

ISSN 2073-8315



# ВЕСНІК

Магілёўскага дзяржаўнага  
ўніверсітэта  
імя А.А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

*Выдаецца са снежня 1998 года*

Серыя С. ПСИХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ  
(педагогіка, псіхалогія, методыка)

*Выходзіць два разы ў год*

**1 (43)**  
**2014**

**Галоўная рэдакцыйная калегія:**

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. Анішчанка (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. Старавойтава (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)

## ЗМЕСТ

<b>ПИЦОВА А.В., ДАВЫДОВСКИЙ А.Г.</b> Характеристика самообразовательной компетентности студентов в современной высшей школе .....	4
<b>КАЛАШНИК Л.С.</b> Трудовое воспитание как основа процесса социальной адаптации детей-сирот в системе социального попечительства КНР .....	10
<b>ДЕМИДОВА Н.И.</b> Педагогическая позиция преподавателя высшей школы в современном образовательном процессе .....	18
<b>БОГОМАЗ С.Л., КОСТЮКОВИЧ З.В.</b> Самоактуализация как содержательный конструкт просоциального поведения студентов в процессе обучения в вузе .....	24
<b>ОВСЯНИК Н.В.</b> Перцептивное моделирование как основа развития когнитивных способностей у детей с несформированной функциональной асимметрией мозга .....	31
<b>НАГОРНОВА А.Ю.</b> Научно-теоретические основы коррекции психических состояний учащихся .....	40
<b>НАЗАРЕНКО Г.А.</b> Формирование национального сознания и самосознания учащихся в контексте культуры демократизма личности: результаты эксперимента .....	44
<b>МАРЧЕНКО Л.Н., ПАРУКЕВИЧ И.В.</b> Мониторинг качества обучения студентов специальности “Экономическая кибернетика” .....	50
<b>ХИТРЮК В.В.</b> Инклюзивное образование глазами педагога: “надо”, “хочу”, “могу” .....	57
<b>ЕРМОЛЬЧИК И.В., ЛЕВЧУК З.К.</b> Математическое моделирование как условие развития логического мышления учащихся .....	65
<b>МАСЛОВА А.И.</b> Развитие коммуникативной компетенции студентов посредством художественного текста .....	71
<b>ЧИКИДИНА Т.П.</b> Ценностное отношение будущего педагога к воспитательной деятельности как психолого-педагогический феномен .....	77
<b>ДЬЯЧКОВА Т.С.</b> Формирование правовой культуры студентов в образовательном процессе учреждений высшего образования .....	84
ЗВЕСТКИ ПРА АЎТАРАЎ .....	91
SUMMARIES .....	93

# ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, МЕТОДИКА

УДК 342.813+37.091.212.5

А.В. ПИЦОВА, А.Г. ДАВЫДОВСКИЙ

## ХАРАКТЕРИСТИКА САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*В статье представлена характеристика самообразовательной компетентности студентов как одна из важнейших качественных характеристик социальной и профессиональной зрелости будущего специалиста. В этой связи анализируются мотивы, источники, формы и результаты самообразования студентов, характеризуются уровни сформированности самообразовательной компетентности студентов. Предложены структурно-содержательная модель самообразовательной компетентности студентов, а также алгоритм организации процесса самообразования.*

*Воспитание, полученное человеком, закончено, достигло своей цели, когда человек настолько созрел, что обладает силой и волей самого себя образовывать в течение дальнейшей жизни и знает способ и средства, как он это может осуществить в качестве индивидуума, воздействующего на мир.*

А. Дистерверг

### Введение

В условиях современного информационного общества, характеризующегося резким увеличением объема и скорости распространения информации, особое значение для успешной профессиональной деятельности специалистов приобретают формирование навыков самостоятельной работы по приобретению принципиально новых знаний и их адаптации к использованию в различных ситуациях профессиональной практики. Самостоятельное приобретение и практическая реализация новых знаний обеспечивает формирование ведущих профессиональных качеств и способствуют увеличению совокупного образовательного потенциала студентов, необходимого для адаптации к новым трудовым условиям и коллективам, высокую результативность и эффективность профессиональной деятельности. Именно поэтому одной из актуальных проблем современной высшей школы является формирование у студентов – будущих специалистов – совокупности социально-психологических и личностных качеств, характеризующихся как самообразовательная компетентность. Самообразовательная компетентность студентов (СКС) является одной из важнейших качественных характеристик социальной и профессиональной зрелости личности будущего специалиста.

Вместе с тем, в настоящее время недостаточно сформулированы качественные и количественные критерии оценки эффективности СКС, которые могут быть разработаны на основе результатов системного анализа СКС как сложного социально-психологического и педагогического феномена.

В связи с этим, **целью** работы является характеристика качественных и количественных критериев эффективности сформированности СКС на основе использования методов системного анализа.

### Основная часть

**Мотивы, источники, формы и результаты самообразования студентов.** Как известно, самообразование – целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самим студентом, целенаправленное и мотивированное приобретение им систематических знаний, развитие навыков и умений в какой-либо области науки, техники, культуры, экономики и социальной жизни. Характерными признаками самообразования являются добровольность, сознательность, плановость, контроль и управление со стороны самого студента [1, 2].

**Мотивами** самообразования являются мотивы профессионального и личного успеха, построения успешной карьеры, решение профессиональных задач и затруднений, улучшение материального благополучия, профессионального признания.

**Направления** самообразования включают: профессиональное, психолого-педагогическое (ориентированное на субъектов образовательного процесса), психологическое (имидж, общение, лидерские качества и др.), методическое (педагогические технологии, формы, методы и приемы обучения), гуманитарное, историческое, информационно-технологическое, а также хобби.

**Источниками** самообразования в общем случае, являются источники знаний, способствующие личностному росту, и источники, способствующие профессиональному росту, либо и тому, и другому одновременно. Источники самообразования включают литературу, средства массовой информации, Интернет, семинары и конференции, мероприятия по обмену опытом, экскурсии и путешествия, курсы повышения квалификации и переподготовки кадров и т. д.

**Результаты** самообразования проявляются в увеличении объема и повышении качества теоретических и практических знаний и умений, приращение личностного образовательного потенциала, возрастание готовности к исследовательской, поисковой, творческой деятельности как индивидуально, так и в коллективе.

**Управление** самообразованием студента основано на личном плане (программе) самообразования, который содержит изложение цели, задачи, этапы работы и сроки их выполнения, предполагаемые результаты, способы оценки и контроля результатов самообразования, формы отчета о достигнутых результатах.

**Контроль эффективности самообразования** может осуществляться на основе таксономии целей обучения по Б. Блуму, которая захватывает только когнитивную сферу и включает шесть уровней решения задач самообразования на основе работы с текстами и их чтения, в т.ч. – воспроизведение (“репродуктивное чтение”), понимание (“понимающее чтение”), применение (“применяющееся чтение”), анализ (“аналитическое чтение”), синтез (“просеивающее выращивание”), оценивание прочитанного (“критическое чтение”). При этом при работе со сложным текстом в процессе самообразования целесообразно использовать способ “SQ3R” (от аббревиатуры S (Survey) – обзор, Q (Question) – вопрос, R (Read) – чтение, R (Recall) – повторение, R (Review) – вывод, резюме).

Среди видов контроля можно выделить:

– исходный самоконтроль знаний и умений студентов при начале изучения новой области знаний или учебной дисциплины. Этот контроль позволяет ответить на вопрос: “Что я уже знаю в этой области?”

– *текущий самоконтроль* – регулярное отслеживание и самооценка собственного уровня усвоения нового материала. Этот контроль отвечает на вопрос: “Насколько успешно идет процесс усвоения нового материала?”

– *итоговый контроль* – самопроверка с помощью вопросов, тестов, задач и других заданий, составленных на основе изучения нового материала с помощью таксономии образовательных целей по Б. Блуму.

Этот вид контроля – многоуровневый, он призван ответить на вопросы, подобные следующим: “Что я узнал?”, “Что я понял?”, “Что и как я могу использовать в своей практике?”, “Какова структура изученного?”, “Каковы связи между элементами структуры изученного?”, “Каковы сильные и слабые стороны изученного? Как можно улучшить изученное?”.

– *самоконтроль остаточных знаний* и умений спустя определенное время после завершения данной темы (этапа) самообразования.

**Характеристика самообразовательной компетентности студентов.** Для оценки развития СКС необходимо определить систему критериев и показателей развития. Так, И.А. Зимняя определяет совокупность характеристик содержания компетентности как готовность к проявлению данной компетентности, владение знанием ее содержания, опыт ее проявления в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, как отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения, а также эмоционально-волевую регуляцию процесса и результата проявления компетентности [3].

При этом анализ СКС требует учета ее **мотивационной, ценностно-смысловой, когнитивной и поведенческой** составляющих.

На основе анализа педагогических наблюдений предложены следующие уровни сформированности СКС: минимальный, базовый, оптимальный. Для *минимального уровня* характерно отсутствие ценностного отношения к самообразованию и отсутствие мотивации к овладению соответствующими навыками, формами и технологиями. *Базовый уровень характеризуется* наличием интереса к самообразованию, избирательным принятием его ценностей и осознанием ответственности за его результаты для своего профессионального и личностного роста. Присутствует частичная готовность к овладению навыками, средствами, методами и технологиями самообразования. На *оптимальном уровне* студенты осознают значимость систематического самообразования для профессионального и личностного роста, совершенствования индивидуального образовательного потенциала [1, 2, 5].

Краткая характеристика уровней сформированности СКС представлены в таблице.

**Характеристика уровней сформированности самообразовательной компетентности студентов**

Компоненты СКС	Уровни развития самообразовательной компетентности студентов		
	Минимальный	Базовый	Оптимальный
Ценностно-смысловой	Отсутствие понимания необходимости и перспективности непрерывного самообразования	Избирательное принятие ценностей самообразования и осознание ответственности за его результаты для своей профессии	Осознание значимости систематического самообразования для профессионального и личностного роста, совершенствования индивидуального образовательного потенциала

Окончание таблицы

Компоненты СКС	Уровни развития самообразовательной компетентности студентов		
	Минимальный	Базовый	Оптимальный
Мотивационный	Отсутствие готовности и стремления к решению задач самообразования.	Частичная готовность к овладению навыками, средствами, методами и технологиями самообразования; наличие интереса и стремления к самообразованию.	Высокая и устойчивая мотивация к систематическому профессиональному и личностному самообразованию, высокая ответственность за его результаты.
Когнитивный	Пассивное отношение к самобразованию и владению его техниками, стремление решать профессиональные задачи по шаблону, стандартно.	Знание основных источников, приемов, способов и техник самообразования и умение использовать их для решения профессиональных и личных задач.	Проявление самостоятельности и индивидуального творчества в организации самообразования; наличие рефлексии результатов самообразования.
Поведенческий	Отсутствие способности заниматься самообразованием систематически; ориентация на исходный образовательный потенциал и шаблоны при решении профессиональных задач.	Владение практическими знаниями и умениями осуществлять планомерное и систематическое самообразование.	Наличие индивидуального плана (программы) самообразования, активное использование способов и технологий самообразования при решении профессиональных задач в нестандартных условиях.

Знание уровней сформированности СКС существенно упрощает решение задач диагностики и прогнозирования ее развития независимо от направления профессиональной подготовки будущих специалистов и особенностей университета.

**Структурно-содержательная модель самообразовательной компетентности студентов.** Разработана структурно-содержательная модель СКС, включающая четыре блока – мотивационно-целевой, содержательный, процессуально-технологический и оценочно-результативный [5].

**Мотивационно-целевой блок** раскрывает цель и задачи самообразования, в нем конкретизируются и учитываются требования к результатам освоения основных образовательных программ, ставятся социальные, профессиональные и метапрофессиональные задачи самообразования. Во всех задачах отражены мотивационная, когнитивная, деятельная и рефлексивная функции обучения. Мотивационная функция состоит в том, что задача сформулирована так, чтобы вызывать у студента интерес к ее решению. Когнитивная функция заключается в наукоемкости задачи, требующей для своего решения изучения и применения нового теоретического материала, получаемого в процессе самообразования.

Деятельностная функция проявляется в практической значимости задачи, а также в возможности ее решения разными способами. Рефлексивная функция проявляется в способности анализировать различные способы решения, находить более рациональные, неоднократно возвращаться к условиям задачи.

**Содержательный блок** формируется в соответствии с нормативными документами и отражает методику обучения. Методика обучения включает в себя набор методов и форм обучения.

Особенности педагогического взаимодействия отражает **процессуально-технологический блок**.

**Оценочно-результативный блок** содержит критерии выявления уровня овладения навыками самообразования, средства контроля и диагностику сформированности СКС, для чего были выделены следующие критерии:

1) студент осознает степень ограниченности своего потенциала и активно заинтересован в дальнейшем самобразовании;

2) студент имеет представление и частично владеет навыками, способами и средствами самообразования и умеет пользоваться его источниками;

3) студент способен самостоятельно определить цели и задачи, а также выбрать источники и содержание самообразования для решения практической профессиональной задачи;

4) студент способен самостоятельно поставить не только цели и задачи самообразования, но и выбрать содержание, источники, а также его формы, методы и технологии, способствующие рациональному решению практических задач в профессиональной области;

5) студент способен эффективно осуществлять профессиональное самообразование и на основе достигнутых результатов решить практическую задачу в профессиональной области в условиях дефицита времени;

6) студент способен осуществлять критический самоанализ результатов самообразования;

7) студент осуществляет непрерывное и целенаправленное самообразование на основе собственного плана (программы) совершенствования личного образовательного потенциала и критически анализирует достигнутые результаты;

8) студент осуществляет непрерывное, систематическое и планомерное самообразование на основе самостоятельно разработанных знаний индивидуальных способов и технологий самообразования на основе знания собственных особенностей восприятия и переработки информации, принятия решений и оценки их эффективности.

Причем каждый более высокий уровень сформированности СКС удовлетворяет критериям всех предшествующих уровней. В связи с этим каждый из уровней сформированности СКС может быть диагностирован с помощью комплекса заданий для самопроверки, соответствующих критериям всех предшествующих уровней.

**Компоненты организации процесса самообразования.** Достичь устойчивого повышения профессионального мастерства и не сделать получение новых знаний самоцелью позволит использование алгоритма самообразования. В подобный алгоритм в качестве обязательных могут быть включены следующие компоненты [4]:

1) Определение цели самообразования. Она должна быть связана с изменениями вашей личности и такую цель нужно искать после нескольких вопросов “для чего?”.

2) Составление плана (программы) самообразования, включающий перечень последовательных этапов, действий и средств для достижения цели.

3) Создание собственной системы мотивации для снижения риска возникновения апатии и “эмоционального выгорания”.

4) Освоение приемов мнемотехники для быстрого и качественного запоминания больших объемов информации, что является важнейшим условием результативного самообразования.

5) Внедрение в обычный распорядок дня системы упражнений, направленных на развитие зрительной памяти и воображения.

6) Овладение навыками тайм-менеджмента, поскольку для самообразования необходимо выделять дополнительное время.

7) Изучение и освоение способов интеллектуального анализа и обработки информации, что требует умения воспринимать, осознавать и понимать всю информацию. При этом одним из самых простых способов является составление схемы текста или «семантической сети», составленной из важнейших терминов, понятий, определений, встречающихся в тексте. Это позволит избежать механической обработки («зубрежки») текстовой или любой другой информации.

8) Повышение скорости чтения текстов, что необходимо для обеспечения быстрого просмотра учебного материала («сканирования») для последующей интеллектуальной обработки полученной информации.

9) Включение в процесс самообразования информационно-коммуникационных технологий и цифровой техники. Наиболее результативно использование сетевых организационных технологий на основе комплекса, объединяющего в единый комплекс телефон, ноутбук, домашний и рабочий компьютеры. Подобный комплекс должен обеспечить быстрый и полноценный доступ к необходимой информации при любых условиях мобильности и занятости субъекта самообразования.

10) Создание условий, наиболее благоприятных для эффективной умственной деятельности, включая освещение, звуковой фон, запахи, порядок на рабочем столе (в компьютере, записях, библиотеке и т. д.); относится оптимизация режима труда и отдыха, а также физических нагрузок.

11) Систематическое развитие познавательных процессов.

12) Создание сетевого Internet-сообщества по теме самообразования.

13) Широкое применение принципа «изучено – должно быть применено, если не применено – то и не изучено».

14) Стремление стать экспертом в области, выбранной для самообразования; создание и поддержание имиджа эксперта.

15) Совершенствование информационной культуры.

16) Непрерывное совершенствование собственной эрудиции.

17) Разработка индивидуальной автоматической системы повторений (для перевода любой информации в долговременную память ее необходимо повторить в течение полугода, минимум, шесть раз). Автоматизировать такие повторения можно с помощью компьютера или различных онлайн-сервисов.

18) Организация собственного рабочего места для реализации плана самообразования.

Алгоритм организации процесса самообразования может быть сформирован индивидуально с использованием всех либо отдельных из вышеперечисленных компонентов.

### **Заключение**

К сожалению, приходится констатировать, что на современном этапе развития общества для многих студентов высшее образование представляет собой лишь самоцель, процесс достижения которой не имеет убедительного, явного и весомого результата. При этом СКС может быть определена как личностно-профессиональное качество, характеризующее специалиста как субъекта, способного к самостоятельной организации познавательной деятельности, направ-

ленной на непрерывное саморазвитие профессиональных и общекультурных качеств и самосовершенствование.

Наряду с этим, важнейшими проблемами формирования СКС являются: недостаток навыков тайм-менеджмента и средств, необходимых для самообразования, слабая мотивация, отсутствие владения техниками самообразования у современных студентов.

СКС реализуется в умениях и навыках самостоятельной познавательной деятельности, целью которой является обновление не только образовательного, но и интеллектуального потенциала личности. СКС является важнейшим условием, обеспечивающим высокий уровень самообразования и профессиональной компетентности специалистов в наиболее наукоемких областях научно-технологического развития общества.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. **Николаенко, Л.** Самообразование учителя / Л. Николаенко. [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://rudocs.exdat.com/download/docs-421017/421017.doc>. – Дата доступа : 08.04.2013.
2. **Папуловская, Н.В.** Модель преподавания учебной дисциплины: дидактический аспект / Н.В. Папуловская // Образование и наука. Известия УРО РАО. – 2009. – № 11(68). – С. 96–103.
3. **Зимняя, И.А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. **Kalinovsky, D.** Как повысить эффективность самообразования? / D. Kalinovsky, Shutterstock.com: [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://shkolazhizni.ru/archive>. – Дата доступа : 08.04.2013.
5. **Морева, Н.А.** Технологии профессионального образования : учеб. пособие / Н.А. Морева. – М. : Изд. центр “Академия”, 2005. – 432 с.

Поступила в редакцию 22.05.2013 г.

УДК 37.018.1(510)

**Л.С. КАЛАШНИК**

## **ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА КНР**

*Данная статья рассматривает вопросы, связанные с особенностями процесса социальной адаптации детей-сирот в учреждениях социальной опеки КНР. Особые формы учреждений для детей-сирот в КНР (детские дома и детские деревни) определяют формы и практические методы социализации данной категории населения страны. В статье анализируются психологические особенности процесса социальной адаптации детей-сирот, а также педагогические условия этого процесса. Основное внимание уделяется трудовому воспитанию как основе процесса ресоциализации и последующей социальной адаптации детей-сирот в условиях учреждений социальной опеки КНР.*

### Введение

Для человеческого общества проблемы социализации подрастающего поколения неразрывно связаны с проблемами социальной безопасности, стабильности и развития, ведь именно во время воспитания ребенка, его социализации происходит передача накопленного веками социального опыта, понятий что такое “хорошо” и что такое “плохо”, как надо жить в обществе, самоидентификация и становление человека как личности и т. д. Социализация – это процесс усвоения ребенком социального опыта, системы социальных связей и отношений. Она предполагает активное участие самого человека в освоении культуры человеческих отношений, системы социальных ролей, необходимых для успешной самостоятельной жизни, и осуществляется как в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, так и в процессе целенаправленного воспитания [1, с. 17]. Вариативным остается понятийный аппарат данного процесса, который может включать в себя как трактовку общего понятия “социализации” и синонимического ему понятия “социальной адаптации”, так и характеристики данного процесса по составляющим (трудовая социализация, общественная, личностная, семейная, экологическая и др.). Актуальность проблемы поиска эффективных подходов к решению вопросов социализации (социальной адаптации) детей-сирот к окружающей действительности не вызывает сомнений.

Феномен сиротства характерен для всех стран мира и каждое государство определяет собственные пути преодоления этого явления и предоставления социальной защиты детям, оставшимся без попечения родителей. Подход власти к определению степени необходимости обустройства детей-сирот значительно различается в зависимости от реалий конкретного общества и обуславливается общей ситуацией в стране, прежде всего ее экономической способностью, уровнем развития культуры и чувством социальной ответственности. Но цель существования системы социального попечения любой страны или общественного образования одна – выпустить в свет человека, способного жить по законам конкретного общества, принести ему пользу.

Целью данной статьи является предоставление опыта китайских учреждений социального попечения о детях-сиротах (детские дома, детские деревни) в использовании трудового воспитания как основного метода социальной адаптации детей-сирот.

Задачами статьи являются:

- представить современные подходы китайской педагогической науки в вопросах социализации и социальной адаптации детей-сирот в условиях системы социального попечительства;
- охарактеризовать основные формы учреждений социальной опеки в КНР;
- представить трудовое воспитание как основной вид воспитательной работы в учреждениях социальной опеки о детях-сиротах в КНР;
- схематично репрезентовать основные мероприятия государства КНР в вопросах повышения профессионально-трудовой адаптации воспитанников детских домов и их профессиональной интеграции в современное китайское общество.

Изучением истории общественного, в том числе детского попечительства, его теории, организации и практики, истории благотворительности и социальной защиты детства в разное время занимались такие ученые, как Л.В. Бадя, В.В. Беляков, А. Горцева, В. Гоген, Е. Максимов, М.В. Фирсов, Е.И. Холостова, А. Хайруллина. В 1990-е гг. появились научные исследования и публикации, в

которых рассматривались проблемы воспитания и развития детей-сирот: организация системы профессионального образования, преодоления трудностей социализации, профессионального и личностного самоопределения (Л.В. Байбородова, Л.Г. Жедунова, В.И. Кливер, Л.И. Кочкина, О.М. Посисоев, М.И. Рожков), меры социальной адаптации (В.И. Каверина, Б.А. Куган, Н.М. Лавриченко, Ю.В. Яблоновська) и социальной реабилитации (А.В. Гордеева, В.В. Морозов, И.М. Трубавина), коррекции (А. Ярулов), организации деятельности интернатных учреждений (Н.П. Иванова, В.В. Беляков, Е.В. Виноградова, И.А. Горчакова, Е. Худенко). В работах И.М. Андреевой, Б.М. Лазарева, Н.Ф. Плясовой, Л.К. Сидоровой, Г.И. Танченко и других представлен опыт работы учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в других странах.

Вопросы организации работы детских домов, взаимодействие органов власти и учреждений для детей-сирот в КНР является предметом исследований таких китайских ученых и практиков, как Ван Итао, Ли Цзэгао, Пи Айчин, Мэй Синлин, Го Лицзюнь и др. Основное внимание в их работах уделяется вопросам расширения полномочий и обязанностей органов местного самоуправления (народных правительств) и использования иностранного опыта организации образовательно-производственного процесса в детских домах. Вопрос социализирующей работы с детьми-сиротами как отдельной социальной группы или категории молодежи до сих пор остается без внимания китайских ученых вследствие особенности восприятия феномена сиротства китайским обществом и доминирующими формами учреждений социальной опеки в стране.

#### Основная часть

Современная, в частности Украинская, педагогическая наука несколько разделяет понятия “социализации” и “социальной адаптации”. Под “социализацией” традиционно понимается процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе. Считается, что социализация – это процесс получения ребенком навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе и длится он всю жизнь. Согласно Н.Д. Никандрову и С.Н. Гаврову, “социализация предполагает многосторонние и часто разнонаправленные влияния жизни, в результате которых человек усваивает “правила игры”, принятые в данном обществе, социально одобряемые нормы, ценности, модели поведения” [2, с. 14]. Социальная адаптация же рассматривается как процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; вид взаимодействия личности с социальной средой, который обеспечивает приспособление человека к сложившейся социальной среде за счет умения анализировать текущие социальные ситуации, осознания своих возможностей в сложившейся социальной обстановке, умения удерживать свое поведение в соответствии с главными целями деятельности [2, с. 18].

Китайская педагогическая мысль, развиваясь большинство исторического времени в условиях культурной изоляции и периодического пополнения собственного педагогического пространства новыми идеями за счет механического заимствования иностранных практических подходов и схем, выработала собственную концепцию относительно понятий “социальной адаптации” и “социализации”, которая в некоторых положениях достаточно схожа с психосоциальной концепцией социализации, которая активно разрабатывалась Э. Эриксоном, и идеей конструирования социальной реальности Г. Бергера и Т. Лукмана.

В частности, профессор Ван Итао (глава Института социальной адаптации людей с особенными потребностями, который действует при университете Шучжень, пров. Чжэцзян, г. Ханьчжоу) трактует социализацию как “восприятие человеком социальных норм данного общества как единственно верных и таких, которые не вызывают сомнения” [3, с. 27]. Главный научный сотрудник Пекинского Центра социальных исследований доцент Го Лицзюнь, дополняя постулат Ван Итао, в частности отстаивает мнение, что социализация человека происходит в детском и юношеском возрасте. Все другие изменения взглядов человека обуславливаются наличием у человека внутреннего конфликта интересов и являются компромиссом между общепринятыми нормами поведения и социальной картиной мира конкретной личности (социальной адаптацией) [4, с. 91].

Китайские ученые отстаивают мнение о том, что человек может проходить полный круг социализации несколько раз за период детства и юношества (количество раз зависит от количества качественных изменений социального окружения, стиля жизни ребенка, доминантных идей в вопросах социальных норм. И чем менее преемственными являются социальные миры ребенка между собой, тем больше кругов социализации должен он пройти ради выработки собственной картины мира).

Для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, проблема социализации и социальной адаптации стоит особенно остро. “Семейные” дети проходят весь путь социализации однажды (возможно, с коррекцией отклонений, но четкой направленностью), в то время как дети-сироты вынуждены постоянно проходить процесс восприятия новых правил и ценностей (ресоциализация), отказа от старых взглядов (десоциализация) вследствие изменения условий жизни и системы социального окружения. Этот путь схематично можно представить следующим образом:



Современные китайские педагоги-практики отмечают, что чем чаще ребенок меняет свой социальный мир (чем чаще ему приходится проходить круг социализации), тем ниже уровень успешности процесса ресоциализации (восприятие определенных установок и взглядов как единственно верных) вследствие наличия у ребенка внутренних противоречий и конфликта предыдущих

опытов. Поэтому в КНР дети, которые проходили круг социализации более 3 раз (например, биологическая семья + семья родственников + улица + детский дом = 4 круга социализации) не являются рекомендованным для усыновления, поскольку с такими детьми должен работать специально обученный персонал, а “новые” родители не имеют соответствующего уровня профессионального образования. Такие дети воспитываются обычно в детских поселениях, где основным социализирующим фактором являются условия жизни, патриотическое и трудовое воспитание, жесткая дисциплина и необходимость находить общий язык с другими ради общего благосостояния.

Трудовое воспитание традиционно играло первостепенную роль в китайской педагогике. Дети с раннего возраста помогали родителям вести домашнее хозяйство, ухаживать за домом, садом. Работая рядом с родителями, они приобретали профессиональный опыт и навыки в работе. Девочки помогали вести домашнее хозяйство, ухаживать за младшими. Воспитание у ребенка любви и уважения к труду испокон веков считалось в Китае основной обязанностью семьи. Весь уклад китайского общества, семейные традиции были направлены на подготовку ребенка к труду, овладение практическими навыками и умениями. Большую роль труду и трудовому воспитанию отводили все китайские философско-религиозные системы, и это был единственный вопрос, который они трактовали одинаково: человек рожден для труда. Труд – это единственное, что позволяет человеку получить награду (будь то высокая должность или нирвана и т. п.).

В середине XX в. трудовое воспитание также не утратило актуальности. Большое внимание ему уделял Мао Цзэдун. Вслед за ним, выступая на заседании ЦК КПК в апреле 1958 г., Дэн Сяопин подчеркивал, что труд для детей должен стать обязательным элементом общей системы воспитания. Для этого необходимо, чтобы:

- ребенок понимал необходимость труда;
- возможность коллективного труда ребенок воспринимал не как обязанность, а как награду;
- ребенок заведомо получал удовольствие от коллективного труда, труда ради коллектива [5, с. 134-146].

Ученый, педагог Ци Ваньмо, основываясь на теории Дэн Сяопина, выдвинул свою “Теорию активного нравственного воспитания в процессе деятельности”. Он рассматривает ее как нравственную философию, которая основана на общественной и производственной деятельности человека, вводит термин “практическая нравственность”: воспитывая ребенка в труде, мы воспитываем его высоконравственным, и наоборот: чтобы воспитать высоко нравственную личность, мы должны воспитывать ее в труде [5, с. 147-148].

Если европейская педагогика признает, что успешность социальной интеграции ребенка-сироты к новому коллективу, обстановке, главным образом, зависит от желания самого ребенка, его готовности к восприятию новых ценностей, правил, то китайская педагогическая практика всецело считает указанную проблему вопросом чисто педагогического характера. Для скорейшего вхождения ребенка в новый коллектив работники и персонал учреждений социального попечения в КНР пытаются как можно скорее включить нового воспитанника в жизнь коллектива, побуждают и стимулируют его участие в общих мероприятиях, конструируют ситуации, когда новичок вынужден общаться с другими воспитанниками и персоналом, жить в четком ритме по общим правилам.

