

ИЗВЕСТИЯ

Гомельского государственного университета
имени Ф.Скорины

№ 1(64)

Социально-экономические и общественные науки

ИЗВЕСТИЯ

Гомельского государственного университета
имени Ф.Скорины

Научный и производственно-практический журнал

Выходит 6 раз в год

Издается с октября 1999 г.

№ 1(64)

Социально-экономические и общественные науки

Учредитель – Гомельский государственный университет имени Ф.Скорины

Журнал зарегистрирован в Министерстве информации Республики Беларусь
(свидетельство о регистрации № 546 от 6 июля 2009 года)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А. В. РОГАЧЕВ (главный редактор)

О. М. ДЕМИДЕНКО (зам. главного редактора)

Л. А. ШЕМЕТКОВ (зам. главного редактора)

Го ВЭНЬБИНЬ, Г. Г. ГОНЧАРЕНКО, А. М. ДВОРНИК, Г. М. ЕВЕЛЬКИН,
Н. Н. КОЛЕНЧУКОВА (ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ), С. В. ЖАВОРОНОК, В. Г. ЖОГЛО, Ф. В. КАДОЛ,
В. Н. КАЛМЫКОВ, В. В. КИРИЧЕНКО, Г. Е. КОБРИНСКИЙ, Г. Г. ЛАЗЬКО, А. М. ЛИТВИН,
А. В. МАКАРЕВИЧ, И. В. МАКСИМЕЙ, Н. В. МАКСИМЕНКО, Г. И. НАРСКИН, О. С. ОСИПОВА,
А. Н. СЕРДЮКОВ, Н. В. СИЛЬЧЕНКО, Б. В. СОРВИРОВ, А. А. СТАНКЕВИЧ,
В. М. ХОМИЧ, И. Ф. ШТЕЙНЕР, Я. С. ЯСКЕВИЧ

Адрес редакции:

ул. Советская, 104, к. 2-17, 246019, Гомель

Тел. 60-27-71, e-mail: vesti@gsu.by

© Известия Гомельского государственного
университета имени Франциска Скорины, 2011

© Proceedings of the F.Scorina Gomel State University, 2011

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.011.33:371 "192"

Экспериментальная работа по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в отечественной школе 20-х гг. XX в.

Е. Л. АДАРЧЕНКО

Автор анализирует педагогические эксперименты, которые проводились в конце 20-х гг. XX в. и решали проблемы советской педагогики, связанные с системой политических и идеологических установок.

Ключевые слова: исследовательский принцип, автодидактика, дальтон-план, класс-лаборатория, самообразование, авторитаризм, гуманизация.

The author analyses the pedagogical experiments taken place at the end of the 1920s and considers the problems of the soviet pedagogy connected with political and ideological instruction systems.

Keywords: research principle, autodidactics, dalton-plan, class-laboratory, self-education, authoritarianism, humanization.

Период 20-х годов XX в. является одним из самых интересных в истории общеобразовательной школы. Именно в это время предпринимались решительные меры по преодолению авторитаризма и интенсивно разрабатывались принципы демократических и гуманистических основ воспитания и обучения в отечественной педагогике, которые во многом определили ее последующее развитие. Ориентация общеобразовательной школы начала XX в. на гуманизацию воспитания активизировала творческие поиски и экспериментальную работу учителей по совершенствованию педагогического процесса. Ученые и школьные практики стремились создать новую систему обучения, они были убеждены в том, что только свободный ребенок, над которым не довлеет авторитарная власть учителя, способен проявить самостоятельность и ответственность, раскрыть свои способности и дарования. Детям, по сути, была предоставлена полная свобода выбора учебных предметов и организации учебного дня по своему усмотрению. Учителю отводилась роль наставника и помощника в этом процессе самообразования.

Школу 20-х годов отличала тесная связь с психологией, педологией и педагогикой, стремление к глубокому изучению внутреннего мира детей с тем, чтобы учитывать эти индивидуальные особенности в процессе обучения и воспитания. Нельзя не отметить, что в этом стремлении, пусть негласно, но в той или иной мере проявилась преемственная связь советской школы с дореволюционной психолого-педагогической наукой конца XIX – начала XX в. Так, Первый Всероссийский съезд по педагогической психологии состоялся в мае-июне 1906 г. в Санкт-Петербурге. Там же в декабре 1910 г. собрался Первый Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике. В 1924 г., уже в Петрограде, состоялся Всероссийский съезд по педологии, экспериментальной педагогике и психоневрологии. На этих съездах не только ставились вопросы о повышении уровня теоретических исследований в области психологии, но и говорилось о более широком использовании данных психологической науки в школьной практике.

В 20-е годы широкой популярностью пользовались психолого-педагогические теории воспитания, разрабатывавшиеся в западных странах (особенно в США). Это был период активных переводов и публикаций зарубежных психологов и педагогов. В частности, были из-

даны книги таких авторов, как У. Джемс «Беседы с учителями о психологии» (1921), Д. Дьюи «Психология и педагогика мышления» (1922), З. Фрейд «Лекции по введению в психоанализ» (1923), Р. Гаупп «Психология ребенка» (1924), К. Бюлер «Духовное развитие ребенка» (1924), А. Шмидт «Педология и педагогика детского возраста» (1924), А. Бине и А. Симон «Методика исследования умственного развития» (1929) и др. Во многих из названных работ не только раскрывались психолого-педагогические основы воспитания, но и делался акцент на необходимости его гуманизации и преодоления авторитарного подхода к детям, что особенно импонировало нашим педагогам. Так, английский педагог Д. Адамс писал, что непосредственное воспитательное воздействие на ребенка для достижения цели всестороннего развития личности должно быть минимальным, а учение должно представлять собой «жизненный процесс, в котором господствует сильное взаимное служение друг другу отдельных личностей» [1, с. 7–8]. Развивая этот тезис, он предлагал осуществлять воспитание «путем сближения его с жизнью», с организацией разнообразной практической деятельности учащихся, способствующей формированию их интересов, инициативы, стремления к творчеству. При этом главным в работе учителя как помощника в самостоятельной работе учащихся должно быть не командование детьми, а создание условий для проявления их инициативы и направления интересов в разумное русло.

Для школьной практики 20-х годов особенно интересны были те теоретические положения зарубежных психологов, которые находили подтверждение в непосредственной работе с учащимися и приносили пользу. Так, американский психолог У. Джеймс описал закон соотношения прирожденных и приобретенных интересов. «Всякий предмет, неинтересный сам по себе, – писал он, – может сделаться интересным, если его связать с другим предметом, который уже представляет интерес. Оба связанных предмета как бы срастаются друг с другом: интересная часть распространяет свое качество на целое, и таким образом вещи, неинтересные сами по себе, заимствуют от других это свойство, которое затем становится так же неотделимо от них, как и от предметов, возбуждающих природный интерес. Замечательно при этом то обстоятельство, что источник не оскудевает вследствие такого заимствования и что целое может сделаться интереснее той части, которая первоначально сама по себе представляла интерес» [2, с. 59].

Этот психологический принцип «ассоциации представлений» активно использовался в 20-е годы педологами в практической работе общеобразовательной школы. У. Джеймс выделял также приемы, с помощью которых можно постоянно возбуждать произвольное внимание школьников: «1) необходимо изменять положение тела ребенка во время урока; 2) можно изменять их места в классе; 3) после того, как каждый ученик отвечал отдельно, все могут иногда отвечать хором; 4) вопросы можно предлагать в неполной форме (учащиеся вставляют недостающие слова); 5) учащиеся должны усвоить привычку отвечать быстро и точно; 6) учителю необходимо постоянно "тормозить" невнимательных детей. Но прежде всего сам учитель должен быть живым и подвижным, чтобы заражать учеников собственным примером» [2, с. 66].

Примечательно, что именно в это время в нашей стране предпринимались попытки отказаться от привычной схемы посадки учащихся средней школы и требований неподвижного («правильного») сидения во время учебных занятий. Учителя призывали отменить «посадочные ряды», поскольку в таком положении ребенка легче подчинить и заставить слушать, но нельзя заставить вдумчиво учиться. Не следует забывать и того, что активное использование всевозможных тестов для выявления детских способностей, в том числе и знаменитых IQ-тестов Бине-Симона, начали в советской школе именно педологи. Многочисленные эксперименты на местах пропагандировались в печати, активно обсуждались на съездах учителей. Важнейшим методом педагогической работы было названо «объективное наблюдение»: ученые считали, что этот метод способствует прежде всего свободному творчеству самого учителя, а создатели Первой Опытной Станции Наркомпроса назвали этот метод «автодидактика». И именно педологи первыми заговорили о качестве школьных про-

грамм, которые, по их мнению, должны быть программами детской жизни и соответствовать законам развития детской природы, приспособляясь к конкретному ребенку и учитывая индивидуальные темпы развития. По их мнению, принцип посильного обучения – основа работы учителя в школе [3, с. 8–9].

Характерной особенностью школ 20-х годов было составление на каждого учащегося психолого-педагогической характеристики. Такие характеристики предназначались только для учителей, на их основе осуществлялась вся учебно-воспитательная работа, происходила ее индивидуализация в соответствии с особенностями учащихся. Составление характеристик не всегда приветствовалось учителями и вызывало с их стороны определенное сопротивление, однако нельзя отрицать полезности этой работы, которая требовала внимательного изучения внутреннего мира учащихся, их личностных особенностей и психологической мотивации поведения. Так, в 1923-1924 гг. в Курской Губернской Опытной школе учителя фиксировали свои наблюдения за детьми в личных карточках, которые состояли из семи частей: «1) общие сведения об учащихся, 2) сведения о родителях, 3) общие сведения о прохождении курса обучения, 4) замечания по проработанным курсам и предметам по годам обучения, 5) индивидуальная работа (клубная и домашняя), 6) участие в общественной жизни школы, 7) психологическая характеристика». Психологическая характеристика имела следующую структуру:

- Общее умственное развитие;
- К чему проявляет интерес;
- Что преобладает – память, воображение или рассудок;
- Каково господствующее настроение;
- Нет ли проявлений жадности, злости, драчливости, жестокости, лживости, хвастовства и др.;
- Не проявляет ли разрушительных инстинктов;
- Как относится к себе и домашним, не проявляет ли чувства чрезмерного эгоизма, властолюбия, стремления первенствовать или легко подчиняться другим;
- Высказывает ли настойчивость в занятиях;
- Легко ли поддается внушению;
- Каковы социальные тенденции учащегося (общественность или одиночество, стадное чувство, отношение к товарищам, к руководителям, к техническому персоналу, к сильным и слабым);
- Прочие черты характера (доверчив или хитер, идеалист или практик, проявление высших нравственных чувств, мистицизм, любовь к природе, склонность к бродяжничеству, опрятен или нет;
- Общие замечания [4, с. 12].

Подобные характеристики, составленные ищущим и творческим педагогом, действительно давали возможность хорошо узнать своих воспитанников и корректировать их поведение (как и свое собственное) в зависимости от ситуации. К концу 20-х годов XX в. усилилась тенденция более детальной разработки психолого-педагогических характеристик учащихся, а учителям на местах разрешалось вносить изменения в схему характеристик, что позволяло всесторонне рассматривать особенности характера и поведения ребенка.

К 1926–1927 гг. большинство учителей убедились в несостоятельности непродуманных школьных экспериментов. Отсутствие единой системы обучения и воспитания привело к определенному обесцениванию образования, которое становилось формальным. Время показало, какой вред обучению нанесла предоставленная детям полная свобода выбора учебных предметов и организации учебного дня по своему усмотрению. Учащиеся в большинстве своем оказались неспособными к самоорганизации для продуктивной работы, которую все же должен направлять и контролировать учитель. Поэтому все больше педагогов стало обращаться к выработке каких-то общих, психологически обоснованных правил организации обучения.

Естественным следствием активного привлечения психологов к работе в школе стало появление в это время большого количества разнообразных руководств по рациональному использованию времени для занятий в классах и дома. Особой популярностью среди учителей

пользовался вышедший в 1926 г. перевод книги американского психолога, профессора Г. М. Уиппла «Как нужно заниматься. Краткое руководство для учащихся». Г. М. Уиппл подчеркивал, что нет и не может быть двух совершенно одинаковых учеников, а значит – ни в коем случае нельзя навязывать ребенку свою систему подготовки, даже если она кажется педагогу самой продуктивной. Этот тезис целиком соответствовал тем идеям гуманизации учебно-воспитательного процесса, которые разрабатывались советскими педагогами в 20-е годы. Активно используя в повседневной работе основные рекомендации Г. М. Уиппла, они разрабатывали на их основе свои руководства и подчеркивали, что ни одно указание не должно становиться для учащегося законом: если учитель сумеет привить ребенку тягу к знаниям и вызвать интерес к занятиям, то ребенок сам выберет для себя оптимальный режим работы.

Одним из основных требований в обучении, выдвигаемых Г. М. Уипплом, была выработка привычки ко времени и месту для занятий. Место, где выполняется учебная работа, должно быть постоянным и за ним нельзя заниматься ничем, кроме учебных занятий, даже чтением художественной литературы. «Не считайте это правило слишком мелочным, – писал он. – Если у вас образуется привычка к месту работы, вам будет достаточно только сесть за ваш стол, чтобы тотчас же почувствовать желание приняться за дело» [5, с. 13]. Так же обстоит дело и с привычкой ко времени учебных занятий, которая в определенные часы дает ощущение «потребности в умственной работе».

Именно это правило, обоснованное в переведенном руководстве с психологической точки зрения, не всегда выполнялось в советской школе 20-х годов. С предоставлением школьникам свободы в планировании своего учебного дня, с внедрением во многих школах классов-лабораторий (по Дальтон-плану или бригадно-лабораторному методу) учащиеся перестали иметь постоянное место для занятий. Переходы в течение учебного дня из одной лаборатории в другую (в любое время и по своему усмотрению) приводили зачастую к скоплению детей в каких-то одних лабораториях, а теснота и неудобство никак не стимулировали умственную активность. Учащиеся, вначале с удовлетворением приняв право на свободу выбора предметов, вскоре сами ощутили отрицательные последствия такого выбора. Наиболее способные из них не могли в полную силу заниматься, а те, которые восприняли эту свободу как вседозволенность, в конце концов, стали равнодушны к учебе: бесцельное сидение и шум в лабораториях утомляли даже их.

Тем не менее отказ многих педагогов того времени от привычной схемы посадки в классе и переход к классам-лабораториям тоже не был случайным. Ведущим принципом работы советской школы был провозглашен исследовательский принцип. Работа по исследовательскому принципу не могла бы осуществиться в обычном классе, для нее требовалось сменить обстановку, поставить ребенка в такое положение, при котором он мог бы заниматься исследованием более свободно и раскрепощено. Когда же практика показала, что исследовательские лаборатории «не работают» в том виде, в каком были организованы в советской школе, учителя поспешили вернуться к обучению по классам. В конечном итоге классы окончательно утвердились в нашей школе, попытки вернуться к свободным лабораториям больше не предпринимались. И педагоги, смирившись с классно-урочной системой обучения, сразу же ощутили ее преимущества в решении дисциплинарных вопросов: учащиеся на занятиях всегда находились в поле зрения учителя и под его постоянным наблюдением и контролем.

В 20-е годы в советской школе остро встала проблема «нужных» и «ненужных» знаний. По мере усложнения школьных программ и учебных планов все большее место в них должны занимать предметы, развивающие интеллект учащихся и стимулирующие потребность в самостоятельной сосредоточенности в работе. Г. М. Уиппл подчеркивал, что с возрастом все больше формируется «способность сосредоточить всю энергию на умственной работе, даже при наличии значительных помех», и школьное обучение должно содействовать развитию этой способности [5, с. 9]. Это совсем не означает, что ребенку не надо прививать какие-либо трудовые умения и навыки, однако трудовое обучение ни в коей мере не должно заслонять изучение общеобразовательных дисциплин.

Советская трудовая школа в большинстве случаев нарушала этот принцип: основной

акцент делался именно на выработке практических умений и навыков и на профессиональной подготовке. Ярлык «буржуазности» изгнал из школы многие предметы, которые изучались до революции 1917 г., в частности, археологию, иностранные языки, латынь, историю русского государства и русской православной церкви. Не изучались произведения многих зарубежных и русских писателей, сознательно скрывались многие имена, подтасовывались исторические факты. Советские школьники были обеднены в плане общего интеллектуального развития, школьные программы составлялись в расчете на то, чтобы воспитывать правильную политическую позицию, классовое сознание и готовить к трудовой деятельности в сфере материального производства. Последствия такого отношения к образовательной работе проявились уже в середине 20-х годов, когда стало очевидно, что школа выпускала «рабочие машины», послушных исполнителей, односторонне развитых, а не мыслящих людей.

Однако было немало педагогов (М. И. Демков, Н. З. Виноградов, А. И. Анастасьев и другие), которые считали, что школа должна давать ребенку самые разносторонние знания «из всех наук», чтобы дать ему возможность свободно самоопределиться в жизни, выбрать сферу будущей деятельности и, благодаря познанию основ различных наук, развить свой интеллект. Учителя-практики понимали, что каждый ребенок развивается своим темпом и обладает различными индивидуальными природными задатками, своеобразием ума и характера. Без учета этих индивидуальных особенностей обучение и воспитание могут превратиться в средство насильственной ломки характера. Огромное значение в связи с этим придавалось личности самого учителя, он должен был обладать педагогическим тактом и развитой способностью находить подход к каждому из учащихся.

Индивидуальный подход к учащимся не всегда мог осуществляться на обычном уроке из-за преобладания коллективных форм учебной работы. Чтобы как-то исправить этот недостаток классно-урочной системы обучения, в школах велись поиски таких форм и методов организации обучения, которые способствовали бы его индивидуализации. В те годы творчески подходящие к работе учителя пытались совместить урочные и лабораторные занятия, практиковали коллективные обсуждения результатов исследовательской работы учащихся, что позволяло каждому из них выступать с самостоятельным сообщением. «Учитель должен помнить, – отмечал педагог Н. Н. Иорданский, – что перед ним не только ученик, обязанный знать и отвечать заданный урок, а открытая детская душа, полная исканий и пылкости. Пусть он сделает хотя бы один урок в день уроком свободной беседы» [6, с. 35]. Такие уроки в форме свободной беседы, на которых ребята рассказывали о своей индивидуальной исследовательской работе, были в 20-е годы очень распространены. Впоследствии был искажен сам принцип подобных уроков: дети уже должны были в обязательном порядке и по предложенной схеме отчитаться о результатах индивидуальной работы. Как следствие, ученики стали относиться к работе как к вынужденной необходимости и выполнять ее формально.

Педагоги-гуманисты выдвигали идеи бережного отношения к личности ученика, уважения его права на собственное мнение, а на практике уже к концу 20-х годов каралось всякое инакомыслие. Одной из самых важных задач педагогики стало формирование «коллективно мыслящего и коллективно действующего человека». О необходимости воспитания именно такого человека писал в 1928 г. А. В. Луначарский, когда отмечал: «Человек должен мыслить, как мы. Однако этим не говорится, что мы хотим уничтожить естественные заботы, заботы об удовлетворении своих потребностей, личного инстинкта, мы лишь говорим, что это должно отступать перед требованиями коллективной жизни» [7, с. 5].

В условиях фактического разрушения общечеловеческих ценностей и господства моноидеологии гуманистические идеи, провозглашенные педагогами начала XX в., не могли быть реализованы. Однако нельзя игнорировать этот опыт полностью, чтобы не открывать уже открытое и не повторять прошлых ошибок. Вся история формирования советской педагогической теории и практики показала, что совершенствование школьного воспитания может осуществляться только тогда, когда не рвутся исторические преемственные связи.

Литература

1. Адамс, Д. Психология в воспитании: сб. статей / Д. Адамс. – М., 1924. – 98 с.
2. Джемс, У. Беседы с учителями и психологии / У. Джемс. – Пг., 1921. – 76 с.
3. Степанов, Я.С. Педологическая работа в школе (из опыта Урусовской школы) / Я.Н. Степанов. – М., 1926. – 59 с.
4. Практика учета школьной работы: хрестоматийный сборник / под ред. Н.Н. Иорданского. – Л.–М., 1926. – 124 с.
5. Уиппл, Г.М. Как нужно заниматься. Краткое руководство для учащихся / Г. М. Уиппл. – М., 1926. – 50 с.
6. Иорданский, Н.Н. Основы социального воспитания в народной школе / Н.Н. Иорданский. – М., 1919. – 66 с.
7. Луначарский, А.В. Воспитательные задачи советской школы / А.В. Луначарский // Народное просвещение. – 1928. – № 7. – С. 5–7.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 26.01.10

УДК 37.01(476):17

Рэлігійны аспект генезісу этыка-педагагічнай думкі Беларусі

В. С. БОЛБАС

В статье проанализированы основные этико-религиозные идеи. Они были распространены на территории Беларуси в древние и средние века и предопределили направление развития теории и практики нравственного воспитания. Наблюдается влияние язычества, христианства и поликонфессиональных факторов на формирование этико-педагогических идей.

Ключевые слова: этыка-педагагічная думка, маральны патэнцыял рэлігіі, маральнае выхаванне, духоўнасць, хрысціянская этыка, рэлігійна-маральныя ідэі, маральна-духоўныя каштоўнасці.

The main ethic-religious ideas are analyzed in this work. They were spread on the Belarusian lands in ancient and middle ages, and they predetermined the direction of native theory and practice of moral education. The influence of the heathenism, Christianity and polyconfessional factor on the ethic-pedagogical thought forming in Belarus is observed.

Keywords: ethic-pedagogical thought, religion moral potential, moral education, spirituality, Christian ethics, religious and moral ideas, moral and cultural values.

Уводзіны

Сёння аксіяматычна гучыць сцвярджэнне аб істотнай ролі рэлігіі ў маральна-духоўным развіцці асобы і грамадства. Між тым, у папярэдні перыяд “барацьбы з антынавуковым светаўспрыманнем” мы не толькі страцілі найважнейшы сродак маральнага выхавання, а нават пакінулі па-за ўвагай сам падмурак, аснову, на якой фарміравалася любая этыка-педагагічная ідэя апошніх двюх тысяч гадоў. Таксама відавочна, што, не ведаючы вытокаў развіцця той ці іншай тэорыі, практычна немагчыма дабіцца яе перспектыўнага развіцця. Вывучаючы генезіс этычнай думкі Беларусі, многія айчыннымя філосафы (А. С. Майхровіч, С. А. Падокшын, У. М. Конан, Э. К. Дарашэвіч і інш.) разглядалі пэўныя аспекты гэтай праблемы. З пазіцыі ж гісторыка-педагагічнай навукі падобнага даследавання пакуль што не праводзілася.

Вынікі даследавання

Рэлігія і мараль утвараюць два магутныя пласты духоўнай культуры. Маральны патэнцыял рэлігіі з яго верай у перамогу добра і справядлівасці фарміраваў многія правілы і нормы зямнога суіснавання людзей. Пачынаючы з глыбокай старажытнасці, рэлігійная этыка выпрацоўвала маральныя каштоўнасці, якія вызначалі шматлікія бакі жыцця, у тым ліку, і пытанні выхавання.

Агульнавядома, што ва ўсіх першабытных народаў існаваў свой уклад жыцця, свая мараль у выглядзе бытавых правіл, якія з’явіліся на самых ранніх этапах развіцця чалавецтва. Яны ўстанаўлівалі парадак карыстання тым, што належала ўсяму роду, рэгулявалі адносіны паміж членамі абшчыны, абумоўлівалі паводзіны ў пэўных сітуацыях і, такім чынам, дапамагалі арганізацыі супольнага жыцця. Пазней з’яўляецца асобны напрамак прадпісанняў, звязаных з рэлігійнымі ўяўленнямі нашых продкаў. Фарміруецца звод нормаў і правіл жыцця, заснаваны на веры, які ў многім вызначаў характар паводзін у грамадстве. З цягам часу рэлігійнае настолькі пераплялося з іншымі духоўнымі каштоўнасцямі, што зараз часта аб’ядноўваецца ў паняцце “народнае”.

На тэрыторыі Беларусі таксама першапачаткова складвалася свая сістэма вераванняў і звычаяў, якая атрымала назву язычніцтва. Вывучаючы вераванні ўсходніх славян, гісторык С. Салаўёў робіць вывад: “Религия эта состояла, во первыхъ, въ поклоненіи стихійнымъ бо-

жествамъ, во вторыхъ, въ поклоненіи душамъ умершихъ, которое условливалось родовымъ бытомъ, и изъ котораго преимущественно развилась вся Словянская демонологія” [1, с. 53]. Прычым трэба мець на ўвазе, што, як слушна адзначае С. П. Жлоба, гэтая рэлігія “выконвае ролю сістэмы, якая апраўдвае, асвятляе і захоўвае нормы маралі, а таксама з’яўляецца інструментам узнаўлення маралі і маральнасці ў пакаленнях” [2, с. 75].

Многія бачаць у язычніцтве велізарны комплекс першабытных вераванняў, поглядаў і абрадаў, што складваліся на працягу многіх тысячагоддзяў і якія сталі асновай для фарміравання ўсіх сусветных рэлігій. Старажытная рэлігія ўсходніх славян адпавядала грамадскім умовам кааператыўнай ці калектыўнай вытворчасці і пэўнага ладу жыцця. Паняцце асобы, яе каштоўнасці не існавала. Кожны чалавек разглядаўся як член супольнасці, грамадзянін.

Ва ўсходніх славян, як і ў іншых народаў, сістэма правіл супольнага жыцця насіла прадпісальны характар і была цесна звязана з абраднасцю, з шанаваннем звышнатуральных сіл. Практычна для ўсіх і кожнага былі ўстаноўлены досыць строгія рамкі паводзін шляхам разнастайных табу і забарон.

Ужо ў гэты перыяд нашымі продкамі выпрацоўваюцца адпаведныя формы паводзін, у межах якіх індывід мог рабіць самастойныя ўчынкі, але з досыць падрабязнай рэгламентацыяй сваіх дзеянняў. Падобныя прадпісанні, характэрныя і для іншых народаў, утваралі, як іх цяпер называюць, першасныя асновы маральнасці. Сярод найважнейшых з іх – забарона забойстваў, шанаванне багоў, бацькоў, старэйшых, захаванне традыцый і г. д. Вельмі важны вывад робіць Б. А. Рыбакоў пры аналізе этапаў развіцця язычніцтва. Ён сцвярджае, што эвалюцыя язычніцтва мае своеасаблівы характар: тут новае не выцясняе старое, а наслайваецца на яго, дабаўляецца да існуючага [3, с. 4].

Развіццё феадальных адносін не магла задаволіць язычніцкая стракатасць міфалагічнага светаўспрымання, таму, дзякуючы многім абставінам, на ўсходнеславянскіх землях пачала ўсталёўвацца хрысціянская рэлігія. Даследчыкі адзначаюць, што ўжо ў IX ст. на беларускіх землях з’яўляюцца хрысціянскія місіянеры. У IX-X стст. хрысціянства напачатку актыўна ўкаранялася ў княжацкіх дварах сярод дружыннікаў і купцоў. У XI ст. яно ахапіла гарады. І ўжо з XII ст. распаўсюджваецца сярод шырокіх народных мас у вёсцы [3, с. 19]. Трэба адзначыць, што хрысціянства выцесніла з народнага светапогляду не ўсе народныя язычніцкія вераванні. У беларусаў, як і ў іншых усходніх славян, да сучаснасці захаваліся элементы язычніцкай веры, асобныя абрады, рытуалы і т. п. Міфалагічная свядомасць, якая развівалася тысячагоддзямі, і сёння ўплывае на фарміраванне маральных ідэалаў і маральных паводзін. Пры разглядзе раннесярэдневяковага перыяду ва ўсходніх славян, многія схіляюцца да думкі аб немагчымасці адназначна сцвярджаць, што ў той час вызначала светапогляд народу – хрысціянства ці язычніцтва [3, с. 21]. У свой час Фядосій Пячэрскі пісаў: “Мы только словомъ нарицаемъ христіане, а погански живемъ” [5, с. 243]. Значна выражаная язычніцкая афарбоўка менталітэту беларусаў тлумачыцца яшчэ і тым, што ў часы панавання хрысціянства даваў аб сабе знаць уплыў сумежнага балтыйскага насельніцтва, што да XIV ст. заставалася язычніцкім і з часткай якога беларусы працяглы час знаходзіліся ў адной дзяржаве.