100% детей-сирот в КНР – это дети, которые действительно не имеют обоих родителей. Обычно дети теряют их в результате стихийных бедствий, или родители – преимущественно выходцы из экономически отсталых регионов страны – “подкидывают” детей государству, оставляя их в общественных местах, и найти таких родителей невозможно (однако количество брошенных детей не превышает 15% от общего количества детей-сирот в стране). По официальным данным руководства КНР, сегодня в стране 573 тыс. детей, которые потеряли родителей, но только 66 тыс. из них полностью содержатся за счет государства, остальные (около 80%) находятся на усыновлении у родственников [6]. И только те, которые полностью содержатся государством, китайским обществом и наукой определяются как дети-сироты (те дети, которые были усыновлены, не получают со стороны государства никаких дотаций или преимуществ).

Основной формой социального попечительства о детях-сиротах в КНР является их проживание в детских домах. Существует огромная разница между условиями содержания детей в детских домах в сельской местности и в городах. Также финансирование (фактическое количество денег, затрачиваемое на 1 ребенка в год) разнится в зависимости от экономической ситуации провинции (фиксировано государство выделяет на содержание ребенка-сироты 1017 юаней в год (примерно \$160). Другие отчисления делаются местными бюджетами. С января 2012 г. денежное содержание детей в детских домах, получаемое от государства, было увеличено до 300 юаней в месяц (\$ 50) [7, с. 12].

Большинство детских домов в городах имеют в своем составе несколько отделений: дом ребенка, детский дом (дети до 14 лет), отделение для инвалидов и дом престарелых. Считается, что такая структура помогает детям-сиротам чувствовать себя нужными, ликвидирует в них комплекс неполноценности (есть еще более несчастные, чем они, которые нуждаются в их помощи), приучить их к заботе о других людях, дать почувствовать любовь и благодарность со стороны взрослых (старых), сохранить вертикаль поколений, которая традиционно присутствует в семье.

В КНР также считают создание детских поселков/деревень (коммун) перспективной формой содержания детей-сирот. Преимуществом именно такой модели заботы о детях-сиротах перед традиционной интернатной являются:

- 100% детских поселков расположены в сельской местности, а значит, дети, с одной стороны, получают преимущества по экологической ситуации, а с другой – не видят всех соблазнов, которое предлагает город (и жажда которых приводит к росту детской преступности в стране);
- дети находятся в окружении себе подобных, а значит, у них не воспитывается комплекс неполноценности относительно собственного сиротства;
- в детских поселках находятся дети разного возраста (от 3 лет до 16–18 лет), которые вынуждены заботиться друг о друге, что воспитывает в детях ответственность за младших, умение жить и строить отношения в коллективе;
- большое количество детских поселков находится в сельской местности и дети, с детства работая на земле, привыкают к сельскому хозяйству и в последствие остаются работать в аграрном секторе;
- определенное количество детских поселков находится под патронатом и шефством силовых структур (МЧС, МВД, армия и т. д.), в результате эти структуры получают высоко мотивированный кадровый резерв.

В детских поселках–коммунах (на сегодняшний день в КНР их 15) в целом воспитываются 8750 детей-сирот [6]. Их жизнь построена по принципу пребывания в трудовом лагере: дети разделены на отряды в соответствии с возрастом, организовано совместное питание в столовых, проживание в общежитиях. За каждым отрядом закреплен сельскохозяйственный участок, урожай идет в пищу коммунаров, излишки продаются. Обычно в поселках также существуют ремесленные цеха, которые, с одной стороны, обеспечивают коммуну всем необходимым, а с другой – дают воспитанникам базовые знания и умения по рабочим специальностям.

Что касается вопросов организации трудовой деятельности воспитанников детских домов и детских деревень в современном Китае, то зачастую именно физический труд и его плоды являются условием разнообразия питания воспитанников. 100% детских домов в сельской местности имеют сельскохозяйственные участки, где воспитанники выращивают овощи, большинство детских домов и коммун держат птицу (кур и уток), яйца и мясо которых также попадает на стол воспитанников. Некоторые детские поселки, которые возникли на базе аграрных сельхозкоммун, также получают заказы от местной общины и от государства на выращивание определенных видов растений (коммуна “Фуцзян” (Северный Китай)) специализируется на выращивании тыкв, в коммуне “Янгуань” (провинция Хэбэй) выращивают тонколистый рапс и кинзу. Местная община и государство выкупают у колонистов урожай за наличные деньги, которые коммуна может потратить на собственные нужды. Обычной является практика, при которой 50% от заработанных коммуной денег идет на личные накопительные счета воспитанников в Национальном банке КНР).

Также в сельских коммунах имеются производственные территории, где местные бизнесмены могут официально размещать заказы на изготовление сувениров, бижутерии и т. д. Такая практика вызывает много нареканий со стороны международных комиссий по правам ребенка, поскольку ими они расцениваются как использование детского труда. Чисто китайская точка зрения крайне отличается от точки зрения комиссий. Считается, что такие случаи сотрудничества бизнес сектора и детских домов несут много пользы последним, поскольку, во-первых, дают домам дополнительные финансы и улучшают условия проживания детей, во-вторых, дают детям “профессию в руки”. Поэтому государство КНР поощряет подобное сотрудничество, официально оформляя производственные территории как частные предприятия в собственность детского дома, открывая трудовые книжки детям и позволяя воспитателям и преподавателям, которые нашли для детского дома прибыльные долгосрочные контракты, иметь определенный процент с заработка детского дома по найденным контрактам.

В городах трудовое воспитание в детских домах сводится к тому, что вся текущая работа в доме выполняется самими детьми: они помогают в ремонте помещений, уборке, обустройстве и т. д. В обязанности старших воспитанников детского дома входит заботиться о младших (для этого за каждым старшим воспитанником (возраст 10–14 лет) “закрепляется” 1-2 младших в возрасте от 0,5 до 8 лет), менять им пеленки, вместе ухаживать за пожилыми и немощными. Большинство работ по содержанию детского дома в чистоте, помощи в приготовлении пищи (общие со старшими поездки за покупками на местные рынки, заполнение ведомостей на коммунальные услуги, распределение бюджета и т. д.) также выполняются старшими воспитанниками под контролем администрации. Считается, что это этапы социализации личности ре-

бенка, практические навыки по ведению домашнего хозяйства и организации быта.

После принятия в 2004 г. Закона КНР об обязательном 9-летнем образовании одновременно был снижен порог получения трудовой книжки для воспитанников детских домов (с 16 до 14 лет). Если ребенок не может продолжить образование (после обязательных 9 лет образования продолжают не более 55% от общего числа учащихся, окончивших обязательную школу), то он может начинать работать (низкоквалифицированная работа с полной трудовой занятостью). Профсоюзы на государственных предприятиях следят, чтобы соблюдалась квота на предприятиях для подобных случаев (3 рабочих места на 50 сотрудников [8]). Более 50% девочек-воспитанниц детских домов становятся медицинскими сестрами или обслуживающим персоналом детских домов и домов престарелых [9, с. 251-252].

Большую роль в трудовом воспитании и профессиональной ориентации детей-сирот играет шефство и наставничество, которые, как и посещение производств учащимися учебных заведений, не только широко поддерживаются и поощряются государством, но и ставятся в обязанность государственным предприятиям и организациям других форм собственности в качестве мероприятий по формированию кадрового резерва.

### Заключение

Основной характеристикой системы организации учреждений социального попечительства о детях-сиротах в КНР является их направленность на коллективные формы воспитания (именно поэтому такие формы социального попечительства, как семейные детские дома (где воспитываются 3-6 детей), патронажные семьи не являются популярными в КНР). Современная система социализации детей-сирот в КНР имеет много наработок, которые могут быть использованы в практике социального попечительства о детях-сиротах в других странах, поскольку указанные меры имеют, в большинстве своем, практическую направленность на консолидацию усилий как самого ребенка-сироты, так и общества на достижение положительного результата.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Курбатов, В.И.** Социальная работа / В.И. Курбатов. – Ростов н/Д : Академ-Пресс, 2000. – 454 с.
2. **Кравченко, Т.** Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи / Тамара Кравченко. – Київ : Фенікс, 2009. – 415 с. – С. 14.
3. **Ван, Итао.** Образование в сельских районах и социальная мобильность населения: исследования в Инсян / Итао Ван. – Ханьчжоу, Social Sciences Academic Press, 2008. – 288 р. (кит. яз)
4. **Го, Лецзюнь.** Новые города Китая: педагогические и социальные аспекты / Лецзюнь Го. // 今天中华人民共和国 (КНР сегодня) – 2012 – # 4 – 91-106 с. (кит. яз)
5. **Калашник, Л.С.** Педагогічні засади родинного виховання в Китайській сім'ї : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Любов Калашник. – Харків, 2005. – 267 с.
6. Материалы пресс-канцелярии Госсовета КНР. В Китае 573 тыс. детей-сирот [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.abirus.ru/content/564/623/627/719/11285.html>
7. **Нан, W.** Why do we have orphans / Wen Han // China Today – 2012 – # 1 (January) – P. 12.

8. 3-я сессия ВСНП 10-го созыва и 3-я сессия ВК НПКСК 10-го созыва <http://kz.chineseembassy.org/rus/ztbd/lianghui/lianghuidangan/t157953.htm>
9. **Yoxall, J.W.** Disparities among the Orphans of China // Southeast Review of Asian Studies – Volume 29 (2007). – Pp. 248–54.

Поступила в редакцию 15.10.2013 г.

УДК 378.1

**Н.И. ДЕМИДОВА**

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*В статье рассматривается педагогическая позиция преподавателя высшей школы в рамках субъектного компонента среды профессионального воспитания. В данном компоненте выделяем микроуровень и макроуровень. Микроуровень взаимодействия студентов в среде – это внутриличностное и межличностное пространство или уровень субъект-субъектного взаимодействия всех участников педагогического процесса. Макроуровень среды – это уровень институциональных субъектов: работники музеев, государственные служащие, представители других учебных заведений, трудовых коллективов, общественных организаций, объединений, профсоюзов.*

*В статье представлены данные констатирующего этапа эксперимента, которые позволяют зафиксировать пробелы в формировании педагогической позиции преподавателя высшей школы.*

### **Введение**

В современной социокультурной ситуации стремительное развитие во всех сферах общественной жизни делает воспитание будущего поколения одним из основных направлений государственной политики в сфере образования. Обеспечение благоприятных условий для формирования разносторонне развитой, нравственно зрелой и творческой личности возможно через создание среды, которая направлена на различные сферы жизнедеятельности студентов: личностную, социальную, профессиональную, так как специалист сочетает в себе человеческие достоинства, гражданскую позицию и высокий профессионализм. Следует отметить, что при построении среды профессионального воспитания особую важность имеет педагогическая позиция преподавателя высшей школы.

### **Основная часть**

Рассмотрим педагогическую позицию преподавателя высшей школы в рамках субъектного компонента среды профессионального воспитания. Субъектный компонент проявляется в межличностных отношениях и связях, среди которых можно выделить взаимопонимание, взаимодействие, взаимовлияние, межличностное общение. Следует отметить, что субъектный компонент среды профессионального воспитания – это живая общность, единство встреч и взаимосвязей субъектов, их внутреннее духовное единство при внешней противопоставленности. Среда профессионального воспитания, как духовная общность, возникает в межсубъектном взаимодействии и способствует профессионально-личностному становлению студента.

Субъекты в среде профессионального воспитания осуществляют свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы этой среды в контексте сложившихся социальных отношений. Студент самостоятельно выстраивает поле деятельности, исходя из своих личностных ресурсов, а преподаватели содействуют его самоактуализации и самореализации. То есть за студентом признается внутреннее субъектное право быть собой. В целом среда профессионального воспитания помимо типичного субъект-объектного типа взаимодействия создает условия, при которых компоненты среды становятся средствами развития друг друга. С любыми компонентами среды профессионального воспитания студенты связаны через приспособление к ней и через ее преобразование. С позиции субъект-объектного взаимодействия среда через свои структурные элементы воздействует на личность. Личность же с позиции субъект-субъектного взаимодействия, вступая в отношения с другими личностями, предметами и явлениями, создает эту среду и придает ей определенные социальные качества.

Преподаватели и студенты вступают в субъект-объектные взаимоотношения со средой и проявляют себя как субъекты индивидуальной деятельности в ее развитии, а субъект-субъектные отношения делают их субъектами коллективной деятельности по совершенствованию компонентов среды профессионального воспитания. Микроуровень взаимодействия студентов в среде – это внутрличностное и межличностное пространство, или уровень субъект-субъектного взаимодействия всех участников педагогического процесса. Микроуровень – это своеобразная “со-бытийная общность” (термин В.И. Слободчикова), где связи и отношения находятся в гармоническом единстве и основная функция которой – развивающая: “со-бытие есть то, что развивается и развивает” [1, с. 15].

В рамках проведенного нами констатирующего этапа экспериментальной работы использована многоступенчатая стратифицированная выборка. Критерием стратификации выступает тип учреждения высшего образования Могилевской области (таблица 1).

Таблица 1

**Характеристика генеральной совокупности исследования**

УВО	ДНЕВНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ	ЗАОЧНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ	ВСЕГО
УВО “Белорусско-Российский государственный университет”	3661	4154	7815
УВО “Белорусская государственная сельскохозяйственная академия”	5928	7426	13 354
УВО “Могилевский государственный университет продовольствия”	2645	4051	6696
УВО “Белорусский институт правопедения”	332	878	1210
УВО “Белорусский государственный экономический университет” (филиал г. Бобруйск)	445	1392	1837
УВО “Высший колледж МВД” (отделение высшего образования)	329	272	601
Всего	13340	18173	31513

Расчеты показали, что наиболее оптимальный объем выборочной совокупности составил 382 человека. В соответствии с генеральной совокупностью была выстроена выборка (таблица 2).

Таблица 2

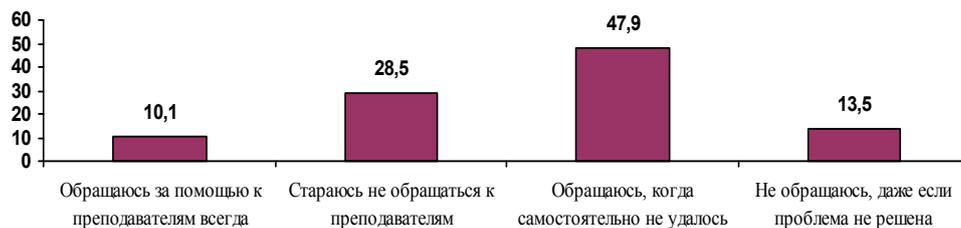
## Характеристика выборочной совокупности исследования

УВО	ДНЕВНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ	ЗАОЧНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ	ВСЕГО
УВО “Белорусско-российский государственный университет”	45	50	95
УВО “Белорусская государственная сельскохозяйственная академия”	72	90	162
УВО “Могилевский государственный университет продовольствия”	32	49	81
УВО “Белорусский институт правоведения”	4	11	15
УВО “Белорусский государственный экономический университет” (филиал г. Бобруйск)	5	17	22
УВО “Высший колледж МВД” (отделение высшего образования)	4	3	7
Всего	162	220	382

В качестве генеральной совокупности выступили студенты профильных учреждений высшего образования. В выборку исследования вошли как юноши (44,8%), так и девушки (55,2%), обучающиеся на разных факультетах по разным специальностям от 1 до 5 курсов. В выборочной совокупности были представлены все социально-демографические группы, что подтверждает обоснованность результатов констатирующего этапа нашей экспериментальной работы.

По результатам проведенного исследования оказалось, что мнения респондентов разделились почти поровну: 51% опрошенных отмечает субъект-объектный характер взаимоотношений; соответственно 49% – субъект-субъектный. Нами была зафиксирована проблема отсутствия в полной мере атмосферы сотрудничества, возможностей для неформальных встреч. Нет также, по мнению студентов, достаточных возможностей находиться на самостоятельной, активной преобразующей позиции в своем развитии. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что при построении среды профессионального воспитания необходимо создать условия для того, чтобы ее субъекты могли выйти “за рамки самого себя” и стремились понять друг друга, испытывали бы чувство ответственности и сопричастности с субъектами среды профессионального воспитания. Ведь развивающий потенциал среды профессионального воспитания зависит от самостоятельности и зрелости ее субъектов, среда должна способствовать формированию у студентов и преподавателей способности быть субъектом своего развития, выстраивать среду профессионального воспитания в соответствии со своими интересами.

Специфика субъектного компонента состоит в создании возможностей для наиболее полного понимания одной индивидуальностью другой, что возможно при постоянном общении, диалоге, взаимном доверии и сопереживании. Между тем, как показали результаты исследования, в случае возникновения трудностей по изучению дисциплин почти половина опрошенных обращаются за помощью к преподавателям только в том случае, когда не удается решить проблему самостоятельно (рис. 1).



**Рис. 1.** Стратегии поведения студентов в случае возникновения проблем при изучении гуманитарных дисциплин, %

Данные, представленные на диаграмме, свидетельствуют о том, что значительная часть студентов старается не обращаться к преподавателям в решении учебных проблем, что указывает на необходимость налаживания такого взаимодействия, при котором преподаватели и студенты выступали бы по отношению друг к другу в роли равноправных партнеров субъектов по совместной деятельности в образовательном процессе.

Респонденты выделяют следующие качества, которые бы они хотели видеть у преподавателей (в порядке убывания): умение излагать учебный материал, чувство юмора и объективность в оценке знаний студентов (рис. 2).



**Рис. 2.** Рейтинг качеств, необходимых для преподавателей, %

Рейтинг приведенных качеств свидетельствует о том, что студенты привыкли быть пассивными потребителями в образовательном процессе, получать готовый учебный материал, минимизируя самостоятельную работу. Такое положение дел требует организации работы, направленной на формирование будущего специалиста, способного к саморазвитию, самореализации и самоуправлению в процессе обучения и дальнейшего профессионального становления.

*Педагогическая позиция* преподавателя представляет собой систему ценностно-смысловых отношений, влияющую на понимание преподавателем своего места и педагогической функции во взаимодействии с субъектами среды профессионального воспитания. Ведущим компонентом педагогической позиции является *отношение* [2].

Становление педагогической позиции преподавателя осуществляется через развитие следующих отношений:

1) *в отношении к людям* задает те нормы отношений, которые будут существовать между субъектами среды профессионального воспитания; принятие студента как абсолютной ценности; создание воспитательных ситуаций, которые активизируют развитие личностно смысловой, духовно-нравственной, ценностно-эстетической сфер личности;

2) *в отношении к деятельности* осмысления им профессиональной деятельности как личностно значимой; ответственное и качественное выполнение работы преподавателя: построение личностно ориентированного обучения;

3) *отношение к себе* – оценка и обновление своих знаний, повышение профессионально-педагогического мастерства, культурного уровня.

Каждая составляющая педагогической позиции преподавателя выполняет определенную функцию, которая определяется требованиями нормативных документов [3]:

- педагогическая позиция, выражающаяся в отношении к людям, выполняет *коммуникативную и воспитательную функции*;
- в отношении к деятельности – *функция обучающе-исследовательская*;
- отношение к себе выполняет функцию *самовершенствования* [4].

Исходя из того, что деятельность преподавателя в рамках среды профессионального воспитания полифункциональна, то и ее реализация будет осуществляться через выполнение следующих ролей: *фасилитатор, тьютор, модератор, ученый, аналитик* (таблица 3).

*Макроуровень субъектного компонента* – это уровень институциональных субъектов: работники музеев, государственные служащие, представители других учебных заведений, трудовых коллективов, общественных организаций, объединений, профсоюзов. Субъекты макроуровня являются своеобразным образцом специалиста, воплощающего в себе базовые качества профессионала. Ориентируясь на образцы поведения людей в различных профессиях, студент создает идеал для самовоспитания и профессионально-личностного становления. Открытость среды профессионального воспитания, внешневузовские связи с другими учебными заведениями, музеями, театрами, филармонией, кинотеатрами, музыкальным училищем, спортивными комплексами, промышленными предприятиями, аграрными организациями дают студентам возможность обмена опытом, способствуют близкому знакомству с актуальными проблемами молодежной среды в региональном, республиканском и мировом масштабе. Эстетический вкус будущего специалиста в полной мере формируется под воздействием культуры общества, поэтому так необходимо активное взаимодействие среды профессионального воспитания с окружающим музейно-педагогическим и культурно-историческим пространством (экскурсии, путешествия, посещение театров, концертов и т. д.).

Таблица 3

Педагогическая позиция преподавателя в среде профессионального воспитания

Педагогическая позиция	Функции преподавателя	Роль преподавателя	Решаемые задачи
Отношение к людям	Коммуникативная	Фасилитатор	Установление ценностно-значимых связей субъектов взаимодействия при сохранении их личностной уникальности. Повышение групповой эффективности через согласование правил группового общения. Создание атмосферы гуманизма, доброты, творческой свободы.
	Воспитательная	Тьютор	Сопровождение студентов в учебном процессе: оказание психологической и педагогической поддержки.
Отношение к деятельности	Обучающе-исследовательская	Модератор	Раскрытие потенциальных возможностей и способностей студентов. Организация учебной деятельности, консультирование в построении студентом траектории собственного развития. Перевод личности студента на режим самоуправления.
		Ученый	Приобщение студентов к исследовательской деятельности, ориентация их на исследовательский подход в обучении.
Отношение к себе	Самосовершенствование своего профессионального уровня	Аналитик	Оценка и обновление своих знаний, повышение профессионально-педагогического мастерства, культурного уровня.

Освоение ценностей культуры позволит развить у студентов универсальные творческие способности, продуктивное мышление, сформировать нравственные ориентиры.

Взаимоактивизация и дополнение ресурсного потенциала субъектов, входящих в микро- и макроуровень, составляют мощный воспитательный потенциал в процессе становления будущего специалиста. Субъекты макроуровня играют важную роль в организуемом образовательном процессе. Субъект-субъектные взаимоотношения преподавателей и студентов, всех участников профессионального становления специально строятся на основе сотрудничества и сотворчества.

### Заключение

Исходя из полученных результатов исследования, можно сделать вывод, что перед преподавателем высшей школы стоит задача эффективного профессионального воспитания студентов посредством средовых влияний. Для эффективного решения поставленной задачи необходима оптимальная педагогическая позиция преподавателя, которая способствует развитию профессиональной культуры будущего специалиста, создает условия для трансляции новых ценностей, творческой самореализации, дает возможность студенту предъявить свои ценности, статус, предпочтения и действия. В дальнейшем такой специалист стремится творчески изменить среду обитания в соответствии с теми ценностями и ориентирами, которые были усвоены в среде профессионального воспитания учреждения высшего образования.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Слободчиков, В.И.** Антропологический принцип в психологии развития / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3–17.
2. **Мясищев, В.Н.** Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 368 с.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании – Минск : Нац. центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. – 400 с.
4. **Шумская, Л.И.** Диагностика воспитательного процесса в вузе / Л.И. Шумская. – Минск : Изд. Центр БГУ, 2010. – 343 с.

Поступила в редакцию 01.10.2013 г.

УДК 316.612:378.1-057.87

**С.Л. БОГОМАЗ, З.В. КОСТЮКОВИЧ**

## САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОНСТРУКТ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

*Статья посвящена анализу изменений в ценностных ориентациях студентов последнего десятилетия. Установлена тенденция к некоторому возрастанию значимости гуманистических ценностей. Отсюда возникает проблема актуализации и развития просоциальной направленности личности студентов в соответствии с динамикой социальных изменений. Авторы анализируют механизмы, содержание и динамику развития просоци-*

*ального поведения студентов в процессе обучения в вузе. Акцент сделан на таком содержательном конструкте просоциального поведения, как самоактуализация. Предложена система интерактивных тренинговых занятий, которая позволяет эффективно формировать и удерживать гуманистические ценности современных студентов.*

### **Введение**

Вопрос об общечеловеческих ценностях и социально значимой мотивации является актуальным в любое историческое время, так как общество всегда нуждается в людях творческих, способных на духовное, научное и культурное возрождение. С возникновением суверенного государства в нашей стране, с развитием рыночных отношений, эгоцентрической и прагматической ориентации, в связи с угрозой исчезновения позитивной творческой индивидуальности и утраты общечеловеческих ценностей возникает острая потребность в личностях, способных творить себя и содействовать развитию и творчеству других людей.

В результате исследований последних лет обнаружилась определенная динамика изменений в ценностных ориентирах. Если к концу XX в. в белорусском обществе наблюдалось смещение акцентов в сторону прагматических ориентаций, то в последние несколько лет обнаружена тенденция к определенному возрастанию значимости гуманистических ценностей. Другими словами, в современном белорусском обществе направленность деятельности личности приобретает не столько эгоцентрический, сколько альтруистический аспект, а гуманистическая и индивидуалистическая ориентация личности при гармоничном сочетании отражаются в стремлении к самореализации

В данном контексте возникает вопрос о том, каким образом можно способствовать актуализации и развитию просоциальной направленности личности в соответствии с динамикой социальных изменений и выраженной ориентацией общества на социальный престиж и успешность.

Одним из средств развития просоциального поведения, по нашему мнению, является социально-психологический тренинг. Психологические формы работы, представляя собой средство развития просоциального поведения, делают возможным сохранение в нашем обществе людей, способных удерживать гуманистические ценности, необходимые для сохранения культуры в целом.

### **Основная часть**

Развитие просоциального поведения в рамках социально-психологического тренинга.

В результате анализа исследований в области просоциального поведения, можно заключить, что, во-первых, просоциальное поведение включает в себя эмпатию, альтруизм и помогающее поведение; во-вторых, просоциальная направленность характерна для зрелой личности, ориентированной на самореализацию [1–5].

Просоциальное поведение трактуется нами как ресурсная модель поведения и предполагает положительное отношение к людям, признание личности другого, что отражается в способностях к эмпатии, в сотрудничестве и взаимопомощи, умении разрешать конфликтные ситуации. В свою очередь отношение к другим определяется отношением личности к себе. Кроме того, позитивные и согласованные представления о себе связаны со способностями к солидарности, сочувствию и в целом с гуманистическим отношением к миру (К.А. Абульханова-Славская, М.И. Воловикова, К. Муздыбаев и др.). Просоциальное поведение

обусловлено ценностями личности. То есть, жизненные ценности, представляя собой систему внутренних стандартов, отношений к действительности, направляют и побуждают личность к реализации соответствующих стратегий взаимодействия с миром, а также определяют цели и смыслы жизни (Ф.Е. Василюк, Б.С. Братусь, Б.Ф. Поршнев, В.А. Ядов и др.). Рассматриваемый феномен также связан с уровнем самоактуализации, поскольку мотивы и стратегии самореализующейся личности отличаются социальной значимостью и проявляются в служении общечеловеческим ценностям (Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Л. Журавлев, А. Маслоу, В.М. Русалов, Э. Фромм и др.). Таким образом, позитивная оценка себя и своих возможностей, способность выстраивать отношения взаимопомощи и соучастия с другими людьми, гуманистическая направленность интересов, ценностей и идеалов, а также способность личности реализовывать себя на пользу обществу представляют собой целостную модель просоциального поведения.

Когда личность приходит к выводу, что ни ее собственных ресурсов, ни поддержки друзей и членов ее семьи недостаточно для разрешения сложной жизненной ситуации, она начинает искать возможность получить психологическую помощь.

В специально организованном психологическом пространстве у личности появляется возможность стать зрелой, автономной, способной выбирать и формировать свой жизненный путь. В рамках социально-психологического тренинга становится реальным не только разрешение жизненных проблем, но и раскрытие личностного потенциала, а также перенаправление внутренней энергии за пределы эгоистического Я, актуализация стратегий самореализующейся личности, которые отличаются социальной значимостью.

Предметные содержательные компоненты социально-психологического тренинга, которые могут способствовать развитию просоциального поведения у студентов в процессе обучения.

Во-первых, социально-психологический тренинг, предполагает более глубокое познание себя и активизацию работы самосознания. Осознание себя становится возможным в тренинговой группе, где моделируется система взаимоотношений, характерная для реальной жизни студентов. Это дает им возможность увидеть особенности взаимодействия между людьми и свои собственные модели поведения. Кроме того, у участников группы появляется возможность поставить себя на место партнера, идентифицировать себя с ним, “сыграть” роль другого человека как для лучшего понимания его или себя, так и для знакомства новыми моделями поведения.

Таким образом, обращенность студентов к людям, стремление понять мир другого способствуют развитию оставляющих просоциальной направленности личности, а именно рефлексивных и эмпатических способностей, которые, по мнению А.Л. Журавлева, являются признаками самоактуализирующейся личности [3].

Во-вторых, в рамках тренинга создаются условия для движения человека к “себе-лучшему”, для того, чтобы личность студента становилась субъектом собственной жизни. В свою очередь, личностная автономия, согласованность представлений о себе, позитивная самооценка определяют отношение к другим людям и влияют на формирование просоциальной мотивации.

В-третьих, социально-психологический тренинг предполагает актуализацию социально-полезной мотивации и формирование жизненных стратегий, в которых находят свое отражение общечеловеческие ценности.

Именно жизненные цели и ценности представляют собой личностное основание, в большей степени определяющее просоциальные модели поведения. Самоактуализация возможна тогда, когда личность становится способной выйти за пределы собственного Я и реализовывать себя на путях альтруистической, значимой для других деятельности [6; 7; 8; 9; 10].

### **Организация и методы исследования**

В экспериментальном исследовании, проводившемся на протяжении двух лет (с 2010 по 2012 гг.) приняли участие 150 человек в возрасте от 17 до 25 лет. Это студенты УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова» и ВФ УО ФПБ «Международный университет МИТСО», посетившие учебные занятия по психологии, индивидуальные консультации и психологические группы. Из них 60 человек последовательно прошли три этапа социально-психологического тренинга. Данная выборка респондентов позволила исследовать динамику изменений составляющих просоциального поведения в рамках социально-психологического тренинга. Выборку составили студенты 2-5 курсов физического факультета, факультета социальной педагогики и психологии, факультета белорусской филологии и культуры УО «ВГУ им. П.М. Машерова» (95 человек) и студенты 2-4 курсов факультета экономики и права (55 человек).

Процедура исследования участников тренинговой программы состояла из трех этапов. Первый этап – психодиагностика студентов до и после тренинга «Психосинтез». Второй этап – психодиагностика студентов до и после тренинга «Коммуникация». Третий этап – психодиагностика студентов до и после тренинга «Целеполагание».

Перерывы между тренингами составляли примерно три месяца. Целесообразность данного условия объясняется тем, что студентам необходимо апробировать полученные знания и навыки в реальной жизни, укрепить их или, наоборот, отказаться от определенных стратегий и моделей поведения. Кроме того, теоретически отсутствуют четкие временные критерии, указывающие на завершение процесса личностных изменений в результате психологического воздействия.

В рамках нашего исследования на определение временных критериев психодиагностических процедур и интервалов между этапами программы влияют следующие закономерности. Во-первых, участники тренинга, завершая определенный этап программы, продолжали находиться в процессе внутренней психологической работы, поскольку пребывали в ожидании следующего этапа тренинговой программы.

Во-вторых, где-то между третьим и шестым месяцем групповой психологической работы, по мнению И. Ялома, цели участников часто претерпевают смещение с симптоматического облегчения на цели, связанные с внутренним развитием.

Подбор методик исследования осуществлялся в соответствии с предложенной моделью просоциального поведения, а также с целями и задачами каждого этапа тренинга. Таким образом, перед началом и после каждого этапа тренинга, была использована методика: «Самоактуализационный тест» (Э. Шостром). Кроме того, после каждого этапа тренинга использовалась методика И. Ялома, направленная на изучение значимости трансформационных факторов, отражающих специфику личностного развития и формирования гуманистической направленности.

### Анализ результатов и их интерпретация

Для определения значимости различий, возникающих в уровне самоактуализации у участников социально-психологического тренинга на протяжении всего исследования (от начала тренинга до последнего его этапа), был использован критерий  $X^2$  Фридмана. Значимые изменения прослеживаются в шкалах поддержки ( $X^2 = 40,8$  при  $p = 0,01$ ), гибкости поведения ( $X^2 = 31,4$  при  $p = 0,01$ ), сензитивности ( $X^2 = 27,79$  при  $p = 0,01$ ), креативности ( $X^2 = 20,86$  при  $p = 0,01$ ), принятия агрессии ( $X^2 = 17,76$  при  $p = 0$ ) и ценностных ориентаций ( $X^2 = 8,74$  при  $p = 0,01$ ). Значимых изменений в шкалах ориентации во времени, спонтанности, самоуважения, самопринятия, оценки природы человека, синергичности, контактности и познавательных потребностей не обнаружено.

Для более детального изучения изменений, возникающих в уровне самоактуализации отделимо на каждом этапе социально-психологического тренинга, мы использовали G-критерий знаков. То есть мы исследовали изменения, возникающие в рамках каждого этапа тренинга, сравнивая результаты в уровне самоактуализации до и после тренингов “Психосинтез”, “Коммуникация” и “Целеполагание”. Также G-критерий знаков использовали для определения значимости различий между первым замером – до тренинга “Психосинтез” и последним. Полученные данные представлены в таблице.

**Показатели значимости изменений уровня самоактуализации на каждом этапе исследования по G-критерию знаков при  $p = 0,01$**

Шкалы	1 этап	2 этап	3 этап
Шкала поддержки	G = 9,03	G = 20,1	G = 3,06
Шкала ценностных ориентаций	G = 5,7	G = -0,3*	G = 6,2
Шкала гибкости поведения	G = 4,3	G = 14,5	G = 3,07
Шкала сензитивности	G = 8,05	G = -1*	G = 18,6
Шкала самоуважения	G = 1,3	G = 0,7*	G = 1,24
Шкала принятия агрессии	G = 5,6	G = 7,8	G = 3,5
Шкала креативности	G = 0,5*	G = 5,16	G = 1,4
Шкала спонтанности	G = 3,8	G = 0,3*	G = 0,1*

Примечание: \* – значимых изменений не обнаружено.

В результате анализа данных, полученных на первом этапе исследования, были выявлены следующие тенденции. После тренинга “Психосинтез” у студентов в большей степени усиливается стремление руководствоваться собственными жизненными убеждениями и принципами, обладать “внутренней поддержкой” и быть независимой личностью (шкала поддержки). Кроме того, у участников тренинга появляется стремление реализовывать ценности самоактуализирующейся личности в своем поведении и взаимодействии с окружающими (шкала ценностной ориентации и гибкости поведения). Также у студентов развиваются следующие способности: способность принимать свои негативные проявления и открыто выражать чувства (шкалы принятия агрессии и спонтанности), способность глубже ощущать свои эмоциональные состояния и потребности (шкала сензитивности), способность уважать себя, ценить свои достоинства и положительные черты характера (шкала самоуважения).

В результате проведения второго этапа, после тренинга “Коммуникация”, у студентов продолжает усиливаться стремление к самостоятельности и реализации ценностей самоактуализирующейся личности, способность принимать свое раздра-

жение, гнев и агрессию как естественные проявления человеческой природы (шкалы поддержки, гибкости поведения и принятия агрессии), а также начинает проявляться творческая составляющая личности (шкала креативности). Таким образом, тренинг “Коммуникация” способствует дальнейшему развитию некоторых аспектов просоциального поведения и зарождению творческого начала в личности.

Анализ данных, полученных после третьего этапа исследования, выявил следующие тенденции. После тренинга “Целеполагание” у студентов усиливается способность к рефлексии, более глубоко к чувствованию и осознанию своих потребностей (шкала сензитивности). Также продолжается трансформация ценностных ориентаций, возрастает стремление к самодетерминации (шкалы ценностных ориентаций, гибкости поведения и поддержки), развивается способность принимать свои негативные проявления, ценить и уважать собственные достоинства (шкалы принятия агрессии и самоуважения), актуализируются творческая составляющая личности (шкала креативности).

После завершения социально-психологического тренинга у студентов сохраняются способности к самодетерминации, реализации творческого начала и ценностей самореализующейся личности, осознанию своих потребностей и принятию негативных проявлений. Тот факт, что не все изменения, возникшие в ходе программы, сохранялись после ее завершения, объясняется закономерным процессом адаптации студентов к реальной действительности, самостоятельным апробированием полученных знаний и дальнейшим развитием или ослаблением определенных личностных новообразований и форм поведения.

Подводя итог анализа данных исследования уровня самоактуализации, можно указать на следующие изменения: социально-психологический тренинг способствует появлению у студентов стремления быть независимой личностью, обладающей “внутренней поддержкой”; формированию способности руководствоваться и реализовывать ценности самоактуализирующейся личности; осознавать свои потребности и чувства, принимать негативные проявления. Другими словами, у участников тренинга начинают проявляться личностный потенциал, качества самореализующейся личности и соответственно составляющие просоциальной направленности. При этом каждый этап тренинга вносит свой вклад в это развитие.

Тренинг “Целеполагание” способствует дальнейшему осознанию собственных потенций, обретению себя, трансформации личности на субъектном и ценностном уровне. Данная закономерность связана с содержанием и задачами третьего этапа, в рамках которого у студентов формируется способность сочетать внутренние мотивы и ценности в соответствии социально-значимыми идеалами.

В целом можно сделать вывод, что социально-психологический тренинг способствует актуализации и развитию составляющих самоактуализирующейся личности, что служит основой для формирования просоциальной направленности.

### **Заключение**

Наиболее значимым результатом исследования является то, что просоциальное поведение студентов представляет собой ресурсную модель и что ее развитие осуществляется через прохождение социально-психологического тренинга. Такое понимание позволяет целостно и содержательно исследовать процесс достижения просоциального уровня развития личности студентов в процессе обучения.

Проведенное нами исследование не исчерпывает возможностей выбранного подхода к пониманию проблемы просоциального поведения и открывает

пути для дальнейшей исследовательской и практической деятельности в различных областях социально-психологического пространства. В связи с актуальностью рассматриваемого вопроса целесообразно исследовать, какие дополнительные психологические методы и средства могут способствовать развитию просоциальной направленности, какие из них являются наиболее подходящими в разные возрастные периоды, в том числе и в процессе обучения студентов в вузе.

Можно предположить о существовании различий в моделях и стратегиях просоциального поведения в зависимости от сферы социального пространства и масштабности решаемых задач. Интересным является изучение детерминант выбора человеком сферы и способа реализации гуманистической направленности, влияния различных форм просоциального поведения на саму личность студента, механизмов компенсации и гиперкомпенсации, связи просоциальной направленности с темой лидерства.

Социально-психологический тренинг способствует формированию и развитию составляющих просоциального поведения студентов, в том числе и самоактуализации. Было обнаружено, что у студентов выраженными становятся ориентация на достижения, потребность в развитии и творческой реализации, стремление использовать конструктивные стратегии преодоления трудностей. Параллельно с высокими жизненными запросами и социальными притязаниями у студентов актуализируются духовные и творческие устремления, ценности самореализующейся личности, которые отличаются социальной значимостью и отражаются в служении общечеловеческим ценностям.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Василюк, Е.Ф.** Типология переживания различных критических ситуаций [Текст] / Е.Ф. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – № 5. – С. 104–114.
2. **Гиппенрейтер, Ю.Б.** О природе человеческой воли [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 3. – С. 15–24.
3. **Журавлев, А.Л.** “Социально-психологическая зрелость”: обоснование понятия [Текст] / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 2. – С. 44–54.
4. **Кухтова, Н.В.** Феномен просоциального поведения в психологической науке (некоторые подходы в изучении просоциального поведения) [Текст] / Н.В. Кухтова // Белорусский психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 60–65.
5. **Русалов, В.М.** Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? [Текст] / В.М. Русалов // Психологический журнал. – 2006. – Т.27. – № 5. – С. 83–91.
6. **Альбуханова-Славская, К.А.** Развитие личности в процессе жизнедеятельности (Текст) / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 19–45.
7. **Василюк, Е.Ф.** Психология переживания [Текст] / Е.Ф. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 113 с.
8. **Маслоу, А.** Дальние пределы человеческой психики [Текст] / А. Маслоу. – СПб. : Изд. группа “Евразия” 1997. – 430 с.
9. **Франкл, В.** Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл // Сборник ; под ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 386 с. : ил.
10. **Ялом, И.** Экзистенциальная психотерапия [Текст] / И. Ялом ; пер. с англ. Т.С. Драбкиной. – М. : Независимая фирма “Класс”, 2005. – 576 с.

Поступила в редакцию 18.02.2013 г.

УДК 373.2

Н.В. ОВСЯНИК

## ПЕРЦЕПТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С НЕСФОРМИРОВАННОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИЕЙ МОЗГА

*В статье описана исследовательская работа, в основу которой была положена гипотеза о том, что предметное моделирование (и процессы, которые лежат в основе этого действия) являются начальной ступенью и обязательной основой для развития когнитивных способностей. Описана структура перцептивного моделирования и взаимосвязь процессов, обеспечивающих/сдерживающих его развитие, определен круг типичных сложностей, связанных с недоразвитием данного вида деятельности. В анализе особенностей развития “перцептивного моделирования” лежит теория “эпигенетического ландшафта” (К.Х. Уоддингтон). Представлена качественная характеристика особенностей формирования перцептивного моделирования у детей с несформированной функциональной асимметрией мозга. Дан также анализ типичных ошибок и сложностей, возникающих у детей в процессе решения конструктивных задач, обобщены результаты и сделаны выводы по стратегии организации коррекционно-развивающей работы в рамках психолого-педагогической службы.*

### Введение

В настоящее время внимание педагогов и психологов-практиков привлекает проблема развития когнитивных способностей, обеспечивающих эффективное обучение. В стремительно изменяющемся потоке информации ребенок сталкивается с различными проблемами, для решения которых необходим постоянный поиск универсальных действий познания и их решения. Инструментом познания окружающего мира являются когнитивные способности человека: способности приобретать, хранить и преобразовывать информацию. Когнитивные способности – один из базовых ресурсов личности, который лежит в основе самостоятельной, инициативной и продуктивной жизнедеятельности человека.

### Основная часть

В рамках традиционной отечественной (постсоветской) психологической науки преобладает качественный подход к проблеме способностей. Когнитивные способности рассматриваются, прежде всего, как условие успешного овладения и успешного выполнения деятельности. Способностями называют психические свойства, отвечающие требованиям деятельности [1]. Отнесение способностей к деятельности служит причиной того, что в поле внимания в первую очередь должны попасть т. н. специальные способности, четко связанные с определенными видами деятельности. Проведенный теоретический и экспериментальный анализ позволил нам выделить “пакет деятельности”, обеспечивающий процесс успешного освоения образовательных областей в начальной школе, как вида интеллектуальной деятельности. Этот “пакет деятельности”, обеспечивающих успешность при обучении, иерархически входит в “пространственную” вертикальную “трехкомпонентную модель анализа психического развития” (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго) [2].

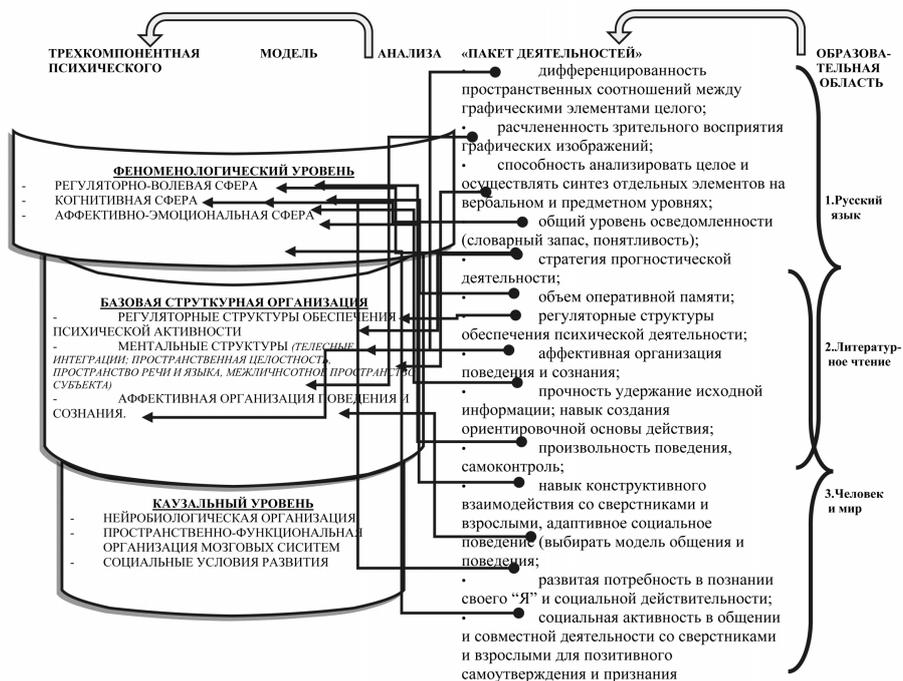


Рис. 1. Структурная модель системы психологических функций, обеспечивающих успешное освоение образовательных областей в начальной школе

Из представленной выше модели (рис. 1) становится очевидным, что психологические функции, обеспечивающие процесс освоения письма, чтения и образовательной области «Человек и мир», как видов интеллектуальной деятельности, определяются нейробиологической организацией, пространственно-функциональной организацией мозговых систем и социальными условиями (1-й – каузальный уровень анализа психического развития), в которых проходит развитие ребенка, но при этом (что немаловажно), включенные в уровень базовой структурной организации психического сами выступают базой для соответствующих психических функций, которые в дальнейшем и будут способствовать (затруднять) автоматизации чтения. В категорию «пространственно-функциональная организация мозговых систем» включены: становление специализации полушарий мозга, прогрессирующей латерализации и формирование функциональных взаимодействий, а также латеральная организация, определяющая функциональную асимметрию мозга (Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина) [3, 4].

Формирование нейробиологических и нейропсихологических предпосылок функциональной асимметрии мозга является горизонтальной осью центрального механизма становления и актуализации мозговой организации когнитивных, психических функций и процессов, психической деятельности в целом (А.В. Семенович). Таким образом функциональная асимметрия и межполушарное взаимодействие являются базовым паттерном реализации, прежде всего операционального уровня ранжированного, упорядоченного приема, переработки, хранения, отреагирования и оценки информационного обмена с собой и окружающим миром. Преобладающее доминирование с 6-летнего возраста рассматрива-

ется большинством авторов [5, 6]. Таким образом, *функциональная асимметрия мозга*, являясь горизонтальной осью центрального механизма становления и актуализации мозговой организации когнитивных, психических функций и процессов, психической деятельности в целом, опосредованно влияет на процесс обучения в начальной школе, и может выступать *диагностико-прогностическим критерием* определения сформированности базовых составляющих психического развития в целом и когнитивных способностей, в частности.

По данным Н.Г. Лускановой, А.И. Коробейникова, М.М. Безруких, И.В. Дубровиной, Э.М. Александровской, Т.С. Семеновой, важнейшей причиной возникновения проблем при поступлении в школу и дальнейшем обучении является особенность прохождения детьми дошкольного детства [7]. М.М. Семаго, рассматривая вслед за многими исследователями проблему периодизации психического развития, характеризует дошкольный возраст как “во многом определяющий дальнейший ход всего психического развития”, образно представляя этот период как *“сжатую пружину, планомерно и неукротимо разбрасывающую свои спиральные кольца в процессе запуска часов жизни ребенка”* [2]. Анализируя современную ситуацию психического развития детей, мы можем наблюдать смешение порой противоборствующих методов воздействия на развитие психики ребенка – повышенная интеллектуализация (раннее приобщение к ПК-играм, вовлечение детей в мир взрослых взаимоотношений, снижение границ обучения чтению, письму, английскому, методами, не предназначенными для обучения дошколят), что приводит к невротизации дошкольников и сопровождается подменой естественных видов деятельности экспресс-методами (вместо развернутой сюжетной игры детям предлагается сокращенный, уменьшенный в пространстве вариант освоения вида деятельности). В результате такой трансформации происходит изменение естественного “природосообразного” развития детей. Наиболее четко описал эти последствия А.П. Расницын, рассматривая теорию К.Х. Уолдингтона “эпигенетического ландшафта” как целое, или “фазовый портрет системы”, описывает последствия несообразного “нарушенного” воздействия [8]:

1. Несвоевременное воздействие, когда организм не в состоянии преодолеть помеху и начинает развиваться по “боковой долине”. То, что называют современные представители нейропсихологии “дисгенетический синдром”. “Возвращение” в лоно ландшафта связано с повышенными энергетическими затратами. Развитие идет до определенного момента “параллельно” естественному, но с небольшим отклонением, которое на определенном возрастном этапе будет представлять “нарушенное или искаженное развитие”.

2. Интенсивное воздействие, дает сначала резкий рывок в развитии, а по прошествии времени, ребенок демонстрирует регрессивные формы поведения.

3. Продолжительные, непоследовательные, порой противоречивые воздействия “изматывают”, формируя “парциальное” психическое развитие.

В результате такого воздействия у большого числа детей наблюдается парциальная недоформированность, вызванная энергетическим обкрадыванием тех функций, которые находились в стадии становления в дошкольном детстве, которые без специально организованного дополнительного обучения не будут компенсированы, отразятся на всем дальнейшем обучении детей. Что, в свою очередь, противоречит природосообразному тезису о содержании дошкольного образования, высказанного А.В. Запорожцем: “... что содержанием образования для дошкольников должна стать *амплификация развития*, то есть максимально

полное проживание и расширение возможностей самого дошкольного детства” [1, 7, 9]. Диалектика возрастного развития заключается в том, что новообразования каждого следующего этапа “вырастают” в недрах предыдущего, т. е. готовность к школе вызревает именно в дошкольных деятельности и способностях.

Центральное место в психическом развитии детей старшего дошкольного возраста занимает способность создавать и использовать образы, отображающие не целостные предметы и ситуации, а их общее строение, соотношение их основных признаков или частей. Такие образы называются модельными, а способность создавать и использовать их – способностью к наглядному моделированию. Способность к наглядному моделированию обнаруживается в планировании действий в форме образов-представлений, содержащих не все детали действительности, которую ребенок хочет отобразить, а лишь ее общее строение, соотношение частей. Модельные образы – планы, схемы, чертежи. Выявлено, что основными формами опосредствования познания, которыми овладевают дети-дошкольники, являются использование сенсорных эталонов и наглядное пространственное моделирование. В своем исследовании мы исходили из представления о **формировании наглядного пространственного моделирования как единой интеллектуальной способности** [9]. Итогом овладения “эталонной” и “модельными” формами опосредствования, судя по нашим данным, является формирование обобщенной способности к опосредствованному познанию, которая проявляется в возникновении у детей возможности сознательно принимать или находить самостоятельно новые формы опосредствования, необходимые для решения новых, не встречавшихся ранее типов познавательных задач. Л.А. Венгер в своих исследованиях доказал, что элементарные познавательные способности, складывающиеся в дошкольном детстве, имеют непреходящее значение и составляют фундамент дальнейшего развития этих способностей [1, 9].

Возвращаясь к анализируемой выше (рис. 1) модели, мы можем установить опосредованное влияние функциональной асимметрии мозга (причинный или каузальный уровень) на пространственное моделирование (входящие в компоненты уровня базовых составляющих психического развития и феноменологического уровня).

На начальном этапе мы проводили изучение профиля латеральной организации у детей 5-7-летнего возраста. По данным Л.С. Цветковой, данный возраст считается завершающим для определения профиля латеральной организации [7]. В экспериментальном исследовании мы использовали батарею тестов, разработанную российскими исследователями М.Г. Князевой и В.Л. Вильдавским, а также пробы “Скрещивание рук”, “Скрещивание пальцев” и пробы на определение визуальной и аудиальной симметрии (ведущий глаз выявлялся двумя пробами: “Посмотри в калейдоскоп” и модифицированным тестом А.Р. Лурия (А.Н. Корнев) с прицеливанием) [3, 6, 7]. Все обследованные дети разделились на четыре основных группы. Профиль латеральной организации определялся в процентном соотношении доминирования одной из сторон при выполнении проб – рука-глаз-ухо. Основную массу детей 5,5–7 лет (31,9%) составили дети с однородной латерализацией (ППП или ЛЛЛ). Во вторую по численности (19%) группу вошли дети с перекрестным латеральным профилем, то есть все эти дети имели несовпадение ведущего глаза и руки, но при этом в пробах предпочтение отдавалось более чем в 80% ведущей руке (ПЛП или ЛПЛ). Третью группу (18,8%) представили дети со смешанным типом латерализации, у которых наблюдалось одностороннее доминирование руки и глаза и несовпадение с ними показателя ведущего уха (в пробах предпочтение отдавалось более чем в 80%

ведущей руке) (ППЛ или ЛЛП). Группа детей, которые не демонстрировали явное предпочтение одной ведущей руке (пробы попеременно выполнялись, то одной то другой рукой; не было согласования в действиях обеих рук, подозрную трубу ребенок прикладывал к переносице, а при игре “в телефон” одинаково “слышал”), составляла (31,2%) (ПАП, ППА, ААП, ПАА, АПА, ААА, ЛАЛ, ЛЛА, ААЛ, ЛАА, АЛА, ПАЛ, ЛПА, ПЛА, ЛАП, АПЛ, АЛП). Необходимо отметить, что за время нашей практической работы с детьми данной возрастной категории (начиная с 1995 г.), число детей с показателями симметрии значительно возросло (так в 2003 г. их процент составлял лишь 11,1%) [7]. На увеличение детей данной группы указывают и исследования, проведенные А.В. Семенович [6]. Несформированный или симметричный диагностировался у детей, которые демонстрировали особенности при выборе ведущей руки, ведущего глаза или уха, которые выражались в неустойчивых предпочтениях. Интересным с практической точки зрения было установление распределения ПЛО и функциональной зрелости. Для определения последней мы использовали “Методику адаптированного нейропсихологического исследования” (В.М. Астапов) [10].

Определение функциональной зрелости коры головного мозга с помощью нейропсихологического исследования детей дошкольного возраста с общим интеллектуальным показателем (ОИП) в пределах возрастной нормы дало следующее разделение на группы:

1 группа – дети, успешно выполняющие более 75% всех проб, которым нужна эмоционально-регулирующая помощь, либо повторная инструкция;

2 группа – дети, испытывающие трудности при выполнении более 50% заданий на кинестетический и пространственный праксис, нуждались в организационной и корректирующей помощи.

Существенных расхождений при выполнении проб на определение слухомоторной координации, стереогноза, зрительного гнозиса, сенсорной и моторной функций речи, слухоречевой памяти между детьми с различным профилем латеральной организации (сформированный, перекрестный, смешанный, несформированный/симметричный) не выявлено.

Определение и сопоставление профиля латеральной организации ПЛО и выполнение проб позволило сделать следующие выводы:

*Дети 1-й группы*, успешно выполняющие пробы, или допускающие незначительные неточности, имеют односторонний профиль латеральной организации (высокая степень выраженности правосторонней или левосторонней латеральности: ППП, ЛЛЛ, ПЛП, ЛПЛ, ППЛ, ЛЛП).

*Дети 2-й группы*, испытывающие трудности при выполнении проб на определение кинестетического, пространственного праксиса, имеют несформированный или смешанный профиль латеральной организации (ПАП, ППА, ААП, ПАА, АПА, ААА, ЛАЛ, ЛЛА, ААЛ, ЛАА, АЛА, ПАЛ, ЛПА, ПЛА, ЛАП, АПЛ, АЛП). При выполнении заданий дети с несформированным или симметричным ПЛО испытывали трудности при выполнении следующих проб:

- “пальцы сжаты в кулак, второй и пятый вытянуты” – с первой попытки 13% детей выполнили задание, при введении речевого сопровождения “как человек паук” – 87%.

- “выполнение по тактильному образцу” – 63% испытывали сложности при выполнении задания, которые связаны с несформированностью организации движений (ребенок не может долго удерживать определенную позу, трансформирует ее в более привычную);

- “рука горизонтально перед грудью ладонью вниз”, “большой палец под подбородком, ладонь сагиттально пальцами вперед”, “ладонь горизонтально к/от подбородку/ка пальцами к себе/от себя” – при выполнении этих заданий 76% детей не могли воспроизвести пространственное положение руки, с трудом удерживали руку в заданном направлении. Но при введении дополнительного “образного сопровождения” – “Мы сейчас будем изображать акул, и наша рука будет ее хвостом, который будет помогать нам менять направление. Итак, акула вышла на охоту (демонстрируется первая проба)...”.

- “смена трех положений кисти” практически все дети этой группы допускали ошибки при выполнении этих проб: либо не усваивали программу действий (вместо кулак-ребро-ладонь выполняли кулак-ладонь-ребро) или упрощали программу (не до конца выполняя каждое движение или выполняя схему кулак-ребро-кулак-ребро, или кулак-ладонь).

Наглядно видно, что при выполнении данного вида задания происходит сопровождение действия речью. Л.С. Цветкова указывает на возможные причины такого выполнения: “... если речь помогает, то значит, что корковые зоны мозга у ребенка работают нормально. То есть указывает на зрелость корковых механизмов и слабость глубинных – подкорковых механизмов данного психического процесса, а именно динамического праксиса” [11].

Мы можем предположить, что дети с несформированным или симметричным профилем латеральной организации будут испытывать трудности при выполнении заданий на пространственное моделирование и, как следствие, у них будет наблюдаться снижение когнитивных способностей, которое опосредованно отразится на общем интеллектуальном развитии в целом. Для того, чтобы подтвердить наше предположение, мы предложили детям, участвующим в эксперименте, выполнить задания на конструирование по образцу с помощью головоломки “Колумбово яйцо” (Т.В. Егорова) [12] (рис. 2).

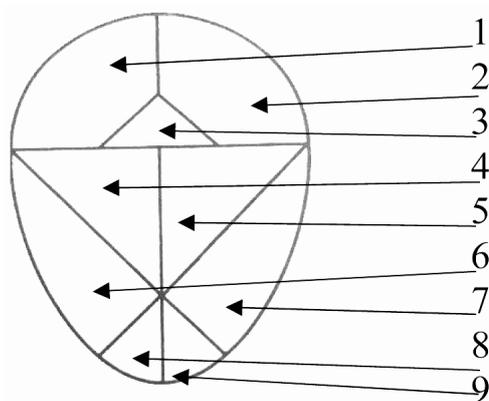


Рис. 2. Головоломка “Колумбово яйцо”

Во время эксперимента каждый ребенок должен был сложить 4 силуэта (задания предъявлялись по нарастающей сложности): “Елочка и грибы”, “Пирамида”, “Кукла”, “Петух” (рис. 3). Каждая из задач предлагалась в основном варианте (уменьшенное изображение), если ребенок испытывал трудности, то предъявлялся облегченный (расчлененный и увеличенный образец) вариант. Порядок

предъявления силуэтов-образцов связан с количеством объединенных элементов в единый блок и воспринимаемых как целое: одно-, двух-, трехэлементные блоки.