Хрысціянства было вымушана “ўспрыняць, пераўтварыць і нават развіць асобныя элементы культаў і частку абраднасці старой рэлігіі” [4, с. 243]. У значнай ступені апора на каштоўнасці духоўнай культуры народа дапамагла хрысціянству ў асноўным негвалтоўна распаўсюдзіцца на ўсходнеславянскіх землях. Пад уздзеяннем язычніцтва на землях нашых продкаў само хрысціянства становіцца больш “мірскім”, “абрадавым”. Сучасны расійскі філосаф А. Ф. Замалеёў падкрэслівае, што, канстатууючы захаванне славянскага язычніцтва пасля хрысціянізацыі ўсходніх славян, патрэбна ў гэтым бачыць не звычайнае “двоеверіе”, а светапоглядны сінкрэтызм, зліццё народнай і хрысціянскай рэлігіі [6, с. 9-18]. “Засвойваючы хрысціянства па знешнасці, – пісаў У. Пічэта, – народныя масы засталіся вернымі традыцыям язычніцтва. Яно жыве ў глыбіні свядомасці народа; само хрысціянства аб’ядноўваецца, прыстасоўваецца да простага светаразумення” [7, с. 11]. Усё гэта дае падставы сцвярджаць, што пісьменнасць, летапісанне, асвета і педагагічная думка ўсходніх славян маюць сваю ўласную аснову, а хрысціянства надало істотны дынамізм развіццю гэтых працэсаў і прынес-

ла з сабой новыя элементы, якія прыжыліся толькі дзякуючы адпаведнаму ўзроўню развіцця матэрыяльнай і духоўнай культуры нашых продкаў. Больш таго, маюць рацыю навукоўцы, якія разглядаюць язычніцтва «як фактар аховы этнакультурнага фонду ўсходнеславянскіх народаў ад яго размывання пад уплывам знешніх фактараў, галоўным чынам, хрысціянскай рэлігіі» [7, с. 11].

Яшчэ адной адметнасцю распаўсюджвання хрысціянства на беларускіх землях было тое, што «культура старажытнай Беларусі перыяду XI–XIII стст., у цэлым зарыентаваная на Візантыю, была адкрыта для ўспрымання навацый з іншых рэгіёнаў, асабліва з Цэнтральнай і Заходняй Еўропы» [8, с. 363]. Менавіта гэта прывяло да фарміравання шматканфесійнасці, якая адыграла істотную ролю ў духоўным жыцці грамадства і вызначыла шэраг адметнасцей у распрацоўцы ідэй маральнага выхавання. Пospех распаўсюджвання хрысціянскіх ідэй на беларускіх землях быў настолькі значным, што ўжо ў XII ст. тут з’яўляюцца такія магутныя духоўныя постаці, як Еўфрасіння Полацкая, Кірыл Тураўскі, Клімент Смаляціч і інш. Іх уплыў на развіццё айчынных ідэй маральна-духоўнага выхавання быў выключны. Увогуле нельга не пагадзіцца з думкай, што само хрысціянства як аснова сярэднявечага светапогляду і ідэалогіі «было па сваёй сутнасці менавіта «педагагічным» рухам, пэўнай маральна-рэлігійнай школай чалавецтва» [9, с. 233].

У адрозненне ад язычніцкай рэлігіі, якая ў аснове была натуралістычнай, хрысціянства ўзнікла як рэлігія чалавека. У аснову светапоглядных уяўленняў хрысціянства быў пакладзены прынцып духоўна-маральнай каштоўнасці чалавека і пастаянная скіраванасць да агульнага добра. Два вымярэнні чалавека (душа і цела) дапаўняюцца трэцім – «дух» (духоўнасць) – прыналежнасць да боскага праз веру. Згодна з хрысціянскім веравучэннем, падмуркам грамадскага ўладкавання павінна стаць высокамаральнае жыццё. Дамінантай паводзін чалавека, мэтай яго выхавання з’яўляецца маральнасць.

На думку У. М. Конана, менавіта ў перыяд ранняга хрысціянства тэарэтычна афармляюцца наступныя прынцыпы ўладкавання грамадскага супольнага жыцця: «а) усведамленне духоўнай свабоды як істотнай якасці чалавека, што адрознівае яго ад усіх іншых форм зямнога жыцця; б) апеляцыя да маральнай прыроды чалавека, да яго сумлення як вышэйшаму крытэрыю адносін паміж людзьмі; в) выпрацоўка паняцця чалавека як вышэйшай каштоўнасці, якая не залежыць ад яго нацыянальнай і сацыяльнай прыналежнасці» [10, с. 7].

Паводле хрысціянскіх уяўленняў чалавек ад нараджэння нясе на сабе цяжар перша-роднага граха, але ў яго ёсць адзіны шлях да ўратавання – маральнае ўдасканаленне. Важнейшым зыходным пунктам хрысціянскай этыкі з’яўляецца сцвярджэнне, што кожны чалавек можа радыкальна «змяніць сваю сутнасць». Зыходзячы з таго, што кожны індывід мае магчымасць не толькі выправіць дрэннае, а і палепшыць прыродна добрае, маральна-этычныя ідэі напаўняюцца духам аптымізму.

Беларускі філосаф А. С. Майхровіч падкрэсліваў: «Менавіта хрысціянства зацвердзіла самую ідэю ўдасканалення, развіцця чалавека і абставін яго жыцця, патрэбу і неабмежаванасць гэтага працэсу» [11, с. 19]. Згодна асноўных палажэнняў хрысціянскай этыкі, у кожнага ў зямным жыцці няма іншага праведнага шляху, як імкненне стаць чалавекам маральна-дасканалым. Хрысціянскае вучэнне, у першую чаргу, вызначалася маральнадыдактычным, павучальным, этыка-формастваральным зместам. Вось чаму на працягу ўсяго перыяду сярэднявечча на беларускіх землях рэлігійна-маральныя ідэі займалі дамінуючае становішча. Ім падпарадкоўваліся агульнафіласофскія, эстэтычныя, палітычныя і нават эканамічныя праблемы таго часу. Прычым дзеячы грамадскай і педагагічнай думкі Беларусі ў пошуках маральна-духоўнага ўладкавання грамадства актыўна звярталіся да раннехрысціянскіх ідэй, якія мелі ярка выражаную дэмакратычную скіраванасць.

Асноўная мэта хрысціянскай этыкі – дасягненне ўсеагульнага добра – магла ажыццявіцца толькі праз дабрачыннасць. Была распрацавана сістэма маральна-духоўных каштоўнасцей і Богачалавек вылучаўся ў якасці яе ўвасаблення. Дзякуючы такой арыентацыі на маральны абсалют, які натуральна ўспрымаецца чалавецтвам, хрысціянская этыка самым рашучым чынам уплывала на фарміраванне ідэй маральнага выхавання ў грамадстве. У яе ўяўленні быць чалавекам – гэта значыць жыць па заветах Ісуса Хрыста. Праблема выхавання добра ці скіравання выхаванцаў да добра становіцца галоўнай і асноўнай праблемай выхавання наогул.

Важна адзначыць, што, адрозненне ад язычніцкага перыяду, калі паняцце добра, маральнасці цалкам і поўнасцю вызначалася інтарэсамі канкрэтнай людской супольнасці, хрысціянская этыка акцэнтуюе ўвагу на ўзвышэнні кожнага індывіда. Маральныя заповеды хрысціянства звернуты, перш за ўсё, да ўнутранага свету індывіда, да яго сумлення. Нават абмежавальны характар маральных нормаў уяўляе сабой, у першую чаргу, устанаўленне межаў уласных дум, помыслаў дзеянняў і ўчынкаў. Адносіны да іншых – гэта перш-наперш адносіны да самога сябе. Гэта стварае асновы для таго, каб, як і ў этычных вучэннях антычнасці, абсалютнае дабро і ўласнае шчасце зліваліся ў адзінае цэлае. Нормай і ўзорам адносін да бліжняга павінна была стаць любоў Бога да ўсіх людзей. Важна, што такая любоў распаўсюджваецца як на сваіх, так і на чужых. У адным з пастулатаў Евангелля непасрэдна сказана: “І калі вы вітаеце толькі братоў вашых, што асаблівага робіце? Ці не так паступаюць і язычнікі” [12, с. 47].

Хрысціянская любоў аб’яўляла поўную забарону на помсту, якая ўладарыла ў язычніцтве. Нават злыя думкі лічыліся грахоўнымі. Гэта быў прынцыпова новы падыход у арганізацыі супольнага жыцця і грамадскіх адносін. З любові выводзяцца такія якасці, як пакорлівасць, непраціўленне злу, гвалтам, добразычлівасць, міласцінасць, гасціннасць і інш. Больш таго, чалавечыя якасці, якія грунтуюцца на любові істотна адрозніваюцца ад іншых, нават знешне падобных. Так, напрыклад, даследчыкі падкрэсліваюць, што трэба бачыць розніцу “паміж пакорлівасцю дзеля любові і пакорлівасцю дзеля ўласнага выратавання” [13, с. 20]. Пакорлівасць многімі трактуецца як праява баязлівасці, нерашучасці, бяздзейнасці. Але гэта зусім не так. На час свайго зараджэння хрысціянства мела на мэце радыкальна змяніць існаваўшую рэчаіснасць. Хрысціянскае веравучэнне заклікала да цяпення не дзеля таго, каб прыстасавацца да несправядлівасці, не дзеля таго, каб схіліцца перад злом, а каб “сваёй пакорлівасцю ўтаймаваць сканцэнтраванае па хрысціянскіх паняццях у чалавечай гордасці сусветнае зло, перамагчы яго маральна, духоўна” [13, с. 29]. Галоўным інструментам ачышчэння грамадства ад злосці і нянавісці бачылася любоў.

Хрысціянская этыка прапануе новае разуменне справядлівасці, якая павінна ляжаць у аснове грамадскіх адносін. У дахрысціянскай рэлігіі паняцце справядлівасці ўключала ў сябе прынцып эквівалентнасці дзеяння і дзеяння ў адказ, іншымі словамі, справядлівасць мела месца тады, калі за дабро плацяць раўназначным дабрам, за зло – злом. Новая мараль будавалася на прынцыпова новых падыходах. Высокамаральны чалавек павінен рабіць дабро без усялякай думкі пра нейкую адплату за гэта.

Арыентацыя на новыя маральна-духоўныя каштоўнасці абумовіла рашучую змену мэт выхавання. У адрозненне ад выхаваўчых мэт іншых ідэалагічных плыняў і натуралістычнай этыкі, якія імкнуліся ўдасканаліць чалавека ў межах яго ўласных магчымасцей і здольнасцей, хрысціянства ставіць задачу радыкальна змяніць саму чалавечую сутнасць. Такія ўстаноўкі хрысціянскай этыкі стваралі маральны ідэал і для тых, хто імкнецца да яго цалкам, і для тых, хто хоча пазбавіцца ад асобных заганяў і набыць тыя або іншыя дабрачыннасці. З пункту гледжання хрысціянскай маралі чалавек з’яўляецца вобразам божым, а ў якасці маральнага ідэала выступае Ісус Хрыстос. Трэба прызнаць, што ідэал хрысціянства на многія стагоддзі вызначыў маральны ідэал педагогічнай думкі многіх народаў, у тым ліку і беларускага. Наогул хрысціянства дало пачатак усталяванню ўніверсалізму маральных патрабаванняў на аснове ўласнай дактрыны, што істотна адбілася на развіцці тэорыі маральнага выхавання. Па сутнасці, фарміравалася новая мараль, ядром якой з’яўлялася духоўна-маральная самакаштоўнасць чалавека і ідэя агульнага добра, як перадумова існавання грамадства і яднання людзей [11, с. 7]. Дабро і доўг утваралі падмурак змястоўнага напаўнення тэорыі і практыкі маральнага выхавання. “Сама мараль і маральнасць наогул, – сцвярджае А. С. Майхровіч, – выступалі ў хрысціянскім жыццёвучэнні як сфера і форма праяўлення сапраўдных, адпавядаючых ідэі добра і справядлівасці, нормаў і законаў чалавечага жыцця” [11, с. 19].

Важнейшай асаблівасцю хрысціянскага выхавання быў яго наднацыянальны, агульначалавечы характар. Практычна ўпершыню ў гісторыі чалавецтва ставіліся аднолькавыя задачы маральнага ўдасканалвання абодвух палоў – мужчынскага і жаночага. Хрысціянства дало ступень святасці шлюбу, сям’я становіцца найважнейшай сацыяльнай ячэйкай грамадства. У адрозненне ад ветхазаветнай сям’і, дзе панаваў суровы патрыярхат з неабмежаванай ула-

дай гаспадара, хрысціянская будуюцца на падмурку любві, узаемнай дапамогі, адноснай роўнасці і свабоды ўсіх членаў сям'і. Значна ўзрастае роля сям'і ў выхаванні дзяцей. Прынцыпова новае становішча ў гэтым працэсе займае жанчына, якая карыстаецца правамі жонкі і маці. Асноўным прынцыпам сямейнага выхавання Свяшчэннае пісанне аб'яўляе павагу да бацькоў. З іншага боку бацькі павінны глядзець на дзяцей як на божы падарунак і пастаянна клапаціцца аб іх выхаванні. Маральнае выхаванне прадугледжвала непасрэдна апору на ўнутраныя духоўныя якасці асобы.

Адной з асаблівасцей хрысціянскага выхавання была яго арганізацыя з улікам свабоды выбару кожнага індывіда. Праблема свабоды волі аказала сур'ёзны ўплыў на фарміраванне тэарэтычных асноў маральнага выхавання. Згодна асноўных палажэнняў хрысціянскага веравучэння, чалавек, дзякуючы свайму свядомаму, асабістому пачатку ў маральна-духоўным плане, валодае свабодай выбару: быць добрым ці дрэнным. Такім чынам, свабода з'яўляецца абавязковай умовай адказнасці індывіда за свае паводзіны. Кожны чалавек абавязаны імкнуцца да развіцця ў сабе рыс і якасцей боскага вобразу. І хоць гэта ў многім адбываецца пад уздзеяннем знешніх умоў і фактараў, але іх уздзеянне магчыма толькі праз уключэнне самога індывіда ў гэты працэс. Таму роля індывіда ў асабістым маральна-духоўным удасканаленні не можа быць пасіўнай. Даследчык хрысціянства Д. Клеман якраз і лічыць самаўладдзе чалавека асноўнай умовай маральнага развіцця асобы [14, с. 157]. Свабода чалавека мае два ўзаемазвязаныя бакі. Па-першае, кожны чалавек можа самастойна асэнсаваць і вызначыць свае адносіны да тых ці іншых каштоўнасцей і, па-другое, можа самастойна прымаць рашэнні і здзяйсняць адпаведныя ўчынкі. У хрысціянстве маральна-свабодным лічыцца той чалавек, які выкарыстоўвае свабоду волі на карысць агульнаму дабру.

Складанасць праблемы часта заключаецца ў тым, што ў рэальным жыцці не заўсёды проста можна адрозніць дабро ад зла. З дапамогай пэўных ведаў, на аснове жыццёвага вопыту чалавек павінен сам вызначыцца ў сваім выбары. Задача ўскладняецца тым, што ў кожнай асобнай сітуацыі зло часта маскіруецца пад дабро. І калі ў якасці абсалютнага дабра можна ўказаць ідэальны ўзор паводзін, то для канкрэтных абставін даваліся досыць акрэсленыя арыенціры, не столькі дабра, колькі таго, што не з'яўляецца добром, чаго трэба пазбягаць і што яму патрэбна супрацьпастаўляць. Не выпадкова, што шэраг амаральных рыс, якасцей і адпаведных дзеянняў адносіцца да грахоўных. Сярод іх: хлусня, паклёп, зайздрасць, гнеў, нарліваць, насілле, крадзёж, распуста, сквапнасць, неміласэрнасць і інш.

Хрысціянская этыка вучыць, што не заўсёды дабрадзейная свядомасць увасабляецца ў дабрадзейных справах. Сапраўды высокамаральным чалавекам можа быць той, у каго кожны элемент маральнай свядомасці з'яўляецца асновай адпаведных учынкаў, а з іншага боку, кожны дабрадзейны ўчынак з'яўляецца вынікам сукупнай духоўнай вартасці асобы. Іншымі словамі, сама вера, маральнасць чалавека павінны мець дзейнасны характар.

А. Ф. Замалееў адзначае: “Пад уплывам язычніцкай этыкі старажытнарускі чалавек інакш асэнсоўвае і саму хрысціянскую набожнасць: набожным ён прызнае не таго, хто праводзіць жыццё ў пастах і малітвах, а таго, хто з'яўляецца дабрачынным у жыцці” [6, с. 20]. Дзеля ўратавання недастаткова аднаго аскетычнага прытрымлівання заветаў Хрыста, на першае месца вылучаецца грамадская значнасць менавіта дзеянняў, учынкаў чалавека, іх выніковасць. Характэрна і тое, што сапраўдны ўладальнік вышэйшых маральных якасцей не чакае ніякай узнагароды за свае дабрадзейныя справы і не здзяйсняе іх з-за страху перад адказнасцю ці пакараннем. Таму паводле хрысціянскіх перакананняў дабрадзейнасць толькі на пачатку яе фарміравання патрабуе значных намаганняў волі. Рухавіком жа маральнай дзейнасці, у першую чаргу, з'яўляюцца пачуцці, эмацыянальны бок духоўнага свету індывіда. Менавіта па гэтаму хрысціянскіх арганізатараў маральна-выхаваўчага працэсу пераважна вабілі эмацыянальныя аспекты педагагічнага ўздзеяння і з гэтай нагоды прыярытэтная ўвага надавалася выхаванню пачуццяў і душы.

Наогул, трэба адзначыць, што роля рэлігіі ў распрацоўцы мэт і зместу маральнага выхавання досыць значная, але яшчэ большая ў практычнай арганізацыі маральнага выхавання. Хрысціянскі завет, па сутнасці агульначалавечы, пасля атрымання рэлігійнага абгрунтавання з дапамогай царквы, шматлікіх рытуалаў, абрадаў актыўна ўкараняецца ў свядомасць і практыку

грамадскіх адносін. Не выпадкова К. А. Гельвецый прыйшоў да слушнай высновы аб тым, што рэлігійная мараль “ёсць не што іншае, як удасканаленая чалавечая мараль” [15, с. 145].

Істотнай адметнасцю рэлігійных умоў развіцця ідэй маральнага выхавання ў Беларусі было існаванне некалькіх канфесійных плыняў. Беларусь знаходзілася ў самым цэнтры хрысціянскага свету, яна межавала з праваслаўным усходам, каталіцкім захадам і пратэстанцкай поўначчу. Само хрысціянства было прадстаўлена рознымі накірункамі: праваслаўем, каталіцтвам, пратэстантызмам, уніяцтвам, адгалінаваннем праваслаўя – стараабрадствам. Існавалі таксама аб’яднанні мусульман і іўдзеяў. Плюралізм рэлігійна-царкоўнага жыцця, які гістарычна склаўся на землях Вялікага княства Літоўскага, вымусіў дзяржаўныя ўлады на працягу XV – першай паловы XVI ст. прыняць шэраг прававых актаў, якія забяспечылі развіццё адноснай талерантнасці як на дзяржаўным, так і на грамадскім узроўні.

Суіснаванне на беларускіх землях хрысціянскай поліканфесійнасці і некаторых іншых рэлігійных веравучэнняў самым непасрэдным чынам садзейнічала актывізацыі тэарэтычных распрацовак і пошукаў практычных шляхоў у развіцці маральнага выхавання, істотным чынам пашырала крынічную базу айчыннай этыка-педагагічнай думкі. Кожная рэлігійная плынь у першую чаргу з дапамогай уласнай ідэалогіі імкнулася прыцягнуць на свой бок як мага больш вернікаў. Улічваючы тое, што ў часы сярэднявечча асноватворным вытокаам грамадскага светапогляду была Біблія і яна ж з’яўлялася найважнейшай крыніцай развіцця ідэй маральна-духоўнага выхавання, прадстаўнікі розных канфесій імкнуліся выкарыстаць яе ў якасці сродку ўздзеяння на людзей. Царкоўныя іерархі ў самім Свяшчэнным пісанні знаходзілі самыя разнастайныя ідэі: ад разумення самакаштоўнасці чалавека і сацыяльнага прагнута супраць несправядлівасці да рабскай цяжкінасці, пакорлівасці і аскетычнага знішчэння і самазнішчэння чалавечай асобы, ад імкненняў пастаяннага развіцця і ўдасканалення грамадства да кансерватыўна-забарончых тэндэнцый “старадаўнасці не разбураць”. Такім чынам, сама хрысціянская ідэалогія ўтрымлівала патэнцыяльныя магчымасці для фарміравання любых поглядаў: ад рэакцыйна-кансерватыўных да радыкальна-рэфарматарскіх.

Амаль да XVI ст. у Беларусі права тлумачэння біблейскіх пастулатаў мелі толькі прадстаўнікі афіцыйнай царквы. У пачатку XVI ст. слынны айчынны асветнік Францыск Скарына шляхам выдання Бібліі на роднай мове адкрывае магчымасць шырокім слямам насельніцтва, простым людзям самім, без пасрэдніцтва афіцыйнай царквы знаёміцца са зместам заветаў хрысціянства. Прадоўжанае потым друкаванне кананізаваных кніг на роднай мове дало пэўны дынамізм і пашырыла магчымасці развіцця ў Беларусі этыка-педагагічнай думкі. Усё гэта ў сукупнасці з дэмакратычным характарам хрысціянства на Беларусі забяспечыла фарміраванне найважнейшай асаблівасці развіцця айчынных ідэй маральнага выхавання. У адрозненне ад краін Заходняй і Цэнтральнай Еўропы, дзе гуманістычная плынь фарміравалася на досыць вузкім сацыяльным падмурку, які ўтваралі прадстаўнікі адукаванай верхушкі грамадства, на беларускіх землях гуманістычна-педагагічныя ідэі па прычыне больш цеснай сувязі з рэлігіяй мелі яўна выражаны дэмакратычны характар і разам з ідэямі маральнага выхавання набылі агульначалавечую накіраванасць ідэі гуманістычнай педагогікі, у тым ліку і ідэі маральнага выхавання, якія з’явіліся на такой глебе, атрымалі выразна агульначалавечую накіраванасць.

А. Е. Лапцёнак пры даследаванні рэлігійнай маральнай спадчыны прыходзіць да высновы, што “праваслаўе, бадай, у большай ступені, чым заходняе адгалінаванне хрысціянства абапіраецца на розныя формы традыцыйнай культуры. Тут больш моцна гучаць матывы калектыўнасці, саборнасці” [2, с. 17]. Прынцып саборнасці, які культываваўся ў Візантыі, знайшоў спрыяльную глебу ва ўсходніх славян і ўдала дапасаваўся да існаваўшага тут жыццёвага ўкладу з сфарміраванымі маральнымі нормама і паняццямі. Сама саборнасць азначае яднанне людзей на аснове любові да Бога і прыярытэтнасці маральных каштоўнасцей. В. Г. Крынчук не без падстаў адзначае, што незаслужана забытай аказалася праваслаўная працоўная этыка, бо на землях айчыны станаўленне хрысціянства ў многім адбывалася праз сялянства. Пад уплывам праваслаўя сфарміраваліся адносіны да працы як маральна неабходныя. “Таму і аснову этыкі сялянскай абшчыны складалі не толькі ўраўняльныя традыцыі, а і звычаі і нормы працоўнага права” [16, с. 39], – заключае вучоны. Так, напрыклад, дастатак, нажыты

сумленнай працай, паважаўся ў грамадстве. Пад непасрэдным уплывам праваслаўя ў змест маральнага выхавання актыўна ўкараняліся шанаванне традыцый, нацыянальны патрыятызм і дэмакратызм. Выразная акцэнтацыя лацінскай культуры на персаналістычныя вартасці, што настойліва праводзілася ў жыццё католікамі і пратэстантамі, спрыяла развіццю суб'ектывізацыі асобы, фарміраванню індывідуалістычных пазіцый. Так, Э. Яленская сцвярджае, што пратэстантызм сфарміраваў моцную сістэму індывідуальных правоў, якія грунтаваліся на этыцы, папулярызаванай духавенствам [17, с. 276]. Каталіцызм, а потым і пратэстантызм з уласцівай ім арыентацыяй на індывідуалізм садзейнічалі фарміраванню актыўнай, дзейснай асобы. Ададанаць ідэям, індывідуальны падыход, імкненне да класічнай культуры і адукацыі былі пад асобым акцэнтам у каталікоў. Рэлігійная і этычная каштоўнасць працы, крытыцызм мыслення ўздымаюцца на значныя вяршыні ў пратэстантаў. Усё гэта непасрэдна ўплывала на распрацоўку тэарэтычных асноў маральнага выхавання.

У Беларусі атрымалі распаўсюджанне такія рэфармацыйныя плыні, як кальвінізм, лютэранства, цвінгліянства, веравызначэнні чэшскіх братоў і антытрынітарыяў. У процівагу артадоксам хрысціянскай веры, якія сцвярджалі, што чалавек можа ўратавацца толькі шляхам выканання царкоўных прадпісанняў, пратэстанты тлумачылі, што Усявышні бескарысна даруе ўратаванне людзям, а да веры і маральнасці яны прыходзяць у выніку ўласных намаганняў, без пасрэдніцтва афіцыйнай царквы. Пратэстанцкая мараль – у многім пурытанская мараль. Яна грунтуецца на перакананні аб першапачатковай грахоўнасці чалавека і неабходнасці яе збавення шчырым працалюбствам і праведнасцю. Такія падыходы непасрэдна і вынікова стымулявалі чалавечую актыўнасць у зямным жыцці.

Дзякуючы пратэстантызму грунтоўнаму перагляду быў падвержаны светапогляд самых шырокіх слаёў насельніцтва. Адбываецца рашучы паварот ад бязмежнай веры да сумнення і ад яго – да чалавечага розуму. Найважнейшы з пастулатаў радыкальнага крыла Рэфармацыі на беларускіх землях фармуляваўся наступным чынам: “Чалавек не павінен верыць у праўдзівасць таго, што розум з відавочнасцю вызначае як хлусню” [18, с. 52]. Такім чынам, істотны дынамізм набіраў працэс секулярызацыі этыкі. Маральныя каштоўнасці, якія, згодна рэлігійных канонаў, мелі незямное паходжанне, ачалавечваліся, звязваліся з канкрэтнай сацыякультурнай сітуацыяй. Як падкрэсліваецца сучаснымі даследчыкамі, “мараль часта вызвалася ад рэлігійных догмаў у рамках самой рэлігіі” [19, с. 88].