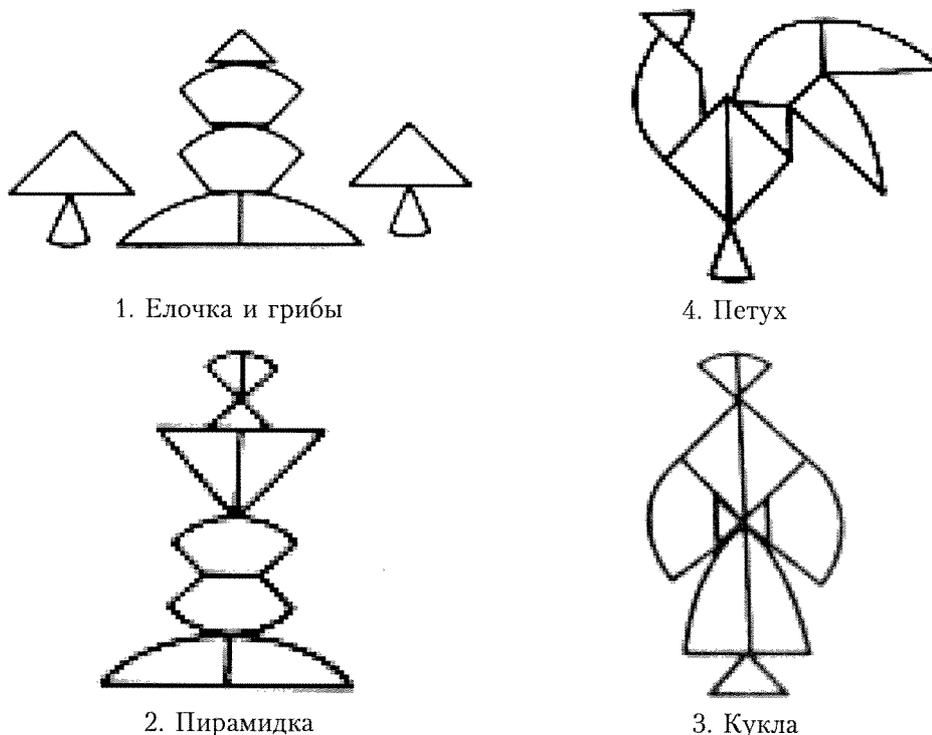


Рис. 3. Образцы заданий

Наиболее простой для восприятия для детей 5–7 лет был силуэт-образец “Ёлочка и грибы”. Это связано, с одной стороны, с очевидностью представленных элементов (в данной схеме только один элемент совмещает две детали – основание), а расположение элементов привычно для восприятия (вершины треугольников направлены вверх, горизонтальное расположение деталей), слева и справа от центральной фигуры расположены симметричные парные “грибы”. Практически все дети справились с выполнением этой задачи (89% – с первой попытки, 11% – допускали ошибки в пространственном размещении элементов первой фигуры: зеркальное представление больших блоков, или смещение на 90° вершины треугольной центральной фигуры).

Вторая задача “Пирамида” представлена более сложной структурой: в ней нет четких одноэлементных деталей, при этом их совокупность представляет собой замкнутую целостную фигуру. Большие треугольники (№ 4 и № 5) (см. рис. 2-3), образуют центральную фигуру, обращенную вершиной вниз, а детали № 1 и № 2, зеркально располагаясь основаниями друг к другу, образуют целостный блок. Основные трудности при выполнении этого задания связаны с вычленением и пространственным расположением элементов № 1, № 2, № 4, № 5, № 8, № 9: топологические ошибки (зеркальность, нарушение пространственных взаимоотношений между отдельными частями фигур), которые самостоятельно не корректировались.

Следующая по сложности задача № 3 “Кукла” связана с увеличением нерасчлененных элементов, с одной стороны, и с “опредмечиванием” изображения – с другой. В этой задаче все элементы образуют легко идентифицируемую фигуру, что может вызывать дополнительные ассоциации-отклонения в расчленении образца. У 65% детей с несформированным или симметричным ПЛО вызывает затруднение расчленение четырехэлементного блока. Детям предъявлялся увеличенный образец, по которому они путем “наложения” смогли распознать входящие в этот блок элементы. У 79% детей этой группы происходило замещение двухэлементного блока (№ 8 и № 9) на одноэлементный блок № 3, и при этом элемент, представленный деталью № 3, замещался на разрозненное расположение элементов № 8 и № 9. Сложности вызывало и иное объединение элементов № 6 и № 7. А у 43% детей этот объединенный блок имел нарушения в пространственном расположении: вершиной вниз.

Самой сложной для выполнения детьми 5,5–7-летнего возраста с несформированным или симметричным профилем латеральной организации была четвертая задача “Петух”. Это объясняется сложностью изображения для восприятия (несимметричным ее строением, а также наличием трех схожих между собой элементов). Также затрудняет процесс вычленения составных элементов сгруппированность блоков и иное, относительно предыдущих задач, расположение элементов. Затруднение в установлении различий в представленных задачах связано с физиологическими особенностями развития центральной нервной системы детского организма, когда процесс торможения, который лежит в основе установления различий, развивается позднее и является более слабым, чем процесс возбуждения (установление сходства). Если рассматривать сам процесс установления различий одного элемента (верхняя часть хвоста) от другого (нижняя часть хвоста), то для этого необходимо достаточное развитие пространственных представлений, зрительный анализ и синтез (способность определять сходство и различие элементов), а также зрительный мнестис (возможность запоминания зрительного образа: направления перьев хвоста петуха).

Недостатки пространственного анализа и синтеза обнаружались у детей данной группы по отношению к качеству выполнения этих же заданий детьми 1-группы (ППП, ЛЛЛ, ПЛП, ЛПЛ, ППЛ, ЛЛП) при выполнении задач № 1, № 2, № 3 и № 4. Однако, как видно из данных, низкие результаты при решении первой задачи показали лишь 13,6% обследованных, тогда как при решении 3-й – 25,2% и при решении 4-й задачи – гораздо больше. Считается, что подобное расхождение при нормальном общем интеллектуальном развитии свидетельствует о нарушениях зрительно-пространственного восприятия на предметном уровне при сохранном конструктивном мышлении в целом.

### **Заключение**

*Таким образом, на основе анализа решения задач на перцептивное моделирование детьми с несформированным или симметричным ПЛО можно прогнозировать трудности в формировании когнитивных способностей, и, как следствие, трудности при обучении в школе, что в дальнейшем скажется на общем психическом развитии ребенка. Дети с несформированным или симметричным профилем латеральной организации при решении задач на перцептивное моделирование испытывают затруднения, свидетельствующие о недостаточном развитии пространственного анализа и синтеза: неумение вычленять часть из цело-*

го, определять пространственное расположение частей и их соотношение между собой, определять тождественность правой и левой конструкции. Выполнение заданий оказывается доступным при оказании организующей и корректирующей помощи со стороны взрослого, искусственно вычлняющего отдельные элементы. После обучающей помощи, в которой методом наложения на увеличенный образец ребенку демонстрируется принцип объединения деталей в общий блок, полученных знаний в типичные ситуации. Проведение обследования детей в форме обучающего эксперимента на основе стратегии “выращивания слабого звена при опоре на сохранные звенья в процессе специально организованного взаимодействия”, где “взрослый сначала берет на себя выполнение функций слабого звена, а затем постепенно передает их ребенку, выстраивая задания от простого к сложному относительно слабого звена”, позволяет утверждать, что дети с несформированным или симметричным ПЛО нуждаются в специально организованном обучении в период дошкольного детства с целью нивелирования последствий особенностей формирования функциональной асимметрии мозга.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. – М., 1978. – 247 с.
2. **Семаго, М.М.** Типология отклоняющего развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго ; под общ. ред. М.М. Семаго. – М. : Генезис, 2011. – 400 с.
3. **Хомская, Е.Д.** Нейропсихология / Е.Д. Хомская. – СПб. : Питер, 2007. – 496 с.
4. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста : учеб. пособие / под ред. Л.С. Цветковой. – М., 2010. – 320 с.
5. **Лурия, А.Р.** Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2008. – 624 с.
6. **Семенович, А.В.** Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учебное пособие / А.В. Семенович. – М. : Генезис, 2008. – 474 с.
7. **Овсяник, Н.В.** Влияние перекрестной латералиты на процесс овладения письмом 5,5–7-летнего возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.В. Овсяник ; БГПУ им. М. Танка. – Минск, 2003. – 20 с.
8. **Расницын, А.П.** Эпигенетическая теория эволюции / А.П. Расницын // Процесс эволюции и методология систематики. – Электронный ресурс : [www/masgoevolution.narod.ru/epigen.htm](http://www/masgoevolution.narod.ru/epigen.htm). – Дата доступа : 05.03.2013.
9. **Ткаченко, С.Б.** Развитие перцептивных действий у детей дошкольного возраста с помощью предметных шаблонов и компьютерных игр / С.Б. Ткаченко // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 5. – С. 216–227.
10. **Астапов, В.М.** Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.
11. **Цветкова, Л.С.** Нейропсихологическое консультирование в практике психолога образования / Л.С. Цветкова, А.В. Цветков. – М. : Издательство “Спорт и Культура – 2000”, 2012. – 120 с.
12. **Егорова, Т.В.** Дети с задержкой психического развития / Т.В. Егорова ; под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.

Поступила в редакцию 03.05.2013 г.

УДК 37.015.3

А.Ю. НАГОРНОВА

## НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ

*В статье делается акцент на необходимости педагогической коррекции негативных психических состояний учащихся современной общеобразовательной школы. При этом индикаторами неблагополучия школьников являются: нарушение коммуникации в системе отношений “учитель – ученик” и “ребенок – сверстник”; низкий уровень достижений обучаемого; поведение, отклоняющееся от социальных норм и требований; переживание ребенком состояния эмоционального неблагополучия; наличие экстремальных кризисных жизненных ситуаций; аномальные кризисы развития. В статье подчеркивается отрицательное, дезорганизующее влияние негативных психических состояний на результаты учебно-воспитательной деятельности детей, что вызывает необходимость в профессиональной подготовке будущих педагогов к коррекции негативных психических состояний учащихся.*

### Введение

Среди актуальных проблем современной педагогики проблема психических состояний человека занимает значительное место. Она рождена самой жизнью, предъявляющей все возрастающие требования к психической устойчивости человека, его деятельности, а также способностям и умениям квалифицированно осуществлять эту деятельность. В то же время, несмотря на интенсивное изучение психических состояний личности, данная проблема остается недостаточно разработанной до сих пор. Отдельные исследования, проведенные в этой области, раскрывают лишь значимость учета, управления, саморегуляции и коррекции психических состояний в системе “учитель-ученик” (М.В. Антропова, Г.Г. Голубев, В.Н. Козлова, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.О. Прохоров, И.В. Страхов, М.М. Хананашвили, Т.С. Шевцова, и др.).

Решением Министерства образования РФ (закон “Об образовании”) определены приоритетные направления развития технологий обучения в современной школе, имеющие в том числе целью создание психологически комфортной среды обучения. Такое внимание к этому направлению структурно-содержательной реформы общего образования можно объяснить тем, что классическая и традиционная дидактика не способна преодолеть трудности, с которыми сталкиваются в процессе обучения. В связи с этим приобретает особую значимость проблема подготовки будущих педагогов к коррекции негативных психических состояний учащихся. Данные состояния зачастую являются первопричиной возникающих трудностей в процессе обучения и воспитания в школе.

Коррекция (лат. *correctio* – исправление) определяется как система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития и отклонений в поведении. Коррекция может выступать как самостоятельное педагогическое явление, как специфические действия, направленные на частичное исправление недостатка или преодоление дефекта (например, коррекция речи), в то же время коррекция может быть составной частью учебно-воспитательного процесса и выступать как целостное педагогическое явление, направленное на изменение формирующейся личности.

Коррекционно-педагогическая деятельность представляет собой сложное психофизиологическое и социально-педагогическое явление, охватывающее весь образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие), выступающий как единая педагогическая система, куда входят объект и субъект педагогической деятельности, ее целевой, содержательный, операционно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты. Поэтому наряду с диагностико-коррекционной, коррекционно-развивающей, коррекционно-профилактической существует и воспитательно-коррекционная, и коррекционно-обучающая, и психокоррекционная деятельность. Исходя из существующего положения и трактовки коррекционной работы, правомерно говорить о коррекционно-педагогическом процессе как едином образовательном процессе, в который входят обучение, воспитание и развитие.

Наиболее глубоко психолого-педагогическую сущность коррекционной деятельности и ее профилактическую направленность, на наш взгляд, раскрыли психологи и психотерапевты (С.А. Бадмаев, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидере, А.С. Спиваковская и др.), которые видят коррекцию как особым образом организованное психологическое воздействие, осуществляемое по отношению к группам повышенного риска и направленное на перестройку, реконструкцию тех неблагоприятных психологических новообразований, которые определяются как психологические факторы риска, на воссоздание гармоничных отношений человека со средой [1, 2, 3].

В.А. Кан-Калик рассматривает социально-педагогическую коррекцию в контексте трех основных задач обучения: обучающей, воспитывающей и развивающей. При этом решение обучающей задачи позволяет обеспечить реальный психологический контакт с учениками; формировать положительную мотивацию обучения; создавать психологическую обстановку коллективного, познавательного поиска и совместных раздумий. При решении воспитывающих задач налаживаются воспитательные и педагогические отношения; формируется познавательная направленность личности; преодолеваются психологические барьеры; формируются межличностные отношения в учебном коллективе. При решении развивающих задач создаются психологические ситуации, стимулирующие самообразование и самовоспитание личности; преодолеваются социально-психологические факторы, сдерживающие развитие личности в процессе общения (скованность, стеснительность, неуверенность и т. п.); создаются возможности для выявления и учета индивидуально-типологических особенностей обучаемых [4].

Коррекционно-педагогическая деятельность – составная и неотъемлемая часть педагогического процесса как динамической педагогической системы, как специально организованного, целенаправленного взаимодействия учителя и ученика, нацеленного на решение развивающих и образовательных задач [5]. В коррекционно-педагогической деятельности, которая направлена на уменьшение количества негативных психических состояний учащихся можно выделить следующие группы методов: 1) методы педагогического и психологического воздействия на личность; 2) специфические методы психокоррекции отклонений в поведении и развитии обучаемого. Методы и приемы педагогической коррекции позволяют формировать у обучаемых позитивные психические состояния, наличие которых необходимо школьникам для успешности обучения и психологического здоровья.

Целесообразность коррекционного воздействия мотивируется рядом индикаторов неблагополучия школьников, основные из которых:

- нарушение коммуникации в системе отношений “учитель – ученик” и “ребенок – сверстник”, утрата взаимопонимания, дезинтеграция сложившихся ранее форм обучения;
- низкий уровень достижений, значительно расходящийся с потенциальными возможностями обучаемого;
- поведение, отклоняющееся от социальных норм и требований;
- переживание ребенком состояния эмоционального неблагополучия, эмоциональный стресс и депрессия;
- наличие экстремальных кризисных жизненных ситуаций;
- аномальные кризисы развития, которые в отличие от нормативных возрастных кризисов не связаны с завершением цикла развития, не ограничены во времени и носят исключительно разрушительный характер, не создавая условий и не содействуя формированию психологических новообразований, знаменующих переход к новому возрастному циклу и др.

Таким образом, целесообразность и необходимость проведения коррекционно-педагогической деятельности в образовательной системе в современных условиях обусловлены как внешним социально-педагогическим обстоятельством, изменением социальных обстоятельств, сменой ценностей и моральных требований, так и особенностями внутренних психических процессов, происходящих в духовном мире обучаемых, в их сознании, мироощущении, отношении к социуму.

Как показывают исследования А.Б. Добрович, Н.В. Жгутиковой и А.И. Захарова, количество детей, заболевших неврозами и неврозоподобными расстройствами, не уменьшается, а, наоборот, имеет тенденцию к увеличению. Вопросы информационной перегрузки учеников показаны в работе М.В. Антроповой, В.Н. Козловой и др. М.М. Хананашвили подчеркивал влияние на здоровье учеников нарастающего дефицита времени, отведенного на прием, переработку и усвоение чрезмерно большого количества информации, что нередко приводит к отклонениям в высшей нервной деятельности, неврозам и болезням [6].

По исследованию влияния травматических психических состояний на эффективность учебной деятельности учащихся, проведенному А.В. Котеневой, каждый третий ученик страдает пониженным уровнем настроения, испытывает нарушения в психосоматической сфере (бессонница, возбудимость нервной системы, потеря эмоционального контроля, трудности сосредоточения), отличается стремлением уйти от своих переживаний и решения оставшихся после травм проблем [7, с. 53].

С наличием негативных психических состояний (тревожности, утомляемости, раздражительности) нередко связывают причины учебных неврозов (В.И. Гарбузов, Р.А. Зачепицкий, А.И. Захаров, В.Е. Каган, А.С. Спиваковская и др.). Так, например, отмечено, что высокая тревожность затрудняет интеллектуальную деятельность в психически напряженных ситуациях, снижает уровень умственной работоспособности, является одной из причин отрицательного социального статуса личности (А.И. Киколов, В.В. Плотников). Во многих исследованиях подчеркивается возможность формирования у субъекта отрицательных черт характера, деформации личности в условиях длительно и часто повторяющихся отрицательных состояниях (Б.Г. Ананьев, Б.В. Зейгарник, В.Н. Мясищев).

Таким образом, на период обучения приходится пик значимых в количественном отношении психических состояний. Негативные психические состояния оказывают в основном отрицательное, дезорганизирующее влияние на резуль-

таты деятельности детей и их влияние на деятельность опосредуется характеристиками педагогического общения, создаваемой педагогом общей атмосферой класса.

Наличие у учащегося большого количества негативных психических состояний может оказать существенное деструктивное воздействие на его физическое здоровье. Во многих исследованиях подчеркивается возможность формирования у субъекта отрицательных черт характера, деформации личности в условиях длительно и часто повторяющихся отрицательных состояниях (Б.Г. Ананьев, Б.В. Зейгарник, В.Н. Мясищев). Влияние на деятельность негативных психических состояний как свойств личности усиливается с возрастом.

Психические состояния, возникающие в обучении, являются отражением тех ситуаций, которые имеют место в учебном процессе у ученика, с одной стороны, и у учителя в педагогической деятельности – с другой. В.А. Сухомлинский отмечал: “Характерной особенностью душевного равновесия является спокойная обстановка целенаправленного труда, ровные, товарищеские взаимоотношения, отсутствие раздражительности. Без душевного равновесия невозможно нормально работать; там, где нарушается это равновесие, жизнь коллектива превращается в ад”.

Часто педагоги руководствуются индифферентными представлениями об учениках как “об устройствах по переработке информации”. Иногда это приводит к безличным и неадекватным требованиям, с которыми дети просто не могут справиться. Эти нагрузки особенно велики в периоды контроля и оценивания. Именно здесь часто совершается одна из грубейших педагогических ошибок: негативную оценку результатов усвоения учебной программы учитель переносит на оценку личности учащегося в целом. А.О. Прохоров указывал, что отрицательно окрашенные психические состояния педагогов снижают эффективность обучения и воспитания, повышают конфликтность в учебном коллективе.

Благоприятное положение ребенка в окружающей его среде содействует нормальному развитию его личности. Не должно быть существенного расхождения между самооценкой и оценкой, получаемой ребенком от значимых для него людей (референтной группы), к которым обязательно должен относиться и учитель. В этом случае он может помочь учащемуся в преодолении неблагоприятного соотношения самооценки, ожидаемой оценки и оценки, исходящей от референтной группы. Это можно сделать, целенаправленно, организовав такую педагогическую ситуацию, чтобы обучаемый предстал перед значимыми для него “другими” в выгодном свете и получил положительную оценку, что приведет к повышению ожидаемой оценки, улучшит его психологическое состояние и сделает более благоприятной позицию личности в целом.

### **Заключение**

Таким образом, приведенные выше работы показывают, что в учебно-воспитательном процессе психические состояния занимают важное место, определяя во многом его успешность, что требует глубокого и планомерного изучения их места и связи с различными психологическими особенностями в системе “учитель – ученик”. Поэтому проблема исследования и коррекции психических состояний особенно значима в обучении и воспитании, где понимание педагогом психических состояний обучаемых и управление ими в процессе познания и общения является одной из существенных сторон педагогического труда.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. **Бадмаев, С.А.** Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников / С.А. Бадмаев. – М. : Магистр, 1993. – 96 с.
2. **Карабанова О.А.** Игра в коррекции психического развития ребенка : учебное пособие / О.А. Карабанова. – М. : Рос. педаг. агентство, 1997. – 76 с.
3. **Спиваковская, Б.К.** Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция / Б.К. Спиваковская. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 198 с.
4. **Кап-Калик, В.А.** Учителю о педагогическом общении / В.А. Кап-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – 3-е изд. / В.А. Сластенин [и др.]. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
6. **Хананашвили, М.М.** Информационные неврозы / М.М. Хананашвили. – Л. : Медицина, 1978. – 144 с.
7. **Котенева, А.В.** Психическое состояние и эффективность деятельности. Психическая травматизация у студентов / А.В. Котенева // Мир психологии. – 1998. – № 2. – С. 50–57.

Поступила в редакцию 26.03.2013 г.

УДК 008:37.064.3-054.57

**Г.А. НАЗАРЕНКО**

**ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ  
И САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ  
КУЛЬТУРЫ ДЕМОКРАТИЗМА ЛИЧНОСТИ:  
РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА**

*В статье освещаются основные результаты опытно-экспериментальной работы всеукраинского уровня по проблеме формирования национального сознания и самосознания учащихся в контексте воспитания культуры демократизма личности. Презентуется деятельность педагогического коллектива экспериментального учебного заведения по использованию потенциальных возможностей классического и национального искусства для формирования у детей исследуемого феномена.*

**Введение**

Становление Украины как демократического государства невозможно без развития этнических и национальных общин как компонентов гражданского общества. Это положение актуализирует проблему формирования национального сознания и самосознания учащихся в контексте культуры демократизма личности как гражданина государства, обосновывает содействие его гармоничному развитию на основе национальных и общечеловеческих духовных ценностей. Сложившееся национальное сознание каждого члена украинского общества является приоритетным условием становления нации, консолидации этнических общностей гражданского общества на основе тенденции сочетания в национальной жизни самобытности этнических, традиционных спектров с универсальными, унифицированными.

Фундаментальным фактором развития духовного потенциала украинской нации, действенным средством обеспечения духовно-нравственных потребностей общества и личности, важным фактором культурного развития украинского

государства, укрепление его авторитета на международной арене является *искусство*.

Недооценка роли искусства в воспитании приводит к процессам нивелирования личности, обеднение ее эмоциональной и духовной сферы. В связи с этим художественное образование приобретает стратегическое значение, поскольку оно меняет духовные векторы общественного и индивидуального сознания, расширяет возможности для самоопределения и самореализации личности. Сказанное выше подтверждает актуальность исследуемой проблемы.

В истории педагогической мысли идея использования национального компонента в воспитании детей нашла свою реализацию в работах Г. Ващенко, Г. Винниченко, Б. Гринченко, С. Русовой, Г. Сковороды, И. Франко. Проблемы уважительного отношения к родной этнической культуре и к культурному наследию представителей других национальностей освещались в современных фундаментальных исследованиях по этнопедагогике Ф. Абаевой, О. Березнюк, Ю. Гапон, Л. Маевской, Т. Мацейкив, М. Стельмаховича. Различные аспекты формирования и проявления национального самосознания индивида в условиях становления украинской нации изучали М. Антоненко, М. Башмет, М. Боришевский, Г. Гуменюк, В. Левкович, Л. Науменко, Н. Новикова, М. Фурса, В. Хотинец, К. Чорна.

Изучение научно-методической литературы позволило констатировать необходимость исследования потенциальных возможностей различных воспитательных средств формирования национального сознания и самосознания учащихся как взрослых членов гражданского общества Украины. Это положение стало основанием для проведения опытно-экспериментальной работы всеукраинского уровня по теме «Формирование национального сознания и самосознания учащихся средствами классического и национального искусства». Эксперимент в течение 2008–2013 гг. осуществлялся в соответствии с приказом Министерства образования и науки Украины от 13.05.2008 г. № 404 «О проведении опытно-экспериментальной работы на базе экспериментального учебного заведения – Шевченковской специализированной общеобразовательной школы-интерната с углубленным изучением предметов гуманитарно-эстетического профиля Черкасского областного совета».

### Основная часть

*Целью* статьи является освещение результатов экспериментальной деятельности по использованию потенциальных возможностей классического и народного искусства в формировании национального сознания и самосознания учащихся.

Изучение концептуальных основ исследуемой проблемы позволило сделать вывод о том, что национальное сознание и самосознание являются различными формами проявления одного и того же явления. В *национальном сознании* отражается отношение личности ко всему, что касается этнических и национальных феноменов, а в *национальном самосознании* имеет место оценка человека самого себя как носителя, субъекта этих отношений. Другими словами, национальное самосознание является отрефлексированным восприятием (а также отношением и оценкой) личностью себя как носителя национального сознания. Итак, национальное самосознание – это осознание себя частью определенной сначала этнического, затем – национального сообщества, оценка себя как носителя этнических, национальных ценностей, сложившихся в процессе длительного исторического

развития этнической и национальной общности; самореализация как субъекта этносоциальной полиэтнической действительности [1, с. 16].

На констатирующем этапе исследования были выделены взаимосвязанные элементы национального сознания и самосознания учащихся, которые одновременно стали критериями сформированности этого феномена у учащихся школы-интерната:

1) национальная идентификация – осознание личностью своей принадлежности к определенному этносу, нации, своей близости, родства с ней, а также осознание своего отношения к другим этносам, входящим в состав нации;

2) знание типичных особенностей, черт этноса, нации, с которой данная личность себя идентифицирует;

3) осознание отношения к историческому прошлому, настоящему и будущему этноса, нации;

4) представление о территориальной общности этносов, входящих в состав украинской нации;

5) осознанное, действенное отношение к духовным и материальным ценностям этноса, нации, ориентация в поведении на эти ценности;

6) осознание личностью готовности и способности служить интересам этноса, нации, которое базируется на органическом сочетании чувств этнической гордости и личной ответственности за судьбу нации [1, с. 29].

Для диагностики исследуемого феномена использовались авторские анкеты «Я – представитель родного этноса», «Мои знания правовых и теоретических основ национальных отношений», «Мои знания этнической и национальной культуры украинского народа», «Мои чувства, отношение и поведение в сфере национальных отношений», «Я – толерантный представитель в межэтнической среде современной украинской молодежи» [2; 3].

Полученные на констатирующем этапе эксперимента результаты стали основой для разработки функционально-содержательной модели формирования национального сознания и самосознания учащихся средствами искусства. Модель предусматривала овладение детьми и учащейся молодежью знаниями о различных видах этнической культуры, в частности, об обычаях, традициях, обрядах, жанрах искусства, а также об истории родного края.

В течение формирующего этапа исследования мы обращали особое внимание на изучение и ознакомление учеников с творчеством известных певцов, композиторов – представителей разных этносов. Значительное внимание также уделялось изучению и сбору народного фольклора, традиций, обрядов, обычаев родного края. На жизненных примерах известных деятелей культуры и искусства своего региона, отличающихся этническим происхождением, педагоги формировали национальное сознание и самосознание учащихся.

С целью более эффективной реализации задач формирующего этапа опытно-экспериментальной работы педагогическим коллективом учреждения под нашим научным руководством была разработана Концепция формирования национального сознания и самосознания учащихся и Положение о художественном факультете Шевченковской специализированной общеобразовательной школы-интерната. В контексте темы эксперимента были сформированы временные творческие коллективы, в состав которых входили учителя общеобразовательных дисциплин, воспитатели школы, преподаватели художественного факультета.

Совместными усилиями была спланирована деятельность педагогического коллектива по формированию национального сознания и самосознания учащихся средствами искусства.

В рамках методической работы проведены педагогические советы:

- “Содержание деятельности педагогического коллектива по формированию национального сознания и самосознания учащихся средствами классического и национального искусства”;
- “Организация поисково-краеведческой работы как средство приобщения учащихся к истории и культуре родного края”;
- “Формирование у учащихся целостной художественной картины мира, ощущения причастности к национальной культуре через прямое соучастие в художественной жизни родного края”.

В течение формирующего этапа исследования результативно и содержательно проведены:

- *научно-практические конференции*: “Проблема философско-мировоззренческой подготовки учащихся. Пути формирования их национального сознания”, “Технологии совместной национально-культурной просветительской деятельности учителей, родителей, учащихся, местного сообщества”;
- *психолого-педагогические семинары*: “О культуре межэтнических отношений учащихся”, “Этические взаимоотношения учителя и ученика как средство гуманного воспитательного воздействия на личность”, “Национальная идея как концентрированное воздействие целостных ориентаций украинского народа: вехи исторического развития”;
- *заседания методического совета*: “Использование традиционных и нетрадиционных форм методической работы по проблемам национального воспитания”, “Методика воспитания культуры межэтнических отношений средствами искусства”;
- *заседания временных творческих коллективов*: “Проблема формирования духовной культуры учащихся. Пути ее решения”, “Методы организации внеурочной деятельности учащихся в области искусства”, “Наполнение содержания воспитательной работы культурно-историческими достижениями украинского народа”, “Формирование национального сознания, патриотических чувств учащихся средствами краеведения”, “Пути и средства возрождения национальных традиций, обычаев, обрядов”;
- *заседания методических объединений*: “Национальное самосознание личности, идентификация со своей нацией, верой в его духовные силы и будущее”, “Пути обновления внеклассной работы школы по воспитанию национального сознания и самосознания учащихся”.