Наогул, у этыцы рэфарматараў найважнейшае месца займала палажэнне аб асабістай адказнасці кожнага чалавека перад Богам без пасрэдніцтва афіцыйнай царквы, а маральна-этычная канцэпцыя антытрынітарыяў, якая мела ярка выражаную сацыяльную накіраванасць, нараджала крытыку маральных заганаў феадалізму і грамадзянскай няроўнасці, вызначала смелыя па задуме, але ўтапічныя па ажыццяўленню шляхі справядлівага ўладкавання грамадства.

Ерэтчны рух сярэднявечча, актывізацыя вальнадумства і рацыяналізм эпохі Адраджэння садзейнічалі з'яўленню на беларускіх землях атэістычных ідэй. Ужо з XVI ст. на Беларусі заяўляюць аб сабе прадстаўнікі ваяўнічага атэізму. Стэфан Лован, Каспар Бекеш, Казімір Лышчынскі і іншыя зрабілі рашучы крок у напрамку секулярызацыі этыкі і ажыццяўлення маральнага выхавання на свецкіх пачатках. Важна адзначыць, што грамадскія, педагагічныя і нават многія рэлігійныя дзеячы спрабавалі сумясціць рэлігійныя і свецкія асновы духоўнага жыцця, таму ў цэнтр сваіх светапоглядных сістэм змяшчалі этычны кампанент. Не выпадкова сучасныя даследчыкі адзначаюць, што асаблівасцю найважнейшых выхаваўчых задач педагагічнай думкі Беларусі “з'яўляецца арыентацыя на маральна-грамадзянскае ўдасканаленне чалавека, хоць вялікая ўвага адводзіцца развіццю інтэлектуальна-познавальных здольнасцей” [20, с. 44]. Рашучы крок у гэтым напрамку быў зроблены дзяржавай у канцы XVIII ст., калі прымаюцца пастановы аб размежаванні навукі і рэлігіі, асветы і царквы.

Трэба адзначыць, што распаўсюджанне маральна-духоўных каштоўнасцей хрысціянства ішло ў двух асноўных напрамках. Першы ўяўляў сабой далучэнне да хрысціянскіх цнот і заповедзей прадстаўнікоў афіцыйнай царквы, найбольш актыўных прыхажан і інш. Тут пытанні маральнага выхавання як мага цясней і непасрэдна ўвязваюцца з Запаветам Божым. Яны часта адрываюцца ад жыццёвых рэалій, ігнаруюць нацыянальна-культурны фактар, але

ў многім скіраваны да агульначалавечага ідэалу. Другі напрамак ахоплівае значную частку грамадства, якая лічыць сябе вернікамі. Яго прадстаўнікі ўяўляюць асноўныя пастулаты хрысціянскай этыкі як даволі аддаленыя ідэалы, якія тым не менш істотна ўплываюць на маральнае выхаванне сярод гэтай часткі насельніцтва. Прама і ўскосна ў гэты напрамак часта, але ў рознай ступені, уцягваецца і астатняя частка грамадства.

Заклучэнне

Такім чынам, можна з упэўненасцю сцвярджаць, што ўплыў рэлігійнай этыкі на развіццё тэарэтычных і практычных асноў маральнага выхавання на беларускіх землях у многіх адносінах меў вызначальны характар і садзейнічаў распрацоўцы і ўсталяванню агульначалавечых падыходаў пры вырашэнні праблемы маральна-духоўнага ўдасканалення асобы і грамадства. У аснову развіцця айчыннай этыка-педагагічнай думкі былі закладзены наступныя прынцыпы: прыярытэтнасць маральнага выхавання ў агульным развіцці асобы, імкненне да ўсеагульнага добра, прадстаўленне кожнаму індывіду свабоды волі, пабудова людскіх узаемаадносін на любові, талерантнасць у шырокім сэнсе слова і пераемнасць з апорай на традыцыяналізм.

Літаратура

1. Архивъ историко-юридическихъ свѣденій, относящихся до Россіи, издаваемый Николаемъ Калачовымъ. – Кн. 1. – М.: Тип. А. Семена, 1850. – 55 с.
2. Исторические судьбы христианства и современность. Материалы междунар. конф., 19-20 октября 1999 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест, 2000. – 164 с.
3. Рыбаков, Б. А. Языческое мировоззрение русского средневековья / Б. А. Рыбаков // Вопросы истории. – 1974. – №1. – С. 3–30.
4. Филист, Г. М. Введение христианства на Руси: предпосылки, обстоятельства, последствия / Г. М. Филист. – Минск: Беларусь, 1988. – 254 с.
5. Нравственное состояние русского общества въ XVI века, по сочинениям Максима Грека и современнымъ ему памятникъ. – М.: Тип. Э. Лиснеръ и Ю. Романъ, 1881. – 252 с.
6. Замалеев, А. Ф. Восточнославянские мыслители: эпоха Средневековья / А. Ф. Замалеев. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1998. – 270 с.
7. Лыч, Л. Гісторыя культуры Беларусі / Л. Лыч, У. Навіцкі. – Мінск: НКФ «Экаперспектыва», 1996. – 453 с.
8. Ганецкая, І. У. Беларуская культура XI–XIII стст. у агульнаеўрапейскім кантэксте / І. У. Ганецкая // Гуманітарныя і сацыяльныя навукі на зыходзе XX стагоддзя / уклад.: В. К. Шчэрбін, Г. М. Зенава, Л. М. Марчанка. – Мінск, 1998. – С. 366–369.
9. Идеи эстетического воспитания: антология: в 2-х т. – М.: Искусство, 1973. – Т. I. – 408 с.
10. Идеи гуманизма в общественно-политической и философской мысли Белоруссии. – Минск: Наука и техника, 1977. – 280 с.
11. Майхрович, А. С. Становление нравственного сознания: из истории духовной культуры Беларуси / А. С. Майхрович. – Мінск: Беларускі кнігазбор, 1997. – 206 с.
12. Евангелие. – Тяпино?: Изд. Василия Тяпинского, 70-ые годы XVI в. – более 126 с.
13. Майоров, Г. Г. Этика в средние века / Г. Г. Майоров – М.: Знание, 1986. – 64 с.
14. Климан, Оливье. Вопросы о человеке / Оливье Климан // Русское зарубежье в год тысячелетия крещения Руси. – М.: Столица, 1991. – 161 с.
15. Гельвеций, К. А. Сочинения в 2-х томах / К. А. Гельвеций. – М.: Мысль, 1973–1974 гг. – Т. 1–2. – 687 с.
16. Менталитет восточных славян: история, современность, перспективы: Материалы междунар. научн. конф., 27-28 октября 1999 г. / под. ред. к. с. н., доцента В. В. Кириенко – Гомель: ГГУ им. П. О. Сухого, 1999. – 220 с.
17. Беларусіка / пад рэд. А. Анціпенка. – Мінск: Нац. навук.-асветны цэнтр імя Ф. Скарыны, 1993. – Кн. 2. – 403 с.

-
18. Zebrowski, S. *Recepta na plastr Czechowica* / S. Zebrowski. – Kraków, 1597. – 140 s.
 19. Мамед-Заде, И. Р. Из истории социально-этических учений эпохи Возрождения / И. Р. Мамед-Заде // Известия АН Азерб. ССР. – Серия 3. – 1984. – № 3. – С. 86–91.
 20. Подокшин, С. А. Проблема восточноевропейского ренессансного гуманизма / С. А. Подокшин // Иван Федоров и восточнославянское книгопечатание. – Минск: Наука и техника, 1984. – С. 30–50.

Мазырскі дзяржаўны педагагічны
універсітэт імя І. П. Шамякіна

Поступило 26. 01. 10

Национальное самосознание личности: сущность, структура, технология формирования

С. А. ВАЛЬЧЕНКО

В статье раскрывается сущность, структура и функции национального самосознания личности на основе исследований отечественных ученых. Наряду с рассмотрением указанных теоретических аспектов, показана технология формирования национального самосознания личности в практике современной школы.

Ключевые слова: национальное самосознание, национальные чувства, этническая идентификация, интегративные качества, этнокультурная основа, этноформирующая деятельность, этновоспитание.

On the basis of soviet scientists' researches the essence, structure and functions of individual national consciousness are revealed in the article. Along with the consideration of the specified theoretical aspects, there is shown the technology of individual national consciousness formation in modern school practice.

Keywords: national consciousness, national feelings, ethnic identification, integrative qualities, ethnic and cultural basis, ethnic forming activity, ethnic education.

В настоящее время большое внимание уделяется воспитанию школьников в духе толерантности, духовного плюрализма, культуры мира. Действительно, в условиях растущей интеграции народов, усложнения глобальных проблем человечества необходимо формировать планетарное сознание и ответственность каждого за сохранение жизни на земле. Воспитание данных свойств личности проходит длительный путь развития, подчиняющийся строгой логике. Первоначально формируется приверженность национальным интересам и достижениям, на этой основе – понимание и уважение культуры других стран и народов, их этнического своеобразия, а затем процесс углубляется до восхождения к общечеловеческим ценностям и культуре мира. Данная логика представляет собой не последовательный, а скорее концентрический способ деятельности, при котором грани национального формирования дополняются поликультурным содержанием, постепенно углубляя и усложняя этот процесс.

Национально-культурный аспект формирования личности является первичным и естественным для каждого ребенка, живущего в определенном этническом окружении, и составляет в настоящее время одну из важнейших задач школы. Ряд основополагающих документов по вопросам образования и воспитания в Республике Беларусь выделяет это направление в качестве значимого и необходимого. Особенно большое внимание уделяет ему «Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь». В ней говорится о важнейших приоритетах современного воспитания – о «становлении профессионала-труженика, ответственного семьянина, гражданина и патриота своей страны». Одно из них – формирование патриотизма и гражданственности личности – основывается на «усвоении гуманистических ценностей, культурных и духовных традиций белорусов..., привитии уважения к историческому наследию» своего народа [1, с. 3]. Воспитание нравственной культуры личности предполагает также «приобщение к общечеловеческим и национальным моральным ценностям», формирование эстетической культуры связано и с развитием «ценностного отношения к народному искусству» [1, с. 10]. Экологическое и семейное воспитание, культуру досуга личности концепция увязывает с традициями народной педагогики. Своеобразным критерием, показывающим уровень формирования личности на основе этнической культуры и ценностей народа, выступает ее национальное самосознание.

Феномен национального самосознания исследуется в отечественной педагогике довольно длительное время: первые попытки изучения связаны с именами белорусских просветителей XVI в. Дальнейшие труды в этой области носили этнографический и этнопедагогиче-

ский характер (И. Носович, Ф. А. Кудринский, Е. Романов, И. Никифоровский, П. Шейн, А. Сержпутовский, Д. Степура). Большой прорыв в деле воспитания личности на этнокультурной основе был сделан в 20-е гг. прошлого века, в период развития белорусской национальной школы. Практика воспитания вызвала рост научных исследований в области происхождения белорусской народности, этногенеза белорусов, истории создания национальной государственности. Термин «национальное самосознание» не применяли, но широко использовали понятия «национальная гордость», «патриотизм», «национальные чувства» и др. Однако вскоре из-за причин политического характера процесс изучения данного феномена был свернут.

Отдельные попытки возрождения проблемы предпринимались учеными советского времени в 40-е и 60-е гг., однако эти исследования не получили систематического характера и мало затрагивали педагогический аспект. Процесс создания суверенных государств на территории бывшего СССР, утверждение государственного статуса национальных языков, возрождение этнической культуры и обрядности существенно повлияли на процесс изучения национального самосознания личности и общества. В Республике Беларусь данная категория начинает исследоваться весьма интенсивно, значительно расширяется возрастной диапазон ее изучения – от детей дошкольного и младшего школьного возраста (Л. М. Воронцовская, Л. М. Бахор) до студенческой молодежи (А. А. Гримоть, Д. И. Водинский, К. Г. Лапич, О. А. Михневич, Н. К. Катович, М. П. Михальчук). Кроме того, глубоко исследуются средства формирования национального самосознания и национально-патриотического воспитания: учебно-воспитательный процесс в целом (Л. А. Альшевская, Н. В. Альшевская), национальная культура (А. С. Лаптенюк, К. А. Куликович, В. П. Канаш, С. Ф. Дубенецкий), народная педагогика (А. П. Орлова, И. И. Калачева, В. В. Семенова), краеведение (В. К. Бондарчик, А. Ф. Литвинович), семья (Л. Г. Зайцева), религия (Г. И. Касперович). Труды этих авторов и исследования начала XXI в. позволяют уточнить основные теоретические аспекты сущности, функций и структуры национального самосознания с педагогической точки зрения, а также представить в системе технологию его формирования.

Национальное самосознание личности как научная категория представляет собой сложное интегративное образование, в котором актуализируются все этнические черты, свойственные определенному человеку. Если трактовать его в узком смысле слова, то оно сводится к осознанию человеком своей этнической принадлежности, общности происхождения, языка, территории и культуры со своим народом. В этом определении главной чертой выступает этническая идентификация личности, которую следует обозначить как первичный, самостоятельный признак, сохраняющийся даже при утрате нацией своей территории или при ее культурном-языковом разобщении.

Однако существует более точная и глубокая трактовка, рассматривающая национальное самосознание через призму отношения индивида к своей нации. В широком смысле слова его сущность выражается в осознании индивидом себя как представителя определенной национальной общности с присущими только ей особенностями и чертами, психологией и ментальностью, в переживании им своей глубинной связи с этносом, в понимании необходимости постоянной созидательной деятельности на благо своего народа. Такое определение позволяет четко выделить три компонента его структуры: познавательный, эмоциональный и поведенческий. Рассмотрим их содержание.

Интеллектуально-познавательный компонент играет весьма важную роль в процессе формирования национального самосознания личности. С помощью знаний вырабатывается устойчивая, прочная связь личности со своей нацией, создается полный и всеобъемлющий «образ» своего этноса, появляется возможность ориентироваться в различных проблемах национальной жизнедеятельности. Кроме того, знания служат основой как для выработки определенного отношения к своему народу, так и для формирования соответствующего этому отношению стиля поведения и деятельности человека.

Познавательный «образ» складывается из знания национального языка, природы родного края, истории и культуры народа во всем многообразии ее проявлений, системы этнических ценностей и нравственных принципов. Он также предусматривает знание своего этнонима и этногенеза, уяснение сущности своей государственности, национального сувере-

нитета и проблем его становления на современном этапе, представление о роли и статусе своей страны в системе международных отношений. Каждый из указанных элементов знания играет немаловажную роль в становлении национального самосознания человека, а взаимосвязь познавательных элементов друг с другом весьма углубляет содержание национального самосознания личности в целом. К примеру, историко-культурное развитие способствует выработке представлений о нравственных нормах этноса, системе правил и запретов, во многом определяющих особенности национального характера белорусов. Изучение родного языка делает возможным понимание глубин национальной философии и мировосприятия. Прямая связь наблюдается между исследованием этногенеза нации и выработкой у личности системы автостереотипов, между изучением топонимики и пониманием общности исторического прошлого со своим народом.

Содержание данного компонента определяет действие двух первых функций национального самосознания – познавательной и приспособительной (адаптационной). Познавательная функция проявляет свое действие через процесс самопознания и этнической идентификации. Происходит это благодаря тому, что личность, усваивая все разнообразие национально-специфической информации, устанавливает сходные и отличительные черты своей этнической общности по сравнению с другими. На этой основе формируется оценочное отношение как к своему народу, так и к инациональному окружению. Адаптационная функция связана с привыканием индивида к этноспецифическим особенностям его жизнедеятельности. Происходит это в процессе социализации личности: в ходе ее воспитания в семье, общения в коллективе сверстников, ее саморазвития в период усвоения языковых навыков, морально-этических норм, обычаев и традиций своего народа. Иначе говоря, эта функция отражает действие принципа исторической преемственности, способствуя передаче новым поколениям всего того позитивного, значимого и ценного, что утвердилось в общественном сознании нации.

Эмоциональный компонент национального самосознания играет не менее важную роль в процессе этноформирования. Он основывается на выработке осознанного отношения индивида к материальным и духовным ценностям своей нации, ее достижениям в различных областях жизнедеятельности. Такое отношение выражается в форме разнообразных эмоционально-чувственных реакций человека, и прежде всего – в его национальных чувствах (гордости, достоинства, благородства), которые проявляются двояко. С одной стороны, они «направлены на себя, при этом осуществляется рефлексия сложившихся национальных качеств». С другой, – «совершается «ревизия» явлений внешнего, инационального происхождения при преобладающем внимании к тому, что «свое» [2, с. 86]. Такое сопоставление позволяет индивиду гораздо быстрее и четче уяснить отношение к своей нации, а также корректировать процесс его становления. Параллельно и на основе национальных чувств у личности развиваются национальные интересы, которые могут охватывать весьма широкий диапазон проявления – от этнокультурной сферы до области международного политического или экономического сотрудничества. Национальные интересы выполняют роль стимула деятельности, придавая ей целенаправленность и стабильность, т. к. не исчезают, пока не исчерпают своих возможностей.

Особое место в составе эмоционального компонента национального самосознания занимает патриотизм. Патриотизм – «глубокое социально-нравственное чувство, вдохновляющее человека на благородные поступки во имя Родины». Но данный феномен не сводится только к национальным факторам. Патриотическое и национальное «имеют сферу сближения, первоначально проявляющуюся в понятиях и явлениях «малой родины», среды обитания, семейно-бытового уклада». В ходе дальнейшего развития личности «патриотическое, как более динамичное, расширяется, приобретает все большие масштабы до понятия Отчизны, страны, государства» [3, с. 84]. Причем такого государства, в котором сосуществуют, как в Беларуси, различные этнические общности. Таким образом, в патриотизме органично сочетаются национальные и общечеловеческие ценности, что служит основой для формирования у личности культуры межнациональных отношений.

Эмоциональный компонент также связан с действием определенных функций национального самосознания – защитной и самоконтроля и этнической ответственности. Защитная

функция выражает свое действие через механизмы межнационального сравнения и направлена на сохранение национально значимых духовных и материальных ценностей, на ограждение национального достоинства от ущемления извне или изнутри, на отстаивание национальных интересов. Действие функции самоконтроля и этнической ответственности связано с такими механизмами поведения личности, как самоанализ, самоконтроль и саморегуляция. Самоанализ основывается на том комплексе поведенческих норм и принципов, которые свойственны каждому этносу. Это означает, что поведение индивида приводится в соответствие с принятыми правилами и образцами, преломляясь через уровень развития его внутренней культуры и воспитанности.

Весьма существенное место в структуре национального самосознания занимает *поведенческий компонент*. Его нельзя рассматривать в отрыве от двух предыдущих, поскольку поведение личности всегда основывается на осмыслении и эмоционально-нравственной оценке разнообразных этнонациональных воздействий. Следовательно, поведенческий компонент, с одной стороны, выступает в качестве своеобразного результата национально-культурного формирования личности, а с другой, – служит показателем степени сформированности национального самосознания, проявляясь, по словам Ю. В. Бромлея, в выполнении разнообразных этнически значимых действий.

Поведенческий компонент характеризуется проявлением «личностной регуляции и развития творческого уровня самореализации» [4, с. 37]. Первая его сторона основывается на развитии рефлексивных процессов и в итоге выражается в готовности действовать в любой сфере национальной жизнедеятельности в соответствии со сложившимися этническими взглядами и убеждениями. Частным проявлением такой готовности является противостояние личности этноцентризму, шовинизму, нациофобии и другим негативным национальным характеристикам на личностном или социальном уровне. Вторая черта определяется индивидуальными способностями человека, уровнем его общей культуры и образования, степенью «погруженности» в мир национальной духовности как в рамках семейного, так и школьного воспитания.

С указанными сторонами данного компонента тесно связаны две последние функции национального самосознания – интегративная и социально-творческая. Интегративную функцию относят к наиболее устойчивым проявлениям национального самосознания личности. Ее действие выражается в идентификации личности со своим этносом и нацией, а поскольку осознание своей идентичности рождает определенную динамическую установку, то и воплощается в последующих консолидирующих тенденциях. Речь в этом случае может идти об участии в различных формах национально-патриотической самоорганизации, выработке программных положений партий или иных объединений и о деятельности по их воплощению в жизнь. Социально-творческая функция связана с реализацией духовных сил и возможностей личности в национально-культурной области, с участием в различных акциях, пропагандирующих достижения этноса в многообразных сферах жизни.

Завершая анализ структуры национального самосознания личности, следует отметить еще один немаловажный момент. В ней присутствуют как устойчивые и статичные характеристики, так и изменяющиеся, динамичные. Содержание статичных характеристик определяют уже приобретенные человеком знания о себе как представителе определенного этноса, выработанная им система оценок и отношений к материальным и духовным ценностям нации, а также зафиксированные в его сознании способы и формы самореализации в национальной сфере. Динамичные же характеристики определяются «способностью личности соотносить полученные новые знания о себе со старыми представлениями, приобретать эти знания самостоятельно из анализа собственной деятельности и общения, строить свои отношения и деятельность сообразно новым представлениям о себе» [4, с. 43].

С учетом данной содержательной структуры национального самосознания и на основе логики воспитания любого личностного качества мы можем определить технологические основы его формирования у учащихся. Начинать этот процесс следует с развития потребностно-мотивационной сферы личности, ее интересов и установок, связанных с миром национального. Следующее направление – организация активной и разносторонней интеллектуально-познавательной деятельности и формирование на этой основе соответствующих

чувств, переживаний, взглядов и убеждений. Еще одно направление воспитательной работы связано с формированием у школьников этнопрактического опыта, выработкой и закреплением необходимых нравственных навыков и привычек поведения. Таким образом, целостное и системное развитие национального самосознания личности может успешно осуществляться только при условии, если процесс его формирования будет способствовать обстоятельному осмыслению личностно-нравственной сущности данного феномена, приводить в движение присущие ему эмоционально-побудительные функции и подкрепляться соответствующей деятельностью.

Рассмотрим условия и особенности организации указанных направлений воспитательной деятельности. Потребности и мотивы учащихся в этнонациональной сфере следует рассматривать как важнейшие стимулы и побудители к деятельности. Как известно, в основе их формирования лежит переживание личностью внутреннего противоречия между достигнутым, актуальным на данный момент и необходимым (идеальным) уровнем развития. Наряду с созданием ситуаций переживания подобных противоречий классному руководителю следует придавать им положительную эмоциональную окраску. «Всякая эмоция, – отмечал Л. С. Выготский, – есть призыв к действию или отказ от действия. Эмоции ... напрягают, возбуждают, стимулируют или задерживают те или иные реакции. Таким образом, за ней остается роль внутреннего организатора нашего поведения» [5, с. 37].

Среди факторов, способствующих развитию этнонациональных потребностей и мотивов учащихся, прежде всего, следует указать на личностный: эрудицию, методическое мастерство и компетентность классного руководителя, разнообразие видов и форм используемой им воспитательной работы, характер его взаимоотношений со школьниками. Наличие такого побудителя вызывает у воспитанников стремление подражать личности педагога, желание помогать ему или испытать себя в предлагаемой новой деятельности.

Не менее значимую роль играет направленность национально-специфической информации, которую воспринимают учащиеся. Наличие в ней ярких и интересных фактов, убедительных примеров из истории народа и из области его современных достижений, правдивость и объективность вызывают большой интерес и положительно настраивают школьников. Особенно следует подчеркнуть важность использования героических страниц из истории белорусов. «Героизм – вот основа того, чтобы воспитать национальное чувство и интеллектуализировать его, – писал В. Н. Сорока-Росинский. – Слушая эти примеры, воспитанники переживают, волнуются, любят или ненавидят вместе с историческими персонажами...» [6, с. 127]. На этой основе развивается широкая гамма их этнических чувств, а процесс исторической преемственности приобретает личностно-значимый характер.

Вместе с тем, в процессе формирования этнонациональных потребностей и мотивов классный руководитель должен обратить внимание и на внешнюю сторону организации воспитательной деятельности. Весьма полезно расширять сферу самостоятельности учащихся: привлекать их к планированию и коррекции предлагаемых форм работы, приобщать к поиску и отбору необходимого материала, обеспечивать освоение ранее неизвестных направлений этновоспитания, разнообразных ролей и функций. Такой подход развивает пытливость учащихся и обуславливает устойчивость их интересов.

В тесной связи с развитием потребностно-мотивационной сферы школьников находится второе важное направление воспитательной работы – организация активной и содержательной познавательной деятельности. Целью ее осуществления является создание у учащихся такого интеллектуального «багажа», в котором будут представлены все грани этнознания: от вопросов происхождения белорусского этноса и специфики национальной культуры до проблем современного развития нашего государства. Иначе говоря, система организации когнитивной деятельности напрямую связана с содержанием познавательного компонента национального самосознания, представленным выше. Овладение различными гранями знаний в этой области должно сопровождаться их активной переработкой, осмыслением и эмоциональным переживанием. Знания, став личным достоянием учащихся и превратившись в их убеждения, решающим образом направляют и организуют их деятельность, придают ей целенаправленный и устойчивый характер. К. Д. Ушинский отмечал, что психологическую сущность убежденности

можно определить как субъективное состояние личности, которое по мере перехода в привычку становится элементом ее характера, своеобразным личностным качеством.

Интеллектуальную деятельность нужно планировать и осуществлять по определенной внутренней логике, которая может быть представлена как развитие знания по спирали: от его простейших элементов до более сложных и содержательно более глубоких с учетом возрастных особенностей школьников. Следующим шагом классного руководителя должен быть подбор к различным граням этнознания наиболее эффективных и неординарных форм деятельности. Примером организации таких форм могут быть краеведческие походы и экспедиции, комплексные экскурсии, встречи с выдающимися людьми, деловые и ролевые игры, диспуты и дискуссии самого широкого диапазона. Столь активные формы работы существенно изменяют отношение школьников к национальной проблематике: через личное участие, игру, поиск, спор и отстаивание собственной позиции можно прийти к внутренней убежденности в необходимости соответствующего поведения, совершения конкретных поступков в данной области жизни.

Органическое сочетание развития потребностно-мотивационной сферы личности с ее когнитивной деятельностью и эмоционально-чувственными переживаниями служит основой для формирования поведенческой стороны национального самосознания. Выработка у учащихся умений и навыков этнонаправленного поведения осуществляется с помощью различных форм практической и трудовой деятельности, которые первоначально должны охватывать ближний круг их интересов – семью, школу, микрорайон проживания. Столь привычная область приложения сил вызывает, как правило, активность школьников и содействует достижению успеха. Затем, опираясь на приобретенный учащимися опыт, классный руководитель должен расширять сферу их деятельности (за пределами микрорайона, города или области) и придавать ей выраженную социальную значимость. Речь в данном случае идет об организации природоохранительной и экологической работы, акциях по пропаганде достижений национальной культуры, организации межнационального общения и др. Переживание учащимися чувства радости и удовлетворения от полученных результатов, ощущение своей полезности обществу стимулирует их к дальнейшему личностному росту в этнонациональной области.

Наряду с указанными чертами воспитательной работы необходимо отметить еще одну. Нужно привлекать к этноформирующей деятельности школы микросоциальное окружение воспитанников: их родителей, родственников, группы непосредственного общения. Сочетание этнической атмосферы семьи с целенаправленной деятельностью классного руководителя будет выступать в качестве дополнительного внешнего фактора национальной идентификации личности и содействовать углублению и упрочению развивающихся процессов.