Педагогический коллектив понимал, что формирование национального сознания и самосознания учащихся требует большего внимания для изучения этнического состава населения Украины и своего региона, для ознакомления с различными обычаями, традициями этнических групп, проживающих на территории нашего государства, для воспитания толерантности и уважения к искусству, быту людей разных национальностей, являющихся жителями Украины. Поэтому в соответствии с программой формирующего этапа эксперимента были разработаны и проведены *недели культуры и искусства белорусского, русского, польского, греческого, еврейского, молдавского, армянского, немецкого и украинского этносов*, в ходе которых учащиеся школы познакомились с художественными достижениями, собрали содержательные материалы о выдающихся деятелях искусства этих народов.

Каждая из запланированных и проведенных недель этнических культур представляла различные жанры классического искусства:

- музыкальное искусство (вокальная и инструментальная музыка, музыкально-театральное искусство, музыка массовых жанров);
- хореографическое искусство (бытовой и сценический танец);
- театральное искусство;
- визуальное искусство (архитектура, скульптура, живопись, графика, художественная фотография);
- киноискусство (игровое, документальное, научно-популярное и анимационное).

Изюминкой каждой недели этнической культуры были различные виды народного искусства: музыкальное (вокальная и инструментальная музыка) и декоративно-прикладное искусство, а также народный танец.

После проведения каждой из недель осуществлялась диагностика эффективности и качества их проведения по специально разработанным анкетам. Результаты анкетирования стали основой для корректирования планов проведения недель этнических культур на последующие годы.

Формированию национального сознания и самосознания учащихся способствовало также проведение *художественных гостиных*: “Беларусь, Беларусь, цябе ў сэрцы нясу” (Беларусь), “О, Русь великая, о Русь могучая!”, “Бине аць Венито! Добро пожаловать” (Молдова), “Баров эк екел! Добро пожаловать” (Армения), “Willkommen in Detscnland! Добро пожаловать в Германию”, “Волшебный мир польской поэзии и музыки”, “Калос орисате” (Греция), “Хэвен шалом” (Израиль).

В контексте исследуемой проблемы стала актуальной организация поездок групп учащихся в страны дальнего зарубежья – в Чехию, Польшу, Италию, Грецию, Швецию, Германию, Францию, где воспитанники школы-интерната представляли народное и классическое искусство разных этносов Черкасской области. Таким образом, в этих странах ученики не только отдыхали, но и выполняли довольно ответственную миссию – представляли разные жанры национального искусства, пропагандировали украинскую песню, танец, изделия прикладного искусства. Кроме этого, в программах выступлений учащихся обязательными были музыкальные произведения, исполнявшиеся на языке страны, принимавшей украинских детей.

Обеспечению эффективности формирования национального сознания и самосознания учащихся способствовала также разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс:

- *спецкурсов* “Эпоха и личность. Выдающиеся личности Украины” (8-11 класс), “История этнических искусств Украины” (8 класс), “Художественная культура Украины” (10-11 класс);
- *курсов по выбору* учащихся “Декоративно-прикладное искусство Украины”, “Литературное творчество писателей и поэтов родного края”;
- *программ кружков* “Мы – украинцы” (5-6 класс), “Сыны Отечества” (10-11 класс), “Евроклуб «Вселенная»” (7-10 класс), Литературная студия “Голос” (7-11 класс), Клуб журналистики (8-11 класс).

Заметный рост эффективности процесса формирования национального сознания и самосознания учащихся стал возможным благодаря внедрению в воспитательную систему школы *индивидуальных учебно-воспитательных исследовательских и поисковых проектов, очных и заочных экскурсий по родному краю и по Украине, выставок ученических работ, мастер-классов учителей.*

Обогащению знаний учащихся школы об истории родного края способствовала *туристско-краеведческая работа*. Ученики и педагоги посетили исторические места нашей области: Чигирин, Канев, Умань, Корсунь-Шевченковск, Черкассы, а также столицу страны – город Киев. Неоценимую роль в формировании национального сознания и самосознания воспитанников школы сыграли *творческие встречи* с известными в Украине и за ее пределами людьми – учеными, композиторами, певцами, художниками, музыкантами: Ниной Матвиенко, Русланой Лыжичко, Василием Нечепой, поэтом-песенником Вадимом Крищенко, оперным певцом Владимиром Гришко, поэтом-песенником Николаем Луковым. Налажено творческое сотрудничество с писателями, поэтами, музыкантами, композиторами и художниками Черкасского края, представляющими различные этнические культуры.

Формированию национального сознания и самосознания учащихся способствовали созданные в школе *центры воспитательной работы*: народоведческая горница; картинная галерея Ивана Кулика; экспозиция о творческих личностях родного края; Музей истории школы.

Так, *народоведческая горница* стала центром введения ребенка в волшебный мир культурно-исторического достояния украинского народа и на этой основе – воспитания высоко нравственного, национально сознательного подрастающего поколения – патриотов, наследников, продолжателей прогрессивных национальных традиций. Горница ежегодно пополняется интересными экспонатами: резьбой по дереву, коллекциями вышивок, изделиями народных мастеров и предметами народно-прикладного искусства. Ученики и педагоги реализовали проекты по темам: “Фольклорные традиции Черкасской области”, “Гайдамацкими путями края Кобзаря”, “Дорогами малой Родины”, “Они прославляли и прославляют Черкасскую область”, “Живописные чудеса Украины”, “Выдающиеся личности украинских женщин в прошлой и настоящей жизни государства”, “Лауреаты Национальной премии имени Т.Г. Шевченко – представители различных этнических групп”, “Герои Украины – выходцы этнических меньшинств” и др.

В экспозиции о творческих личностях родного края собраны материалы о людях села, района, области, педагогах школы, чьи поэтические и художественные достижения известны далеко за пределами школы, жизненный путь которых является примером служения Родине, образцом профессионального мастерства, любви к родной земле. В народоведческой горнице проводятся творческие встречи с выдающимися деятелями культуры и искусств – представителями различных этнических групп, проживающих на территории нашего региона.

Важным средством формирования национального сознания и самосознания личности учащихся стало сотрудничество школы с родительской общественностью.

Усилия педагогов были направлены на повышение уровня осведомленности родителей с вопросами формирования национального сознания и самосознания в условиях семейного воспитания. Повышение уровня общей педагогической культуры родителей способствовало тому, что они стали активными участниками деятельности школы по формированию национального сознания и самосознания детей.

### **Заключение**

На контрольно-обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлено контрольное диагностирование уровня национального сознания и самосознания учащихся экспериментальных классов в соответствии с опреде-

ленными критериями и показателями. Сравнение результатов констатирующего и контрольно-обобщающего этапов эксперимента показало положительную динамику развития всех критериев национального сознания и самосознания учащихся школы.

Анализ качественных результатов эксперимента позволяет утверждать, что классическое и народное искусство имеет значительный потенциал для формирования национального сознания и самосознания растущей личности. Оно гармонизирует ребенка, уравновешивает его эмоционально-чувственную сферу, обеспечивает его самоопределение как составляющую самосознания. Понимание развивающейся личностью красоты, воплощенной в произведениях искусства, определяет ее потребность жить и творить по законам гармонии, самосовершенствоваться на протяжении всей жизни, стремясь к идеалу прекрасного. Гармонизирующее влияние искусства на человека состоит в том, что касаясь эмоций и чувств, оно комплексно задействует морально-духовную, интеллектуальную и творческую сферы личности. Искусство влияет на сознание и подсознание растущего ребенка, его установки и ценностные ориентации, убеждения и мотивы поведения. Восприятие и оценка воплощенных в произведениях искусства моделей поведения, способов решения конфликтов расширяют пределы опыта взаимодействия различных этнических общин в условиях гражданского общества.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. **Боришевський, М.Й.** Національна свідомість у громадянському становленні особистості / М.Й. Боришевський – К., 2000. – 63 с.
2. **Назаренко, Г.А.** Виховання в учнів етнічних і національних цінностей, поваги до інших народів в контексті ідей В.О. Сухомлинського та О.А. Захаренка / Г.А. Назаренко // Вісник Черкаського університету. – 2010. – Спецвипуск. – С. 13–17
3. **Назаренко, Г.А.** Етнічна і національна свідомість у контексті міжетнічних відносин в умовах української державності / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Вип. 8. / Г.А. Назаренко. – К., 2005. – С. 52–57.

Поступила в редакцію 08.10.2013 г.

УДК 311.214:378.146

**Л.Н. МАРЧЕНКО, И.В. ПАРУКЕВИЧ**

## **МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ “ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КИБЕРНЕТИКА”**

*Рассматриваются факторы, влияющие на качество обучения студентов в вузе. Проведена кластеризация факторов и установлена сила связи между ними и уровнем обученности.*

### **Введение**

Оценка качества обучения в вузе является достаточно сложной задачей из-за большого числа влияющих на него неоднородных факторов. Основным наглядным параметром, характеризующим качество обучения, чаще всего, служит

успеваемость студентов. Данный критерий легко доступен, фиксируется в отчетных документах, хотя и не в полной мере отражает участие студентов в научной и общественной работе, олимпиадах и т. д. В педагогических исследованиях считается, что на успеваемость студентов, а следовательно, и на качество обучения, влияют: технология и измерение обучения, среда (условия, в которых находятся студенты), методическое и техническое обеспечение учебного процесса, профессиональные и личностные качества преподавателя, и, конечно же, личностные качества и начальный уровень знаний студентов. Применение математических методов для анализа качества обучения позволяет выявить основные факторы, влияющие на процесс обучения в высшем учебном заведении, определить их взаимосвязь, обозначить факторы, требующие первоочередного внимания.

### Основная часть

В последнее время все большее распространение для оценки качества обучения в школе по успеваемости используется уровень обученности по Симонову [1], согласно которому выделяют пять уровней: уровень знакомства, неосознанное воспроизведение, осознанное воспроизведение, репродуктивный уровень, творческий уровень. В работе [2] проводилось исследование качества обучения на основе уровня обученности студентов специальности “Экономическая кибернетика” УО “ГГУ им. Ф. Скорины” за 2011–2012 учебный год. На рисунке 1 представлено распределение уровней обученности студентов в группах ЭК-11, ЭК-21, ЭК-31, ЭК-41.

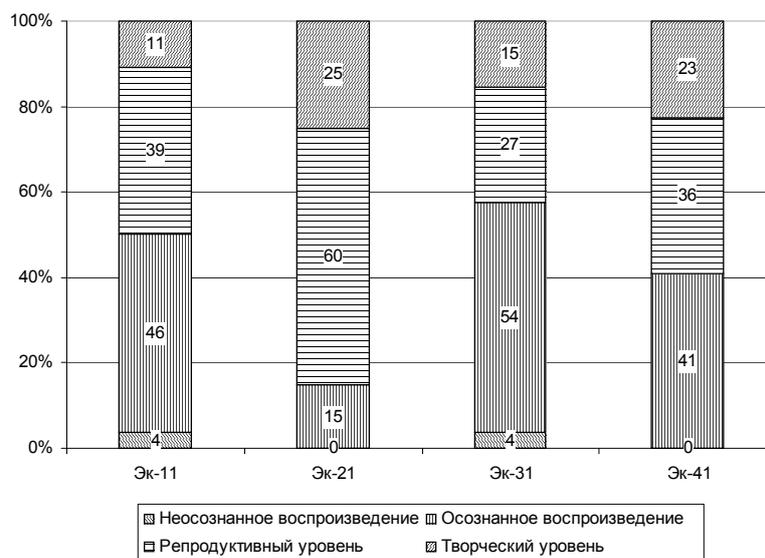


Рис. 1. Уровни обученности по Симонову в группах ЭК-11, ЭК-21, ЭК-31, ЭК-41

В большей степени студентам всех групп присущи осознанное воспроизведение и репродуктивный уровни, что, согласно Симонову, соответствует среднему и хорошему качеству обучения.

В рамках данной работы исследовалось влияние на качество обучения следующих характеристик личности студента:

- базовый уровень знаний, выраженный в результатах централизованного тестирования по профильному предмету (математика);
- вторичная занятость, которая включает в себя наличие работы, хобби и получение дополнительного образования, что сокращает время на подготовку к занятиям и снижает успеваемость;
- место проживания, которое характеризует условия подготовки к занятиям;
- цель обучения, которая определяет направленность деятельности студента;
- форма обучения (платная или бюджетная), влияющая на мотивацию к обучению;
- гендерный признак, характеризующий психофизическую сторону студента;
- романтическое увлечение, которое может как отвлекать от учебной деятельности, так и служить стимулом.

Для определения значений факторов, предположительно влияющих на успеваемость студентов, было проведено анкетирование в указанных группах (всего 81 человек). Основанием для анализа стали ответы опрашиваемых студентов на вопросы анкеты (таблица 1).

Таблица 1

## Анкета значений факторов, влияющих на уровень обученности

	Вопрос	Ответ
1	Балл ЦТ по математике	
2	Форма обучения (бюджетная/платная)	
3	Наличие работы (есть/нет)	
4	Хобби (есть/нет)	
5	Параллельное обучение (есть/нет)	
6	Романтическое увлечение (есть/нет)	
7	Пол (муж/жен)	
8	Проживание (в общежитии / на съемной квартире/ в семье)	
9	Цель обучения (получить диплом/ отсрочка от армии/получить специальность)	
10	Финансовое положение в семье (плохое/удовлетворительное, /хорошее)	
11	Средний балл за последнюю сессию	

Все факторы, кроме балла ЦТ по математике, являются качественными переменными с двумя или тремя уровнями. Для дальнейшей классификации факторов осуществлено их двоичное кодирование, как представлено в таблице 2. Фрагмент результатов кодирования выборочной совокупности показан на рисунке 2 (ППП Statistica 8). Здесь уровень обученности студента представлен конкретным значением без кодирования.

Таблица 2

Двоичное кодирование факторов

Фактор		Кодирование	
Балл ЦТ по математике* (X1)		0 (меньше 56)	1 (не менее 56)
Форма обучения (X2)		0 (платная)	1 (бюджетная)
Работа (X3)		0 (нет)	1 (есть)
Хобби (увлечение) (X4)		0 (нет)	1 (есть)
Параллельное обучение (X5)		0 (нет)	1 (есть)
Романтическое увлечение (X6)		0 (нет)	1 (есть)
Пол (X7)		0 (женский)	1 (мужской)
Проживание	в общежитии (X8)	0 (нет)	1 (да)
	на съемной квартире (X9)	0 (нет)	1 (да)
	в семье (X10)	0 (нет)	1 (да)
Цель обучения	получить диплом (X11)	0 (нет)	1 (да)
	отсрочка от армии (X12)	0 (нет)	1 (да)
	получить специальность (X13)	0 (нет)	1 (да)
Финансовое положение семьи	плохое (X14)	0 (нет)	1 (да)
	удовлетворительное (X15)	0 (нет)	1 (да)
	хорошее (X16)	0 (нет)	1 (да)

\* По результатам опроса наименьший балл равен 18, наибольший – 94. Поэтому для разбиения на две группы критерием послужило срединное значение 56.

Дзвесткі імя і прозімя выключаныя (тоўраку)

File Edit View Insert Format Statistics Data Mining Graphs Tools Data Window Help

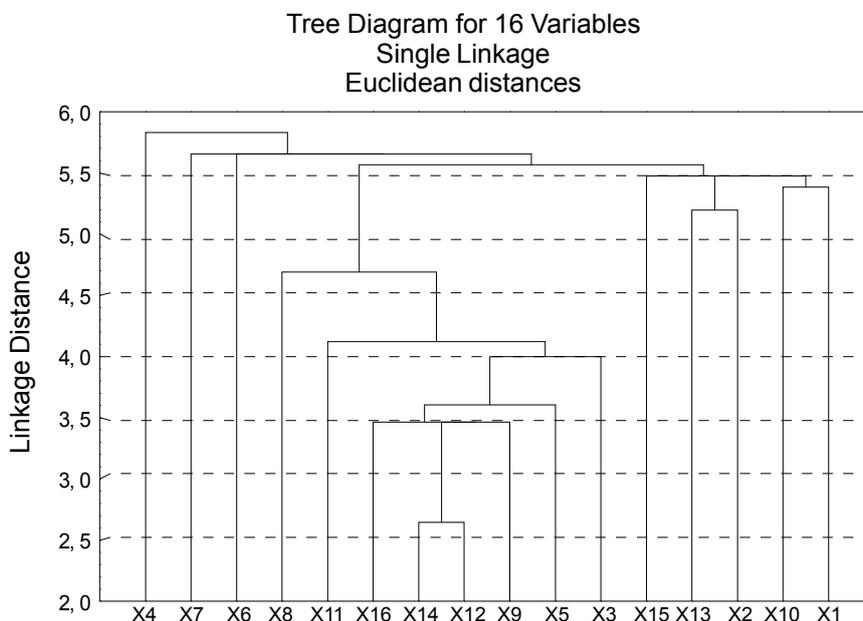
Add to Workbook Add to Report Add to MS Word

Vars Case

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
		X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	X10	X11	X12	X13	X14	X15	X16	Y
1	ф.и.о.	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	68,89
2	Казавача	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	67,24
3	Кузьміна	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	90,25
4	Маслава	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	90,25
5	Наркевіч	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	49
6	Ярац	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	49
7	Ермоленко	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	68,0525
8	Яценко	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	39,69
9	Абрамов	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	43,56
10	Мясленко	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	51,84
11	Пархоменко	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	56,25
12	Кірбуц	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	39,0525
13	Орлов	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	36
14	Кецялава	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	39,0525
15	Борушова	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	62,41
16	Нестера	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	49
17	Луц	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	81
18	Жэстлянінко	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	81
19	Аксёва	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	81
20	Кавалева	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36
21	Алексеева	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36
22	Алешанчук	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	94,09
23	Собя	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36
24	Корвай	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	67,24
25	Бравац	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	57,76
26	Кухарына	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	94,09
27	Сянкевіч	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36
28	Сяндаренко	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	49
29	Сякілова	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	87,0489
30	Лялікіна	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36
31	Харн	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	33,64
32	Мілева	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	38,44
33	Шкред	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	30,25
34	Раманченко	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	33,64
35	Швадова	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25
36	Детярва	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	54,76
37	Кадэтова	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	51,84
38	Буцусурміто	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	57,76
39	Хадорчыно	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	64
40	Вороневіч	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	30,25
41	Іроставікі	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	42,25
42	Ермоленко	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	38,44
43	Каваленко	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	61,3089
44	Шульцев	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36
45	Ягольскіай	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	64
46	Зельцо	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	43,56

Рис. 2. Фрагмент выборочной совокупности

Результирующая дендрограмма кластеризации факторов изображена на рисунке 3, анализ которой позволяет сгруппировать факторы в четыре кластера.



**Рис. 3.** Группировка факторов на кластеры

Фактор X4 (хобби) формирует один кластер. Отдельную группу образуют факторы X7 (пол) и X6 (романтическое увлечение). Вышеперечисленные факторы характеризуют внутреннюю мотивацию студентов к учебе. Третья большая группа факторов состоит из X8 и X9 (проживание в общежитии и на съемной квартире), X11 и X12 (цель обучения – получить диплом и отсрочка от армии), X16 и X14 (финансовое положение семьи хорошее и плохое), X5 (параллельное обучение), X3 (работа). В свою очередь проживание в общежитии стоит обособлено. Также получение диплома без интереса к специальности, работа и параллельное обучение стоят обособлено, что характеризует группу студентов без четкой жизненной позиции. С другой стороны наличие работы объясняется плохим финансовым положением семьи, а параллельное обучение – хорошим финансовым положением. При этом данные факторы оказывают как стимулирующее влияние, поскольку они дисциплинируют студента, так и негативное, поскольку они ограничивают время на обучение по специальности.

Последняя группа образована факторами X15 (удовлетворительное финансовое положение семьи), X13 (цель обучения – получить специальность), X2 (форма обучения), X10 (проживание в семье), X1 (балл ЦТ по математике). Очевидно, что данные показатели характеризуют ту группу студентов, для которой присущи целеустремленность и стабильность.

Далее проводится исследование влияния факторов на уровень обученности студентов. Для определения зависимости уровня обученности (Y) от фактора X1 (балл ЦТ по математике) использовался коэффициент корреляции Пирсона, так как их значения выражены в числовом формате и подчиняются нормально-

му закону распределения. Коэффициент корреляции равен  $r = 0,557$ , что свидетельствует о заметной статистически значимой положительной связи между этими показателями согласно шкале Чеддока.

Остальные факторы являются качественными. Поэтому для обнаружения их влияния на уровень обученности составлялись таблицы сопряженности. Например, таблица сопряженности уровень обученности и цель обучения имеет вид таблицы 3.

Таблица 3

Таблица сопряженности уровень обученности и цель обучения

Уровень обученности		Цель обучения			Всего
значение	качество	диплом	отсрочка от армии	получение специальности	
5-16	неосознанное воспроизведение	1	0	1	2
17-36	осознанное воспроизведение	3	2	16	21
37-64	репродуктивный уровень	11	1	24	36
65-100	творческий уровень	1	0	21	22
Всего		16	3	62	81

Для проверки гипотезы о независимости строк и столбцов таблицы сопряженности использовался критерий  $\chi^2$ . Наблюдаемое значение статистики равно

$\chi^2_{\text{набл}} = 13,510$ , критическое –  $\chi^2_{\text{кр}} = 12,592$ . Так как  $\chi^2_{\text{набл}} > \chi^2_{\text{кр}}$ , можно говорить о статистической зависимости факторов, то есть о влиянии цели обучения студента на уровень обученности в вузе.

Для остальных факторов аналогично составлялись таблицы сопряженности, определялись наблюдаемые и критические значения критерия  $\chi^2$ . Результаты представлены в таблице 4.

Относительной мерой тесноты стохастической связи между факторами служит коэффициент взаимной сопряженности  $C$ , который по содержанию идентичен коэффициенту корреляции Пирсона. Значения данного коэффициента приведены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты исследования влияния факторов на уровень обученности

Фактор	$\chi^2_{\text{набл}}$	$\chi^2_{\text{кр}}$	Коэффициент взаимной сопряженности, $C$
Форма обучения	9,567	7,815	0,343674
Наличие работы	0,628	7,815	0,088032
Проживание	3,351	12,592	0,143815
Хобби	3,065	7,815	0,194537
Параллельное обучение	1,009	7,815	0,111586
Цель обучения	13,510	12,592	0,288786
Романтическое увлечение	3,786	7,815	0,216183
Финансовое положение семьи	13,537	12,592	0,266865
Пол	13,038	7,815	0,401207

Видно, что уровень обученности в большей степени зависит от формы обучения, цели обучения, гендерного признака, а также от финансового положения семьи.

### **Заключение**

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1) для студентов специальности “Экономическая кибернетика” присущи осознанное воспроизведение и репродуктивный уровни обученности по Симонову;

2) предполагаемые влияющие факторы образовали 4 группы:

- хобби;
- пол и романтическое увлечение;
- проживание вне дома, цель обучения не связана с получением специальности, финансовое положение в семье отклоняется от среднего, наличие вторичной занятости;
- получение специальности на бюджетной форме с проживанием в благополучной семье.

3) существенное влияние на уровень обученности оказывает бал ЦТГ по математике, форма и цель обучения, финансовое положение семьи, а также гендерный признак.

Таким образом, методы статистического анализа позволяют выделить основные факторы, оказывающие влияние на успеваемость, и получить более качественную картину обученности студентов.

Сравнительно небольшое количество статистических материалов не позволяет распространить выводы по результатам исследования на другие специальности. Однако полученные результаты подтверждают мнение, что главным фактором, мешающим достижению высокого качества выпускника вуза, является недостаточный уровень знаний выпускника школы.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. **Симонов, В.П.** Оценка качества обучения и воспитания в образовательных системах : учебное пособие / В.П. Симонов. – М., 2006. – С. 66–80.
2. **Марченко, Л.Н.** Опыт внедрения интерактивных методов обучения в преподавании дисциплины “Математический анализ” / Л.Н. Марченко, И.В. Парукевич / Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова, Серыя С, Псіхолога-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методика. – 2012. – № 1(39). – С. 38–45.

Поступила в редакцию 10.09.2013 г.

УДК 371.013.77

**В.В. ХИТРЮК**

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ ПЕДАГОГА: “НАДО”, “ХОЧУ”, “МОГУ”**

*В статье на теоретическом уровне рассматривается понятие “инклюзивной готовности” (аспекты, компонентная структура) во взаимосвязи с профессиональной подготовленностью и компетентностью. Приводятся результаты эмпирического исследования отношения практикующих учителей начальных классов к феномену инклюзивного*

*образования, к детям с особенностями психофизического развития в условиях совместного обучения, самооценки теоретической и практической подготовки, необходимой для эффективной профессиональной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве. Обозначаются некоторые пути специальной целенаправленной работы по формированию готовности будущих и практикующих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.*

### Введение

Государственной программой развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 гг. [1] поставлена задача развития инклюзивных процессов и формирования толерантного отношения социального сообщества к детям с особенностями психофизического развития. Внедрение практики инклюзивного образования, как и принятие инклюзии сообществом процесс длительный, сложный, обусловленный необходимостью учета как особенностей объективных ментальных общественных и образовательных традиций и позиций, так и специфику самого нового образовательного феномена.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями [2, с. 3] – как инновационный социальный и образовательный феномен постепенно входит в общественные и образовательные отношения в Республике Беларусь, но пока еще этот феномен не нашел определения, нормативного закрепления и толкования в законодательных актах. В Федеральном Законе “Об образовании в Российской Федерации” инклюзивное образование определяется как “обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей” [3]. Идеи образовательной инклюзии создают предпосылки реализации демократических позиций в системе образовательных отношений и определяют право выбора каждым ребенком и его родителями места, времени, содержания образования. Инклюзивное образование не просто смена названия образовательной парадигмы. Это иная социальная и образовательная философия, изменяющая взгляды на ценность жизни и личности каждого ребенка, его роли и места в социальном и образовательном пространстве. Основной целью инклюзивного образования является возможность реализации социализирующей функции для всех его участников и обеспечение качественной неформальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями, в том числе и детей с особенностями психофизического развития, в системе общественных отношений.

Проводимые зарубежные исследования рассматривают теоретические вопросы философии инклюзии (Н.И. Буковцева, Н.Н. Назарова, Сьюзен Дж. Петерс, Э.-Дж. Рэш, Ж. Мирелес, М.Р. М.-Р. Бенз, Ш. Гренвэдж, Р. Петерсон, Д. Жен и др.), практические вопросы формирования инклюзивной политики и инклюзивной культуры учреждения образования (С.В. Алехина, Е.А. Екжанова и др.). Среди основных условий, определяющих успешность и результативность инклюзивного образования, следует назвать: нормативно-правовое обеспечение практик инклюзивного образования; принятие идеи инклюзивного образования социальным и педагогическим сообществом; обеспечение инклюзивной готовности (как психологического, так и педагогического ее аспектов) будущих и практикующих педагогов; обеспечение подготовки будущих и практикующих педагогов к работе со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства;

создание безбарьерного (физического, педагогического, психологического) образовательного пространства и формирование инклюзивной культуры в учреждениях образования и др. (С.В. Алехина, Ю.Л. Загуменов, А.М. Змушко, И.А. Корепанова).

Однако результаты проведенных исследований ориентированы на условия конкретной образовательной системы и не могут быть калькированы и слепо перенесены в нашу социальную и образовательную действительность, в которой имеет место четкое разделение основного и специального образования, осуществляется дифференцированная подготовка педагогических кадров для каждой образовательной модели, формируя у выпускников педагогических специальностей определенный стиль и образ профессионального мышления, готовность к работе в заданных условиях, профессионально-педагогическую компетентность.

Понимая под инклюзивным образованием направление развития массового (основного) образования, становится очевидным, что главным “проводником” и реализатором идей инклюзивного образования является педагог. А это означает, что его готовность и подготовленность к новым профессиональным условиям должна априори опережать внедрение практик инклюзивного образования. Понятие подготовки включает в себя ряд позиций, среди которых выделяют готовность (социальную установку, социальный аттитюд) и компетентность (“опытное овладение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности” [4, с. 135]). Подготовка педагога к работе в условиях образовательной инклюзии находится в плоскости формирования у него готовности – предрасположенности, установки к выполнению деятельности – и развития компетентности – способности применять знания и опыт для решения профессиональных задач. Таким образом, подготовка педагога к работе в условиях инклюзивного образования напрямую оказывается связанной с понятиями “надо” (неизбежность профессиональной деятельности в новых условиях), “хочу” (принятие феномена инклюзивного образования, его ценностей, принципов, желания, намерения работать в новых условиях), “могу” (подготовленность и готовность к работе в условиях образовательной инклюзии).