Литература

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Проблемы выхавання. – 2007. – № 2. – С. 3–19.
2. Хабибуллин, К. Н. Испытания национального самосознания / К. Н. Хабибуллин, Н. Г. Скворцов. – С. –Пг.: ТООТК «Петрополис», 1993. – 164 с.
3. Лапцёнак, С. Д. Нацыянальная самасвядомасць навучэнскай моладзі / С. Д. Лапцёнак // Нацыянальная самасвядомасць і выхаванне моладзі / пад. рэд. А. А. Грымаця [і інш.]. – М.: НІА, 1996. – 148 с.
4. Михневич, О. А. Психолого-педагогические проблемы формирования национального самосознания будущих учителей / О. А. Михневич. – Минск: Харвест, 2007. – 368 с.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Сорока-Росинский, В. Н. Национальное и героическое в воспитании / В. Н. Сорока-Росинский // Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – С. 125–135.

УДК 378.4(476).096:33:37.017.4

Педагогическое сопровождение формирования гражданской активности студентов экономического вуза

Л. В. ВИШНЕВЕЦКАЯ

В статье предпринята попытка проанализировать особенности педагогического сопровождения становления и развития гражданской активности студентов экономического вуза, его основные компоненты и принципы, охарактеризовать составляющие профессиональной культуры преподавателя вуза в русле современной парадигмы образования.

Ключевые слова: гражданская активность, педагогическое сопровождение, нормоориентированное поведение, психологическая готовность, жизненные ситуации, рефлексивная позиция, профессиональная культура.

The features of pedagogical support of economic high school students' civil activity formation and development, its basic components and principles are analyzed in the article; the components of a high school teacher professional culture in the tideway of a modern paradigm of formation are characterized.

Keywords: civil activity, pedagogical support, moral principle oriented behavior, psychological readiness, everyday life situations, reflective position, professional culture.

На современном этапе инновационного развития Республики Беларусь одним из приоритетных направлений государственной политики в области высшего образования является стремление белорусского государства обеспечить благоприятные условия, способствующие гражданскому и профессиональному становлению молодых граждан, их активному включению в созидательную и социально значимую деятельность путем актуализации их гражданской активности. Между тем анализ научной литературы и современной педагогической практики показывает, что специальных исследований по проблеме формирования гражданской активности студентов экономического вуза проводилось недостаточно. Отсутствует определение понятия «гражданская активность студентов», ее сущности, содержания, источников становления и развития. Не в полной мере выявлены специфика формирования гражданской активности студентов экономического вуза и особенности методического обеспечения педагогического сопровождения становления и развития данного качества. Указанное противоречие между значимостью формирования гражданской активности студентов экономического вуза и недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогической теории и практике высшей школы подтверждает актуальность темы настоящего исследования.

Под *гражданской активностью студентов* подразумевается сложное интегративное личностное качество, выражающееся в осознанном и целенаправленном участии в различных сферах общественно значимой деятельности (социальной, экономической, политической, духовно-нравственной) посредством принятия гражданских ценностей и идеалов белорусского общества и государства, выстраивания на их основе отношений к окружающему миру и себе и самоактуализации в качестве гражданина [1, с. 87]. Включение студенческой молодежи в различные виды общественно значимой деятельности способствует становлению и развитию их гражданской активности. Известный белорусский ученый И. Ф. Харламов под развитием понимает «взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений, которые происходят в анатомо-физиологическом созревании человека, в совершенствовании его нервной системы и психики, а также его познавательной и творческой деятельности, в обогащении его мировоззрения, нравственности, общественных взглядов и убеждений» [2, с. 70]. Результатом развития личности студента выступает формирование, обозначающее ее становление, приобретение совокупности устойчивых социальных свойств и качеств. Таким образом, формирование гражданской активности студентов представляет собой целенаправленный процесс становления и развития гражданских качеств, социально значимых убежде-

ний, взглядов, мировоззрения, ценностных ориентаций, приобщения к общественно значимой деятельности.

Важное значение в формировании гражданской активности студентов экономического вуза имеет разработка методического обеспечения педагогического сопровождения становления и развития данного качества. Под *педагогическим сопровождением* понимают процесс взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса (преподавателей-предметников, кураторов, воспитателей, администрации и сотрудников вуза, студентов, представителей общественных молодежных организаций) с целью оказания помощи в реализации гражданской активности каждого молодого человека и создания таких условий, в которых ее проявление будет максимально эффективным. К числу компонентов педагогического сопровождения формирования гражданской активности студентов-экономистов можно отнести: подготовку педагогических работников (преподавателей-предметников, кураторов, воспитателей) к обеспечению процесса сопровождения; формирование у студентов готовности к реализации своей гражданской активности; конструирование поля гражданской активности; формирование у молодых людей рефлексивной позиции. Рассмотрим каждый компонент педагогического сопровождения более подробно.

Подготовка педагогических работников к обеспечению педагогического сопровождения включает их информационно-идеологическую подготовленность на основе формирования системы идеологических, правовых, политических знаний, знаний о сущности и содержании гражданской активности студенческой молодежи, сферах и формах ее проявления.

Под готовностью студентов к реализации своей гражданской активности подразумевается динамичное целостное состояние личности студента, его внутренняя настроенность на нормоориентированное поведение, мобилизованность всех сил на активные и конструктивные действия, которые включают психологическую, теоретическую и практическую готовность. Психологическая готовность – это осознание юношами и девушками окружающего мира и своего места в обществе и государстве, понимание значимости гражданской активности, формирование у них установки на конструктивную общественную деятельность. Теоретическая готовность характеризуется системой научных и эмпирических знаний студентов о государстве, государственной идеологии, обществе, правах и обязанностях гражданина, их взглядами, убеждениями и мировоззрением. Практическая готовность – это система умений и навыков использования студентами имеющихся теоретических знаний в реальной деятельности. Практическая готовность обеспечивается включением молодых людей в различные виды общественно значимой деятельности, гражданской самореализацией каждого студента.

Конструирование поля гражданской активности представляет собой разнообразные воспитывающие ситуации, создаваемые педагогическими работниками, в которые включается студент с целью реализации своей гражданской активности. Одним из эффективных способов конструирования поля гражданской активности является деловая игра. В широком смысле «игра» представляет собой деятельность, которая имитирует реальную действительность и моделирует возможные жизненные ситуации [3, с. 62]. В психолого-педагогической литературе выделяют различные классификации игр в зависимости от критериев: временной отнесенности (воспроизводящие прошлое, настоящее, будущее), поставленных целей и задач (игра-обучение, игра-тренинг, игра-исследование), по своему основному содержанию, предмету игры (ролевые, деловые игры). Ролевые и деловые игры выполняют следующие функции: идеологическую (формирующую уважение к профессиональной культуре и этике, к окружающим людям, обществу, государству); воспитательную (реализующуюся в приобретении положительного опыта переживания заданной роли в воспроизводимой ситуации); психологическую (способствующую снятию психологических барьеров в имитируемой деятельности). М. И. Рожков выделяет следующие характерные признаки деловых игр: наличие моделей управляемой системы, единого игрового комплекса; различные ролевые цели участников игры; взаимодействие ролей; общая цель у всего игрового коллектива; многоальтернативность решений; система группового или индивидуального оценивания деятельности участников игры; управляемое эмоциональное напряжение [4, с. 187]. Включение студентов в

ролевые и деловые игры способствует формированию у них уважительного отношения к чужой точке зрения, умений вести диалог, аргументировать свою точку зрения.

Формирование у молодых людей рефлексивной позиции предполагает создание осознанной и устойчивой системы отношений к значимым для них проблемам, которая проявляется в соответствующем позитивном поведении, привычках и поступках. Эффективным способом формирования у студентов рефлексивной позиции может выступать метод смыслотворчества, суть которого заключается в следующем. Студенты, взаимодействуя друг с другом, осознанно создают новое содержание, значение чего-либо в окружающей действительности, осуществляют рефлексию явлений действительности, своей деятельности и взаимодействия с позиций своей индивидуальности [5, с. 95]. Студентам можно предложить задания: «Заверши фразу», «Ассоциации», «Что означает..?» и т. д. В ходе выполнения заданий студентам необходимо представить свой индивидуальный смысл того или иного понятия, составить смысловые ряды, выделить сущность явления, обобщить главное, аргументировать свою точку зрения, вести диалог.

Анализ научной литературы по исследуемой проблематике позволил выявить следующие *принципы педагогического сопровождения* формирования гражданской активности студентов: принцип индивидуализации педагогического сопровождения, принцип включенности студентов в социально и личностно значимые отношения, принцип гражданской самореализации студенческой молодежи, принцип создания ситуаций успеха. *Принцип индивидуализации педагогического сопровождения* ориентируется на личность конкретного студента с его потребностями, интересами, ценностными ориентациями, чувствами и настроениями. Условиями реализации данного принципа выступают: изучение педагогическими работниками потребностей, интересов, способностей каждого конкретного молодого человека; выявление его положительных качеств и опора на них; создание благоприятного психологического климата и атмосферы доверия в процессе педагогического взаимодействия.

Принцип включенности студентов в социально и личностно значимые отношения осуществляется через овладение студентами определенными социальными ролями. Данный принцип способствует формированию у студентов качеств, необходимых для полноценной гражданской самореализации на благо личности, общества и государства. По мнению Ф. В. Кадола, наиболее приемлемым и системообразующим подходом к методике организации воспитания студенческой молодежи в русле идей современной педагогики является деятельностный подход, основанный на «включении студентов в разнообразные виды деятельности, которые имеют социальную и личностную значимость» [6, с. 65]. Это предполагает способность и готовность к самореализации в различных социальных ролях. В процессе освоения и реализации основных социальных ролей – ролей гражданина, профессионала, семьянина идет процесс становления самосознания и самосовершенствования студента, формирование его роли как субъекта своего собственного развития и своей жизнедеятельности.

В качестве необходимых условий для реализации принципа включенности студентов в социально и личностно значимые отношения выступают: осознание каждым студентом значимости той деятельности, в которую он включается; информирование о сферах и формах проявления гражданской активности, показ эталонов индивидуального саморазвития в результате освоения различных видов деятельности; обеспечение возможностей для индивидуальной и коллективной деятельности; объективная оценка результатов деятельности студентов; обогащение опыта ведения общественно значимой деятельности, внутриколлективных и межличностных отношений; систематическое повышение гражданской культуры молодых людей, их идеологическое, правовое, политическое, экономическое просвещение, обучение гражданскому поведению; личный пример педагогических работников, показывающий возможности гражданской самореализации.

Осуществлению *принципа гражданской самореализации студенческой молодежи* способствуют следующие условия: осознание молодыми людьми целей и задач конструктивной гражданской деятельности, в которую он включается; добровольное в ней участие; стимулирование общественно значимой деятельности, способствующей гражданской самореа-

лизации; предоставление студентам самостоятельности, уважение и доверие в процессе достижения поставленных задач.

Принцип создания ситуаций успеха предполагает органическое сочетание педагогического воздействия с взаимодействием педагогических работников и студентов, создание в учебно-воспитательном пространстве вуза условий, способствующих возникновению атмосферы доверия, взаимопомощи, сотрудничества, диалога, получению студентами удовлетворения, радости, положительных эмоций от участия в общественно значимой деятельности. Важным условием реализации данного принципа является организация педагогической и психологической рефлексии. Это подразумевает побуждение студентов – участников общественно значимой деятельности – к анализу и оценке своей деятельности и деятельности товарищей, взаимодействия, чувств и эмоций, испытанных во время обмена деятельностью. Каждый обмен деятельностью необходимо сопровождать подведением итогов, его обсуждением, совместно с воспитанниками анализировать, что получилось, что не удалось, оценивать подготовку и меру участия каждого студента, его поведение в реализации деятельности, умение сформулировать вопрос, возразить оппоненту, аргументировать свою точку зрения, отстаивать свою позицию. Для определения эмоционального состояния участников деятельности, их удовлетворенности от проделанной работы, важно выяснять также их психологическое самочувствие.

Новая парадигма образования, требования к профессиональной подготовке будущих специалистов существенным образом повлияли на педагогическую позицию преподавателя вуза. По нашему мнению, при определении *особенностей педагогической позиции* современного преподавателя вуза следует опираться на следующие положения.

1. Учебно-воспитательный процесс в вузе представляет собой двусторонний процесс взаимодействия преподавателей и студентов. Это означает, что, взаимодействуя друг с другом, педагоги и студенты осуществляют обмен деятельностью. Деятельность педагогов обуславливает деятельность воспитанников, в свою очередь, деятельность студентов воздействует на педагогов. Под взаимодействием понимается процесс совместной деятельности педагогических работников и студентов, характеристиками которого являются: наличие общей цели; планирование совместной деятельности, контроль, коррекция и координация ее хода; предвидение результата деятельности, отвечающего интересам и потребностям всех участников процесса; сотрудничество и межличностные отношения между участниками на основе взаимоуважения и доверия. При реализации данного положения следует учитывать следующие особенности взаимодействия педагогических работников и студентов (таблица 1).

Таблица 1 – Особенности взаимодействия педагогических работников и студентов

№ п/п	Педагогические работники	Студенты
1	Личностная и профессиональная зрелость педагогов	Глубина и прочность усвоения студентами профессиональных знаний и способов деятельности
2	Педагогическое мастерство, профессиональное владение методами и приемами работы со студенческой молодежью	Направленность студентов на сотрудничество и совместную деятельность
3	Глубокое понимание цели, задач, сущности и содержания обучения и воспитания студентов	Способность и готовность к профессиональной самореализации
4	Скоординированность и целенаправленность работы педагогических работников и студентов	
5	Сочетание взаимодействия педагогических работников и студентов и педагогического воздействия	

Изучение педагогической литературы позволяет выделить следующие виды педагогического воздействия: когнитивное (разъяснение студентам различных понятий, значений,

значимости образа мыслей); эмоциональное (создание ситуаций успеха, стимулирование положительных эмоций при осуществлении деятельности); поведенческое (формирование у студентов эталонной базы моделей поведения) [7].

2. В современной парадигме образования студент рассматривается не только как объект воспитательного воздействия, но и как субъект воспитания, т. е. активный участник процесса обучения и воспитания, в котором он формирует себя как личность. Смена позиции студентов в учебно-воспитательном процессе потребовала переосмысления сущности и содержания деятельности педагога. Являясь ключевой фигурой учебно-воспитательного процесса, преподаватель выступает не просто организатором обучения и воспитания студентов, а координатором воспитательного воздействия на личность, наставником, доверенным лицом студентов, их помощником в овладении новыми способами мышления и деятельности, т. е. активным участником обмена деятельностью с молодыми людьми. При этом важное значение имеет личность преподавателя вуза, его *профессиональная культура*, представляющая собой совокупность ценностного, мировоззренческого и деятельностного компонентов. Ценностный компонент предполагает присвоение преподавателями моральных норм и общечеловеческих ценностей, наличие таких качеств, как порядочность, ответственность, тактичность, доброжелательность, гуманизм. Мировоззренческий компонент отражается в системе взглядов преподавателя, его убеждений, понимании сущности и содержания стратегии государства в области идеологии и политики, здравоохранения и социальной защиты, культуры, спорта и образования, в осмыслении культуры, традиций и исторического прошлого белорусского народа. Деятельностный компонент проявляется в системе отношений педагога к государству, обществу, окружающим людям (коллегам, студентам, их родителям), к семье и самому себе.

В ходе опытно-экспериментальной работы по формированию гражданской активности студентов экономического вуза нами было проведено анкетирование и опрос 36 педагогов – кураторов академических групп учетно-финансового факультета УО «Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации». В частности, было выяснено, что большинство преподавателей подразумевает под гражданской активностью студенческой молодежи их участие в: деятельности молодежных общественных организаций (59,4%), студенческом самоуправлении (56,7%), выборах, акциях, гражданских инициативах, митингах и демонстрациях (54%). Выявленный в ходе диагностики недостаточный уровень знаний педагогов о гражданской активности студентов, потребовал проведения среди педагогических работников информационно-разъяснительной работы (первый этап) с целью формирования у них базовых знаний о сущности и содержательных характеристиках гражданской активности, сферах ее реализации и формах проявления. На втором этапе работы с преподавателями, разъясняя сущность и содержание формирования гражданской активности студентов, мы акцентировали внимание на ознакомлении с нормативно-правовой документацией Министерства образования Республики Беларусь, с современными педагогическими технологиями и воспитательными методами, возможностью их применения в своей педагогической практике. На третьем этапе было осуществлено привлечение преподавателей кафедр факультета к организации воспитательной работы по формированию гражданской активности студентов.

В свою очередь, работа со студенческой молодежью по формированию у них гражданской активности включала в себя три этапа (рисунок 1).

Гностический этап был направлен на раскрытие преподавателями совместно с кураторами, воспитателями, представителями городской и районной исполнительной власти сущности и значимости гражданской активности и обеспечение усвоения студентами соответствующих теоретических знаний. Этап становления эмоционально-потребностной сферы ориентировал на закрепление полученных студентами теоретических знаний о сущности и формах проявления гражданской активности и формирование на их основе осознанной потребности в общественно значимой деятельности на благо своей страны. На третьем этапе осуществлялась активизация конструктивной деятельности студентов, их гражданская самореализация, в ходе которой они применяли полученные теоретические знания и умения на практике.



Рисунок 1 – Этапы, формы и методы формирования гражданской активности студентов

Каждый этап сопровождался соответствующей системой форм и методов воспитательной работы. В ходе опытно-экспериментальной работы применялись *информационно-иллюстративные* (тематические информации, устные газеты, откровенный разговор, посещение выставок, музеев, анализ нормативных документов, статей периодической печати, просмотр и обсуждение кино- и видеофильмов, экскурсии) и *практикоориентированные* (брейн-ринг, викторины, круглые столы, встречи с общественными деятелями в форме вопросов-ответов, тренинг гражданской активности, ролевые игры, воспитывающие ситуации) формы воспитательной работы. Использовались такие методы, как метод проектов, бенчмаркинга, кооперативного обучения, смыслов творчества и др. Это способствовало обеспечению формирования когнитивной и эмоционально-потребностной сферы студентов, их самореализации в общественно значимой деятельности.

В условиях перехода Республики Беларусь на инновационный путь развития подготовка высококвалифицированных специалистов для инновационной экономики является важнейшим ресурсом повышения конкурентоспособности белорусского государства. Новые экономические условия, усиление социально-ориентированной направленности внутренней политики государства приводят к трансформации требований, предъявляемых к подготовке специалистов экономического профиля. Одной из актуальных задач высшей школы, решение которой способствует инновационному развитию белорусского государства, становится формирование молодых специалистов, обладающих высоким уровнем гражданской активности, способных и готовых управлять инновационным процессом, стремящихся внести изменения в различные сферы деятельности с целью становления конкурентоспособности своего государства.

Именно поэтому особое значение приобретает разработка методических основ педагогического сопровождения формирования гражданской активности студентов экономического вуза. Обеспечение включения студенческой молодежи в созидательную и социально значимую деятельность путем актуализации их гражданской активности позволит решить следующие сложившиеся противоречия между: ориентацией идеологии государства на создание в обществе условий для самореализации молодых граждан в построении «сильной и процветающей» Беларуси и недостаточным уровнем активного участия некоторых из них в общественно значимой деятельности; социальным заказом общества на формирование специалистов для инновационной экономики и способностью, готовностью учебных учреждений экономического профиля реализовать поставленную задачу; осознанием студентами значимости активной общественной деятельности и недостаточным опытом в ее ведении; необходимостью формирования личности студента с высоким уровнем гражданского самосознания и поведения, нравственных качеств и ценностных ориентаций и недостаточным использованием в воспитательной работе вуза практикоориентированных форм и методов работы.

Литература

1. Вишневецкая, Л. В. Гражданская активность личности: теоретические обоснования понятия / Л. В. Вишневецкая // Зб. навук. прац Акад. паслядыпломнай адукацыі / рэдкал.: А. І. Таўгань (гал. рэд.) [і інш.]. – 2007. – Вып. 3. – С. 77–89.
2. Харламов, И. Ф. Педагогика: учебник / И. Ф. Харламов. – Минск: Университетское, 2002. – 560 с.
3. Матяш, Н. В. Методы активного социально-психологического обучения: учеб. пособие для вузов / Н. В. Матяш, Т. А. Павлова. – М.: Академия, 2007. – 96 с.
4. Рожков, М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногогика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью» / М. И. Рожков. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2008. – 264 с.
5. Кашлев, С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Минск: «Зорны верасень», 2005. – 196 с.
6. Кадол, Ф. В. Воспитание как приоритетное направление в подготовке специалистов в вузе / Ф. В. Кадол // Вышэйшая школа. – 2008. – № 6. – С. 62–66.
7. Баландин, К. И. Современные проблемы воспитания / К. И. Баландин, И. Л. Прокочник-Гайко, Н. А. Москалева, О. Ф. Шемет // Мир технологий. – 2004. – № 1. – С. 11–16.

Белорусский торгово-экономический
университет потребительской кооперации

Поступило 26.01.10

УДК 378-057.875(ЧБУИ):81'24:81'27

Культура вербального общения в условиях полиязыкового образовательного пространства

Е. М. ГАЙКОВА

Статья освещает вербальную культуру в рамках современной полиязыковой образовательной среды. Большое внимание уделяется особенностям процесса коммуникации на родном и иностранном языках, а также мультикультурной коммуникации.

Ключевые слова: вербальное общение, информационно-образовательное пространство, аксиологический подход, духовная культура, коммуникативная деятельность, лингвистическая компетенция, культура мышления, речевые навыки.

The article deals with verbal culture in modern multilingual educational space. Great emphasis is being made on the peculiarities of communication processes in native and foreign languages and cultures.

Keywords: verbal dialogue, information educational space, axiological approach, spiritual culture, communicative activity, linguistic competence, culture of thinking, speech skills.

Современный этап социального развития общества, многообразные и стремительные изменения, происходящие во всех сферах бытия, потребовали пересмотра ранее существовавших концептуальных подходов к развитию высшего образования в Республике Беларусь. Новое содержание образования ориентировано на формирование личности на основе общечеловеческих ценностей, на подготовку в системе высшего образования новой генерации профессионалов, способных эффективно трудиться и быстро адаптироваться в стремительно трансформирующемся рынке труда, профессионалов, готовых к межкультурному взаимодействию на основе гуманизма, уважения и взаимопонимания. Нормативные документы Республики Беларусь в сфере образования подтверждают данный факт, подчеркивая необходимость усиления языкового аспекта в системе высшего профессионального образования. Его непосредственно связывают с повышением уровня изучения и владения родным и иностранными языками, формированием культуры вербального общения. Это объясняется тем, что культура вербального общения, пронизывая все сферы человеческой жизнедеятельности и устанавливая взаимосвязь между ними, рассматривается как средство развития и реализации духовно-нравственного, интеллектуально-творческого и профессионального потенциала личности как субъекта национальной и мировой культуры. И от того, насколько студенты овладеют основным инструментом межличностного взаимодействия, во многом зависит и уровень их личностного и профессионального роста.

Актуализация культурных смыслов всего содержания человеческого знания в рамках конкретного информационно-образовательного пространства (вуз) предполагает складывание образа бытия и внутри него образа человека в неразрывном единстве с культурой. Сказанное означает создание новой педагогической реальности, важным свойством которой является ее поликультурный и полиязыковой характер. Введение понятия *полиязыковое образовательное пространство* (Н. Е. Буланкина) дает возможность рассматривать деятельность растущего и развивающегося человека в объективно существующей языковой реальности как процесс творческого познания, активного освоения связей, закономерностей и отношений элементов образовательного и жизненного пространства, выработки языковых (речевых и коммуникативных) стратегий, позволяющих сформировать целостную картину мира и свое собственное, оригинальное и неповторимое «Я» [1; 2]. Другими словами, человек, находясь в конкретном образовательном пространстве (в нашем случае вуз), в процессе обучения, воспитания и развития имеет возможность получить все то позитивное знание, накопленное до него, и развить его далее. В то же время речь идет о языковом образовательном пространстве, предметной составляющей которого является знание, представленное именно в языковой

(преимущественно вербальной) форме. Но особая напряженность данного вопроса трансформируется в актуализацию идеи культуры. В таком ракурсе возникает вопрос: какой смысл приобретает понятие «культура вербального общения» в сочетании с существительным «культура»?

Общеизвестно, что слово «культура» (от лат. *cultura* – «возделывание», «обрабатывание», «уход») является одним из наиболее употребляемых в современном языке. Широкий диапазон обыденного словоупотребления перекликается с большим количеством научных определений. В мире существует более 500 определений культуры, что свидетельствует, прежде всего, о многозначности и сложности самого феномена «культура». Действительно, мы привыкли говорить о духовной и материальной культуре и прекрасно понимаем, что в одном случае имеется в виду музыка, театр, в другом – земледелие или компьютерное обеспечение производства. Понятие «культура» стало привычным в области воспитания и образования: физическая культура, культура поведения, коммуникативная культура учителя, культура речи и т. д. Говоря о наличии условий жизни, соответствующих потребностям образованного человека, мы подразумеваем культуру быта. Под термином «культура картофеля» мы понимаем разведение, выращивание растений.

Как видим, в понятии «культура» заключен весь спектр человеческой жизнедеятельности. Данное понятие используется в самых разных (иной раз противоречащих друг другу) смыслах, что приводит, в свою очередь, к множеству и многообразию его теоретических определений: а) исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженных в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в создании ими материальных и духовных ценностей; б) совокупность достижений человечества в производственной, общественной и духовной жизни. Однако среди этого многообразия доминируют два исследовательских подхода: аксиологический и деятельностный.

С точки зрения *аксиологического подхода* культура рассматривается как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеком. Так, П. А. Сорокин писал: «Всякая великая культура есть не просто конгломерат разнообразных явлений сосуществующих, но никак друг с другом не связанных, а есть их единство или индивидуальность, все составные части которого пронизаны одним основополагающим принципом и выражает одну, и главную, ценность» [3, с. 429]. Сторонники деятельностной концепции представляют культуру как «систему внебиологически выработанных механизмов» (Э. В. Маркарян) или «способ деятельности» (В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов), благодаря которым стимулируется, программируется и реализуется активность людей в обществе.

Становится очевидным то, что различные определения характеризуют различные сферы культуры. В данных рассуждениях важно учесть мнение культурологов о том, что сущность культуры предметно раскрывается через содержание ее трех основных сфер и видов деятельности человека (рисунок 1).

Предложенная нами схема носит авторский характер и отражает связи сфер культуры и видов деятельности человека. Как следует из схемы, коммуникативная деятельность, или культура вербального общения, устанавливает взаимосвязь и объединяет все области культуры: все они базируются на использовании специфических кодов, знаковых систем, общении, внешней и внутренней речи, говорении, аудировании, чтении, письме, мыслительных и познавательных процессах. Изучение научных работ последних лет показывает, что культура влияет на структуру и функциональное использование культуры вербального общения. Культура вербального общения, в свою очередь, оказывает влияние на культурные ценности, мировоззрение, осуществляя, таким образом, обратную связь. Природа цикличности взаимоотношений между культурой и культурой вербального общения приводит к выводу, что полное понимание культуры невозможно без понимания культуры вербального общения и наоборот. Поэтому представляется аксиоматичным рассмотрение культуры вербального общения и как проявления, и как продукта культуры.