Готовность как социальная установка (“активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи” [5, с. 112]) детерминирует выбор стратегии и модели поведения, в том числе и профессионального, а, следовательно, иллюстрирует уровень развития профессиональной подготовки и компетентности. Инклюзивная готовность определяется как сложное интегральное субъектное качество личности, опирающееся на комплекс специальных компетенций (академических, профессиональных, социально-личностных) и определяющее предрасположенность и возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях. Инклюзивная готовность включает педагогический и психологический аспекты. Педагогический аспект раскрывает предрасположенность к реализации всех компонентов педагогической деятельности (конструктивного, организаторского, коммуникативного, рефлексивного). Психологический аспект включает составляющие: мотивационную (потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, стремление добиться успеха, мотивы деятельности и т. п.); познавательную (понимание профессиональных функций и задач, оценка их значимости, знание средств достижения цели и т. д.); эмоцио-

нальную (чувство ответственности за процесс и результат работы, уверенность в успехе каждого ребенка, воодушевление и т. д.); волевую (настроенность, мобилизация сил и возможностей для успешных действий, управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений, и др.). Результаты исследований С.В. Алехиной [6] свидетельствуют о выраженной несформированности психологической готовности педагогов к работе с “особыми” детьми в условиях инклюзивного образования.

Содержательное взаимопроникновение и взаимообусловленность профессиональной подготовки, готовности и компетентности прослеживается и в структуре готовности, в которой выделяют компоненты: когнитивный (восприятие и осознание инклюзивного образования как объекта установки, его концептуальной идеи, сущности, факторов, определяющих его эффективность, а также знания, характеризующие познавательную деятельность и личность “особых” детей, представления об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования), эмоциональный (аффективные реакции и эмоциональную оценку (чувства, переживания), связанные с инклюзивным образованием как объектом социальной установки, детьми с особыми образовательными потребностями (в том числе детьми с особенностями психофизического развития) и другими участниками инклюзивного образовательного пространства), мотивационно-когнитивный (побудители профессионального поведения (мотивы, намерения, ценности и др.), намерения, планы, замыслы действий), рефлексивный (анализ собственной педагогической деятельности, деятельности обучающихся, взаимодействия педагога и детей в образовательном процессе, результатов образовательного процесса) и коммуникативный (способность педагога организовывать взаимодействие и общение с участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и владеть адекватными средствами и техниками коммуникации).

Таким образом, актуальным является изучение отдельных аспектов самооценки подготовленности и готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. А именно: Насколько информированы практикующие педагоги о сущности инклюзивного образования? Каково их отношение к идее образовательной инклюзии? Как они оценивают свою теоретическую и практическую подготовленность к работе в условиях инклюзивного образования? Какими знаниями и умениями следует владеть и уметь применять педагогу при решении практических задач, иными словами, комплексом каких компетенций должен владеть педагог для реализации готовности и осуществления эффективной деятельности в инклюзивном образовательном пространстве? Ответы на эти и другие вопросы являются первыми шагами в определении содержания и форм работы по обеспечению подготовки, формированию готовности и компетентности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

### **Цель и методы исследования**

Цель исследования состояла в определении оптимальных организационных форм и содержания подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Достижение поставленной цели предполагало решение задач, среди которых: выявление актуального знания учителей о феномене инклюзивного образования и эмоционального отношения к нему; изучение самооценки подготовки, готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования, содержания профессионального запроса практикующих учителей.

В качестве диагностического инструментария использовалась авторская анкета, включавшая перечень суждений. Респондентам предлагалось выразить согласие/несогласие разной степени выраженности: “да”, “скорее да, чем нет”, “скорее нет, чем да”, “нет”. По своему содержанию и способам формулирования предлагаемые суждения, с одной стороны, позволяли решить поставленные в исследовании задачи, а, с другой – минимизировали возможность неискренних ответов. В бланке ответов суждения располагались в случайном порядке.

В проведении эмпирического исследования приняли участие 136 учителей начальных классов учреждений общего среднего образования.

### Результаты исследования и их обсуждение

Полученные в результате опроса данные отражены в таблице.

#### Характер распределения ответов респондентов (%)

Утверждение	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа
<b>“Надо”</b>					
Я не считаю проблему инклюзивного образования важной для нашего общества	20,31	12,50	14,06	48,44	4,69
Я убежден(а) в целесообразности и необходимости перехода к инклюзивному образованию	12,5	46,88	31,25	7,81	1,56
Я убежден(а) во вреде инклюзивного образования для всех участников учебного процесса	4,69	32,81	25,00	31,25	6,25
Проблема социализации детей с особенностями психофизического развития в нашей стране полностью решена	12,50	9,38	18,75	54,69	4,69
Меня устраивает сложившаяся система образования, где для детей с ОПФР созданы и успешно функционируют специальные учреждения образования	23,44	17,19	31,25	12,50	15,62
Меня профессионально не устраивает сложившаяся система образования, когда в массовой школе нет места “особым” детям	23,44	28,13	32,81	12,50	3,13
Существующую дискриминационную для “особых” детей образовательную систему следует пересмотреть	45,31	31,25	21,88	0,00	1,56
Я полностью осознаю важность работы педагога в условиях образовательной инклюзии и постараюсь быть максимально полезным(ой)	48,44	25,00	23,44	3,13	0,00
Я считаю, что профессиональная компетентность каждого педагога должна включать подготовку к работе в условиях образовательной инклюзии	54,69	25,00	14,06	6,25	0,00
Профессиональная помощь детям с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования – очень важная задача для каждого педагога	68,75	28,13	1,56	1,56	0,00

Продолжение таблицы

Утверждение	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа
<b>“Надо”</b>					
Каждому будущему педагогу обязательны специальные знания и самые основные умения для работы в условиях инклюзивного образования	56,25	26,56	9,375	6,25	1,56
Проблема инклюзивного образования никак не касается педагогов общеобразовательных учреждений образования – это круг вопросов учителей-дефектологов	23,44	34,38	12,50	29,69	0,00
<b>“Могу”</b>					
Я достаточно информирован(а) о том, что такое инклюзивное образование и готов(а) работать с любыми детьми	39,06	17,19	31,25	12,50	0,00
Я знаю, в чем основная идея инклюзивного образования, и не согласна с такой моделью образования	7,81	25,0	40,63	25,00	1,56
В вузе я получил (а) достаточно знаний для работы с любыми детьми	21,88	9,38	23,44	45,31	0,00
Я много читал(а) о проблеме инклюзивного образования и воспитания детей с особенностями психофизического развития	7,81	25,00	29,69	37,50	0,00
В стенах вуза я получил(а) достаточную практическую подготовку для успешной работы в условиях инклюзивного образования	9,38	23,44	15,63	46,88	4,69
Практической подготовки, полученной в вузе, крайне недостаточно для результативной работы в условиях инклюзивного образования	40,63	9,38	18,75	29,69	1,56
Я владею необходимыми знаниями и умениями, чтобы правильно организовать работу с родителями «обычных» детей, настроить их на оказание поддержки детям с особенностями психофизического развития	15,63	14,06	37,50	32,81	0,00
Я готов (а) к самообразованию в области инклюзивного образования	28,13	20,31	34,38	15,63	1,56
Знаний и умений, полученных мною в вузе, крайне недостаточно для эффективной работы в классе (группе) интегрированного обучения и воспитания / инклюзивного образования	54,69	14,06	20,31	10,94	0,00
Я нуждаюсь в консультативной помощи в работе с детьми с особенностями психофизического развития со стороны специалистов (дефектологов)	53,13	23,44	6,25	17,19	0,00
Я хочу научиться приемам организации сотрудничества родителей детей с детьми с особенностями психофизического развития и родителей с типичным развитием	54,69	20,31	21,88	3,13	0,00

Окончание таблицы

Утверждение	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет	Нет ответа
<b>“Могу”</b>					
Мне недостает владения методическими приемами и способами организации учебной деятельности детей с особенностями психофизического развития	43,75	32,81	7,81	15,63	0,00
Я хочу научиться приемам адаптации методических материалов к особенностям каждого ребенка	53,13	17,19	7,813	20,31	1,56
Меня очень интересуют вопросы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в условиях образовательной инклюзии	39,06	26,56	26,56	6,25	1,56
Я хочу научиться разрабатывать учебные и дидактические материалы для всех учеников в классе на основе принципа “универсального дизайна”	35,94	20,31	18,75	17,19	7,81
Я хочу знать, уметь применять в работе методы организации, общения и взаимодействия между всеми детьми в классе	40,63	42,19	6,25	10,94	0,00
Мне недостает знаний об особенностях обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития	57,81	20,31	12,50	9,38	0,00
Я хочу научиться составлять индивидуальную программу развития и обучения “особого” ребенка	28,13	34,38	21,88	14,06	1,56
Мне недостает знаний об особенностях различных категорий детей	42,19	25,00	28,13	4,69	0,00
<b>“Хочу”</b>					
Я ощущаю профессиональную неуверенность в работе с “особыми” детьми	25,00	37,50	10,94	23,44	3,16
К детям с особенностями психофизического развития я абсолютно равнодушен (равнодушна)	9,38	7,81	28,13	54,69	0,00
Я осознаю психологическую неготовность к работе с “особыми” детьми в условиях инклюзии	37,50	28,13	14,06	20,31	0,00
Я не представляю себя в роли учителя (воспитателя) инклюзивного класса (группы)	25,00	28,13	15,63	29,69	1,56
Я испытываю психологическую неприязнь к детям с особенностями психофизического развития и не смогу ее преодолеть	0,00	9,38	35,94	53,13	1,56
Я испытываю страх перед инклюзивным образованием как неизвестным и непонятым	6,25	42,19	20,31	29,69	1,56
Я не испытываю желания работать в инклюзивном учреждении образования	6,25	42,19	20,31	29,69	1,56
Я не хочу думать о том, что буду работать в инклюзивном учреждении образования	14,06	34,38	14,06	34,38	3,13
Я люблю всех детей и поэтому готов(а) работать в любом учреждении образования с любыми детьми	23,44	26,56	32,81	15,63	1,56

Качественный анализ полученных результатов свидетельствует о понимании большинством респондентов дискриминационного характера отдельного (основного и специального) образования, целесообразности и необходимости развития практик инклюзивного образования, об осознании важности роли педагога в инклюзивном образовательном пространстве, важности профессиональной подготовки и формирования готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования. Следует отметить, что основные “пробелы” связаны не и эмоциональным принятием идеи инклюзии и/или детей с особенностями психофизического развития (психологический аспект готовности), а с недостаточностью специальных знаний, конкретных умений, необходимых профессиональных компетенций (педагогический аспект готовности) учителей в работе с “особыми” детьми в условиях инклюзивного образования. Абсолютное большинство опрошенных учителей отмечают недостаточную как теоретическую, так и практическую подготовку к работе в условиях инклюзивного образования, полученную во время обучения в учреждении высшего образования.

### **Заключение**

Расширение практик инклюзивного образования делает задачу формирования готовности педагогов к работе в новых профессиональных условиях чрезвычайно острой и актуальной. Инклюзивное образование как новое образовательное пространство требует расширения профессиональных компетенций педагогов, работающих в массовых учреждениях на уровне дошкольного и общего среднего образования. Формирование таких компетенций может и должно стать образовательным результатом высшего педагогического образования, а формирование инклюзивной готовности будущих педагогов – образовательным эффектом. Особый акцент следует сделать на педагогическом (организационном, методическом, коммуникативном, рефлексивном) аспекте готовности педагогов к работе в инклюзивном образовательном пространстве. Пути решения поставленной задачи могут быть различными и взаимодополняющими. Так, по нашему мнению, следует внести дополнения в содержание государственных образовательных стандартов (педагогическое образование, первая ступень) посредством определения образовательных результатов – компетенций, обеспечивающих формирование готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Целесообразным является введение учебной дисциплины “Основы инклюзивного образования”, а также обеспечить практическую (практико-ориентированную) подготовку будущих педагогов к работе в условиях инклюзии (разработка содержания педагогических практик, участие студентов в деятельности ресурсных центров инклюзивного образования, создаваемых на базе университетов, реализующих образовательные программы подготовки педагогов; проведение обучающих семинаров и тренингов и др.). Для практикующих педагогов эту задачу следует решать посредством разработки образовательных программ дополнительного образования взрослых, содержание которых восполняло бы образовавшиеся профессиональные “пробелы”.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы // [http://pravo.by/world\\_of\\_law](http://pravo.by/world_of_law). – Дата доступа : 03.08.2012.
2. На пути к инклюзивной школе : пособие для учителей. – М. : РООИ “Перспектива”, 2007. – 48 с.

3. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ “Об образовании в Российской Федерации”. – Ст. 2(27).
4. **Хуторской, А.В.** Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.
5. Психологический словарь / авт.-сост.: В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова ; под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 640 с.
6. **Алехина, С.В.** Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С.В. Алехина // Вестник МГППУ. Серия “Педагогика и психология”. – М., 2012. – № 4. – С. 118–127.

Поступила в редакцию 24.06.2013 г.

УДК 373.3.016:51

**И.В. ЕРМОЛЬЧИК, З.К. ЛЕВЧУК**

## **МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**

*В основе моделирования как способа познания лежит способность понимать одно явление через другое. Это значит при помощи моделирования можно объяснить сложную информацию через простую более наглядную. Поэтому построение моделей текстовых задач в начальном курсе математики обеспечивает разные уровни наглядности в восприятии содержания задач. В статье обосновано положение о том, что владение методом моделирования превращает учебный процесс не только в осмысленный, руководимый, но и творческий. Формирование умений строить модели математических задач обеспечивает осознанное решение задач учащимися, а также развитие их логического мышления.*

### **Введение**

Кодексом Республики Беларусь определены следующие цели образования: “формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося” [1, с. 13]. Для достижения этих целей вносит свой весомый вклад содержание программы по математике на I ступени общего среднего образования. В образовательном стандарте учебного предмета “Математика” отмечается, что обучение направлено не только на усвоение знаний и способов деятельности, необходимых для повседневных потребностей человека, но и на интеллектуальное и информационное развитие учащихся.

При этом подчеркивается, что изучение математики предусматривает реализацию следующих основных задач:

- сформировать у учащихся систему математических знаний, умений и навыков, необходимых в повседневной жизни, будущей профессиональной деятельности и для продолжения образования;
- развить общие интеллектуальные умения (сравнения, обобщения, классификации, анализа, синтеза, систематизации, абстрагирования, структурирования,

моделирования), познавательные и общие учебные умения (ставить вопросы, формулировать проблему, высказывать и проверять гипотезу, выделять общее, планировать и др.) [2].

Одним из важнейших познавательных действий, формируемых на первой ступени общего среднего образования, является умение решать возникающие проблемы или задачи. Способность составлять и решать задачи считается показателем уровня математического развития учащихся. Поэтому необходимо совершенствование методики обучения младших школьников решению текстовых задач, которые содействуют формированию у учащихся обобщенных интеллектуальных умений: анализировать и делать выводы, устанавливать связи данного объекта с другими, определять существенные признаки объекта, переносить известные способы деятельности в другие условия [2]. Научные исследования показывают, что этому служит моделирующая деятельность учащихся как универсальное умение в системе овладения начальным курсом математики. Особое значение имеет моделирование текстовых задач, которое позволяет ученикам увидеть сущность математических отношений, скрытых в предметных областях задач, содержащих различные ситуации, множества с их числовыми и искомыми характеристиками, величины и их числовые значения, или отвлеченные числа.

Проблема моделирования изучаемой информации нашла отражение в философской, психологической, педагогической литературе. Процесс моделирования и его роль в развитии личности представлен в теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), в теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

В концепции учебной деятельности Эльконина-Давыдова моделирование рассматривается как учебное действие, которое должно быть сформировано у учащихся.

Педагогами-новаторами С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталовым предприняты попытки разработки технологии использования схемных и знаковых моделей в образовательном процессе.

Однако практика показывает, что многие учителя испытывают затруднения в обучении учащихся начальных классов моделированию текстовых задач. Этим и определяется выбор нами проблемы исследования, целью которого является выявление факторов и условий, обеспечивающих формирование у учащихся умений строить математические модели текстовых задач и на этой основе развивать приемы логического мышления: анализ, синтез, сравнение, аналогия, обобщение, классификация.

### Основная часть

В педагогической и методической литературе нет однозначного понимания, что такое модель и процесс моделирования учебной информации. В частности, на наш взгляд, значимыми являются исследования Л.М. Фридмана, посвященные использованию моделирования в обучении [3, 4, 5]. Автор определяет модель следующим образом: «Моделью некоторого объекта А (оригинала) называется объект В, в каком-то отношении подобный (аналогичный) оригиналу А, выбранный или построенный субъектом (человеком) К по крайней мере для одной из следующих целей: 1) замена А в некотором мысленном (воображаемом) или реальном действии (процессе), исходя из того, что В более удобно для этого действия в данных условиях (модель-заместитель); 2) создание представления об объекте А (реально существующем или воображаемом) с помощью

объекта В (модель-представление); 3) истолкование (интерпретация) объекта А в виде объекта В (модель-интерпретация); 4) исследование (изучение) объекта А с помощью объекта В, посредством изучения объекта В (модель исследовательская)” [3, с. 20-24]. В работах Л.М. Фридмана характеризуются модели трех видов: образные, или иконические; знаковые (знаково-символические); мысленные (умственные). К образным, или иконическим (картинным), моделям относятся разного рода рисунки, чертежи, схемы, передающие в образной форме структуру или другие особенности моделируемых предметов или явлений. Знаково-символические модели представляют собой запись структуры или некоторых особенностей моделируемых объектов с помощью знаков-символов какого-то искусственного языка. Примерами таких моделей являются математические уравнения. Наконец, мысленные (умственные, воображаемые) модели – наши представления о каком-либо явлении, процессе или предмете, выражающие теоретическую схему моделируемого объекта. Мысленной моделью является любое научное представление о каком-либо явлении в форме его описания на естественном языке [4, 5].

В.В. Давыдов отмечает, что моделирование – это деятельность, заключающаяся в получении новой информации в процессе оперирования знаково-символическими средствами. В ней выделяются следующие составляющие: предварительный анализ текста; перевод текста на знаково-символический язык; работа с моделью; соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью [6, с. 111-112].

В работах исследователя Л.А. Венгера сформулированы требования к обучению моделирования: “Целесообразно начинать с моделирования конкретных единичных ситуаций, а позднее – с построения моделей, имеющих обобщенный смысл; следует начинать с иконических, сохраняющих известное внешнее сходство с моделируемыми объектами, приходя к моделям, представляющим собой условно-символические изображения отношений (круги Эйлера, графики); обучение моделированию осуществляется легче, если начинается с применения готовых моделей, а затем их построения” [7, с. 83].

Исходя из вышеизложенного, под моделированием в обучении мы понимаем способ познания при выявлении и фиксации в наглядной форме тех всеобщих отношений, которые отражают научно-теоретическую сущность изучаемых объектов. Поэтому прием моделирования является основой формирования у учащихся 1-й ступени общего среднего образования умения решать текстовые задачи.

На следующем этапе исследования мы изучили возможности применения моделирования текстовых задач, имеющих место в учебных пособиях по математике для начальных классов авторов Г.Л. Муравьевой и М.А. Урбан. Следует отметить, что учебные пособия по математике для 1-х – 4-х классов содержат определенное количество разнообразных моделей текстовых задач. Так в 1-м классе из 222-х текстовых задач для 138-ми – т. е. 62% авторами разработаны различного вида модели. 115 текстовых задач, т. е. 25% имеют модели из 461-й задачи во 2-м классе. В 3-м классе из 629-ти текстовых задач для 201-й, т. е. 32% представлены модели. В 4-м классе из 515-ти текстовых задач для 124-х, т. е. 24% разработаны различного вида модели.

В целом по математике учащимся предлагается 1827 текстовых задач, из них для 578-ми, т. е. 32% задач авторами учебных пособий разработаны различного вида модели [8, 9, 10, 11].

Однако в связи с отсутствием методики применения моделирования в учебном процессе, содержание учебников используется не в полной мере. Учителя в основном строят модели задач на школьной доске, а учащиеся зрительно воспринимают их, но не участвуют в процессе моделирования.

Поэтому на следующем этапе нашего исследования поставлена цель – охарактеризовать методику формирования умений моделирования текстовых задач в начальном курсе математики. Для этого разработаны учебные ситуации, соответствующие этапам моделирования: анализ информации, ее перевод на знаково-символический язык, построение и работа с моделью задания, соотнесение полученных результатов с требованием задачи. Практика показывает, что успешной является познавательная моделирующая деятельность, если на уроках для предварительного анализа текста задачи проводится работа по выработке навыка чтения различных текстовых задач, отрабатывается скорость и осознанность чтения, проводится работа над словами-терминами. Обеспечению понимания новых слов создается предметно-лингвистический словарь, который включает определение “неясного” слова, его значение, примеры применения и предложения с новым словом. Перефразирование, постановка различных вопросов к условию задачи также способствует ее анализу.

Затем учащиеся выделяют смысловые опорные пункты в тексте задачи. Используя учебное пособие для учащихся “Рабочая тетрадь” [12], ученики подчеркивают в задачах красным карандашом основные слова, синим – числовые данные, зеленым – вопрос задачи.

Далее предлагается дополнить условие задачи числовыми данными или определить в задачах лишние данные. Учащиеся выполняют задания типа: подбери пропущенное число в условии задачи и вставь его в пустое окошко. Последующее обсуждение предложенных чисел обеспечивает подстановку данных, соответствующих содержанию задачи.

Для перевода текста на знаково-символический язык сначала в 1-м классе даются задачи без числовых данных, например: “Первоклассники сделали к празднику гирлянды. Несколько гирлянд подарили дошкольникам. Сколько гирлянд осталось у первоклассников?”. Учащимся предлагается выписать основные слова. Затем поставить между основными словами знаки “плюс” и “минус” с обоснованием своего выбора, объяснив, почему выбрали тот или иной знак. Далее анализируется, какое слово заменяет самое большое число, самое маленькое число.

На следующем этапе осуществляется построение модели задачи и работа с ней.

В начальном курсе математики составляются следующие виды моделей задач: предметные, схематические, графические, табличные, символические, а также текстовые краткие записи и диаграммы. При этом моделирование начинается с применения готовых моделей, составленных учителем или предложенных в учебных пособиях, а затем организуется их построение учащимися.

Для предметного моделирования даются задания типа: “Изобрази с помощью кружков красного и синего цвета то, о чем говорится в задаче”. Работа с построенной моделью включает выполнение заданий на достраивание, на видоизменение модели.

Следующим этапом учебного моделирования является соотнесение результатов построения информационной модели с реальностью – с текстом задачи. Проводится работа по соотнесению данных на модели с их характеристикой в тексте задачи. Например, для символического моделирования учащимся 3-го класса предлагается задача вида: “У девочки 2 000р. Цена тетради –  $a$  р., а

карандаша –  $v$  р. О чем думает девочка при выполнении каждого из следующих действий?:  $2000-a$ ,  $2000-v$ ,  $2000:a$ ,  $2000:v$ ,  $a+v$ ,  $(a+v) \cdot 2$ ,  $2000-a \cdot 3$ ,  $2000-a-v$ ,  $a \cdot 4$ ,  $a-v$ ,  $a \cdot 7 - 2000$ ,  $(2000-a):v$ ,  $2000-(a+v)$ . Затем дается задание: “Поставьте вопрос задачи и выберите нужную модель (выражение, действие)”.

Учащиеся с интересом включаются в поисковую деятельность, их увлекает такая творческая работа на соотнесение условия задачи, ее вопроса и символической модели. Практика показывает, что моделирование служит формированию умений решать текстовые задачи в процессе применения следующего словесно-пошагового алгоритма.

- Прочитай задачу.
- Подчеркни опорные (основные) слова.
- Выдели числовые данные и искомые в задаче.
- Прочитай задачу и построй модель в соответствии с отношением имеющихся данных и искомым.
- С опорой на модель найди зависимость (связь) между данными и искомыми.
- Запиши решение задачи.
- Запиши ответ.
- Выполни проверку.
- Составь свой текст задачи по данной модели.

Математическому развитию учащихся служат учебные ситуации, когда ставятся проблемы по преобразованию предметных действий со множествами в символическую модель; по составлению задачи по схеме; по выбору к задаче модели; по составлению на основе работы с моделью задач, обратных данным; по видоизменению модели задачи; по выбору задачи к модели.

Так, для формирования приема сравнения учащиеся выделяют признаки одного объекта на основе сопоставления его с другим объектом. С этой целью ученики выбирают графическую модель, соответствующую текстовой задаче такого типа: “Красная лента длиннее синей на 16 дм. Чему равна длина красной ленты, если длина синей 60 дм? Чему равна длина желтой ленты, если она длиннее синей в 2 раза? На сколько дециметров желтая лента длиннее синей?”. На классной доске представлено для сравнения и выбора несколько моделей (буквами отмечен цвет ленты), одна из которых соответствует этой задаче:

Кр. -----	Кр. -----	Кр. -----
С. -----	С. -----	С. -----
Ж. -----	Ж. -----	Ж. -----

При сопоставлении моделей и данных задачи, данных и искомым, а также между собой моделей задачи, ученики овладевают приемом сравнения.

Для обеспечения аналитической деятельности учащихся важным является умение выделять объект из группы. С этой целью предлагается табличная модель условия задачи:

Цена блокнота	Количество блокнотов	Количество денег у покупателя
800 р.	5	8 000р.

Учащиеся выполняют задания вида: “На какие вопросы можно ответить, пользуясь этими данными, записью и нахождением числового значения выражения  $8000-800 \cdot 5$ ?”:

- Хватит ли денег для покупки 5-ти блокнотов?
- Сколько сдачи получит покупатель?
- Какова стоимость покупки?

Поиск ответов на эти и другие такого же вида вопросы способствует выработке умений выделять свойства, группы объектов по определенному признаку, которые обеспечивают формирование логического приема анализа.

В процессе работы над текстовыми задачами на увеличение и уменьшение числа в несколько раз и на несколько единиц с помощью моделирования, учащиеся активно применяют прием обобщения, объединяя существенные и общие признаки объектов при выполнении заданий вида:

*Сравни рисунки. Что изменилось слева направо? Что изменилось справа налево?*

○○○○○

1-й рисунок: ○○○    ○○○○○    2-й рисунок: ○○○○○

○○○○○

*В какой паре рисунков изменения слева направо и справа налево можно записать сложением, вычитанием, умножением и делением? В какой паре рисунков изменения слева направо можно записать только умножением? В какой паре рисунков изменения справа налево можно записать только делением? В какой паре рисунков изменения слева направо и справа налево можно записать только сложением и вычитанием? Следует отметить, что такого типа задания обобщают знания учащихся и о конкретном смысле изучаемых арифметических действий.*

В результате экспериментального исследования по обучению учащихся моделированию учебной информации, по использованию моделей для развития логического мышления учащихся, по формированию умений устанавливать признаки сходства и различия между объектами (выделять свойства объектов, распределять их по классам, объединять по общим и существенным признакам) проведенного на базе учебно-научно-консультационного центра в СШ № 45 г. Витебска, ученики показали высокий уровень сформированности умений решать текстовые задачи. Это свидетельствует о том, что использование моделирования при решении текстовых задач обеспечивает качественный их анализ, осознанный поиск их решения, обоснованный выбор арифметического действия и предупреждает многие ошибки учащихся.

### Заключение

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что в процессе моделирования текстовых задач учащиеся отображают математическую сущность рассматриваемых в задаче объектов и отношений между ними. Обучение моделированию включает ряд этапов: подготовительные упражнения, обеспечивающие анализ текста задачи, усвоение символического языка, перевод текста задачи на язык, на котором строится модель, и систематическая работа по освоению моделей тех отношений, которые рассматриваются в задачах всех видов, включенных в начальный курс математики.

Для формирования умений моделирования различной математической информации наряду с построением моделей текстовых задач учащиеся овладевают способами выбора нужной модели, переходу от одной модели к другой, преобразованию построенных моделей.

Исследование показывает, что использование символических средств при построении моделей для задач с различными сюжетами и разных типов способствует математическому развитию учащихся.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Адукацыйны стандарт вучэбнага прадмета “Матэматыка” (I–XI класы) // Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2010. – № 5. – С. 3–4.
3. **Фридман, Л.М.** Наглядность и моделирование в обучении / Л.М. Фридман. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
4. **Фридман, Л.М.** Использование моделирования в обучении / Л.М. Фридман // Вестник Челябинского государственного педагогического института. Серия 2, Педагогика. Психология. Методика преподавания. – 1995. – № 1. – С. 88–93.
5. **Фридман, Л.М.** Теоретические основы методики обучения математике / Л.М. Фридман. – М. : Либроком, 2009. – 248 с.
6. **Давыдов, В.В.** Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
7. **Венгер, Л.А.** Домашняя школа мышления / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. – М. : Просвещение, 1975. – 313 с.
8. **Муравьева, Г.Л.** Математика : учебное пособие для 1-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения : в 2 ч. / Г.Л. Муравьева, М.А. Урбан. – Минск : Нац. ин-т образования, 2011. – Ч. 1. – 104 с.; Ч. 2. – 144 с.
9. **Муравьева, Г.Л.** Математика : учебное пособие для 2-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения : в 2 ч. / Г.Л. Муравьева, М.А. Урбан. – Минск : Нац. ин-т образования, 2012. – Ч. 1. – 128 с.; Ч. 2. – 144 с.
10. **Муравьева, Г.Л.** Математика : учебное пособие для 3-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения : в 2 ч. / Г.Л. Муравьева, М.А. Урбан. – Минск : Нац. ин-т образования, 2013. – Ч. 1. – 136 с.; Ч. 2. – 145 с.
11. **Муравьева, Г.Л.** Математика : учебное пособие для 4-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения : в 2 ч. / Г.Л. Муравьева, М.А. Урбан. – Минск : Нац. ин-т образования, 2014. – Ч. 1. – 121 с.; Ч. 2. – 137 с.
12. Математика. Рабочая тетрадь : учебное пособие для 1-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения : в 2 ч. / Г.Л. Муравьева [и др.]. – Минск : Нац. ин-т образования, 2011. – Ч. 1. – 138 с.