На наш взгляд, это весьма значимо, поскольку позволяет вести речь об определенной степени адекватности содержательного плана культуры и культуры вербального общения. Так, культура в целом и культура вербального общения в частности являются многоплано-

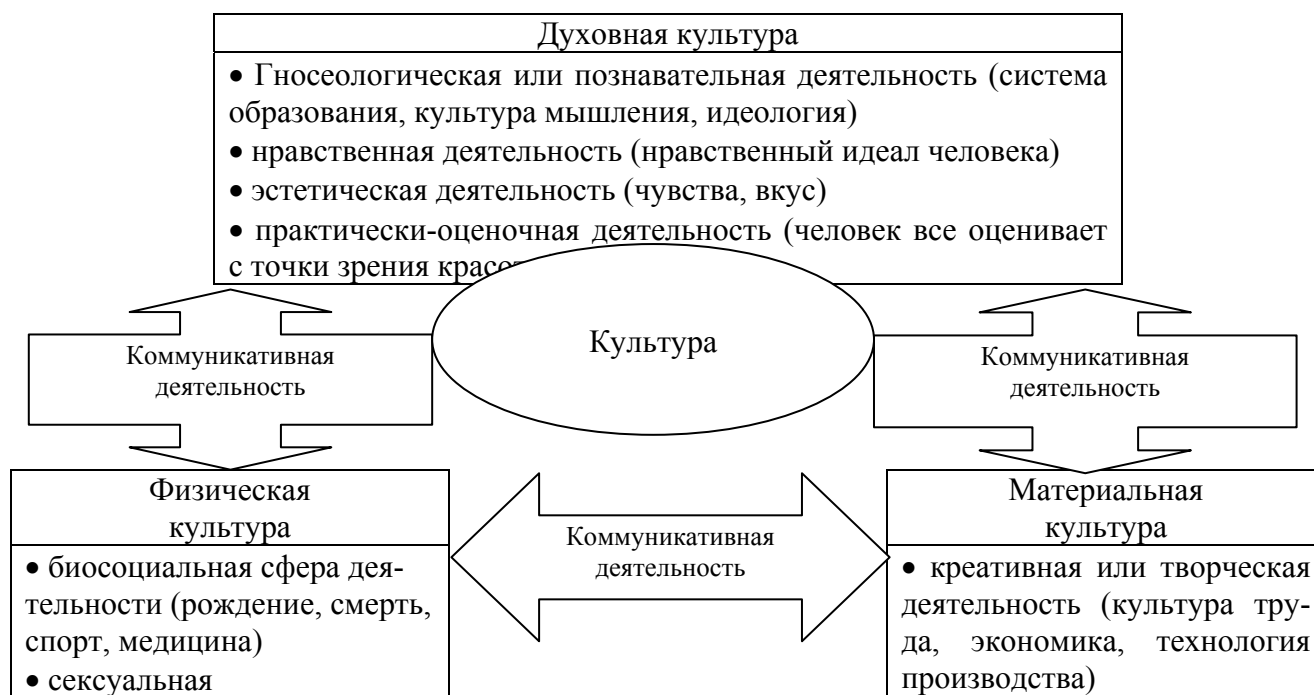


Рисунок 1 – Сферы культуры и виды деятельности человека

вым социальным явлением и обладают своеобразной спецификой. Из анализа литературы видно, что эта специфика проявляется в следующем: культура – открытая сложная диффузная система, управление которой отличается слабой структурированностью, высокой субъективностью, малой прогностичностью; в процессе формирования культуры приходится оптимизировать развитие объективно ценных ее элементов, опираясь на аксиологические методы познания и ориентации и принимая во внимание инерционность культуры и силу традиций; эффективность формирования культуры не укладывается в строгие рамки экономических показателей и имеет преимущественно внеэкономический характер; сами методы, формы и технологии ее формирования аккумулируются культурой и впитывают ее; культура как рефлексивная сфера выступает сама как механизм управления по отношению к самой себе и к людям, включенным в нее и причастным к ней, не только предлагая на выбор творческие модели отражения действительности, но и внедряя ненавязчиво принципиально важные ценностные ориентиры [3].

Очевидно, что культура, равно как и культура вербального общения, предполагает обладание системой знаний, умений, ценностей, личностных характеристик. Вместе с тем общность составляющих может не означать полной тождественности содержания. На это указывает тот факт, что освоение культурных ценностей происходит в процессе социализации, а культура вербального общения, особенно на иностранном языке, является предметом специального развития. В известном смысле такая интерпретация вопроса предполагает наличие элементов аккультурации в процессе обучения культуре вербального общения.

Обратимся к классическому определению аккультурации: «Аккультурация охватывает собой те явления, которые возникают в результате вхождения групп индивидов, обладающих разными культурами, в непрерывный непосредственный контакт, вызывающий следующие изменения в изначальных культурных паттернах одной из групп или обеих» [4, с. 36]. Приведенное определение содержит указание на необходимость обязательного наличия хотя бы двух разных культурных составляющих в процессе аккультурации. Вот здесь и усматривается парадоксальность ситуации. Ряд исследователей (Н. В. Барышников, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомаров, И. И. Халеева) среди специфических особенностей, не позволяющих ставить всерьез вопрос об элементах аккультурации в процессе обучения культуре вербального общения на разных ступенях образования, выделяют наиболее существенные из

них: обучение иностранному языку осуществляется вне языковой среды, далеко от реального функционирования изучаемых языка и культуры; в процессе обучения используются неадекватные средства – учебное общение с партнерами, являющимися носителями одной культуры; основным коммуникативным партнером для изучающих иностранный язык выступает учитель, который не является носителем иноязычной культуры, а лишь ее ретранслятором.

Разделяя данную точку зрения, мы видим, что речь идет о разных уровнях вхождения в другую культуру: *непосредственном* и *опосредованном*. В случае опосредованного вхождения в иную культуру, по всей видимости, следует говорить о модели культуры вербального общения в рамках диалога культур. Если продолжить эту идею, акцентируя внимание на том, что соответствие модели оригиналу не является абсолютным (модель воспроизводит лишь некоторые важные стороны оригинала, отвлекаясь от других его сторон), то, наверное, можно говорить о *формировании компетенций*, отражающих наиболее значимые аспекты культуры вербального общения вне зоны действия реальной языковой и культурной среды. В связи с этим необходимо выявить структурные компоненты культуры вербального общения и их иерархию.

Общепризнано, что процесс общения становится возможным только в том случае, если его участники владеют одним и тем же кодом кодировки и декодировки информации. В этом случае можно предположить, что к содержательному наполнению понятия «культура вербального общения» относится совокупность языковых (знание языка, знание принципов речевого общения) и внеязыковых знаний (знания об адресате, о контексте и ситуации, общефоновые знания, то есть знания о мире; знания психологических механизмов воздействия на адресата), или *лингвистическая компетенция*. Овладение данным типом компетенции происходит в процессе познания, то есть в процессе речевой деятельности. Последнее утверждение содержит указание на наличие в структуре культуры вербального общения такого существенного компонента, как мыслительная деятельность.

Культура мышления, или *учебно-познавательная компетенция*, помогает субъекту речи адекватно ориентироваться в заданных условиях общения, кроме того, позволяет ему применять законы логики для достижения целей коммуникации. Уровень *риторической компетенции*, в более привычной терминологии «культура речи», характеризуется системой знаний и умений, обеспечивающих такие характеристики высказывания, как логичность, экспрессивность, стилистическая адекватность. М. О. Фаенова полагает, что на уровне риторической компетенции находятся еще и навыки выразительного использования невербальных средств коммуникации. Обучение культуре вербального общения подразумевает овладение *социокультурной компетенцией*, которая является базовым условием эффективного общения, особенно на иностранном языке. Знания и умения социокультурной компетенции характеризуются расширением объема знаний о социокультурной специфике стран; совершенствованием умений строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике с учетом социальных и профессионально-ориентированных ситуаций общения; умением адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентациях. Система умений, позволяющих выходить из положения при дефиците языковых средств в процессе общения, в том числе профессионального, формирует предметную область *компенсаторской компетенции*.

Выделяя фундаментальные характеристики культуры вербального общения, нельзя не акцентировать внимание на ее субстанционально нравственном содержании. Именно общение выступает той сферой, где наряду с психологическими, социальными, эстетическими, физиологическими факторами реализуются нравственные ценности или антиценности, предопределяя положительный или отрицательный выбор. *Нравственная компетенция* определяет выбор мотивов, целей, средств общения и влияет на общую направленность, духовную окрашенность, ценностную ориентацию всех реальных аспектов в сфере общения.

Во многих исследованиях подчеркивается доминирующая роль *коммуникативной компетенции*, или речевой деятельности, в структуре культуры вербального общения. В частности, Н. И. Формановская рассматривает речевую деятельность как основную форму воплощения общения и языка: «Человек действует, когда говорит, пишет и читает, когда слу-

шает другого. Четыре вида речевой деятельности – говорение, письмо, слушание, чтение – составляют систему нашего «языкового существования» [5, с. 44]. Известно, что «среднестатистический» человек на чтение и письмо затрачивает 20% времени, а на слушание и говорение – 80%. При этом Н. И. Формановская отмечает, что два проявления культуры вербального общения – речевая деятельность и речевое поведение – различаются тем, что в деятельности поступки определяются сознательными целями и мотивами, а поведение характеризуется неосознанной мотивировкой, стереотипностью.

Можно резюмировать, что к основным характеристикам культуры вербального общения на родном и иностранном языках следует отнести: учебно-познавательную компетенцию или культуру мышления; лингвистическую компетенцию (совокупность языковых и внеязыковых знаний); риторическую компетенцию, или культуру речи; социокультурную компетенцию; компенсаторскую компетенцию; нравственную компетенцию, или культуру; коммуникативную компетенцию.

Приведенные структурно-содержательные компоненты культуры вербального общения позволяют определить основные критерии и уровни ее сформированности у студентов. Важнейшими показателями воспитанности культуры вербального общения являются: положительная социальная установка по отношению к другим людям; высокий уровень знаний важнейших понятий, правил, имеющих определяющее значение для осмысления научной сущности анализируемого качества, его поведенческих проявлений и формирования целостного образа культуры вербального общения как многопланового и многоуровневого единства; наличие внутренней потребности вести себя вежливо, тактично и постоянно совершенствовать манеру своего общения; умение студентов использовать свои знания в заданных ситуациях общения.

Каждый из обозначенных критериев ввиду их обобщающего характера имеет ряд признаков и уровней проявления. В частности, положительная установка по отношению к другим людям подразумевает наличие у студентов умения естественно и спонтанно выражать свои чувства и ощущения, которые возникают между партнерами в каждый конкретный момент коммуникации, умения заботиться о Другом и принимать его как равноправного партнера по общению, понимать и адекватно сопереживать чувствам, настроениям, мыслям собеседника в ходе общения с ним. Однако следует иметь в виду, что общительность имеет как положительные, так и отрицательные характеристики. Положительным полюсом общительности является доброжелательная установка на контакт, мобилизация всех средств общения, самокритичность, ориентированность на партнера, доверие и самоконтроль. К ее отрицательному полюсу относится своеобразная эгоцентричность, то есть привлечение внимания «на себя», ориентация на свои собственные интересы, состояния. В последнем случае гипертрофированная общительность превращается в болтливость. Поэтому в процессе формирования культуры вербального общения студентов важно создать предпосылки для обретения истинно позитивной установки по отношению к партнерам общения.

Комплексный характер имеет также критерий, связанный с уровнем знаний студентов о сущности и содержании культуры вербального общения. Полнота языковых знаний студентов и достаточно высокий уровень развития речевых навыков и умений обеспечивают корреляцию между коммуникативной, перцептивной и интерактивной сторонами общения. Данная характеристика позволяет также говорить о различных уровнях языковых знаний студентов: низком, среднем, достаточном и высоком.

Наличие способностей не может являться гарантией успеха, так как при отсутствии должной мотивации студент по собственной инициативе не будет включаться ни в учебную деятельность, ни в общение. Активность студентов, их способность к творческим действиям, устремленность к самопознанию и саморазвитию напрямую зависит от силы мотивации. В пользу этого критерия убедительно высказался Г. В. Плеханов, который считал, что «трудно всякое дело, если только его не хочется делать, легко всякое дело, за которое мы беремся с полным убеждением в его плодотворности и необходимости» [6, с. 145]. С этой точки зрения потребность и возникающее на ее основе внутреннее стремление личности постоянно следить и совершенствовать свой стиль общения есть один из ведущих критериев сформированности культуры вербального общения у студентов.

Уровень сформированности культуры вербального общения определяется соответст-

вующими практическими действиями, а точнее, умением адекватно использовать свои знания в конкретных ситуациях общения. В этой связи вполне обоснованным является выделение четвертого, обобщающего критерия культуры вербального общения: формирование умений и навыков практического применения своих знаний в заданных ситуациях общения. Как правильно отмечал английский историк и социолог Г. Т. Бокль, «истинное знание состоит не в знакомстве с фактами, которые делают человека лишь педантом, а в использовании фактов, которые делают его философом» [7, с. 328]. Следует отметить, что в процессе использования последнего критерия важно, во-первых, учитывать объем и диапазон приобретенных знаний, так как в реальной жизни одни студенты умеют едва читать, другие имеют неплохие знания грамматического материала, третьи – элементарные навыки говорения и письма. Во-вторых, нельзя забывать о разной степени совершенства навыков коммуникативной компетенции студентов на родном и иностранном языке, соответствующих культуре вербального общения в условиях реальной коммуникации. В одном случае от студента требуется усиленная самостоятельная работа над умением применять свои знания на практике (низкий уровень сформированности), в другом – навыки соответствующего речевого поведения должны совершенствоваться произвольно (средний уровень), в третьем – необходимо, чтобы вся сумма знаний стала способностью планировать дискурс и управлять им с целью достижения конкретного результата.

Все выделенные критерии культуры вербального общения в реальном процессе коммуникации представляют собой функциональное единство. В учебных целях выделение относительно самостоятельных блоков оказывается целесообразным, так как основные пути учебно-воспитательной работы по формированию культуры вербального общения как профессионального качества будущего специалиста непосредственно связаны с ее содержательно-структурными компонентами и соответствующими им критериями сформированности.

Литература

1. Буланкина, Н. Е. Языковое и образовательное пространство : проблемы, поиски, решения / Н. Е. Буланкина. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 1999. – 94 с.
2. Буланкина, Н. Е. Творческая реализация личности в полиязыковом образовательном пространстве / Н. Е. Буланкина, С. И. Гринь // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 11–12.
3. Культурология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Г. В. Драч [и др.]; под науч. ред. Г. В. Драча. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 2000. – 608 с.
4. Новейший философский словарь. – Минск : Интерпрессервис – Книжный Дом, 2001. – 1278 с.
5. Формановская, Н. И. Речевой этикет и культура общения / Н. И. Формановская. – М. : Высшая школа, 1989. – 158 с.
6. Золотухина, Н. Ф. Педагогика как культура: материалы в помощь студентам заочного отделения, изучающим педагогику и культурологию / Н. Ф. Золотухина. – СПб. : ИВЭ-СЭП, 2000. – 96 с.
7. Жадан, А. А. Жемчужины мысли / А. А. Жадан. – Минск : Беларусь, 1987. – 432 с.

УДК 364.4:316.356.2:159.922.7:159.937(470)

Основные направления социальной работы с семьей в Республике Беларусь с учетом типа восприятия ребенком семейных отношений

Н. В. ГАПАНОВИЧ-КАЙДАЛОВ

В статье выделены и проанализированы основные направления социальной работы с семьей в Республике Беларусь с учетом типа восприятия ребенком младшего школьного возраста семейных отношений, предложены формы просветительской и профилактической работы с семьей.

Ключевые слова: социальная работа с семьей, социально-психологическая помощь, ребенок в социально опасном положении, восприятие ребенком семейных отношений, личностное развитие, формы работы с семьей.

The basic directions of social work with a family in Belarus taking into account the primary school child's perception of family relations are allocated and analyzed in the article; the forms of educational and preventive work with a family are offered there.

Keywords: social work with a family, social and psychological help, a child in a socially dangerous position, a child's perception of family relations, personal development, forms of work with a family.

Социальная работа с семьей – это специальная, особым образом организованная деятельность, направленная на малые группы людей, нуждающихся в социальной защите и поддержке извне. Она предполагает содействие, помощь в восстановлении и поддержании нормального функционирования семьи. Основное место в социальной работе с семьей занимает социальная поддержка семьи и детей как многоуровневая система преимущественно государственных мер по обеспечению минимальных социальных гарантий, прав, льгот и свобод нормально функционирующей семьи в ситуации риска в интересах гармоничного развития семьи, личности и общества. К основным задачам деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждения образования относятся: содействие в формировании эмоционально благоприятной атмосферы в семьях обучающихся; предупреждение социального сиротства и насилия в отношении детей и профилактика асоциального поведения и безнадзорности; повышение психолого-педагогической культуры всех участников образовательного процесса, активизация и усиление педагогического потенциала социального окружения [1]. Таким образом, особо подчеркивается важность социальной работы с семьей и детьми.

В настоящее время учеными активно разрабатываются теоретические основы социальной работы с семьей, анализируется первый опыт взаимодействия с различными категориями семей (Л. Ф. Бурлачук, Л. А. Коростылева, Л. П. Богданова, А. С. Щукина, Л. В. Карцева, Е. О. Смирнова, М. В. Быкова, А. Н. Елизаров, А. Г. Лидерс, Е. В. Ушакова и др.). Анализ исследований, посвященных современной семье, позволил выделить ряд связанных с ней проблем: социально-экономические, социально-бытовые, социально-психологические, проблемы стабильности современной семьи, проблемы семейного воспитания, проблемы семей группы риска.

Организация социальной работы с семьей предполагает реализацию мероприятий, направленных на решение повседневных семейных проблем, укрепление и развитие позитивных семейных отношений, восстановление внутренних ресурсов, стабилизацию достигнутых положительных результатов в социально-экономическом положении и ориентации на реализацию социализирующего потенциала. Исходя из этого, социальный работник призван выполнять диагностическую, охранно-защитную, организационно-коммуникативную, социально-психолого-педагогическую, прогностическую и координационную функции [2].

Рассмотрим основные направления деятельности социально-психологической службы по оказанию помощи детям, находящимся в социально опасном положении. К ним относятся несовершеннолетние, которые: воспитываются в семье, где родители или другие их законные

представители не исполняют или ненадлежащим образом исполняют свои обязанности по воспитанию, обучению или содержанию несовершеннолетних детей либо отрицательно влияют на их поведение, либо жестоко обращаются с ними, вовлекают в преступную деятельность, приобщают к спиртным напиткам, немедицинскому употреблению наркотических, токсических, психотропных и других сильнодействующих, одурманивающих веществ, принуждают к занятию проституцией, попрошайничеством, азартными играми; вследствие безнадзорности или беспризорности находятся в обстановке, представляющей опасность для их жизни или здоровья либо не отвечающей требованиям к их воспитанию или содержанию, либо совершают правонарушения или иные антиобщественные действия; являются жертвами физического, психического или иного вида насилия; пострадали в результате военных действий, природных или техногенных аварий, бедствий, катастроф; оказались в других неблагоприятных условиях, экстремальных ситуациях [3].

Для того, чтобы оптимизировать систему социально-психологической помощи ребенку в социально опасном положении, необходимо определить основные детерминанты его личностного развития в семье. Еще Л. С. Выготский указывал на то, что «... мы недостаточно изучаем внутреннее отношение ребенка к окружающим людям, мы не рассматриваем его как активного участника социальной ситуации... ребенок есть часть социальной ситуации, отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка, силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка» [4, с. 261].

Оптимальным возрастным периодом для изучения восприятия ребенком семейных отношений, по нашему мнению, является младший школьный возраст, поскольку в этот период ребенок учится строить свои отношения с другими людьми, а не только усваивает опыт предшествующих поколений (знания). А. А. Смирнов указывает, что в младшем школьном возрасте «новым впечатлениям противостоит уже определенная система своего прежнего опыта. В связи с этим слабеет внушаемость и пробуждается критическая мысль» [5].

В данном исследовании мы предположили, что позитивное восприятие ребенком отношений с членами семьи соответствует эмоциональному и социальному благополучию ребенка, ассоциируется с такими личностными качествами, как уверенность в себе, самоконтроль, добросовестность, ответственность. Таким образом, исходя из детского восприятия семейных отношений, можно определить общую стратегию и конкретные формы социальной работы с семьей в целом и социально-психологической помощи ребенку в семье, в частности.

Различные аспекты проблемы восприятия семейных отношений ребенком рассматривались в трудах А. Адлера, Е. Вернер, М. Земски, П. Ф. Лесгафта, А. В. Петровского, Т. В. Сенько, Г. Т. Хоментausкаса и др. Так, М. Земска выделяет следующие обобщенные установки ребенка по отношению к членам семьи: ребенок чувствует себя ненужным, лишним, отодвинутым в семье на второй план; ребенок чувствует себя самым «главным» в семье, его потребности важнее потребностей остальных членов семьи; ребенок чувствует себя слабым, окруженным многочисленными приказами и требованиями, вынужденным подчиняться, не имеющим права голоса; ребенок чувствует себя полноправным членом семьи, к правам и потребностям которого относятся в родном доме с уважением [6, с. 56]. Положение ребенка в семье меняется с возрастом. Когда он становится старше, его зависимость от родителей уменьшается, растет его автономность, уравниваются его права с другими членами семьи. Если отношения членов семьи с ребенком не соответствуют его возрасту, это чревато конфликтами и может негативно отразиться на его личности.

Г. Т. Хоментausкас предлагает свою типологию детского восприятия семейных отношений или обобщенных установок ребенка по отношению к членам семьи: я нужен и любим, и я люблю вас тоже; я нужен и любим, а вы существуете ради меня; я нелюбим, но я желаю приблизиться к вам; я не нужен и нелюбим, оставьте меня в покое [7, с. 69]. Первая позиция выделяет детей с высокой самооценкой и доверием к окружающим людям. Ее возникновению способствует обобщенный положительный опыт отношений с людьми, особенно с отцом и матерью. Вторая установка чаще всего возникает в семьях с преобладающим культом ребенка, в которых все дела и заботы сосредоточены вокруг маленького идола. Позиция «Я нелюбим, но я от всей души желаю приблизиться к вам» часто встречается среди так назы-

ваемых проблемных детей, которые остро ощущают нехватку родительского тепла. Четвертая позиция указывает на огромное психологическое расстояние между родителями и ребенком. Теряя чувство собственной значимости, ребенок стремится отгородиться от всего: от людей, от новых, казалось бы, интересных занятий. Такие дети не прилагают никаких усилий, чтобы совершить что-то, что привлекло бы внимание других, заслужить их похвалу. Основным признаком, по которому выделены эти четыре позиции ребенка, очевидно, является «степень» родительской любви. Именно любовь способствует интимности, доверительности в отношениях, возникновению у ребенка ощущения ценности собственного «Я».

При построении нашей типологии обобщенных установок младших школьников по отношению к членам семьи мы опирались на исследования жизнестойкости детей из неблагополучных семей (Андреева Т. В., Werner E.). Среди факторов, способствовавших жизнестойкости этих детей, существенно выделялась поддержка со стороны семьи, учителей и других взрослых, бравших на себя функции родителей. Ребенку для успешного развития и чувства безопасности важно сознавать безусловную любовь хотя бы одного взрослого, для успешной социализации этот взрослый должен быть сам успешно адаптирован. Самое главное, чтобы у ребенка было позитивное отношение к родителям.

Таким образом, восприятие ребенком своих отношений с членами семьи во многом определяет его личностное развитие, жизнестойкость, социальные установки по отношению к окружающим людям, успешность в жизни вообще. Необходимо целенаправленно изучать переживания ребенка, связанные с семейным взаимодействием. Ввиду того, что ребенок младшего школьного возраста является, как правило, центральной фигурой семейной системы, социальная работа с семьей должна строиться именно с учетом его восприятия семейных отношений.

Цель данного исследования: изучить личностные особенности младших школьников с различными типами восприятия семейных отношений и определить основные направления социальной работы с семьей в Республике Беларусь с учетом типа восприятия ребенком семейных отношений. Для достижения поставленной цели мы стремились решить следующие задачи: разработать классификацию типов восприятия ребенком семейных отношений, охарактеризовать выделенные типы восприятия семейных отношений; сделать сравнительный анализ личностного развития детей с различными типами восприятия семейных отношений; разработать рекомендации по организации социальной работы с семьями и детьми.

Методы эмпирического исследования: специальная анкета, разработанная на основе методики Рене Жиля (фильм-тест) и техники репертуарных решеток Дж. Келли; методика Р. Бернса и С. Кауфмана «Кинетический рисунок семьи» (КРС); сочинение на тему «За что я люблю свою семью?», модифицированный детский вариант опросника Р. Кеттелла СРQ. Для верификации полученных выводов был проведен опрос экспертов (учителя начальной школы). Логика исследования состояла в том, что значимые различия между категориями испытуемых, соответствующими разным типам восприятия ребенком своих отношений с членами семьи, по тому или иному фактору Р. Кеттелла свидетельствуют о наличии связи между детским восприятием своих отношений с членами семьи и соответствующим личностным качеством. В исследовании принимали участие 271 ученик 3–4 классов из 6 школ г. Гомеля. Основные характеристики выборочной совокупности: 122 мальчика и 149 девочек, 77 детей имеют только младших братьев или сестер, 94 – только старших, 100 – и младших, и старших; 89 детей имеют только братьев, 82 – только сестер; 48 неполных семей, 74 семьи проживают отдельно от других родственников.

Нами были выделены типы восприятия ребенком семейных отношений: позитивное восприятие отношений со всеми членами семьи; позитивное восприятие отношений с отдельными членами семьи; нейтральное или негативное восприятие отношений с членами семьи [8]. Выводы об отнесении испытуемого к одной из указанных категорий делались на основе качественного анализа и сопоставления данных, полученных в ходе обследования ребенка с помощью специальной анкеты в сочетании с результатами качественного анализа его рисунка (методика «Кинетический рисунок семьи» Бернса-Кауфмана) и сочинения на тему «За что я люблю свою семью?». Полученные данные о взаимоотношениях ребенка с членами семьи были сопоставлены с экспертными оценками специалистов. Например, если ребенок

давал положительные оценки своим отношениям со всеми членами семьи (когнитивная составляющая: думаю; эмоциональная составляющая: чувствую; поведенческая составляющая: сотрудничаю, взаимодействую) и это подтверждалось рисунком (рисовал всех членов семьи; как правило, в процессе совместной деятельности и т. п.) и положительным общим фоном высказываний о семье в сочинении, то его восприятие семейных отношений расценивалось как позитивное.