Поступила в редакцию 26.11.2013 г.

УДК 808.2:378.147

**А.И. МАСЛОВА**

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

*Статья посвящена актуальной проблеме развития коммуникативной компетенции студентов вуза на основе художественного текста. Выявив коммуникативные умения студентов, автор представляет систему предтекстовых и послетекстовых заданий и упражнений, направленных на развитие данной компетенции. Делается вывод, что для формирования у студентов коммуникативной компетенции важен комплексный характер исследования художественного текста.*

### Введение

Перед высшей школой на современном этапе стоят новые задачи, одной из которых является формирование коммуникативной компетентности специалиста.

Филологическая и методическая подготовка будущего учителя, его квалификация определяются в первую очередь уровнем речевой грамотности, практическим владением языком, умением создавать и интерпретировать профессионально значимые высказывания (тексты), т. е. его коммуникативной компетенцией.

В лингводидактике под коммуникативной компетенцией понимается способность практического владения языком. Коммуникативная компетенция предполагает “владение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умение переключаться в процессе общения с одного кода (стиля) на другой в зависимости от условий общения” [3, с. 246].

Один из путей решения этой задачи – работа с художественным текстом в курсе “Официальный язык (русский)”, направленная на развитие коммуникативной компетенции студентов вуза, т. е. совершенствование умений говорения, слушания, чтения, письма, умения пользоваться в речи выразительно-изобразительными средствами русского языка.

### Основная часть

В лингводидактике вопрос о возможности использования художественного текста как средства обучения рассматривался применительно к другим дисциплинам речеведческого цикла: русскому языку (В.Г. Костомаров, В.И. Максимов) [4], культуре речи (Л.Г. Рудь [2], Т.Г. Михальчук [1] и др.).

Художественный текст, ввиду своих лингвистических особенностей, является важным материалом обучения в том числе в курсе “Официальный язык (русский)”. Эти особенности легли в основу выбора художественного текста как средства развития коммуникативной компетенции студентов.

В специальной литературе приводится ряд интересных исследований художественного текста (работы В.В. Виноградова, Н.М. Шанского, Л.А. Новикова и др.), где подчеркивается, что его спецификой является идейно-эстетическое содержание, выраженное в определенной художественной форме, вследствие чего текст становится произведением искусства, обладающим способностью воздействовать на людей. Следовательно, лингвистические признаки, свойственные всем текстам (функция сообщения; выражение определенного отношения автора к сообщаемому – авторская установка; смысловая и структурная завершенность) находят иное выражение в художественных текстах.

Лингвистические особенности языкового материала – художественного текста и целевые установки курса позволили нам выявить следующие *коммуникативные умения и навыки* студентов при работе с художественным текстом:

– *говорения*: умение создавать собственное высказывание на материале художественного текста, в зависимости от формы речи и коммуникативного типа речи (монолог-повествование, монолог-описание, монолог-рассуждение), умение программировать содержание высказывания (определять главный предмет мысли, смысл художественного текста), выбирать нужные языковые средства для передачи этого содержания;

– *аудирования*: умение правильно понимать содержание художественного текста; выделять его тему и главную мысль;

– *чтения*: умение бегло, выразительно читать художественные тексты – отрывки из прозаических и стихотворных произведений; понимать их содержание;

умение передавать в устной речи основное содержание прочитанного, частные детали, стилистические особенности, соблюдая при этом соответствующее языковое оформление;

– *письма*: умение составлять и правильно оформлять план прочитанного художественного текста; умение правильно писать изложение и сочинение (в определенной композиционной форме – сочинение-описание, сочинение-повествование, сочинение-рассуждение) на материале художественного текста;

– *умение пользоваться в речи элементами выразительности средств русского языка*.

Умения и навыки, которыми овладевают студенты при работе над художественным текстом, должны быть взаимосвязаны и взаимообусловлены, что необходимо учесть при разработке приемов и форм работы, а также системы заданий и упражнений по художественному тексту. Формирование коммуникативных умений студентов на материале художественного текста проводится комплексно при использовании приемов обучения аудированию, говорению, письму, в зависимости от целей обучения и конкретного лингвистического материала.

Применительно к работе над художественным текстом метод обучения – это совокупность приемов работы над данным текстом. В процессе обучения специалистов (на материале художественного текста) реализуется коммуниктивно-познавательный метод, представляющий совокупность приемов обучения чтению, говорению и письму. Формы работы над художественным текстом являются способом реализации приемов чтения, говорения, письма.

Система предтекстовых и послетекстовых заданий и упражнений на материале художественного текста включает следующие типы.

1. Задания и упражнения, направленные на развитие умений и навыков:

- а) изучающего чтения;
- б) говорения;
- в) письма.

2. Задания и упражнения, направленные на совершенствование выразительности русской речи студентов.

Работа над художественным текстом прежде всего предполагает развитие умений и навыков чтения. Ввиду содержательных и структурных особенностей художественного текста формируется главным образом изучающее чтение, имеющее целевую установку внимательно, вдумчиво прочитать текст, определить его основное содержание, частные детали, стилистические особенности с последующей передачей в устной и письменной форме; изучающее чтение предполагает также адекватное понимание воспринятой информации, формирующей, в свою очередь, зрелое чтение. Для отработки навыков чтения включаются другие типы заданий и упражнений:

I. Подготовительные (подготавливающие к чтению текста):

1) вводно-речевые задания и упражнения, направленные на чтение и осмысление предварительного текста, вводящего в тему и подготавливающего к восприятию содержания основного текста (вводный текст может содержать данные содержательного плана о книге, из которой взят текст, библиографические данные об авторе основного текста и его творчестве, краткую характеристику эпохи, исторической обстановки, описываемых в тексте событий или может представлять специальный вводный комментарий, подготавливающий к восприятию содержания художественного текста, стимулирующий интерес к чтению данного текста). К вводно-речевым можно отнести задания типа: составить устное сообще-

щение об авторе произведения и его творчестве; прочитать и записать высказывания писателя о создании произведения и т. д.

2) лексические упражнения, направленные главным образом на семантизацию низкочастотной лексики художественного текста, расширение и активизацию словарного запаса студентов, например: дать развернутое толкование слова с помощью толкового словаря; перевести слово на молдавский язык; подобрать к слову однокоренные слова; определить принадлежность слова к данному стилю; указать денотативное и коннотативное значение слова; распределить слова по тематическим группам и т. д.

3) лексико-грамматические упражнения, предполагающие усвоение функционирующих в художественном тексте грамматических явлений, форм, конструкций, представляющих особые трудности для студентов национальной аудитории, а также упражнения для снятия языковых (морфологических, синтаксических, лексико-грамматических) трудностей перед чтением текста, например: объяснить правописание и произнесение слова; указать принадлежность слова к определенной части речи; указать и объяснить способ связи слов в словосочетании, определить его тип и т. д.

II. Аналитико-синтетические упражнения. Цель данного типа упражнений – осмыслить частные детали, стилистические особенности художественного текста, воспринять текст предложениями, группами предложений, частями текста, несущими определенную смысловую нагрузку. Приведем примеры данного типа упражнений:

1) на синтаксическом уровне: прочитать предложения с однородными членами; выделить в тексте сложные предложения, определить тип смысловых отношений между частями сложного предложения; прочитать предложения с прямой речью, объяснить пунктуацию;

2) на сверхфразовом уровне: разделить текст на абзацы, определить тему и смысл каждого абзаца; определить смысл и соответствующие средства связи между предложениями данного сверхфразового единства;

3) на уровне микротекстов разных смысловых типов речи: указать в тексте смысловые типы речи микротекстов: указать языковые средства, свойственные описанию (повествованию, рассуждению);

4) на уроке текста: определить тему текста; сформулировать основную мысль текста; определить в тексте микротемы; прочитать предложения, несущие основную информацию; прочитать предложения, несущие второстепенную информацию; определить принадлежность текста к тому или иному функциональному стилю; определить жанр текста.

III. Контрольно-речевые упражнения. Эта группа упражнений формирует и контролирует навыки и умения изучающего чтения, например: ответить на вопросы по тексту; составить вопросы к тексту; прочитать текст и устно передать его основное содержание с сохранением стилистических особенностей текста и т. д.

Адекватное восприятие художественного текста с помощью изучающего чтения является средством совершенствования продуктивных умений и навыков – говорения и письма. На материале художественного текста больше всего совершенствуются навыки говорения. Студенты создают устное высказывание, выявляя смысл художественного текста и используя при устном продуцировании его языковые средства. На основе художественного текста осуществляется главным образом такой подвид говорения, как чтение-говорение, целевая установка которого – говорение после прочтения, и продуктом которого являются монологи

разных типов: монолог-повествование, монолог-описание, монолог-рассуждение. При разработке системы упражнений для развития навыков говорения на материале художественного текста мы учитываем, что внимание говорящего направлено на передачу содержания исходного художественного текста, в акте говорения осуществляется переработка не только содержания, композиции, но и лингвистических средств текста: исключаются несущественные второстепенные члены предложения, деепричастные обороты, сокращается количество придаточных предложений, разукрупняются синтаксические конструкции и сложные обороты. Следовательно, задания и упражнения, направленные на развитие умений и навыков говорения предполагают осмысленное использование в речи языковых особенностей художественного текста.

Приведем примеры подобных заданий и упражнений: прочитать текст и составить монолог-описание, прочитать текст и составить монолог-рассуждение; описать портрет героя прочитанного рассказа, в описании использовать однородные определения; пересказать биографию героя прочитанного рассказа, используя однородные сказуемые пересказать близко к тексту рассуждения автора о нем, используя сложноподчиненные предложения; пересказать близко к тексту описание картины природы, в пересказе использовать встречающиеся в тексте метафоры, эпитеты, сравнения. Так на материале художественного текста совершенствуется монологическая речь студентов-нефилологов.

В ходе работы над художественным текстом совершенствуются также умения и навыки письма. Задания и упражнения для развития навыков письма учитывают, что письменная речь отличается осознанностью, развернутостью, обдуманностью и контролируемостью. Перечисленные особенности влияют на совершенствование навыков говорения, потому что письмо входит как составная часть в подвиды говорение-письмо, чтение-письмо, а при работе над художественным текстом продуктивным является чтение-письмо. Работа по художественному тексту строится с учетом его смысловой, композиционной и языковой целостности и проходит две стадии: стадию, обучающую построению текста, и стадию самостоятельного построения текста. В каждой из них предусматривается в усложняющей последовательности система заданий и упражнений в соответствии с подвидами речевой деятельности.

Первая стадия – обучение письменной речи. Оно включает практические задания: прочитать текст и письменно составить его план; прочитать текст и выписать предложения, передающие его сюжетную линию; прочитать текст и изложить письменно его содержание в соответствии с его планом (подробное изложение); написать сочинение-описание (повествование, рассуждение на материале прочтенного художественного текста.

Вторая стадия – учебная деятельность, т. е. использование письма как подвиды и вида речевой деятельности. На материале художественного текста практикуется главным образом чтение-письмо. Виды заданий и упражнений следующие: написать изложение с элементами сочинения; написать сочинение-миниатюру; письменно пересказать текст с элементами сочинения; написать сочинение о портрете героя произведения и т. д.

Как показывает практика, художественный текст является эффективным средством совершенствования выразительности русской речи студентов национальных групп. Выполнение заданий и упражнений в целях совершенствования чтения, говорения и письма одновременно учит студентов использовать в устном и письменном продуцировании высказываний языковые средства и сти-

стилистические приемы художественного текста, совершенствуя, таким образом, выразительность их устной и письменной речи. И все же нам представляется целесообразным выделить *задания и упражнения, направленные на совершенствование выразительности русской речи студентов*. Характер заданий и упражнений направлен на нахождение в художественном тексте определенных языковых средств и стилистических приемов; наблюдение над их использованием в тексте, выявление их коммуникативной целесообразности; сравнение и сопоставление их употребления в различных художественных текстах, синонимическую замену с целью выявления эффективности их использования в художественном тексте. При выполнении подобных заданий и упражнений языковые средства и стилистические приемы рассматриваются в разных контекстуальных окружениях: на уровне микроконтекста, макроконтекста и текста. Приведем примеры таких заданий и упражнений:

- В диалоге персонажей найти глаголы с частицами, определить их стилистическую принадлежность, объяснить использование автором в отрывке-описании.
- Найти слова, относящиеся к оценочной лексике, объяснить их использование.
- Прочитать предложения с прямой речью, трансформировать их в предложения с косвенной речью, объяснить целесообразность использования прямой речи.
- Найти отрывок-биографию героя, пронаблюдать над использованием одnorodных сказуемых.
- Объяснить, являются ли синонимами слова в контексте, объяснить их семантико-оттеночные (семантико-стилистические, экспрессивно-стилистические) отношения, указать функцию синонимов в художественном тексте.
- Объяснить значение слова, указать его стилистическую принадлежность, прямое значение, объяснить использование автором слова с переносным значением.
- В отрывке-описании природы найти метафоры, сравнения, объяснить их использование и т. д.
- В диалоге найти слова, относящиеся к экспрессивной лексике, указать их стилистическую принадлежность, объяснить употребление.
- Указать порядок слов в предложении, объяснить, чем мотивировано использование автором инверсии, трансформировать предложение в конструкцию с прямым порядком слов, указать, как изменилось значение.

Таким образом, в процессе преподавания курса «Официальный язык (русский)» в национальных группах Приднестровского государственного университета значительное место должно быть отведено обучению, построенному на материале тематически подобранных художественных текстов. Методическая система работы над такими тестами должна включать выполнение заданий и упражнений, которые направлены на совершенствование навыков чтения, говорения и письма, выразительности русской речи студентов. Это совершенствует адекватность восприятия художественного текста (чтение) и продуктивные виды речевой деятельности (говорение, письмо), выразительность русской речи студентов-нефилологов.

Работа по развитию выразительности русской речи студентов и речевых умений на основе художественного текста, должна проводиться комплексно.

Ввиду своих лингвистических особенностей художественный текст в молдавских группах вузов является важным материалом обучения и средством развития коммуникативной компетенции студентов.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Михальчук, Т.Г.** Русский речевой этикет : практикум : учеб. пособие / Т.Г. Михальчук. – Минск : Асар, 2009. – 258 с.
2. **Рудь, Л.Г.** Культура речи : учеб. пособие / Л.Г. Рудь, И.П. Кудреватых, В.Д. Стариченок ; под общ. ред В.Д. Стариченка. – 2-е изд. испр. – Минск : Высш. шк., 2010. – 271 с.
3. Русский язык и культура речи : практикум : словарь : учеб.-практ. пособие / под ред. В.Д. Черняк. – М., 2012.
4. Современный русский литературный язык : учебник / под ред. акад. РАО В.Г. Костомарова и проф. В.И. Максимова. – М. : Гадарика, 2003. – 780 с.

Поступила в редакцию 12.07.2013 г.

УДК 37.015.3

**Т.П. ЧИКИНДИНА**

## ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

*В статье рассматривается проблема ценностного отношения будущего учителя к воспитательной деятельности. Уделяется внимание изучению понятий “ценность”, “отношение”, “ценностное отношение”. В аналитико-теоретическом плане раскрывается сущность ценностного отношения к будущей воспитательной деятельности как сложного системного образования, включающего мотивационный; когнитивный, операционно-деятельностный и эмоционально-волевой компоненты.*

### Введение

Социально-экономические преобразования, происходящие в последнее время в нашей стране, требуют переосмысления отношения к воспитательной деятельности, ее ценностям, основаниям, механизмам. Смена приоритетов диктует новые требования к профессиональной подготовке будущих педагогов. Новой школе необходим специалист, способный к осуществлению инновационных процессов, владеющий современными формами и методами воспитания, готовый к творческой воспитательной деятельности, имеющий четкую субъектную позицию педагога-воспитателя. Качество подготовки будущего учителя зависит от степени сформированности ценностного отношения к воспитательной деятельности у студентов в период обучения в вузе.

Актуальность рассмотрения данной проблемы подтверждается тем, что, во-первых, вопросам формирования ценностного отношения студентов к воспитательной деятельности, как показал анализ педагогических исследований, не уделяется достаточного внимания. Большинство работ в этой области посвящены формированию определенного отношения к учебной или профессиональной деятельности (А.Ю. Антропова, Э.С. Аришина, З.А. Демченко,

М.М. Сироткина, Е.Н. Шиянов и др.). Во-вторых, сформированность ценностного отношения к воспитательной деятельности в процессе обучения является необходимым условием успешного профессионального становления будущего педагога-воспитателя. В-третьих, в процессе формирования отношения к воспитательной деятельности как ценности, личностные и профессиональные качества будущего учителя, как показатели отношения, также становятся ценностными, социально значимыми.

Для эффективной организации процесса формирования ценностного отношения к воспитательной деятельности необходимо понять суть феномена ценностного отношения к воспитательной деятельности, его сущность, структуру, особенности.

### Основная часть

Проблемой ценностей занимались представители различных наук: философии, социологии, психологии, педагогики, аксиологии и др. В своих исследованиях они доказывали, что вопросы, связанные с человеческими ценностями, относятся к числу важнейших. Очевидны многие социальные проблемы, возникшие вследствие разрушения ценностей: профессиональная дезориентация, падение ценностей воспитания, профессиональная нестабильность, кризис личности и т.д.

В современной литературе ценности рассматриваются как принадлежность духовной культуры (А.Г. Здравомыслов); характеристика взаимосвязи природных и социальных явлений с потребностями субъекта (Ю.Д. Гранин); жизненные ориентиры человека (В. Сагатовский); основания целеполагания (А.Н. Коцгерин) и др.

В нашем исследовании ценность мы рассматриваем как категорию, которая обозначает общественную или личностную значимость явлений и предметов. Ценности мобильны, изменчивы, объективны, но признание их личностью придает этим ценностям субъективный и личностный смысл.

Ценности, являясь интегральной основой личности, служат ориентиром деятельности и поведения. При этом как регулятивный компонент ценности в нашем понимании воплощают не нормы, эталоны и стандарты, а играют роль жизненных целей, идеалов. Как отмечал М.С. Каган, норма является чисто рациональным и формализованным регулятором поведения людей, которые они получают извне – из традиций, нравственного кодекса, юридического закона и т. д. Люди должны ей подчиняться, если даже не понимают ее смысла, целесообразности. Между тем ценность – это “внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности, и поэтому воспринимается им как его собственная духовная интенция, а не отчужденный от него регулятор поведения” [1, с. 69].

Принятие ценности предполагает оценку субъектом явлений окружающей действительности и их значения. А это значит, что проблема ценности – это в значительной степени проблема отношения субъекта к явлениям материального и духовного мира.

Понятие “отношение” широко распространено в работах философов, социологов, психологов, педагогов. Несмотря на это нет единого мнения о том, что такое отношение и какие характеристики личности могут рассматриваться как отношение. Четкое толкование данного понятия возможно лишь на стыке наук.

В философии под отношением понимают момент взаимосвязи многих видов сущего, имеющих субъективную или объективную, абстрактную или конк-

ретную форму. Оно указывает на связь между предметом (явлением) и субъектом, характеризующуюся значением первого для второго. Отношение не является вещью и не отражает свойств вещей, оно раскрывается как форма участия, соучастия в чем-либо, значимостью чего-либо [2, с. 325-326].

В психолого-педагогическом плане отношение рассматривается как сложное психическое образование, внутренняя позиция, структурный компонент личности, исследуемый во взаимосвязи с сознанием, жизненными целями и смыслами жизни, ценностными установками и ценностными ориентациями. Характер данной взаимосвязи позволяет объяснить поведенческие реакции человека.

Создатель “теории отношений” В.Н. Мясищев подчеркивал, что система общественных отношений, в которую оказывается включенным каждый человек, формирует его субъективные отношения ко всем сторонам действительности. И эта система отношений человека к окружающему миру и самому себе является наиболее специфической характеристикой личности, более специфической, чем, например, ряд других компонентов, таких, как характер, темперамент, способности. Отношения представляют сознательную, основанную на опыте, психологическую связь личности с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в ее действиях, реакциях и переживаниях. В свою очередь они образуются и формируются в процессе деятельности [3, с. 51].

Анализ трудов исследователей (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.Г. Здравомыслов, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова, Н.Е. Щуркова, В.А. Ядов и др.) показывает, что в отношении личности выражено единство объективного и субъективного. В отношении реализуются общественные цели, потребности, опыт. Это характеризует его с объективной стороны. Отношение субъективно, поскольку оно проходит через сознание личности, окрашено эмоциями и его реализация зависит от воли и желания человека.

Согласимся с С.Л. Рубинштейном, который указывал, что основу, необходимую для актуализации отношения, составляет принцип значимости. Согласно данному принципу отношения личности фиксируются в ее структуре, если отображаемые предметы и явления действительности приобрели личностный смысл (А.Н. Леонтьев) [4, с. 444]. Став личностно значимыми, ценности деятельности выступают в качестве внутренних регуляторов поведения, определенных ориентиров, которые всегда обращены в будущее. Значимость предметов составляет ценность, а отношение к ним — ценностное отношение.

В нашем исследовании объектом ценностного отношения будущих учителей выступает воспитательная деятельность. Ценностное отношение к воспитательной деятельности мы определяем как осознанную устойчивую внутреннюю позицию личности, которая служит ориентиром ее социальной и профессиональной активности, направленной на овладение воспитательными умениями и навыками и осмысленное присвоение ценностей воспитания.

Педагоги и психологи (А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев, Б.П. Парыгин, С.Л. Рубинштейн, Н.Е. Щуркова и др.) рассматривают понятия “отношение”, “ценностное отношение”, “ценностное отношение к профессиональной деятельности” как сложное системное образование, имеющее свою структуру, стадии развития, этапы формирования.

Обобщая результаты исследований, мы выделяем следующие компоненты ценностного отношения студентов к воспитательной деятельности: мотивационный; когнитивный; эмоционально-волевой; операционно-деятельностный.

Рассмотрим каждый компонент подробнее, применительно к будущим педагогам.

Мотивационный компонент ценностного отношения студентов к воспитательной деятельности направлен на формирование мотивационной сферы будущих педагогов-воспитателей, развитие устойчивой профессиональной направленности, как выражения потребностей, желаний и интересов студентов к воспитательной деятельности. Большой вклад в решение проблем мотивации будущих педагогов внесли такие исследователи, как Б.Г. Ананьев, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Ю.М. Орлов, А.В. Петровский, В.А. Якунин и др.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность понимания ее сущности, природы, структуры. В своем исследовании мы придерживаемся позиции, которая представляет мотивацию в качестве субъективной детерминанты, индивидуально-личностного образования, характеризующегося совокупностью как непосредственно индивидуальных потребностей, так и осознанных, социально-опосредованных побудителей [5, с. 196-198; 6, с. 11].

Принимая во внимание данные выводы, в мотивационную сферу будущих педагогов-воспитателей мы включаем следующие структурные элементы: потребность (потребность в избранной профессии, в знаниях, в поведении определенного рода, потребность в достижениях и др.); мотивы учебной деятельности (профессиональные, социальные, познавательные, материальные); интересы (восприятие воспитательной деятельности как интересного и значимого процесса; интерес к процессу и результату подготовки к воспитательной деятельности и т. д.); стремления (направленность в овладении методикой и технологией воспитательной деятельности); ценности (педагогические ценности, ценности воспитательной деятельности) и т. п.

Как утверждает Н.А. Павлова, данный подход к изучению мотивации учитывает закономерность, согласно которой по мере становления и развития личности ведущая, побуждающая роль переходит от потребностей к ценностным образованиям: через них задается содержание активности и осуществляется побуждающая функция мотивации.

Мы считаем, что таким ценностным образованием, побуждающим будущих педагогов к формированию ценностного отношения к воспитательной деятельности, должны стать ценности воспитательной деятельности:

- ценности-цели, в которых отражен основной смысл деятельности педагога-воспитателя (личность ребенка; процесс социализации и саморазвития школьника; культура (нравственная, эстетическая, экологическая, идеологическая); семья, труд, здоровье);
- ценности-средства, которые составляют основу профессионального развития учителя, и служат средством достижения ценностей-целей. Это ценности-отношения помогают педагогу целесообразно организовать воспитательный процесс через взаимодействие с его субъектами);
- ценности-качества (в них проявляются личностно-профессиональные характеристики педагога-воспитателя); ценности-знания (определенная система знаний, способствующая решению воспитательных задач на уровне современной теории и методики).

Ценности воспитательной деятельности должны стать основой перестройки мотивационной сферы будущих педагогов-воспитателей. И тогда произойдет процесс, описанный А.Н. Леонтьевым как “сдвиг мотива на цель”. В этом случае ценности-цели воспитательной деятельности приобретут самостоятельную побудительную силу.

Наряду с развитием у студентов положительных мотивов будущей профессиональной деятельности значительную роль играет когнитивный компонент, связанный с формированием у будущих специалистов системы знаний в области воспитательной деятельности.

Когнитивный компонент ценностного отношения к воспитательной деятельности отражает комплекс знаний, необходимый для успешного воспитания школьников. Невозможно, не зная специфики и логики внутренних процессов развития и становления личности школьников, закономерностей индивидуального развития, роли социальной среды, особенностей воспитательной деятельности осуществлять эффективные воспитательные воздействия. В когнитивном компоненте нашло отражение знание: *методологии воспитания* (личность как субъект и объект воспитания; роль деятельности и общения в процессе воспитания и учет в нем возрастных, половых и индивидуальных особенностей детей; роль семьи и общества в воспитании подрастающего поколения и др.); *теоретических основ воспитания* (современные концепции воспитания; различные подходы к воспитанию; принципы и закономерности, факторы воспитания; возрастные особенности детей и закономерности их развития; методы, приемы и средства воспитания и т. д.); *форм и методов организации воспитательной деятельности* (понимание сущности воспитательной деятельности и ее назначения, особенностей работы педагога-воспитателя; технологии организации форм воспитательной работы; понятие о содержании воспитательной деятельности, способах и приемах планирования и др.).

Когнитивный компонент является важным звеном в структуре ценностного отношения, но только знания – это еще не есть отношение, важная роль принадлежит формированию эмоционально-волевого компонента ценностного отношения к воспитательной деятельности.

Так как отношение отражает субъективную и личностно-переживаемую связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми, уместно говорить об эмоциональной природе ценностного отношения. Без эмоций, как указывал В.Н. Мясичев, нет отношения или, лучше сказать, существует то, что называется безразличием и равнодушием [3, с. 119].

Ряд философов (М.С. Каган, Т.В. Сохраняева, С.Г. Спасибенко и др.), исследуя проблему эмоционального и рационального компонентов ценностного отношения, признавая определенную значимость знаний о мире, тем не менее основой ценностного отношения рассматривают именно эмоции и чувства.

Проводя наше исследование, мы обратились к работам В.И. Додонова, в которых проблема эмоций рассматривается в своеобразном ракурсе – с точки зрения теории ценностей.

Считаем, что в формировании ценностного отношения студентов к воспитательной деятельности большое значение имеют практические и гностические эмоции, это обусловлено тем, что положительные переживания как бы дают сигнал о значимости объектов, процессов (знание о воспитательной деятельности, процесс подготовки к ее осуществлению, воспитательные умения, педагогическая практика и др.) и побуждают направить свою деятельность на них [7, с. 53].

Таким образом, личность благодаря эмоциям “заинтересованно” (В.И. Додонов) оценивает действительность на уровне переживаний, в соответствии с которыми организует свое поведение. Но эмоциональные проявления человека очень разнообразны и бывают ситуации, воспринимаемые субъектом, как препятству-

ющие реализации потребностей и целей и вызывающие отрицательные эмоции и переживания. В этом случае благодаря уже волевым усилиям человек может сознательно контролировать свою деятельность и активно управлять ею, преодолевая препятствия и подчиняя ее сознательно поставленной цели.

Волевые усилия необходимы и студенту в процессе формирования ценностного отношения к воспитательной деятельности, и педагогу-воспитателю в процессе ее осуществления. Воля будущего специалиста проявляет себя и в инициации действий, и в сознательном контроле за ними, и в преодолении возникающих по ходу деятельности затруднений. Целый ряд качеств педагога-воспитателя можно обозначить как волевые: целенаправленность, терпение, выдержка, выносливость и др.

Эмоции и волевые усилия, являясь неотъемлемой частью отношения субъекта к объектам окружающей действительности, определяют эмоционально-волевою сторону ценностного отношения будущих педагогов-воспитателей к воспитательной деятельности.

Сознание, чувства и воля представляют то процессуальное триединство, как отметил Н.В. Мясищев, которое выражается в отношении к каждому объекту. В свою очередь они образуются и формируются в процессе деятельности [3, с. 51]. Этот постулат послужил основанием выделения операционно-деятельностного компонента ценностного отношения к воспитательной деятельности.

С одной стороны, деятельность – это активная форма выражения отношения, т.е. отношение существует и проявляется в деятельности. Данный аспект рассмотрения деятельности акцентирует наше внимание на ее содержании.

Знания о воспитательной деятельности, их эмоциональная оценка (чувство удовлетворения от следования им) неизменно приведут к определенному типу действий и поступков (быть педагогом-воспитателем с позиции “ценности” или “цены”; творчески составленный или “готовый из журнала” сценарий воспитательного мероприятия; добиваться воспитательного результата деятельности или довольствоваться предметным результатом и т. д.). Такая система действий и поступков реально выявляет сущность работы педагога-воспитателя, т.е. систему его отношений к воспитательной деятельности.