Были сопоставлены результаты диагностики развития личности детей с различными типами восприятия семейных отношений с помощью модифицированного детского варианта опросника Р. Кеттелла CPQ отдельно для мальчиков и для девочек. Максимальные различия были установлены между личностными профилями детей с «позитивным восприятием отношений со всеми членами семьи» и детей с «нейтральным или негативным восприятием отношений с членами семьи». Личностный профиль детей с «позитивным восприятием отношений с отдельными членами семьи» занимает промежуточное положение. Максимальные различия между профилями зафиксированы для мальчиков по следующим личностным факторам Кеттелла: А (Экстраверсия), D (Эмоциональная возбудимость), G (Добросовестность), H (Смелость) и Q₄ (Нервная напряжённость); для девочек – по факторам А (Экстраверсия), G (Добросовестность), H (Смелость) О (Оптимизм), и Q₃ (Самоконтроль) и Q₄ (Нервная напряжённость). С помощью t-критерия Стьюдента оценивались различия между результатами испытуемых (по всем факторам Кеттелла, кроме факторов С, H, Q₄, для которых распределение признака не является нормальным). Результаты статистического анализа представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1 – Оценка различий между категориями испытуемых, выделенными по фактору «Наличие позитивных отношений с членами семьи» (мальчики) по t-критерию Стьюдента

Факторы	A	D	E	F	G	I	O	Q3
1 и 2	0,84	0,43	0,51	0,89	2,49*	1,45	0,62	1,04
1 и 3	2,59*	1,47	0,28	0,74	2,89**	1,54	0,65	0,95
2 и 3	3,15**	2,32*	1,45	0,27	0,35	0,23	2,16*	0,23
Примечания:								
1. Ребенок позитивно воспринимает свои отношения со всеми членами семьи								
2. Ребенок позитивно воспринимает свои отношения с некоторыми членами семьи								
3. Ребенок не обнаруживает явных предпочтений в отношениях с членами семьи								
*- p<0,05; **- p<0,01; ***- p<0,001								

Таблица 2 – Оценка различий между категориями испытуемых, выделенными по фактору «Наличие позитивных отношений с членами семьи» (девочки) по t-критерию Стьюдента

Факторы	A	D	E	F	G	I	O	Q3
1 и 2	1,53	0,79	0,81	1,18	1,75	0,62	1,01	2,18*
1 и 3	2,59*	1,72	1,17	1,05	2,89**	0,53	2,27	2,20
2 и 3	1,85	1,77	0,71	0,21	2,09*	0,14	2,71**	0,11
Примечания:								
1. Ребенок позитивно воспринимает свои отношения со всеми членами семьи								
2. Ребенок позитивно воспринимает свои отношения с некоторыми членами семьи								
3. Ребенок не обнаруживает явных предпочтений в отношениях с членами семьи								
*- p<0,05; **- p<0,01; ***- p<0,001								

Таким образом, были установлены следующие зависимости: 1) мальчики, которые позитивно воспринимают свои отношения со всеми членами семьи, характеризуются как открытые, доброжелательные, общительные дети; имеют высоко развитое чувство ответственности, добросовестные и исполнительные; более спокойны и невозмутимы; 2) мальчики, ко-

торые не обнаруживают явных предпочтений в отношениях с членами семьи, наоборот, представляются более замкнутыми, обособленными, робкими, застенчивыми и нерешительными в своих поступках; они отличаются от других детей повышенным нервным напряжением, раздражительностью, нетерпеливостью, пониженным фоном настроения; 3) мальчики, позитивно воспринимающие свои отношения с некоторыми членами семьи, по степени выраженности личностных качеств, отражающих эмоциональное и социальное благополучие, занимают промежуточное положение между предыдущими двумя категориями; 4) девочки, которые позитивно воспринимают свои отношения со всеми членами семьи, характеризуются как открытые, доброжелательные, общительные дети; ответственные, добросовестные и исполнительные; более спокойны и реже расстраиваются, хорошо контролируют свое поведение и лучше социально приспособлены; 5) девочки, которые не обнаруживают явных предпочтений в отношениях с членами семьи, наоборот, представляются более замкнутыми, обособленными; чаще пренебрегают своими обязанностями и конфликтуют с учителями и родителями; более робкие и застенчивые, нерешительные в своих действиях и поступках, легко выводятся из состояния душевного равновесия, часто имеют пониженное настроение; хуже контролируют свое поведение, отличаются повышенной нервной напряженностью и раздражительностью; 6) девочки, позитивно воспринимающие свои отношения лишь с некоторыми членами семьи, по степени выраженности личностных качеств, отвечающих за эмоциональное и социальное благополучие, занимают промежуточное положение между двумя предыдущими категориями.

Итак, младшие школьники, позитивно воспринимающие свои отношения со всеми членами семьи, эмоционально и социально более благополучны по сравнению с детьми, не обнаруживающими явных предпочтений в отношениях с членами семьи, то есть первые более спокойны, уверены в себе, лучше контролируют свое поведение, реже конфликтуют с учителями и родителями, лучше относятся к своим обязанностям. Кроме того, для ребенка важно не столько хорошо относиться к кому-либо из членов семьи или чувствовать хорошее отношение к себе, сколько ощущать взаимность в отношениях с членами семьи.

Можно сделать вывод, что в специальной социально-психологической помощи нуждаются в первую очередь семьи с младшими школьниками, которые дистанцируются от членов семьи, иногда выражая подчеркнуто негативное отношение ко всем членам семьи и, прежде всего, к родителям. Социально-психологическая помощь в ряде случаев должна быть оказана также детям, которые позитивно воспринимают свои отношения лишь с отдельными членами семьи. Особенно опасной является ситуация, когда ребенок дистанцируется от одного или обоих родителей. Устойчивые неприязненные отношения даже с одним из членов семьи, который проживает с ребенком, могут иметь негативные последствия для личностного развития ребенка.

Полученные результаты имеют большое значение для практической деятельности социальных работников и психологов, работающих с детьми, находящимися в социально опасном положении. Поскольку восприятие семейной ситуации взрослым, даже специалистом в области психологии (социальной работы) отличается от детского восприятия, важно организовать работу по целенаправленному изучению переживаний ребенка, связанных с семьей и отношениями в ней. Успех многих социальных программ поддержки семьи и родительства зависит от результатов этой диагностики. В то же время существуют серьезные трудности в изучении детского восприятия семейных отношений. Очевидно, что защита частной жизни нередко влияет на согласие родителей и детей принимать участие в подобных исследованиях. Поэтому специалистам во многих случаях приходится делать выводы по косвенным данным, основываясь на детских рисунках и сочинениях, наблюдая за поведением ребенка и его эмоциональным состоянием.

Эффективная помощь младшему школьнику и семье в социально опасном положении возможна только при условии специально организованной и целенаправленной работы психолога или социального работника со всеми членами семьи и прежде всего с родителями. Старшие члены семьи должны научиться под руководством специалистов анализировать и оценивать психологическое состояние ребенка. В неблагополучных семьях чаще всего мнение ре-

бенка и его проблемы рассматриваются как малозначительные. Обращение к специалистам поступает от родителей, родственников, педагогов уже тогда, когда на протяжении длительного времени игнорировались окружающими переживания ребенка. Поэтому особое значение имеет просветительская и психопрофилактическая работа с семьей, важнейшими формами которой являются: лекция, дискуссия, библиотерапия, анонимные трудные ситуации.

Лекция. Психолог сообщает родителям (а также другим членам семьи) нужную им психологическую информацию. Здесь необходим специальный отбор лекционных тем, применительно к интересам и системе значимых переживаний участников семинара.

Дискуссия. Цели дискуссии заключаются в том, чтобы совместно выработать оптимальный подход к той или иной жизненной ситуации, основываясь на понимании ее психологического смысла. Главное в дискуссии – повысить мотивацию и вовлеченность участников группы в решение обсуждаемых проблем. Обсуждая друг с другом сходные проблемы, родители и другие родственники из окружения ребенка будут лучше понимать переживания детей, обратившись, например, к своим детским воспоминаниям; поведение детей, причины конфликтов и т. д.

Библиотерапия. Это обсуждение содержания специально подобранных для семинара книг. В основном используются научно-популярные книги, посвященные проблемам семейной жизни и семейного воспитания. Совместное чтение и обсуждение книг, в том числе и художественных, является основой для самосовершенствования, изменения взаимоотношений, разрешения семейных проблем в процессе их осмысления.

Анонимные трудные ситуации. Этот прием используется для активизации групповой дискуссии, усиления мотивов участников к разрешению знакомых проблемных ситуаций новыми способами. Он направлен на реализацию творческого подхода в воспитании детей. Суть его состоит в том, что психолог предлагает обсудить случай, который ему знаком из практики. Такое обсуждение является эффективным способом предупреждения собственных ошибок, неправильного поведения по отношению к детям. Анонимность позволяет многим членам семьи выступить в качестве экспертов, обеспечивая самоуважение, побуждая к самосовершенствованию.

Литература

1. Положения о социально-педагогической и психологической службе учреждения образования: утв. постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 27 апреля 2006 г., № 42 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2006. – № 76. – С. 40–45.
2. Басов, Н. Ф. Основы социальной работы / Н. В. Басов. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
3. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: закон Республики Беларусь от 21 мая 2003 г., № 200-3 // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2007. – № 3. – С. 3–15.
4. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4 / под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 244–268.
5. Смирнов, А. А. Психология ребенка и подростка / А. А. Смирнов // Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1987. – С. 176–180.
6. Земска, М. Семья и личность / М. Земска. – М.: Прогресс, 1986. – 136 с.
7. Хоментаскас, Г. Т. Семья глазами ребенка / Г. Т. Хоментаскас. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
8. Гапанович-Кайдалов, Н. В. Объективные и субъективные факторы семейной социализации младшего школьника: монография / Н. В. Гапанович-Кайдалов. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2009. – 200 с.

Психологические вопросы формирования языковой и речевой способности

Е. В. ГАПАНОВИЧ-КАЙДАЛОВА

В статье анализируются основные подходы к формированию языковой и речевой способности в процессе обучения русскому языку в условиях близкородственного двуязычия.

Ключевые слова: языковая способность, речевая способность, речевая деятельность, письменная речь, формирование речи, личностно-деятельностный подход, развивающее обучение, близкородственное двуязычие.

The basic approaches of language and speech ability formation in the course of teaching Russian in the conditions of closely related bilingualism are analyzed in the article.

Keywords: language ability, speech ability, speech activity, written speech, speech formation, personal action approach, developing training, closely related bilingualism.

К рассмотрению различных аспектов языковой и речевой способности обращались Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, Ю. Н. Караулов, А. А. Леонтьев, В. М. Павлов, Д. Слобин, Ф. де Соссюр, Н. Хомский, А. М. Шахнарович, Л. В. Щерба и другие ученые. В частности, Ф. де Соссюр включал языковую способность и язык в состав речевой деятельности, под которой понимал потенциальные возможности человека. Язык и языковую способность противопоставлял как социальное и индивидуальное. Реализация языковой способности происходит в речи – индивидуальном акте – при помощи языка. Л. В. Щерба указывал на неоднородность языка и выделял в речевой деятельности два аспекта: языковую систему и языковой материал. Языковой материал ученый определял как совокупность всего говоримого и понимаемого в конкретной обстановке. Для присвоения материала необходимо понимание, чему способствует его систематизация. Индивидуальным проявлением языковой системы служит психофизиологическая речевая организация.

Н. Хомский ввел понятия «языковая способность» и «языковая активность». Языковая способность – это потенциальное знание языка. Языковая активность – процессы, происходящие при реализации этой способности в реальной речевой деятельности. Языковая способность определяет языковую активность. Языковая способность является предметом лингвистики, а языковая активность – предметом психологии. Согласно Н. Хомскому, человек, овладевший языком, овладел и системой правил, при помощи которых он соотносит определенным образом звук и значение. Он приобрел известную способность, которую он использует при порождении и понимании речи. Таким образом, грамматические правила отражают реальные психологические операции, способы действий человека при использовании языка. Языковая способность присутствует в сознании говорящего.

Отечественные ученые считают языковую способность человека, ее природу, структуру и функционирование предметом психолингвистики. Развитие языковой способности принято понимать как развитие речевой деятельности в онтогенезе. При этом А. А. Леонтьев выделяет три составляющие речевой деятельности: язык как предмет, язык как процесс и язык как способность. Эта система отличается от схем Ф. де Соссюра и Л. В. Щербы тем, что все перечисленные категории рассматриваются как часть единого объекта и только в речевой деятельности обретает реальное существование. Язык выступает в качестве объективной основы речевой деятельности индивида. Формирование речевой (языковой) способности происходит, когда носитель языка усваивает язык как предмет, превращая его в одну из форм деятельности. Языковая способность является индивидуальным языком. Человек в процессе речи ориентируется на систему и нормы языка, имея уже сложившуюся языковую способность.

В зарубежной психолингвистике принято говорить о коммуникативной способности (компетенции), т. е. умении эффективно использовать язык в многообразных реальных си-

туациях. При таком подходе учитываются внешние по отношению к субъекту речи обстоятельства (национально-культурные нормы, компоненты коммуникативного акта, социально-психологические особенности партнеров по коммуникации и др.), но не рассматриваются внутренние механизмы овладения и владения языком. Ч. Осгуд отождествлял понятия «речевой механизм», «речевая способность» и «linguistic competence».

На наш взгляд, языковую способность следует рассматривать как функциональную систему элементов родного языка и правил их выбора при порождении речевых высказываний или при продуцировании школьниками собственных текстов в период формирования у них письменной речи. Одним из главных вопросов, возникающих при анализе языковой способности, является вопрос о ее природе. По этому поводу существуют три различные точки зрения. Согласно первой, языковая способность наследственно обусловлена (Н. Хомский). Языковой материал обогащается и совершенствуется по мере развития субъекта, по мере расширения круга общения, «с возрастом и упражнением» (В. Фон Гумбольд).

По мнению бихевиористов, речевой механизм имеет социальную природу, языковая способность представляет собой совокупность чисто механических, внешних реакций организма. В психике говорящего не происходит изменений, лишь увеличивается количество приобретаемых навыков. Речевая способность возникает при включении человека в общение (Ч. Осгуд). У человека имеется определенный речевой опыт, который подкрепляет условно-рефлекторные связи, что приводит к появлению речевой способности.

Еще одна позиция выражена в работах, берущих начало в школе Л. С. Выготского: языковая способность – социальное по природе образование, формирующееся под влиянием социальных факторов. К числу таковых А. М. Шахнарович относит потребности в общении и реализации коммуникативных интенций в различных ситуациях совместной деятельности людей. Развитие правил реализации, присвоенной индивидом системы родного языка, происходит лишь в процессе языкового общения. Анализ исследований, посвященных проблеме общения, позволил сделать ряд выводов: общение – особый вид деятельности, необходимое условие формирования личности человека, его сознания и самосознания; общение играет решающую роль в развитии ребенка; развитие ребенка – процесс присвоения им общественно-исторического опыта; ведущий вид деятельности в подростковом возрасте – интимно-личностное общение и отношения со сверстниками; подростковый возраст является наиболее сензитивным для усвоения общих принципов общения, языковых и речевых средств; письменная речь – новый способ общения.

Ход развития языковой способности детерминирован предметной деятельностью ребенка. Ребенок присваивает язык как часть объективной действительности, как способ знакового поведения. Овладение языком представляет собой активный процесс, который определяется потребностями в общении, спецификой взаимодействия людей, особенностями их социальной жизни. Л. С. Выготский указывал на необходимость созревания соответствующих структур для нормального овладения языком. По своей сущности это физиологические структуры. Правила языкового поведения и знания о языке выводятся ребенком в процессе деятельности по овладению объективным миром. Данный процесс является социальным. В развитии языковой способности сочетаются развитие собственно речевое и познавательное. Это развитие происходит неравномерно. У ребенка постепенно появляется способность оценивать высказывания, сравнивать содержание высказываний, понимать переносное значение. Следовательно, при развитии языковой способности происходит не столько физическое приращение, сколько обогащение уже имеющихся компонентов.

А. М. Шахнарович в структуре языковой способности выделяет следующие компоненты: фонетический, лексический, морфологический, синтаксический и семантический. Эти компоненты связаны между собой правилами, которые объединены в систему. Семантический компонент – стержневой в структуре языковой способности, поэтому одним из центральных вопросов речевого развития является вопрос о развитии языкового значения (неотъемлемой части знака). Процесс формирования языковой способности рассматривается как развитие связи, устанавливаемой субъектом между языковыми знаками и окружающей действительностью. Они развиваются по мере развития познавательных способностей ребенка,

по мере усложнения и расширения круга коммуникативных ситуаций и предметной деятельности, которая обслуживается коммуникацией. Развитие данных связей – центральный процесс развития речи, следовательно, он неотделим от процесса общепсихического развития.

Анализ генезиса речевой деятельности, языковой способности человека – анализ процессов и механизмов соотношения речемыслительной и предметно-практической деятельности, а также языковых единиц (значение – центральная категория онтогенеза речи и мышления, понимание генезиса значения – одно из условий языковой способности человека). Теоретическая база, на которой строится система представлений о развитии речи и мышления в онтогенезе, была заложена трудами Л. С. Выготского: речевая деятельность – деятельность знаковая; развитие речи – процесс, непосредственно связанный с общепсихическим развитием, с развитием практической деятельности и социальных форм поведения; развитие знакового обозначения в речевой деятельности – развитие обобщения посредством языкового знака; всё, что принадлежит системе высших психологических функций, первоначально было экстериоризовано и распределено между двумя людьми.

Представление о развитии речи как об овладении знаками и знаковыми операциями позволяет поставить вопрос об овладении путями и способами репрезентации в языковых формах тех знаний, которые формируются в процессе общепсихического развития. Согласно концепции Л. С. Выготского, центральным процессом, определяющим формирование и использование знаний об окружающем мире с целью выражения этих знаний в языковых формах, является обобщение. Содержание обобщений первоначально представлено в виде внешних действий, но по мере развития оно интериоризуется и становится принадлежностью систем высших психических функций. Главным развивающимся элементом при этом переходе служит знак – «единство обобщения и общения» [1, с. 16]. Языковой знак выступает в качестве связующего звена между объективным миром и сознанием индивида, его опытом, складывающимся в процессе деятельности. Знания о предметах, их связях и отношениях закрепляются в сознании ребенка и в его опыте посредством языка. В результате появляется возможность проецировать эти знания на новые стороны действительности и передавать их другим. В языке отражается общественно-исторический опыт, присваиваемый ребенком вместе с языком в процессе развития. Значение – способ закрепления опыта употребления предмета или знака в общественной практике. Для каждого индивида значение объективно.

Итак, основной линией развития речи можно считать обобщение языковых явлений на основе развития социальной по природе практической деятельности людей. На каждом этапе онтогенетического развития обобщение характеризуется особенностями, определяемыми характером обобщаемого материала, уровнем развития предметных действий и способом обобщения (наглядное представление – общий образ – понятие).

Рассмотрим существующие подходы к формированию речевой и языковой способности в процессе обучения языку. Так, в зарубежной психологии наиболее известны два основных направления, возникшие в начале XX в. под влиянием идей бихевиористов: прямой метод и программированное обучение. Сущность прямого метода состоит в том, что человек как бы подстраивается к языковому окружению, а не овладевает знаниями. Творческая активность индивида в данном случае минимальна. Во владении языком приоритет отдается развитию системы навыков говорения, а не системы интеллектуальных умений. Теоретическими основаниями второго подхода (программированное обучение) послужили идеи Б. Ф. Скиннера. При этом обучении используется система стимулов, вызывающая у обучающихся цепь требуемых реакций. Недостатком этого метода является отсутствие активного воздействия на психические процессы, происходящие в голове ученика в ходе овладения знаниями.

В отечественной психологии длительное время господствовал переводно-грамматический метод преподавания иностранных языков. Сторонники этого подхода считали, что в голове носителя языка содержится своего рода отпечаток грамматической системы и словаря. Следовательно, усвоение правил грамматики дает овладение языком. Однако многолетняя школьная практика не подтверждает эту точку зрения. Основными принципами обучения, согласно Л. С. Выготскому и представителям его школы, можно считать активность, творчество учащихся при овладении знаниями, сознательность учения. Исследования, про-

веденные отечественными психологами, легли в основу развивающих педагогических технологий, широко используемых при обучении русскому и другим языкам. В настоящее время разработано много концепций и программ, реализующих принцип развивающего образования. Практика их внедрения в учебный процесс школ разного типа показывает, что все они позволяют достигать более высоких результатов в развитии речевой и языковой способности у учащихся возрастов по сравнению с традиционным подходом, при котором главный акцент ставится на формирование знаний, навыков и умений, а не на развитие языковой личности, ее языковую и речевую способность.

В дидактике и педагогической психологии последних десятилетий наметились тенденции, связанные с отказом от традиционных подходов к обучению (Е. А. Бугрименко, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Э. В. Ильенков, А. Н. Лук, Т. М. Савельева, Д. Б. Эльконин и др.). Информационно-сообщающее обучение предполагает репродуктивные действия учащихся при усвоении знаний, а при таком подходе развивается в основном память, а не мышление, речь, сознание ученика. А. Н. Леонтьев отмечал, что актуально создается, сознательно усваивается лишь тот материал, на который направлено внутреннее или внешнее действие ученика. Из этого следует, что необходимо строить процесс обучения языку и формирования письменной речи с позиций личностно-деятельностного подхода. Его основы были заложены в трудах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и их последователей: в центре образовательного процесса находится сам обучаемый, формирование его личности средствами конкретного учебного предмета; учебный процесс подразумевает организацию и управление учебной деятельностью обучаемых в сотрудничестве и педагогическом общении с преподавателем, направленной на их всестороннее развитие и освоение ими предметных действий.

Исследования А. К. Марковой, А. Б. Орлова, И. С. Якиманской и других ученых доказали необходимость рассмотрения личностно-деятельностного подхода с двух позиций: с позиции учителя и с позиции ребенка. В качестве компонентов личностно-деятельностного подхода к научению с позиции обучающегося выделяются: создание условий для личностной самоактуализации и личностного роста; формирование активности самого ученика, его готовности к учебной деятельности, к решению проблемных задач за счет субъект-субъектных отношений с педагогами; единство внешних и внутренних мотивов ученика, где внешним является мотив достижения, а внутренним – познавательный мотив; принятие учебной задачи и удовлетворение от ее решения в сотрудничестве с другими обучающимися.

Русский язык – один из ведущих предметов гуманитарного цикла. Он оказывает большое влияние на становление и развитие личности ребенка. Тем не менее, исследователи отмечают недостаточную сформированность навыков и умений как устной, так и письменной речи детей, особенно при переходе из начального звена в пятый класс. Теоретические сведения о русском языке изучаются изолированно, не используются для формирования практической речевой деятельности. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема соотношения знания о языке и практического владения им, возникает необходимость разработки новых подходов к обучению языку и формированию речи, в первую очередь письменной.

Исследованиями Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова были заложены психологические основы отечественной концепции развивающего обучения. Д. Б. Эльконин разработал оригинальную психолого-педагогическую теорию начального образования. В процессе решения учебной задачи ребенок не только усваивает понятия и обобщенные способы их получения, но и изменяется сам как субъект, как личность. Большое внимание ученик уделял моделированию изучаемых школьниками объектов, подчеркивал особую роль в целостной учебной деятельности выполняемого детьми контроля над собственными учебными действиями. В исследованиях, посвященных вопросу развития речи учащихся, им было доказано, что максимальные возможности произвольной речи обнаруживаются в свободном письме. Письменная речь дисциплинирует мышление, по мнению ученого, так как причает ребёнка расчленять поток мысли и выражать ее в развернутой форме.

В. В. Давыдовым была предложена новая система обучения, основанная на развитии у учащихся теоретического типа мышления и креативных способностей. Ученый опирался на идеи Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина о том, что обучение свою ведущую роль в умствен-

ном развитии осуществляет через содержание усваиваемых знаний, производными от которого являются методы (или способы) организации обучения. В. В. Давыдовым были сформулированы основные положения, характеризующие содержание учебных предметов и умения, которые должны быть сформированы у учащихся при усвоении этих предметов на основе учебной деятельности: 1) усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы; 2) знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают, анализируя условия их происхождения, благодаря которым они становятся необходимым; 3) при выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь прежде всего обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний; 4) это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде; 5) учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нём в таком единстве, которое обеспечивает мышление перехода от всеобщего к частному и обратно; 6) учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно [2, с. 130].

Идеи Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова находят свое продолжение в исследованиях таких ученых, как Л. И. Айдарова, Ю. В. Громыко, А. З. Зак, Т. А. Ладыженская, А. А. Леонтьев, А. К. Маркова, Н. В. Репкина, Т. М. Савельева, Б. Д. Эльконин и других. Так, А. А. Леонтьев в качестве необходимых принципов обучения языку называет следующие: идея функциональной грамматики, то есть подход к обучению языку с точки зрения способа выражения данного содержания; дифференцированное обучение в связи с различными функциями и видами речи. Большая роль в его исследованиях отводится созданию специальных проблемных речевых ситуаций в учебном процессе, целью которых является нетрадиционное предъявление на уроке языкового материала, стимулирование творческой активности детей. При этом речевые ситуации создаются учителем исходя из задач речевого общения.

Одной из современных программ развивающего обучения русскому языку является программа, созданная коллективом учёных под руководством А. А. Леонтьева и предназначенная для младших подростков. В ней сделана попытка решить проблему соотношения знаний о языке и практического владения языком. Уделяется большое внимание установлению межпредметных связей, прежде всего, с курсом иностранного языка. В качестве основных направлений развития учащихся в рамках предмета «Русский язык» выделены: овладение функциональной грамотностью; дальнейшее овладение самим родным языком; овладение продуктивными навыками и умениями различных видов устной и письменной речи; овладение орфографией и пунктуацией; овладение навыками и умениями понимания и анализа текстов разных видов; приобретение и систематизация языковых, прежде всего, грамматических знаний о родном языке с целью обеспечения ориентировки в системе языка; раскрытие для учащихся культурологического и воспитательного потенциала родного языка; формирование у учащихся «общелингвистической компетенции»; формирование у учащихся чувства языка (языкового чутья, языковой интуиции, языкового сознания) [3, с. 4]. Для реализации этих направлений предлагается использовать формы работы, опирающиеся на совместную или самостоятельную учебно-познавательную деятельность учащихся. Учитель должен организовать исследовательскую деятельность детей так, чтобы они сами пришли к решению ключевой проблемы урока и могли объяснить, как необходимо действовать в новых условиях.

А. К. Маркова исследовала возможности усвоения подростками различных аспектов языка как средства общения. Ею были выделены способы усвоения школьниками языковых и, в частности, стилистических средств общения. А. К. Маркова предложила ввести единый курс теории высказывания, целью которого было создание у школьников общей ориентировочной основы для решения речевых задач. Курс грамматики, разработанный ею, обеспечивает усвоение системы языковых средств (форм) для построения общих способов решения речевых задач. В целом организация учебной деятельности состояла из трёх этапов: 1) мотив-

вационный: ученики совместно с учителем выделяют учебную задачу, выполняют прогнозирующий самоконтроль и самооценку; 2) операционно-исполнительный: учащиеся овладевают учебными предметными действиями и отдельными операциями, входящими в них, осуществляют пошаговый контроль, усваивают новое понятие; 3) регуляционный: сопоставление способов работы с исходными задачами, оценка трудности отдельных сторон работы и степени их отработки, определение задач следующих уроков (прогнозирующий контроль).

Т. А. Ладыженская большое внимание уделяла развитию связной речи учащихся. К особенностям её методики относятся: большое количество упражнений продуктивного типа, которые содержат задания, опирающиеся на обобщенные предписания действий или обобщенные знания, требуют при выполнении сочетания различных действий, в том числе и репродуктивного типа, и не содержат образцов выполнения задания; создание текстов. Анализ образцов текстов служит для подготовки к устным и письменным высказываниям.

А. Е. Супрун исследовал вопросы обучения русскому языку в ситуации близкородственного билингвизма. Целью обучения он считал автономное двуязычие. Исходя из этого, школьное преподавание русского языка должно ориентироваться на внесение элемента сознательности в речевую деятельность носителей белорусско-русского двуязычия. С точки зрения ученого, «необходимо разделить языковые механизмы обоих языков, при том дифференцировать их так, чтобы не вызвать у учащихся отрицательного ... отношения к одному из языков, а также сохранить те положительные лингвистические запасы, которые могут быть использованы для рецептивного и для продуктивного владения каждым из языков» [4, с. 205]. Успешное функционирование автономного билингвизма предполагает разработку специальных приёмов переключения с одного языка на другой, формирования сознательного навыка, развитию навыков самоконтроля. Необходимо постепенно усложнять задания, вырабатывать установку на самообучение русскому языку.

В работах Т. М. Савельевой находит отражение идея о создании на всех ступенях современного непрерывного образования необходимых условий для становления в человеке соответствующих форм субъектности и основных возрастных новообразований. При построении обучения родному языку в ситуации близкородственного двуязычия она предлагает использовать такие способы работы с языковым материалом, которые обеспечивают формирование индивидуальности и произвольности речи учащихся, развивают их мышление, побуждают к самостоятельному творчеству.

Таким образом, возникает необходимость разработки таких технологий обучения русскому языку в белорусской школе, результатом реализации которых станет появление у учащихся продуктивного билингвизма, формирование речевой и языковой способности, развитие языкового сознания. При разработке технологии обучения младших подростков русскому языку в условиях близкородственного двуязычия мы опирались на следующие теоретические положения концепции развивающего обучения: построение обучения от общего к частному; развитие сознательности учения; культивирование в ребенке субъекта учения; опора на предшествующее речевое и языковое развитие ребенка; обучение способам и приемам учебной и познавательной деятельности; предметно-практическим действиям; умениям контроля и самоконтроля, оценки и самооценки; формирование у ученика ориентировочной основы деятельности; организация усвоения знаний в процессе решения исследовательских задач; преимущественное использование диалогово-дискуссионных форм организации занятий; обучение творчеству, создание условий для самореализации учащихся.

Литература

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–361.
2. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

3. Школа 2100. Образовательная программа и пути ее реализации. – М.: Баласс, 1999. – С. 7–70.

4. Супрун, А. Е. Содержание обучения русскому языку в белорусской школе / А. Е. Супрун. – Минск: Высш. шк., 1987. – 230 с.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 26.01.10

УДК 159.922.4(=161.3)(476.2)

Этническая идентичность белорусов гомельского региона

Г. В. ГАТАЛЬСКАЯ, Н. М. ТКАЧ

В статье представлены результаты исследования этнической идентичности на основе анализа таких характеристик, как валентность и определённость, а также гражданской идентичности, влияние белорусского языка как фактора, объединяющего со своей этнической группой.

Ключевые слова: этническая идентичность, национальное самосознание, валентность/определённость этнической идентичности.

Ethnic identity research result analysis of such characteristics as valency and definiteness, and also civil identity, the influence of the Belarusian language as the factor uniting with the ethnic group are presented in the article.

Key words: ethnic identity, national consciousness, valency/definiteness of ethnic identity

Центральным в проблематике этнических групп и наций является вопрос об их психическом облике. Наиболее распространённым понятием, используемым для его описания, выступает понятие этнической идентичности. По определению Т. Г. Стефаненко этническая идентичность представляет собой результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса, определённая степень отождествления себя с ним и обособления от других этносов [1]. В. Н. Павленко, принимая точку зрения Т. Г. Стефаненко, подчеркивает, что этническая идентичность это не только осознание и переживание своего членства в обществе, но и реальное «проживание» в качестве члена этнической группы [2].

Этнопсихологические исследования, изучающие своеобразие этнической идентичности белорусов, стали проводиться только в начале XXI века. Их результаты позволяют утверждать, что на современном этапе развития белорусского общества прослеживается невысокий уровень развития национальной самооценки, чувства национального достоинства, невыраженность интереса к историко-культурной самобытности своего народа.

Исследование является актуальным в связи со сложностью переживаемого исторического момента, обусловленного, во-первых, пока небольшим периодом суверенности и независимости Беларуси, а во-вторых, продолжающимися активными политическими, экономическими и социальными изменениями, влияющими на характер этнической идентичности белорусов.

Характеристика выборочной совокупности. Нами было проведено комплексное изучение психологических особенностей национального самосознания белорусов, проживающих в Гомельском регионе. Выборочную совокупность составили 511 человек (241 мужчина и 270 женщин). Выборочная совокупность является равновзвешенной по возрастному признаку, её респонденты относятся к различным возрастным группам от 18 до 70 лет. 69,9% респондентов – горожане, 30,1% – сельские жители. 93,15% респондентов, отмечая свою национальную принадлежность, указали, что они белорусы, 5,68% – русские, 0,78% – украинцы.

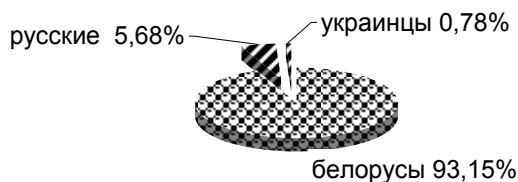


Рисунок 1 – Количественный состав выборочной совокупности по признаку национальной принадлежности

Любопытен тот факт, что большая часть респондентов-выходцев из смешанных семей по национальному признаку, относят себя к белорусам (так, среди родителей респондентов 13,7% отцов и 11,15% матерей – русские, 4,1% отцов и 4,7% матерей – украинцы, 0,78% отцов – поляки). 23,68% респондентов имеют среднее образование, 33,86% – среднее специальное, 42,46% – высшее. Большая часть опрошенных (60%) относят себя к православным христианам. 19,18% отмечают высокий уровень собственной религиозности, 65,95% – средний, 15,07% – низкий. 3,9% опрошенных имеют опыт проживания более 4-х месяцев в одной из европейских стран (Италия, Германия, Польша, Испания, Голландия, Ирландия, Латвия) с целью оздоровления, обучения, работы.

Методы исследования: анкета для выявления валентности этнической идентичности Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко, позволяющая измерять степень позитивности этнической идентичности; шкала для измерения степени неопределённости этнической идентичности А. Н. Татарко [2]; модифицированный тест М. Куна и Т. Макпартленда, предполагающий получение пяти ответов на вопрос «Кто Я?»; анализ демографических данных респондентов; интерпретационные методы; анализ работы фокус-групп. Обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью контент-анализа и метода экспертных оценок, а также проводилась с помощью статистического пакета STATISTICA 7. Полученные данные обрабатывались с применением корреляционного анализа; для выявления значимых различий между показателями в группах использовались критерии Манна-Уитни, Колмогорова-Смирнова; для определения внутренней согласованности психологических оценок использовалась процедура Reliability and item analyses, вычислялся коэффициент α – Кронбаха.

Результаты исследования. Характер этнической идентичности проявляется в восприятии и осознании себя в качестве белоруса, в понимании и оценивании своей национальной принадлежности, а это, в свою очередь, влияет на поведение личности, т. е. на то, как она проявляется себя в качестве белоруса. К основным характеристикам этнической идентичности относятся валентность и определённость [2].

Анализ данных, полученных на основе шкалы для измерения степени позитивности этнической идентичности позволяет констатировать, что 77,64% респондентов испытывают гордость и спокойную уверенность, сопряжённую со своей национальной принадлежностью, что в целом свидетельствует о достаточно высоком уровне положительной валентности этнической идентичности белорусов. Однако вызывает тревогу то обстоятельство, что 15% опрошенных отмечают отсутствие чувств, связанных со своей национальностью, а у 7% респондентов собственная национальная принадлежность вызывает чувства униженности, ущемлённости и обиды.

Более детальный анализ характеристик этнической идентичности белорусов, осуществляемый на основе опросника, подтверждает доминирование позитивного отношения к своей национальной принадлежности, позитивных чувств, переживаемых в связи с этим. На чувство радости и удовлетворения, связанное с национальной принадлежностью, указывают более двух третей респондентов (72,8%). Однако практически каждый девятый респондент в той или иной степени считает, «что белорусам нечем гордиться», а следовательно, не испытывает чувство гордости в связи со своей национальной принадлежностью (12,81%). Практически каждый шестой член выборочной совокупности не согласен с утверждением «я позитивно отношусь к белорусам» и оценивает, в той или иной степени, своё отношение как негативное (15,54%), а также выражает недовольство в связи со своей национальной принадлежностью («мне не нравится быть белорусом» – 16,38%) и более того, «предпочёл бы, чтобы другие не знали, что он белорус» (8,19%). 8% респондентов выражают неуважительное отношение к белорусам в целом («я не уважаю белорусов»).

Несмотря на то, что в определении характера валентности этнической идентичности по возрастным группам достоверные статистические различия не были выявлены, обнаруживается тенденция роста позитивной валентности этнической идентичности с увеличением возраста респондентов, т. е. чем старше респонденты, тем в большей степени они испытывают чувства удовлетворённости и гордости, связанные с тем, что они белорусы, а молодая часть выборочной совокупности отличается более критичным отношением к этому: средние значения ва-

лентности этнической идентичности растут от 3,975 (в возрастной группе от 21 до 30 лет) до 4,719 (в возрастной группе старше 60) при максимальном значении валентности 5.

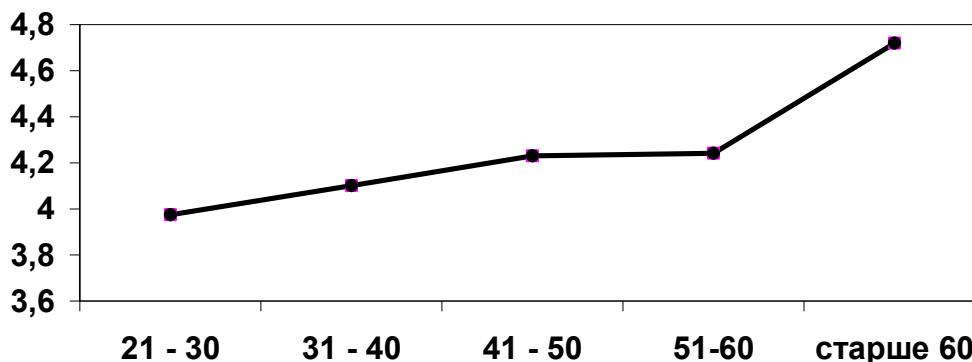


Рисунок 2 – Показатели валентности этнической идентичности в зависимости от возраста респондентов

Что же касается характеристики определённости – неопределённости этнической идентичности по нашей выборочной совокупности, то она имеет непростой характер. Определённость характеризует степень субъективного осознания индивидом себя в качестве представителя своей этнокультурной общности, что находит отражение в степени полноты знаний, представлений о культурных и психологических особенностях собственной группы [2]. По нашей выборочной совокупности среднее значение неопределённости этнической идентичности составляет 1,7 по 5-бальной шкале, что говорит о большой выраженности определённости этнической идентичности белорусов. При этом замечена тенденция: чем выше уровень образования респондентов, тем выше уровень неопределённости этнической идентичности (так, по группе респондентов со средним образованием показатель этнической неопределённости 1,626, со средним специальным – 1,697, с высшим – 1,722). О неопределённости этнической идентичности можно говорить в том случае, когда индивид не ощущает тождественности со своей этнической группой, слабо соотносит себя с ней. Анализируя результаты ответов той части респондентов, которые в графе «национальность» указали, что они белорусы, на вопрос, в какой мере они ощущают себя белорусами, нужно отметить, что «в полной мере ощущают себя белорусами» только 72,7%, 24,6% «иногда переживают» это чувство, 2,7% «совсем не ощущают себя белорусами» (из них около половины ощущают себя русскими (42,63%)). При этом 2,3% респондентов-белорусов отмечают, что им «ближе и понятней представители другого народа, а не своего». 10,71% из числа респондентов-белорусов вообще «хотели бы принадлежать к другой национальности», 9,66% уверены в том, что они «не хотели бы продолжать жить в Беларуси», а 18,91% в определённой степени имеют сомнения в том, что «хотели бы продолжать жить в Беларуси». Причём, большинство из тех, кто с уверенностью предпочёл бы отъезд, относится к молодёжной части выборочной совокупности (из 9,66% – 6,51% респонденты в возрасте до 30-ти лет) и больше половины тех, кто «колеблется» строить своё будущее в Беларуси или нет – также молодые респонденты (из 18,91% – 10,92%). Все это свидетельствует о достаточно выраженном характере этнической неопределённости молодых белорусов, а также позволяет сделать вывод, что в результате неблагоприятного межгруппового сравнения каждый четырнадцатый респондент ориентируется на стратегию индивидуальной мобильности, предполагающую возможную смену группы, и почти четвертая часть респондентов – на дальнейшее проживание за пределами своей родины. В перспективной реализации себя в деловой сфере молодые респонденты во многом ориентированы на Запад и Америку, и большинство из них указывают на зависимость патриотических чувств от экономической, политической и экологической ситуации в стране.

Результаты работы с фокус-группами позволили нам более детально прояснить причины миграционных намерений молодых белорусов. Большая часть предполагает, что они могут столкнуться со сложностями в профессиональной самореализации, что, в свою очередь, не позволит достигнуть удовлетворяющего материального уровня у себя на родине.

По мнению тех членов фокус-групп, кто хотел бы уехать жить и работать за границу, в отъезде привлекает:

- возможность поправить своё материальное положение;
- улучшение экологических условий, предполагающее переезд с загрязнённых радионуклидами территорий;
- желание проживать в стране с более высоким уровнем медицины;
- возможность дистанцироваться от собственных родителей, отношения с которыми носят негативный характер.

В определённой степени оптимизм внушает тот факт, что 65% респондентов имеют намерение реализовать себя в Беларуси. Анализируя факторы, определяющие желание жить и работать у себя на родине, члены фокус-групп отмечают, что это:

- видение перспектив самореализации у себя на родине, возможность зарабатывать достойно;
- вера в позитивные перспективы развития Беларуси;
- высокая ценность близких отношений в семье, нежелание их терять;
- большая ценность дружеских отношений, имеющих высокую степень близости;
- материальное благополучие собственной семьи, позволяющее обеспечить высокое качество жизни у себя на родине;
- понимание разницы между восточно-славянским и западно-европейским менталитетом, что может обуславливать сложность адаптации в другой стране;
- отношение к эмигрантам, как к людям второго сорта за границей;
- опасность попасть в рабство «там», ущемление прав.

Ранжируя жизненные ситуации, в которых, по оценкам респондентов, они остро переживают чувство принадлежности к белорусскому народу, необходимо выделить: ситуации пребывания за границей, общения с иностранцами (27, 39%), участие в выборах (12,35%), просмотр международных спортивных соревнований (9,02%), участие в праздниках, народных гуляниях, демонстрациях (7, 44%), когда звучит белорусская речь (4,9%), гимн Республики Беларусь (3,53%). И только 9,22% респондентов, по их мнению, всегда и везде переживают это чувство.

Таким образом, мы видим, что определённую роль в развитии этнической идентичности играют общение с представителями других этнических групп, выезды за границу, расширение «горизонтов» в этом отношении, в особенности в юношеском возрасте, а также организация праздников с активным использованием национальной символики и опорой на национальный язык.

Родной язык как важный фактор, объединяющий со своей этнической группой, был выделен третьей частью респондентов. Большая часть респондентов предпочитают русский язык белорусскому.

Результаты исследования позволили установить также более высокую осведомлённость в знании известных деятелей в различных сферах русской культуры, по сравнению с белорусской. Такую ситуацию можно объяснить большим влиянием русской культуры на белорусов и на население других республик бывшего Советского Союза. Отсюда такая осведомлённость белорусов в области русского искусства, науки, культуры. Вероятно, сказываются также недостатки в этом отношении учебных программ наших учреждений образования и культуры.

Для выявления места этнической идентичности в структуре самосознания личности нам было важно выяснить, насколько часто респонденты называют этническую («Я белорус») или гражданскую самоидентификацию («Я гражданин Республики Беларусь»), а также каково ранговое место этничности в ряду других форм самосознания. О значимости этнической идентичности говорят полученные данные: каждый третий респондент (34%), отвечая на вопрос теста Куна-Макпартленда «Кто Я?», указал на свою принадлежность к белорусам («Я белорус»), каждый пятый (20,55%) выделил свою гражданскую идентичность («Я гражданин РБ»), при этом половина респондентов не упоминают ни о своей этнической, ни о гражданской принадлежности.

Во многом это объясняется сложностью исторического момента, обусловленного небольшой продолжительностью истории Республики Беларусь как суверенного независимого государства, а также сложностями экономического и социального развития.

В настоящее время в структуре национального самосознания белорусов прослеживается доминирование позитивной валентности, выражающейся в положительном отношении к своей национальной принадлежности, а также преобладание позитивных чувств, переживаемых в связи с этим. Этническая идентичность характеризуется в большей степени определённой, проявляющейся в осознании себя большинством белорусов представителями своей этнокультурной общности, что выражается в стремлении расширять знания, представления о культурных и психологических особенностях собственной группы. Однако тревогу вызывает достаточно выраженный характер неопределённости этнической идентичности молодой части респондентов, то, что каждый десятый респондент хотел бы принадлежать к другой национальности и вообще хотел бы проживать за пределами Беларуси.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что одной из важнейших задач в настоящее время в Беларуси является поиск путей формирования и развития этнического самосознания молодёжи, её позитивной национальной идентификации. Внедрение в процесс образования молодёжи новых интересных форм приобщения к своей национальной культуре, позволит обеспечить более высокий уровень её присвоения, осознание национальных особенностей.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что полученные данные могут быть использованы при разработке лекций по этнопсихологическим проблемам для различных групп населения, для работы с молодёжью в направлении развития и укрепления национальных чувств, национального самосознания.

Литература

1. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 368 с.
2. Татарко, А. Н., Козлова, М. А., Лебедева, Н. М. Психологические исследования социокультурной модернизации / А. Н. Татарко, М. А. Козлова, Н. М. Лебедева. – М.: РУДН, 2007. – 167 с.

УДК 37.026:37.011.31-051 "17/18":001.5

Эволюция представлений педагогов XVIII–XIX вв. об эффективности процесса обучения

В. П. ГОРЛЕНКО

Прослеживается эволюция взглядов педагогов и общественных деятелей XVIII–XIX вв. на проблему повышения эффективности процесса обучения. Раскрываются тенденции развития содержания образования в рассматриваемый период, характеризуются методы и приемы активизации учебно-познавательной деятельности, анализируются способы формирования положительной мотивации учения школьников.

Ключевые слова: обучение, педагогические взгляды, процесс обучения, содержание образования, интеграция, активизация, мотивация учения, занимательность обучения.

The evolution of the 18th-19th century teachers' and public figures' thoughts of a problem of increasing efficiency of training process is traced in the article. There are revealed the tendencies of the formation maintenance development during the considered period, educational informative activity activation methods are characterized there, the ways of schoolchildren's positive motivation formation are analyzed.

Keywords: training, pedagogical views, educational process, education maintenance, integration, activation, education motivation, entertaining of training.

Фундаментальная разработка современных дидактических проблем не может осуществляться без их глубокого историко-педагогического освещения, без основательной переработки того теоретического багажа, который накоплен в педагогике прошлого. Классическая дидактика, теоретические основы которой в российской педагогике стали складываться в XVIII в., оставила нам богатейшее наследие и указала правильные ориентиры для дальнейшего совершенствования теории и практики обучения. Справедливо будет сказать, что в этом наследии нет ни одной прогрессивной идеи, которая не вошла бы в систему современной дидактики. В связи с этим известный российский педагог, проф. Н. К. Гончаров отмечал: «Без тщательного изучения опыта прошлого невозможно создать строго научную систему образования. История педагогики анализирует прошлое, но ее выводы обращены к настоящему и будущему» [1, с. 22].

Анализ историко-педагогической литературы показывает, что просветители и педагоги XVIII–XIX вв. в наибольшей степени обращали внимание на проблему «успеха в обучении и преподавании», а также определения тех способов и приемов, которые позволяли добиваться этого успеха. В педагогическом наследии рассматриваемого периода четко прослеживаются факторы, обуславливающие эффективность процесса обучения. К ним, в частности, следует отнести: а) отбор содержания образования, которое должно быть не только полезным для ученика, но и привлекательным, интересным, возбуждающим стремление к познанию; б) использование эффективных методов стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся; в) определение способов мотивации учения школьников. Рассмотрим более подробно каждый из этих факторов.

Тенденции развития содержания образования как фактора эффективности процесса обучения. Весьма важные в общедидактическом плане суждения о содержании школьного образования высказывал общественный деятель и педагог XVIII в. И. И. Бецкой (1704–1795). Он сформулировал целый ряд «основоположений» для учителя, следование которым должно было бы способствовать разумному отбору учебного материала, а значит, и успешному учению. В них, если говорить языком современной педагогики, был заложен принцип соответствия содержания образования возрастным возможностям школьников, уровню их подготовленности и желанию изучать тот или иной предмет: «Прежде нежели отрока обучать какому художеству, ремеслу или науке, надлежит рассмотреть его склонности и охоту и выбор оных оставить ему самому» [2, с. 151].

Интересные методические суждения о порядке выбора материала учения высказывал российский просветитель, писатель и журналист Н. И. Новиков (1744–1818). Он настаивал на необходимости учитывать при отборе содержания образования критерий его высокой научной и практической значимости. Остерегайтесь, советовал он учителям, давать детям «ложные или недовольно точные понятия о какой-либо вещи, сколько бы ни была она маловажна. Гораздо лучше не знать им совсем многих вещей, нежели несправедливо оные себе представлять; гораздо лучше вам совсем отречься ответственности им на некоторые вопросы, нежели давать двусмысленный и недостаточный ответ» [2, с. 315].

Весьма прогрессивной для XVIII в. была мысль об интеграции учебных предметов и преемственности в содержании школьного образования. Ее высказывал российский просветитель-демократ А. Ф. Бестужев (1761–1810). Он подчеркивал, что многие и разнообразные предметы учения, не будучи согласуемы в общем ходе между собой и не имея соединительной точки, только «обременяют память и природный рассудок детей». Следует направлять ход преподавания избранных наук таким образом, чтобы «излагаемая часть одной согласовывалась по своему содержанию и по своей цели с частью другой науки, в то же время излагаемой».

Одним из первых серьезных дидактических исследований по вопросам совершенствования содержания школьного образования в педагогике называют сочинение русского философа и педагога, доктора медицины И. М. Ястребцова (1797–1870) «О системе наук, приличных детскому возрасту». В нем ученый обращал внимание на необходимость усовершенствования «методы учения» для того, чтобы ученик мог «приобретать научные сведения сколько возможно легче». По его мнению, «совершенство системы учения требует, чтобы в ней заключалась полнота сведений без излишеств». Эта мысль остается весьма актуальной и для современного содержания образования, которое продолжает оставаться многопредметным, перегруженным и унифицированным. Заслуживают внимания рассуждения педагога о том, что система наук должна предшествовать методу учения. Какая польза в методе, писал он, «если не определены еще те сведения, для которых она должна служить», «сперва нужно разобрать, чему учиться, потом уже – как учиться». И. М. Ястребцов одним из первых в российской педагогике разработал правила о порядке формирования системы учения и требовал, чтобы преподаваемые детям сведения не переходили за границы их понятия, способствовали развитию умственных и телесных сил, соответствовали духу времени, составляли необходимое приготовление к дальнейшим знаниям [3, с. 236].

Проблему перегруженности содержания школьного образования поднимали многие педагоги XIX в. и требовали соблюдения меры преподавания. «Не ученость, не многознание, – писал известный российский педагог, автор «Руководства к педагогике» А. Г. Ободовский (1796–1857), – должно полагать целью умственного образования, но деятельность умственных сил и ясность тех понятий, кои соразмерны каждому возрасту» [3, с. 265]. Главным дидактическим требованием он считал меру в преподавании и предупреждал учителя, чтобы тот опасался следовать своей собственной склонности к иным познаниям и высказывать учащимся подробно все, что ему известно о предмете. Эту мысль развивал в своих педагогических сочинениях Л. Н. Толстой (1829–1910). «Совершенство в деле образования, – отмечал он, – достигается не тем, чтобы учащиеся усвоили очень многое из случайно избранной области знания а тем, чтобы, во-первых, из бесконечного количества знаний прежде всего были переданы учащимся знания о самых важных и нужных предметах, а во-вторых, тем, чтобы эти знания были доведены до относительно одинаковой степени так, чтобы преподаваемые знания составляли гармоничное целое» [4, с. 453].

Эволюции педагогических взглядов по вопросам содержания школьного образования во многом способствовали дискуссии педагогов XIX в. о преимуществах классического и реального, формального и материального образования. Участником этих дискуссий был видный ученый и организатор образования Н. И. Пирогов (1819–1881). Его мысли о содержании гимназического образования актуальны и в настоящее время. «Одни, – рассуждал он, – говорят, что преподаваемая наука должна служить сама себе целью, что главная и единственная цель преподавания есть сообщение и усвоение знания. Другие, напротив, утверждают, что в гимназиях каждая наука не есть цель, а только средство; главное же есть развитие способностей. Но

кто не поймет, что, с какой бы целью вы ни излагали науку, все-таки знание есть и всегда будет *conditio sine qua non* (необходимое условие) для достижения этой цели» [5, с. 169].

В конце XIX – начале XX в. педагоги стали активно развивать идею о том, что содержание базового образования может быть дополнено надбазовым, дифференцированным обучением, обеспечивающим учет способностей, склонностей и возможностей детей, реализацию их индивидуальных образовательных интересов. Сторонником и проводником этой идеи был П. Ф. Каптерев (1849–1922), который предлагал вводить в школах курсы факультативных занятий. Факультативные предметы, писал он, имеют более частное значение по сравнению с общеобразовательными, но они служат как целям общего образования, так и целям личного развития человека, его подготовке к «жизненной деятельности». Однако в школах России и Беларуси факультативные занятия были «узаконены» только в 1966 г. В настоящее время факультативное обучение законодательно введено во всех школах Беларуси. Оно обновлено с содержательной и методической стороны и способствует повышению познавательной активности учащихся, развитию их социальных компетенций и профессиональному самоопределению.

Как видим, развитие представлений педагогов XVIII–XIX вв. о содержании школьного образования шло в определенной логике. Вначале развивался принцип: «полнота без излишеств», «соблюдение чувства меры в преподавании», который почти безоговорочно принимался всеми педагогами. Затем обратили внимание на практическую значимость преподаваемых предметов и степень усвоения школьниками необходимых знаний. Позже стали отстаивать тезис, что право выбора содержания образования должно принадлежать самим ученикам и предлагали учитывать их индивидуальные особенности. И, наконец, был сделан шаг к обоснованию идеи о разделении содержания образования на два уровня: обязательный для всех и необязательный, т. е. факультативный.

Совершенствование методов и приемов активизации учебно-познавательной деятельности школьников. Долгое время в своих взглядах на способы активизации познавательной деятельности педагоги опирались на ранее сложившуюся педагогическую традицию: добиваться знаний посредством наказаний для неуспевающих или ленивых учеников и поощрений – для учеников послушных и успешных. Неизвестный автор сборника педагогических рекомендаций «Школьное благочиние», составленного в XVII в. в России, универсальным средством мотивации учения считал лозу и «учительскую грозу». Он писал: «От детей всякая глупость отгонится лозою, в научении же всякая леность учительской грозою». Черты такой жестокой традиции прослеживаются еще у С. Полоцкого, который утверждал: «Первая вещь для сына – жезл (палка, посох): кто щадит свой жезл, ненавидит своего сына, а любящий прилежно наказывает».

П. Ф. Каптерев приводит следующие примеры дисциплинарных отношений между учителями и учениками в школах первой трети XVIII в.: «За проступки на учащихся налагались уголовные кары: плети, батоги, тюремный арест, отдача в солдаты без выслуги ... Учитель Штенгер, не разумевший по-русски, увечил учеников своею тростью и ею одному ученику глаз подбил опасно. Такие увечья могут, жаловались на него, в учениках «охоту к наукам угасить». В «Инструкции для женской особы» надзирательницы малолетнего отделения при гимназии, было сказано, чтобы иметь осторожность и «в гневе не бить по щекам, кулаком или палкою, а наказывать токмо лозою» [6]. А вот комментарии по этому поводу В. О. Ключевского: «Древнерусские педагоги ... были проникнуты глубокой верой в чудодейственную силу педагогического жезла, т. е. простой, глупой палки. Мы теперь не можем даже понять этой веры, и нам остается только поблагодарить историю за такую нашу неспособность» [7, с. 12]. Кроме того, периодом перехода от «древнерусской педагогики» к современной историк считает именно XVIII век.