С другой стороны, деятельность можно рассмотреть как систему последовательных целенаправленных действий, направленных на создание единого результата.

Неуспешность деятельности заставляет задуматься о ее целесообразности, снижает ценность объекта данной деятельности. Поэтому, прежде чем приступить к воспитательной деятельности, будущие педагоги должны овладеть соответствующими умениями и навыками (операционными действиями) для получения запланированного результата.

Педагогической науке хорошо известны исследования, посвященные педагогическим умениям (В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Н.И. Мицкевич и др.). Анализ этих исследований позволил очертить круг тех умений, которые будет использовать педагог в процессе организации воспитательной деятельности:

– Диагностические умения (определять критерии и уровни воспитанности детей, выявлять их индивидуально-психологические особенности; оценивать воспитательный потенциал коллектива и др.);

– Прогностические умения (определять пути и динамику развития каждого ученика; предвидеть возможные трудности, прогнозировать воспитательные возможности окружающей действительности и т. д.);

– Проектировочные умения (определять конкретные воспитательные задачи с учетом цели воспитания; планировать содержание и виды воспитательной деятельности; отбирать оптимальные формы, методы и приемы работы с детьми и т. д.);

– Организаторские умения (целесообразно организовывать собственную работу и работу детей; включать всех учащихся в различные виды воспитательной деятельности; создавать специальные условия для проявления активности, творчества, самостоятельности школьников и др.);

– Коммуникативные умения (воспринимать окружающее без субъективных искажений и стереотипов; устанавливать психологический контакт с детьми, родителями, коллективом; целенаправленно поддерживать общение; целесообразно использовать педагогическую технику);

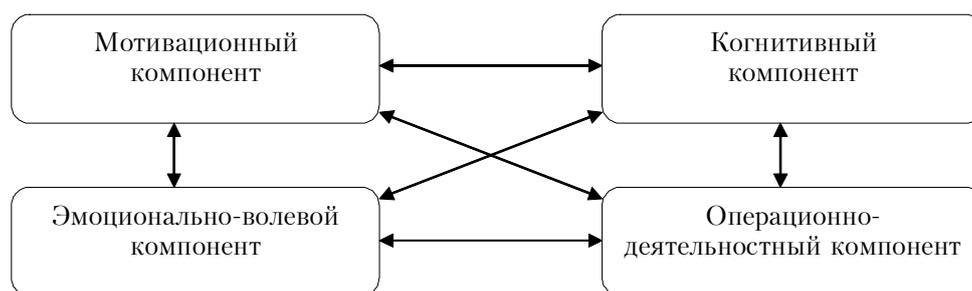
– Рефлексивные умения (объективно оценивать педагогом свою воспитательную деятельность и поступки с точки зрения соответствия их замыслу; соотносить результаты деятельности с поставленными целями и задачами; определять эффективность используемых методов, средств, приемов воспитания и др.).

Система воспитательных умений и навыков способствуют достижению запланированных результатов воспитательной деятельности. Тем самым положительные результаты не позволяют усомниться в ценности воспитательной деятельности.

Все компоненты ценностного отношения будущих специалистов к воспитательной деятельности взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Мотивационный компонент ценностного отношения к воспитательной деятельности направляет будущего специалиста на поиск необходимой информации, на усвоение системы знаний, приобретение определенных умений и навыков. При этом первоначальным источником возникновения стремления заниматься воспитательной деятельностью могут выступать положительные эмоции. Эмоции также усиливают, стимулируют ценностное отношение к получаемым знаниям, умениям и навыкам. На основании имеющихся знаний, взглядов, убеждений, интересов формируются умения воспитательной деятельности. Положительный результат воспитательной деятельности способствует тому, что уже ценности воспитательной деятельности выступают в качестве побудительной силы.

Взаимосвязь между компонентами ценностного отношения к воспитательной деятельности представлена на рисунке.



**Модель ценностного отношения к воспитательной деятельности**

### Заключение

Рассматривая особенности ценностного отношения будущих педагогов к воспитательной деятельности, подчеркнем, что основу этих отношений составляют потребности, мотивы, цели, ценности. Одновременно ценностное отношение

ние к воспитательной деятельности – это всегда определенный уровень осознания специфики воспитательной деятельности, эмоциональный отклик на нее. Вместе с тем, это и отбор действий, способов поведения, отвечающих содержанию воспитательной деятельности.

Говорить о сформированности у будущих педагогов-воспитателей ценностно-отношения к воспитательной деятельности можно при условии сформированности каждого компонента данного отношения. При этом необходимо понимать, что отношение – категория избирательная, динамичная, многомерная, при этом отношение не имеет своей завершенности и потому подвластно влиянию и изменению.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Каган, М.С.** Идеологическая содержательность ценностного отношения / М.С. Каган // Хрестоматия по педагогической аксиологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. ; сост. В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – С. 58–75.
2. **Философский энциклопедический словарь** / сост.: Е.Ф. Губский, Т.В. Кораблева, В.А. Лутненко. – М. : ИНФРА-М., 2006. – 576 с.
3. **Мясищев, В.Н.** Психология отношений : Избр. психол. тр. / В.Н. Мясищев ; под ред. [и с вступ. ст.] А.А. Бодалева ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 398 с.
4. **Рубинштейн, С.Л.** Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2006. – 713 с.
5. **Зимняя, И.А.** Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
6. **Павлова, Н.А.** Мотивация учебной деятельности студентов педагогического вуза : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.А. Павлова. – Ярославль, 2005. – 24 с.
7. **Додонов, Б.И.** Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М. : Политиздат. 1978. – 272 с.

Поступила в редакцию 13.08.2013 г.

УДК 378.1

**Т.С. ДЬЯЧКОВА**

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье рассматриваются особенности формирования правовой культуры студентов учреждения высшего образования. Описываются методика и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию правовой культуры студентов учреждения высшего образования.*

### Введение

Перспективы развития гражданского общества и правового государства определяются уровнем сформированности правовой культуры личности. Правовая

культура, как часть общей культуры, является важным критерием качества правовой жизни общества.

В последние годы внимание педагогов к формированию правовой культуры усиливается, о чем свидетельствует постоянный рост количества публикаций по данной проблеме. Необходимость формирования правовой культуры и повышения интереса к правовому воспитанию учащейся молодежи находит свое место в документах, определяющих систему образования в Республике Беларусь (Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, Программа воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, Кодекс Республики Беларусь “Об образовании” и др.).

Однако, несмотря на то, что в документах, определяющих содержание образования и воспитания учащейся молодежи, четко обозначены основные направления воспитания правовой культуры, а также на сегодняшний день имеется большой пласт работ по формированию правовой культуры, уровень правовой культуры молодежи, оставляет желать лучшего. Несмотря на наличие большого количества стратегических разработок по проблеме правового воспитания уровень правовой культуры современной учащейся молодежи относительно невысок, многие проблемы на сегодняшний день еще не решены. Образовательный процесс учреждения высшего образования (далее УВО) не ориентирован на последовательное формирование у обучающихся компетенций в сфере права, не всегда используются методы, формы и средства воспитания, отвечающие современным требованиям общества и личности.

В связи с этим актуальность исследования не вызывает сомнения. Существует необходимость разработки данной проблемы, как в теории, так и в практике.

#### **Основная часть**

Проблему формирования правовой культуры изучали: О.В. Бабак, Ю.Ю. Бугаенко, Н.М. Будаев, Е.И. Евсикова, О.Ю. Комарова, М.В. Кускова, И.П. Ларина, Е.И. Максименко, О.А. Никитина, Л.Н. Николаева, А.П. Ткаченко, С.Б. Тугус, Н.М. Щербань и др. Однако в педагогической науке еще не достаточно полно изучены такие аспекты проблемы, как сущность правовой культуры личности в современных условиях развития общества и права, возможности образовательного пространства УВО в ее формировании, а также педагогические условия, способствующие эффективности данного процесса в УВО. Результаты анализа исследований, рассматривающих проблему правовой культуры личности, позволили сформулировать рабочее определение правовой культуры личности студента. Правовая культура личности студента определяется как интегративное качество личности, отражающее ее способность к конструктивной переработке полученных правовых знаний, к осмыслению и оценке предоставленных ей прав, свобод, возложенных на нее обязанностей, а также к осознанию ответственности за свое поведение не только в юридическом, но и в нравственном аспекте, когда подчинение правилам, установленным законом и обществом становится не только внешним проявлением правомерного поведения, но и внутренним убеждением личности.

В ходе нашего исследования была выделена структура правовой культуры личности студента, состоящая из трех компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного, регулятивного.



Рис. 1. Модель правовой культуры личности студента

Согласно данной модели когнитивный компонент правовой культуры обеспечивает студентов, будущих специалистов, правовыми знаниями, способствующими успешной жизнедеятельности в новых социально-экономических условиях, создает основу для формирования современного правового мышления. Другими словами, когнитивный компонент правовой культуры студентов представляет собой систему правовых знаний, представлений о праве, обеспечивающих понимание сущности требований закона, осознание места права в иерархии ценностей общества.

Мотивационно-ценностный компонент предусматривает знакомство студентов с миром социальных, нравственных и правовых ценностей; предполагает сформированность жизненных установок, гражданственности, осознание ценностей как лично-значимых, сформированную потребность в самосовершенствовании, наличие положительных мотивов, законопослушного поведения. В данный компонент включаются, в частности, осознание аморальности поведения, противоречащего нормам права, потребности в точном и неуклонном их соблюдении, негативное отношение к правонарушениям и их совершающим.

Регулятивный компонент правовой культуры предполагает навыки и умения следовать закону и выполнять требования закона в реальных жизненных ситуациях в профессиональной деятельности; выработку привычки к соблюдению правовых норм; выбор правомерного поведения; готовности студентов к деятельности в сфере права.

Взаимосвязь компонентов правовой культуры характеризует системный, целостный характер исследуемого феномена. Проявление регулятивного компонента обусловлено признаками мотивационно-ценностного компонента правовой культуры, а именно сформированностью правовых знаний и умений, опытом практической деятельности, на основе внутренних убеждений. В то же время процесс деятельности, в которой формируется и проявляется регулятивный компонент правовой культуры, активизирует мыслительную работу студентов, осознающих ценность правовых знаний и умений. В результате повышается их познавательная активность, мотивация деятельности, что способствует формированию когнитивного компонента правовой культуры.

Для определения специфики формирования правовой культуры студентов, необходимо учитывать все особенности данного периода.

Студенческий возраст – явление, непосредственно связанное с развитием высшей школы. К.Д. Ушинский [1] называл данный возраст “самым решительным”, т. к. именно этот период, определяя будущее человека, является очень активным временем интенсивной работы над собой.

Б.Г. Ананьев считает, что период жизни от 17 до 25 лет имеет важное значение как завершающий этап формирования личности и как основная стадия профессионализации. По мнению Б.Г. Ананьева, к 17 годам у личности создаются оптимальные субъективные условия для формирования навыков самообразовательной деятельности [2, с. 3-15]. По определению И.А. Зимней, студенчество включает людей, целенаправленно, систематически овладевающих знаниями и профессиональными умениями, отличающихся наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество – социальная общность, характеризующая наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости [3, с. 183]. В.С. Ильин [4, с. 24-36] и В.А. Никитин [5, с. 72], определяют, что эффективность образовательных процессов и восстановление нравственного и психического здоровья зависят от того, как быстро студент адаптируется к новым условиям существования.

Таким образом, совершенно очевидно, что в студенчестве, обучение в соответствии с целью, задачами, а главное – мотивацией, обусловлено в первую очередь получением специальности в УВО. Временной отрезок между окончанием школы и началом обучения в УВО очень короткий, и именно в данный период могут возникнуть определенные трудности в жизни студента, где ему может помочь право. В связи с тем, что в данный период жизни вчерашнему школьнику, а сегодняшнему студенту необходимо существенно скорректировать ранее поставленные цели, глубоко переосмыслить свои привычки и поведение в соответствии с правом и правовыми нормами, привыкнуть к новым социальным условиям, студент в этот период очень нуждается в помощи и руководстве преподавателя.

В ходе нашего исследования была разработана методика формирования правовой культуры студентов с учетом особенностей образовательного пространства УВО. Данная методика включает целевой (определение целей и задач правовой культуры), содержательный (отбор необходимых знаний о праве для студентов) и процессуальный (наиболее оптимальный отбор форм и методов работы со студентами) блоки. Методика потребовала разработки научно-методического обеспечения, включающего в себя: авторскую программу нравственно-правового воспитания студентов УВО, программу кружка “Основы морали и права”, методические разработки занятий по программе кружка “Основы морали и права” в электронном виде, диагностический инструментарий по выявлению уровня сформированности правовой культуры студентов (анкеты, опросники, тесты, диагностические задания и др.), методические рекомендации по проблеме формирования правовой культуры студентов, включающие сценарии проведения кураторских часов и их электронное мультимедийное сопровождение.

Данная методика была апробирована в ЧУО “БИП – Институт правоведения”. В исследовании принимало участие 350 студентов. В практику образовательного пространства была внедрена программа нравственно-правового воспитания, включающая 4 модуля. Модули вбирают в себя комплекс тем: “Студент и закон”, “Студент и нравственность”, “Студент и здоровье”, “Студент и семья”.

Программа направлена на достижение следующих результатов: определение путей и средств повышения эффективности функционирования системы нравственно-правового воспитания в УВО; повышение уровня нравственно-правовой воспитанности студентов и качества реализуемых воспитательных мероприятий; повышение социальной активности у студенческой молодежи; улучшение качества организации воспитательной работы по формированию правовой культуры в УВО, достижение более высоких показателей; создание эффективной системы управления, позволяющей своевременно выявлять студентов с отклоняющимся поведением и принимать адекватные управленческие решения.

Была организована работа студенческого научного кружка (далее СНК), цель которого была обучить студентов умению решать проблемные правовые ситуации. Работа в СНК осуществлялась через организацию, разнообразных форм коллективной, групповой и индивидуальной деятельности, осуществлялось освоение студентами социальных ролей. В процессе решения проблемных ситуаций осуществлялся выбор жизненной позиции в создаваемых ими и руководителем СНК ситуациях. Организация круглых столов проводилась при обсуждении нравственно-правовых проблем, использовались также дискуссии для осмысления обучающимися поведенческих правил и для решения конфликтов с позиции нравственно-правовых норм путем поочередных высказываний, не перебивая собеседника, что было направлено на признание права на существование других позиций, точек зрения на проблему. Важными условиями эффективности работы в СНК являлись включение студента в ситуацию нравственно-правового выбора, стимулирование к поиску самостоятельного решения нравственно-правовой проблемы, результатов решения проблемных ситуаций и их пошаговость и рефлексия.

В результате апробации выяснялась эффективность разработанной нами методики через диагностику сформированности когнитивного, мотивационно-ценностного и регулятивного компонентов правовой культуры студентов.

Динамика сформированности когнитивного компонента правовой культуры у студентов по сравнению с исходными данными представлена на рисунке 2.

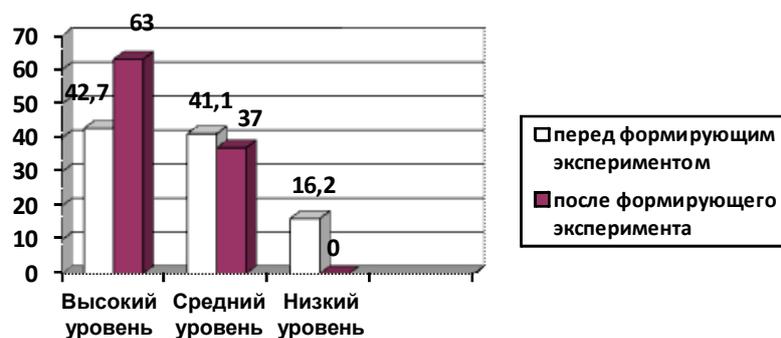


Рис. 2. Динамика сформированности когнитивного компонента правовой культуры студентов

Динамика сформированности мотивационно-ценностного компонента правовой культуры у студентов по сравнению с исходными данными представлена на рисунке 3.

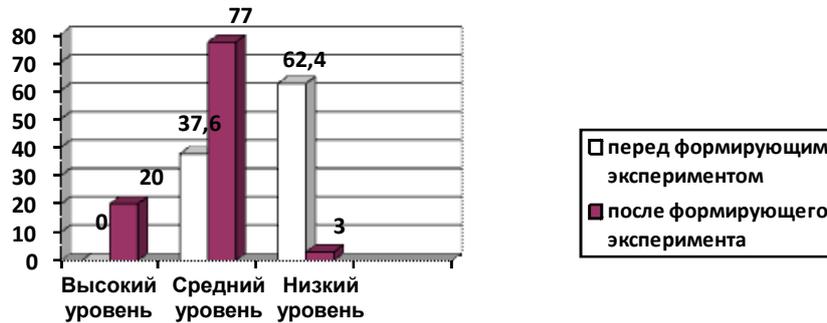


Рис. 3. Динамика сформированности мотивационно-ценностного компонента правовой культуры студентов

Динамика сформированности регулятивного компонента правовой культуры у студентов по сравнению с исходными данными представлена на рисунке 4.

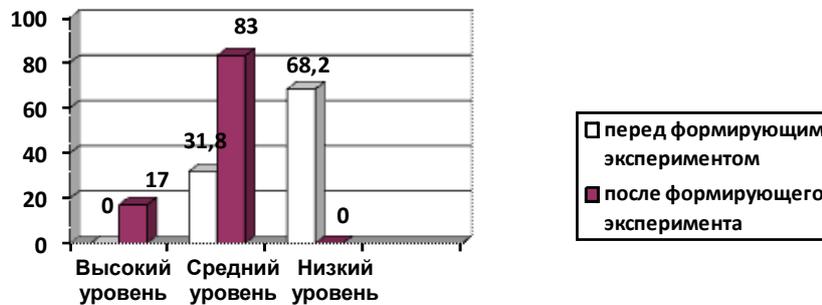


Рис. 4. Динамика сформированности регулятивного компонента правовой культуры студентов

### Заключение

Подводя итоги данного исследования, можно сделать вывод, что проблема формирования правовой культуры студентов УВО является актуальной и значимой в современном обществе.

Проведенное исследование позволило определить специфику формирования правовой культуры студентов, разработать методику формирования правовой культуры студентов и апробировать ее в практике. Эффективность данной методики измерялась с помощью отобранных нами диагностических средств.

Полученные данные показали, что апробированная в ходе опытно-экспериментальной работы методика может обеспечить эффективность формирования правовой культуры студентов в условиях образовательного пространства УВО.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений в 11 томах / К.Д. Ушинский. – М. : Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1952. – 6968 с.
2. Ананьев, Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы ; под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. – Вып. 2. – Л. : ЛГУ, 1974. – С. 3–15.

3. **Зимняя, И.А.** Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. 2, доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
4. **Ильин, И.А.** О сущности правосознания / И.А. Ильин. – Мюнхен – Москва, 1993. – 235 с.
5. **Никитин, В.А.** Начало социальной педагогики : учеб. пособие. – М. : Флинта, 1999. – 336 с.

Поступила в редакцию 08.11.2013 г.

## ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ

- ПІШЧОВА**  
*Ганна Уладзіміраўна* – кандыдат педагагічных навук, дацэнт кафедры сацыяльнай педагагікі БДПУ імя М. Танка
- ДАВЫДОЎСКІ**  
*Анатоль Рыгоравіч* – кандыдат біялагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры педагагікі і праблем развіцця адукацыі БДУ
- КАЛАШНІК**  
*Любоў Сяргееўна* – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дактарант Інстытута вышэйшай адукацыі Нацыянальнай Акадэміі педагагічных навук Украіны
- ДЗЯМІДАВА**  
*Наталля Іванаўна* – старшы выкладчык кафедры гуманітарных дысцыплін Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта харчавання
- БАГАМАЗ**  
*Сяргей Леанідавіч* – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт кафедры эканомікі, менеджмента і лагістыкі Міжнароднага ўніверсітэта “МІТСЗ”
- КАСЦЮКОВІЧ**  
*Зоя Васільеўна* – аспірант кафедры псіхалогіі ВДУ імя П.М. Машэрава
- АЎСЯНІК**  
*Наталля Васільеўна* – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дактарант кафедры агульнай і педагагічнай псіхалогіі БДПУ імя М. Танка
- НАГОРНАВА**  
*Ганна Юрьеўна* – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры псіхалогіі Ульянаўскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І.М. Ульянава
- НАЗАРАНКА**  
*Галіна Анатольеўна* – кандыдат педагагічных навук, дактарант Інстытута праблем выхавання Нацыянальнай акадэміі педагагічных навук Украіны, прарэктар па навуковай рабоце Чэркаскага абласнога інстытута паслядыпломнай адукацыі педагагічных работнікаў
- МАРЧАНКА**  
*Ларыса Мікалаеўна* – кандыдат тэхнічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры эканамічнай кібернетыкі і тэорыі імавернасцей ГДУ імя Ф. Скарыны
- ПАРУКЕВІЧ**  
*Ірына Віктараўна* – старшы выкладчык кафедры матэматычнага аналізу ГДУ імя Ф. Скарыны
- ХІТРУК**  
*Вера Валер’еўна* – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры педагагікі Баранавіцкага дзяржаўнага ўніверсітэта, дактарант Балтыйскага федэральнага ўніверсітэта імя І. Канта
- ЯРМОЛЬЧЫК**  
*Ірына Валянцінаўна* – магістр педагагічных навук, выкладчык кафедры дашкольнай і пачатковай адукацыі ВДУ імя П.М. Машэрава
- ЛЯЎЧУК**  
*Зоя Кліменцеўна* – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры дашкольнай і пачатковай адукацыі ВДУ імя П.М. Машэрава
- МАСЛАВА**  
*Ала Іванаўна* – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры роднай мовы і літаратуры ў пачатковай школе Прыдняст-роўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Т.Р. Шаўчэнкі

**ЧЫКІНДЗІНА****Таццяна Пятроўна**

– магістр педагагічных навук, аспірант кафедры педагагікі вышэйшай школы і сучасных выхаваўчых тэхналогій БДПУ імя М. Танка

**ДЗЬЯЧКОВА****Таццяна Сяргееўна**

– выкладчык кафедры агульнай тэорыі права і гуманітарных дысцыплін прыватнай установы адукацыі “БІП – Інстытут правазнаўства” (Магілёўскі філіял)

## **SUMMARIES**

### **Bogomaz S.L., Kostyukovich Z.V. SELF-ACTUALIZATION AS A MEANINGFUL CONSTRUCT OF STUDENTS' PROSOCIAL BEHAVIOUR DURING UNIVERSITY STUDIES.**

The article deals with the analysis of the changes in the students' evaluative orientations of the last decade. The authors have revealed the tendency of some increase in the significance of humanistic values. It causes the problem of the actualization and development of prosocial directionality of students' personalities in accordance with the dynamics of social changes. The authors have analyzed the mechanisms, contents and dynamics of students' prosocial behaviour during their university studies. Such a meaningful construct of prosocial behaviour as self-actualization has been accentuated. The authors have proposed the system of interactive training sessions which allows effective forming and sustaining the humanistic values of today's students.

### **Chikindina T.P. FUTURE TEACHERS' EVALUATIVE ATTITUDE TO UPBRINGING AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON.**

The article examines the value assigned by students in the process of teacher training to their future educational work. It draws attention to the terms "value", "attitude", and "estimation". An analytical and theoretical approach is adopted to present the students' estimation of their future work as a complex concept, a compound total of motivational, cognitive, functional and emotional aspects.

### **Demidova N.I. PEDAGOGICAL POSITION OF UNIVERSITY TEACHER IN MODERN EDUCATION.**

The article views the position of university teachers in the frame of the subject component in the professional environment. Micro- and macro-levels of the component are being differentiated. The micro-level of student interaction in the environment is considered as intrapersonal and interpersonal space, or a level of subject-to-subject interaction of all participants of the educational process. The macro-level of the environment is treated as the level of institutional subjects: museum workers, civil servants, representatives of other educational institutions, labour groups, community organizations, associations, trade unions. Students' interaction with a wide range of subjects of professional experience constitutes a multi-level system of factors for professional and personal socialization of future specialists. The article presents the data of the ascertaining phase of the experiment, which indicates the gaps in formation of the subject component in the environment of vocational education.

### **Diachkova T.S. FORMING STUDENT LEGAL CULTURE IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.**

The article features the formation of students' legal culture in institutions of higher education. The methods and results of the experiment on the formation of legal culture are presented by the author.

### **Hitriuk V.V. INCLUSIVE EDUCATION THROUGH TEACHER'S EYES: "ONE SHOULD", "ONE WANTS", "ONE CAN".**

The notion of inclusive education (its aspects, componential structure) in interrelation with professional preparedness and competence is analyzed in the article in theoretical terms. The author provides the results of the empirical research which demonstrates the attitude of primary school teachers to the phenomenon of inclusive education, to children with special needs, and self-rating of theoretical and practical preparedness required for an effective professional activity in the sphere of inclusive education. The article outlines certain ways of special task-oriented work aimed at preparing prospective and current teachers to their work under conditions of inclusive education.

**Kalashnyk L.S. LABOUR EDUCATION AS BASIS FOR ORPHAN SOCIAL ADAPTATION IN SOCIAL GUARDIANSHIP SYSTEM OF THE PRC.**

The paper examines the issues related to the peculiarities of orphans' social adaptation in the institutions of social care in the People's Republic of China. Special types of institutions for orphaned children in China (orphanages and children's villages) determine the forms and practices of socialization of this category of the population. The article also reveals the psychological characteristics of orphans' social adaptation and pedagogical conditions of the process mentioned. The author focuses on labour education presenting it as the basis of re-socialization process and subsequent social adaptation of orphans in social care institutions of China.

**Marchenko L.N., Parukevich I.V. MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION RECEIVED BY STUDENTS OF ECONOMIC CYBERNETICS.**

The factors affecting the quality of student learning at the university are presented. The clustering of the factors is carried out and the relation between them and the level of training is defined.

**Maslova A.I. DEVELOPING STUDENT COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH FICTION.**

The article deals with the urgent problem of students' communicative competence development with the help of fiction. Having found out communicative skills of students studying fiction, the author suggests the system of pretext and post text exercises that help to develop students' communicative competence. In the article the author draws the conclusion that the system of work with fiction contributes to the development of communicative competence of students in universities.

**Nagornova A.Y. SCIENTIFIC AND THEORETIC GROUNDING FOR STUDENTS' MENTAL STATE CORRECTIONS.**

The article focuses on the need for pedagogical correction of negative mental states of the modern secondary school students. The indicators of pupils' troubles include violation of communication "teacher – student" and "student – student", a low level of student academic achievements, behaviour deviations from the social norms and requirements, child's emotional distress, extremely critical situations in life; abnormal crises of development. The article emphasizes the detrimental, distorting influence of negative mental states on the results of pupils' educational activities and proves the need for training future teachers able to correct students' negative psychological states.

**Nazarenko G.A. FORMATION OF STUDENT NATIONAL CONSCIOUSNESS AND IDENTITY IN THE CONTEXT OF PERSONAL DEMOCRACY CULTURE: EXPERIMENTAL RESULTS.**

The article highlights the main results of the nationwide experiment on the issue of student national consciousness and identity in the context of personal democracy culture. The experimental work of the teaching staff is being represented embracing the potentialities of classical and national art for the development of the phenomenon under discussion.

**Ovsianik N.V. PERCEPTUAL MODELLING AS BASIS FOR DEVELOPMENT OF COGNITIVE ABILITIES OF CHILDREN WITH BRAIN UNDERDEVELOPED FUNCTIONAL ASYMMETRY.**

The article presents the results of the research based on the hypothesis that subject modelling (and the processes caused by it) is the first step and the necessary basis for cognitive abilities development. The article describes the structure of perceptual modelling and interaction between the processes providing/suppressing its development. A number of typical difficulties related to underdevelopment of this type of activity are defined. Conrad Hal Waddington's theory of "epigenetic landscape" is the foundation for the analysis of "perceptual modelling" features. A qualitative description of the characteristics of the formation of perceptual modelling in children with brain functional asymmetry is represented. The analysis of typical mistakes and difficulties encountered by children in the process of solving constructive tasks is provided. The results are summarized and conclusions on the organization of correctional-developing work within the framework of psychological-pedagogical service are made.

**Pishchova A.V., Davidovsky A.G. CHARACTERISTICS OF UNIVERSITY STUDENTS' SELF-COMPETENCE.**

The article describes self-competence of students as one of the most important qualitative characteristics of social and professional maturity of future specialists. In this regard the motives, sources, forms and results of students' self-education are analyzed. The levels of students' self-competence are characterized. The structural and functional conceptual model of students' self-competence and the algorithm of self-education organization are proposed.

**Yermolchik I.V., Levchuk Z.K. MATHEMATICAL MODELLING AS A CONDITION TO DEVELOP LOGICAL THINKING OF SCHOOLCHILDREN.**

Modelling as the way of learning rests on the ability to understand one phenomenon through another one. This means that modelling can explain complicated information through simple and visual things. That is why building up models of problem solving situations in initial course of mathematics ensures various levels of visualization to perceive the content of these situations. The article substantiates that modelling method makes learning process not only meaningful and directed, but also creative. Formation of abilities to build models of mathematical problems ensures conscious handling of problems by schoolchildren, as well as development of their logical thinking.