Постепенно ситуация менялась. Хотя наказание при обучении и предусматривалось большинством педагогов, но уже в этот период оно стало приобретать более гуманные черты. Физическое насилие, внушающее ребенку страх перед учением, постепенно заменялось методами, призванными заставить ребенка задуматься над своими поступками. Общественный деятель и педагог И. И. Бецкой (1704–1795) высказывался по этому вопросу следующим образом: «Не должно бить детей почти никогда, а паче не следовать в жестоких наказаниях

безрассудным и свирепым школьным учителям» [2, с. 196]. Им же была разработана и особая шкала ненасильственных наказаний, в которой предлагались следующие меры: «Стоять на одном месте, ни на что не опираясь; лишение прогулок, что весьма чувствительно детям; выговор наедине, побуждающий к раскаянию; публичный выговор; оставление без пищи на 12 или 24 часа, в том числе и детей 5–10 лет» [2, с. 187–188]. Как видим, даже во взглядах самых прогрессивных педагогов того времени присутствовали пусть и ненасильственные, но с точки зрения современного человека неприемлемые методы.

Историко-педагогическая литература свидетельствует о том, что отношение ученика к учебной деятельности в рассматриваемый период определялось узкими социальными мотивами: достижение желаемого социального статуса, карьерного роста, материального благополучия. Параллельно с социальной присутствовала и психологическая мотивация. Большое значение имела формальная педагогическая оценка учебной деятельности ученика наставником. У одних учащихся эта оценка формировала мотивацию благополучия, которая проявлялась в стремлении заслужить всегда только одобрение со стороны учителя. У других – мотивацию избегания неприятностей. Но главным мотивом учения был страх перед возможным наказанием. Соответственно, способами воздействия на ученика и его учебно-познавательную деятельность были принуждение и понуждение. Сторонником регламентации и принуждения к обучению, несмотря на свою приверженность к просветительским идеям, был видный церковный и общественный деятель XVIII в. Феофан Прокопович (1681–1736), который рекомендовал устанавливать за учениками строгий надзор; принуждать к учебному труду; широко применять наказания для нерадивых учеников – «малых розгою, а средних и больших – словом угрозительным».

На авторитарно-репрессивных позициях в обучении, позициях принуждения как способ активизации учения стоял известный публицист и экономист первой четверти XVIII в. И. Т. Посошков (1652–1726). В своем произведении «Завещание отеческое» он писал, что воспитанника необходимо постоянно принуждать, «жестoko сокрушая ребра» и недвусмысленно требовать от него желаемых действий и поступков: «Егда же коего сына отдати в училище, книжного ради научения, то и тогда ни малой воли ему не давай, но и в великой грозе его держи» [7, с. 65]. Однако именно И. Т. Посошков был одним из первых, кто указал на необходимость присутствия у учащихся осознанной потребности в получении образования, на формирование позитивного отношения к учению. Он писал: «И положить о сем недвижимый предел: буде кой человек школьного учения не принял и грамматического разумения не научился, таковых бы отнюдь во пресвитеры и дьяконы не посвящати» [2, с. 61].

Впервые подлинно гуманистические, но вместе с тем и утилитарно-практические взгляды на способы стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся обнаруживаются в работах известного русского историка и государственного деятеля В. Н. Татищева (1686–1750). Об этом свидетельствует, в частности, изложенное в Инструкции «О порядке преподавания при уральских казенных заводах» предписание учителю горнозаводской школы «надзирать и поправлять, однако ж без всякой злобы и свирепости, но ласкою и с любовью показуя себя как словами, так и поступками любительно и весело». В. Н. Татищев считал, что для того, чтобы у детей было желание учиться, следует применять разнообразные способы воздействия, сочетая состязательность, поощрения и наказания: «Чтобы ученики охотнее и скорее обучались и меньше принуждения и надзирания требовали, давать им мерные уроки, и как скоро который урок свой выучит, так скоро его с похвалою из школы выпустить, через что и ленивым подается лучшая охота» [2, с. 85].

Постепенно в педагогике утверждается мысль о том, что наказание – не единственный способ стимулирования активности учебно-познавательной деятельности ученика и что награды и поощрения также могут служить эффективными стимулами успешной учебной деятельности. Одним из первых, кто сделал попытку определить и классифицировать виды поощрения (награждения), был русский ученый, философ, поэт и педагог М. В. Ломоносов (1711–1765). Он, в частности, выделял приватные награждения – за «излишние в школе изучения и преимущества перед другими» и публичные награждения – «за оказанные чрезмерные преимущества в учении». К средствам приватных награждений М. В. Ломоносов относил «похвальные слова, повышение места перед другими, чтоб им те кланялись в школе, ко-

торые то должны делать вместо штрафа, давать грыздорованные картинки, тетрадки, книжки». Публичные награждения, по мнению М. В. Ломоносова, могли состоять: «в книгах чисто переплетенных, в математических инструментах, в медалях серебряных, которые должен отдавать директор при всем собрании, похвалив показанные успехи» [2, с. 100].

Значительным продвижением в дидактической теории стала выдвинутая И. И. Бецким идея о роли успеха в обучении как способе активизации познавательной деятельности. Даже по сегодняшним меркам представляет большой интерес суждение И. И. Бецкого о необходимости создания жизнерадостного воспитательного тона, о вреде скуки и уныния в школьной жизни, о побуждении учащихся к достижению успехов в их учебном труде. Он советовал учителям «приводить детей к учению ... как в приятное и украшенное цветами поле», «возбуждать ревнование к успехам», «сравнивать настоящие успехи и поведение питомцев с прежним их состоянием» и подсказывал им, как это необходимо делать: «Прилежно наблюдать прямые в обучении успехи ... також прилежание и леность ... располагать должны к тому способы для возбуждения ... вящей к обучению ревности похвалою ... успехов или каким-нибудь награждением» [2, с. 171].

Прогрессивной для педагогики того времени можно считать также идею о привлекательности обучения и формировании у учащихся устойчивых познавательных интересов, обеспечивающих активность и самостоятельность учения. Н. И. Новиков в своей статье «Рассуждение о некоторых способах к возбуждению любопытства в юношестве» писал: «Средство к возбуждению и соблюдению любопытства проистекает из склонности детей заниматься вещами, удовольствие им приносящими». Большой интерес представляют разработанные им правила, которым должен следовать учитель, желающий, чтобы его ученики стремились к успеху и развивали интерес к учению: «Не погашайте любопытства детей ваших или питомцев»; «не учите детей ничему такому, чего они по возрасту своему разуметь не могут»; «старайтесь не только умножить и распространить их познание, но и сделать его основательным и верным» [2, с. 333].

Таким образом, в первой половине XVIII в. основным способом активизации учебного труда школьников считалось основанное на насилии, жестоком подавлении любых проявлений непослушания, принуждение. По мере развития образования и педагогической мысли наряду с принуждением все активнее начинает применяться способ понуждения, использование которого предполагало сочетание репрессивных мер с мерами поощрительного характера. Во второй половине XVIII в. получают все более широкое распространение идеи, связанные с реализацией разнообразных способов побуждения учащихся к активной познавательной деятельности, особое место среди которых занимает состязательность. В это время впервые в российской педагогике прозвучала мысль о необходимости возбуждать интерес к успехам в учении и ориентироваться на него как на важное средство обучения. И хотя эти идеи в XVIII в. еще не стали практической тенденцией, они сделали первые шаги в направлении гуманизации образования и развитии теории педагогического стимулирования.

Поиск обновления и расширения способов положительной мотивации учения школьников. Актуализация вопросов стимулирования учебного процесса педагогами XVIII в. послужила основой для разработки другого, не менее важного дидактического направления, связанного с внутренними психолого-педагогическими механизмами учебно-познавательной деятельности учащихся. Вот почему в педагогике XIX в. проблема мотивационной направленности школьного обучения становится одной из самых актуальных как в исследованиях педагогов и общественных деятелей, так и в самой школьной практике.

Анализ педагогических идей показывает, что наиболее распространенным способом мотивации учения школьников в этот период считалось умение учителя делать обучение интересным и привлекательным. Например, русский поэт, воспитатель наследника русского престола – будущего царя Александра II – В. А. Жуковский в своей педагогической работе «План учения» подчеркивал необходимость обеспечивать «приятность преподавания». Нужно, писал он, стараться сделать и предмет учения, и самое учение привлекательным, возбуждая любопытство, владея вниманием, питая воображение, говоря сердцу, – словом, сколько можно действуя на всего человека. Эту мысль высказывал и учитель школы для крестьянских детей, помещик-филантроп А. А. Ширинский-Шихматов. В своем трактате «Письма о

воспитании благородной девицы и об обращении ее в мире» он рекомендовал воспитательницам «стараться производить учение так, чтобы не наскучить им и не заставить их возненавидеть сего упражнения». «Надобно, – подчеркивал он, – всеми мерами стараться, чтобы делать преподаваемое учение приятным. Надобно приспособлять к тому все внешности учения, как то: метод преподавания, слова и речи, тон голоса, вид лица и самое место, где производится учение» [3, с. 195].

Не менее важное значение для расширения мотивации учения имел и такой способ преподавания, который требовал от учителя умения заинтересовать учащихся своим предметом и тем самым пробудить у них стремление к его глубокому осмыслению. А. Г. Ободовский, например, писал, что преподавание обязательно должно «возбуждать охоту к учению», а для этого учителю надо всеми способами «преодолевать равнодушие и скуку» учеников. «Преподавание, – отмечал он, – бывает без пользы, если ученик при оном остается равнодушным. Даже труднейшее делается легким и приятным, если учитель умеет возбудить и поддержать охоту к учебному предмету». И далее: «Охота к учению должна быть возбуждаема не страхом, не надеждою, но самим предметом и пользой его применения. Чем более любви к предмету видно в самом учителе, чем живее его преподавание, чем более усердия к делу обнаруживается в нем самом, тем более прилежания будет иметь сам ученик». Современным остается и такой тезис педагога: «Быть скучным для учеников есть величайший педагогический грех» [3, с. 272–272].

Для педагогической мысли XIX века актуальной была идея о занимательности обучения. Педагоги объективно оценивали этот способ и уже тогда предупреждали учителей от ошибки делать все обучение «занимательным и забавным». Так, В. Ф. Одоевский, писатель и педагог, член Комитета главного попечительства детских приютов считал одним из серьезных педагогических заблуждений «стремление обращать науку в забаву» и указывал на то, что «цель преподавания есть приучить человека знать труд и уважать его». «Не забавляйте ребенка, – предупреждал педагог, – когда он должен трудиться, не исполняйте за него труда, но умеете привлечь его внимание той занимательностью, которую придадите труду» [3, с. 349–350].

Позже эту мысль развивал К. Д. Ушинский. Он подчеркивал, что не всегда можно опираться на интерес и желание ученика, правильным будет и некоторое принуждение к учебной деятельности, так как не весь учебный материал может быть привлекательным. Он с недоверием относился к предложениям «сделать для ребенка все обучение занимательным». В этой связи он рассуждал: «Если бы педагогике удалось превратить все первоначальное учение в занимательную для дитяти игру, то это было бы большим несчастьем для воспитания». Для успеха обучения, указывал великий педагог, не менее важно обучать детей умению учиться и преодолевать встречающиеся на пути познания трудности: «Сделать учебную работу насколько возможно интересной для ребенка и не превратить этой работы в забаву – это одна из труднейших и важнейших задач дидактики» [8, с. 463].

Проблема мотивации обучения занимала Л. Н. Толстого. Главным критерием хорошего или плохого обучения он считал отношение детей к учению и формирование у них потребности и интереса к знаниям. В своей статье «Прогресс и определение образования» Л. Н. Толстой делает анализ мотивов учения школьников, которые преобладали в то время, и располагает их в следующей последовательности. Первое и самое употребительное – ребенок учится для того, чтобы не быть наказанным. Второе – ребенок учится для того, чтобы быть награжденным. Третье – ребенок учится для того, чтобы быть лучше других. Четвертое – ребенок или молодой человек учится для того, чтобы получить выгодное положение в свете. Эти основания, признаваемые всеми, могут быть, по мнению Л. Н. Толстого, подведены под три главные разряда: учение на основании послушания, учение на основании самолюбия, учение на основании материальных выгод и честолюбия. Эти побудительные причины педагог считал несостоятельными и выдвигал свой тезис: главным мотивом учения является «стремление образовывающегося к равенству в знании с образовывающим», т. е. стремление ученика подняться до уровня знаний учителя [4, с. 268].

В педагогике конца XIX – начала XX в. с успехом разрабатывалась идея естественного стремления ребенка к прогрессивному развитию. Многие педагоги придерживались поло-

жения о том, что именно стремление к развитию и саморазвитию выступает главным мотивом его учебно-познавательной деятельности. В связи с этим учителям-практикам рекомендовалось учить школьника не только тому, что признается истиной, но, главным образом тому, как открывать эту истину. Наиболее успешно это положение разрабатывалось такими педагогами, как В. Я. Стоюнин, А. Н. Острогорский, П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтеров и др. В своей работе «Дидактические очерки. Теория образования» П. Ф. Каптерев отмечал, что «знание само по себе ... имеет в образовании очень мало значения: всего не узнаешь, всем наукам не обучишься. Важно, чтобы человек сам мог учиться, чему нужно, а не то, чтобы он в школе приобретал возможно больше знаний. Самое важное приобретение учащихся – умение правильно мыслить и говорить, умение учиться» [6, с. 359]. Теория развития легла в основу «новой педагогики» В. П. Вахтерова. Адаптируя эту теорию к процессу обучения, педагог отмечал, что ученик со свойственным ему интересом к познанию «не механически воспринимает материал обучения, а активно открывает и изобретает то, что было открыто и изобретено до него» [9, с. 343].

Изложенное показывает, что в педагогике XIX в. признавались и умело использовались на практике многие способы положительной мотивации учения школьников. К наиболее распространенным из них относились: полезность и привлекательность обучения, возбуждение интереса к изучаемому предмету, использование детского стремления к познанию и прогрессивному развитию, занимательность методов обучения, гуманизация процесса обучения и др. Тем самым в истории педагогики был сделан первый шаг в направлении развития психолого-педагогических основ обучения и повышения его эффективности.

К сожалению, в поисках нового и новейшего учителя нередко забывают о том величайшем культурном наследии, которое им передали многие поколения зарубежных и отечественных педагогов. Между тем, еще В. Г. Белинский подчеркивал, что «новое, чтобы быть действительным, должно исторически развиваться из старого». Эту мысль подчеркивал также П. Ф. Каптерев. «Свобода педагогического процесса, – писал он, – не может заключаться в отрешении современного воспитания от его исторических основ, от всего того, что человечество раньше большим трудом и опытом выработало для лучшего развития личности. Нет никаких оснований настоящему времени отказываться от культурных приобретений прежних времен по части педагогического процесса. Следует критически относиться к прошлому, переоценивать его результаты, с выбором применять их к настоящему...» [6, с. 203].

Литература

1. Гончаров, Н. К. Очерки по истории советской педагогики / Н. К. Гончаров. – Киев: Радянська школа, 1970. – 363 с.
2. Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И. А. Соловков. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.
3. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. / сост. П. А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
4. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой; сост. Н. Н. Вейкшан. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
5. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов; сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1983. – 496 с.
6. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев; под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
7. Ключевский, В. О. Сочинения: в 9 т. Т. 9 / В. О. Ключевский. – М.: Мысль, 1990. – 525 с.
8. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 6 / К. Д. Ушинский; сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
9. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров; сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. – М.: Педагогика, 1987. – 420 с.

УДК 37.011.31-051:37.011.32-052:37.015.32

Диалогическая направленность педагогического взаимодействия в системе «учитель – ученик»

Л. Н. ГОРОДЕЦКАЯ

Раскрываются философско-педагогические аспекты диалогической направленности педагогического взаимодействия в системе «учитель–ученик». Анализируются представления ученых о сущности диалога и его значении в духовно-нравственном воспитании учащихся. На примерах из практики работы известных педагогов и ретроспективных описаний студентов показана эффективность диалогового педагогического общения.

Ключевые слова: диалог, педагогическое взаимодействие, феномен встречи, подлинный диалог, технический диалог, нравственная самооценка, субъект-субъектные отношения.

Philosophical and pedagogical aspects of dialogical orientation of pedagogical interaction in a teacher–pupil system are revealed in the article. Scientists' thoughts about the essence of a dialogue and its value in spiritually-moral education of pupils are analyzed. According to well-known teachers' work and students' retrospective descriptions there is shown the efficiency of dialogue pedagogical communication.

Keywords: dialogue, pedagogical interaction, meeting phenomenon, original dialogue, technical dialogue, moral self-appraisal, subject-subject relations.

Духовно-нравственное совершенствование молодого человека всегда было и остается актуальным для современного общества, так как научный прогресс оправдан лишь тогда, когда параллельно с ним развивается и нравственное сознание людей. Понимание этого положения и современная социокультурная ситуация в Республике Беларусь обуславливают необходимость формирования разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося. В обществе растет осознание необходимости духовного и нравственного саморазвития каждого человека. В свою очередь, духовно-нравственное становление личности немислимо без наличия внутренней потребности в работе над собой. Потребность возникает у человека тогда, когда он под влиянием внешних воздействий, условий или внутренних побуждений переживает противоречие между тем, каков он есть и каким ему следует быть, между достигнутым и необходимым уровнем личностного развития. Побуждения воспитанника к самооцениванию совершаемых действий и поступков, по мнению многих исследователей, выступает как фактор формирования внутренней потребности в нравственном росте и активной работе над собой. Нравственная самооценка играет важнейшую роль в развитии духовно-нравственной сферы личности, ее самосознания, в регуляции ее поведения и деятельности. Она формируется под влиянием значимых людей, в том числе и учителей. В связи с этим одна из важнейших проблем, с которой сталкивается учитель, – это повышение эффективности его взаимодействия с воспитанником.

Следует отметить те положения, которые легли в основу нашего исследования заявленной проблемы. Прежде всего, мы исходим из того, что для современной педагогической науки и практики уже давно ключевой стала идея о необходимости преобразования воспитанника из объекта учебно-воспитательного процесса преимущественно в его субъект. Развитие субъектности воспитанника тесно связано с формированием духовно-нравственных основ бытия ребенка. Субъектные свойства личности характеризуют ее как субъекта деятельности (способного осваивать и творчески преобразовывать свою действительность) и как субъекта своей жизни и внутреннего мира (способного планировать, выстраивать, оценивать свои поступки, действия, стратегию и тактику своей жизни).

Эффективность взаимодействия преподавателя с учащимися становится зависимой от характера отношений между ними. Большой потенциал, по нашему мнению, содержит диалогический подход, который развивается в философии, психологии, педагогической науке. Именно в диалоге с внешней образовательной средой происходит проектирование и реализа-

ция учащимися собственного жизненного пути и духовно-нравственных ценностей. Исследуя современную культурологическую ситуацию, В. С. Библер пришел к выводу, что она характеризуется рождением диалогического мышления как массового феномена. Исследования М. М. Бахтина помогли раскрыть сущность диалога как зоны встречи нескольких сознаний, зоны их творческого содействия, зоны разрушения сросшихся с предметом оценок, стереотипов деятельности, зоны рождения новых идей. Педагогический смысл диалоговедческой концепции М. М. Бахтина заключается в том, что он сумел в своих работах показать, что чужое сознание нельзя определять как объект – с ним можно только диалогически общаться.

М. Бубер вводит понятие «феномен встречи», когда в контакте с другой личностью появляется чувство высокой значимости происходящего, особой близости этого человека, возникает резонанс личностных свойств собеседников, увеличивающий возможность взаимопонимания, облегчающий общение и воздействие ценностей одного человека на ценности другого. М. Бубер описывает подлинность встречи на примере взаимоотношения между воспитателем и его питомцем. Чтобы раскрыть потенциал ученика, надо видеть в нем конкретную личность во всем богатстве присущей ей субъективности. Воспитатель усматривает в подопечном не простую сумму качеств и стремлений, он воспринимает его в некоей цельности, как партнера в ситуации общения. Такая встреча часто определяет направление развития личности воспитанника в сторону подражания столь значимому другому. Совокупность таких встреч во многом определяет жизненный путь человека. М. Бубер различает три вида диалога: «подлинный», «технический» и «монолог, замаскированный под диалог». Нередко то, что по видимости кажется диалогом, не обладает сущностью диалога. Настоящий, «подлинный» диалог, в котором каждый из участников действительно имеет в виду личность другого и обращается к нему как к личности, очень редко встречается в педагогической деятельности. «Технический» же диалог преследует цель обеспечить согласование действий индивидов, достичь «объективного взаимопонимания». Третий вид – «замаскированный монолог» – это нечто вроде дискуссии, когда говорящими руководит «желание утвердиться в своем тщеславии, прочтя на лице собеседника, произведенное впечатление, или укрепить пошатнувшуюся уверенность в себе»; это «дружеский разговор, в котором каждый считает себя абсолютной и законной величиной, а другого – относительной и сомнительной; беседа влюбленных, в которой каждая из сторон наслаждается величию своей души и ее драгоценным переживанием...» [1, с. 109].

К. Ясперс подметил большие возможности диалога обострять и выявлять ценность другого человека. По мнению философа, человеческое бытие – это всегда «бытие с другими». Когда я «открываю душу» другому человеку, я и сам себя начинаю лучше понимать. В коммуникации одной экзистенции с другой мы как-то особым чутьем взаимно проникаем друг в друга, сопереживаем и воспринимаем другого как ценность не только за его телесные достоинства, или за его знания и ум, или за его роль, которую он играет. С. Л. Рубинштейн в последние годы своей жизни обращал внимание на то, что «основным нарушением этической, нравственной жизни применительно к человеку в условиях общества является использование его в качестве средства для достижения какой-либо цели» [2, с. 360]. В этом случае подлинный диалог между преподавателем и воспитанником возможен лишь при наличии искреннего интереса к Другому, что исключает потребительское отношение к собеседнику. Сутью диалогового подхода к взаимодействию с воспитанниками является обмен с ними духовно-нравственными ценностями, восстановление личностных параметров, переосмысление своего жизненного опыта.

При умелой организации диалог способен оказать сильное влияние на духовно-нравственное пробуждение личности воспитанника. Т. А. Флоренская развивает идею духовно ориентированного диалога, в котором человек выступает не объектом исследования и воздействия, а субъектом живого общения. «Сверхзадачей» такого диалога выступает духовное пробуждение личности. Диалог трактуется Т. А. Флоренской как способ пробуждения в самом себе и в собеседнике «духовного Я», которое отличается от понятия «наличное Я». «Наличное Я» – это то, чем обычно занимается психология, «духовное Я» – понятие, без которого психология остается «наукой без души» [3, с. 16].

Духовно-нравственная деятельность человека и его потребность в самосовершенствовании, формировании ценностей получают свое развитие только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенными по принципу диалога. Еще в 80-х гг. XX в. А. А. Бодалев и Г. А. Ковалев указывали на тот факт, что диалогическое содержание организации человека учитывается недостаточно, основные структурные компоненты личности однозначно определяются характером ее предметно-практической направленности. Как отмечают видные ученые, две личности в состоянии диалога образуют некое пространство, в котором разворачивается творческий процесс взаиморазвития и взаимораскрытия, создаются условия для самовоздействия и саморазвития. Диалог ставит воспитанника в положение, вынуждающее к интроспекции и самоизменению, отсюда вытекает способность диалога выступать в качестве эффективного метода педагогического воздействия на формирование нравственной самооценки личности и всех ее компонентов.

Ориентация на диалогическую культуру взаимодействия прослеживается в гуманистических тенденциях развития современной педагогики, которые предполагают объективное принятие возможностей ученика, открытую позицию учителя, совместное конструирование учебного материала и совместное овладение им в учебном процессе, в результате чего происходит осмысление содержания на личностном уровне. Фундаментальные идеи относительно диалогического общения с ребенком содержатся в педагогическом наследии таких выдающихся педагогов XX в., как Я. Корчак, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др. Так, Я. Корчак, описывая свое общение с воспитанником, передает ощущение возникновение глубокого постижения душевных переживаний ребенка: «Целуя и жалея своего разбойника-мальчишку, я спросил его, когда же он думает исправляться и стать хорошим, а он в ответ расплакался горючими слезами и в отчаянии сказал:

– А разве я виноват в том, что вам нравятся нюни и тихони? Пусть-ка они попробуют поозорничать – смогут? Да ничего у них не получится, хоть вы им и разрешите.

И понял я, что плакал мальчик не оттого, что так тронули его мои по-доброму сказанные слова, а потому, что я, взрослый и умный, по его мнению, человек, воспитатель, не могу постичь, что он просто не может быть другим. И почему я, не любя его, целую и глажу по голове, уж лучше бы отодрал за уши или велел все лето ходить в драных штанах, чем притворяться добреньким и еще просить за это быть благодарным» [4, с. 259]. Выдающийся советский педагог В. А. Сухомлинский, развивая тему диалогического педагогического общения, определил специфику душевного контакта, необходимого между учеником и учителем. Не используя специально термин «диалог», В. А. Сухомлинский описывал именно диалогическую природу общения: «Первый признак этой важнейшей черты педагогической культуры – непосредственное обращение учителя к уму и сердцу воспитанника. У учителя, обладающего этим подлинным богатством, изложение материала выливается как бы в рассуждения, обращенные к собеседнику – ученику. Учитель не изрекает истины, а беседует с подростками, юношами и девушками: ставит вопросы, приглашает задуматься над этими вопросами. Анализируя такой урок, вы чувствуете, что между учителем и учениками установился тесный контакт, поток мысли учителя увлекает и вас ... А что вы чувствуете на уроке тогда, когда между учителем и учениками нет контакта, когда учитель уткнулся в поурочный план, а дети рассматривают потолок или облачко, плывущее на небе? Вам неловко перед учениками, неловко и за учителя, и за себя, и за педагогику. Вы не рады, что пришли на урок. После урока вам не хочется начинать беседу с учителем, вы думаете: не отложить ли ее на завтра, не пойти ли на урок к нему еще раз?» [5, с. 53–54].

Эти слова были написаны великим педагогом более трех десятилетий назад. О том, как обстоит ситуация на уроке в современной школе, мы можем судить, изучая сочинения студентов второго курса специальности «Социальная педагогика. Практическая психология», в которых они описывают свои впечатления от общения со школьными учителями. Вот выдержки из некоторых студенческих сочинений. «Возможно, еще хуже ситуация, когда мы идем на урок абсолютно безразлично, когда ни учитель, ни материал, который он преподносит, нас не «трогает», когда каждый живет в своем мире, причем эти миры ни в одной точке не соприкасаются... К примеру, урок биологии. Это был чисто официальный урок. Отменная дисциплина, все сидят тихо, слушают и записывают монотонную речь преподавателя. Объемный и глубокий

материал, правда, который не объяснялся, а просто начитывался. И это в 7 классе! Строгий контроль после пройденного материала, всегда в письменной форме. Преподаватель никогда не говорил на посторонние темы, мы не знали его мнение об элементарных жизненных вещах, даже его отношение к преподаваемому им предмету, точно также, как и он не знал ничего о нас, вряд ли он запомнил даже наши фамилии... Скорее всего, мы так и остались очередным серым, ничем не выделяющимся классом в его педагогической практике» (Татьяна Л.).

Или пример из сочинения другой студентки: «Буквально до 9 класса учителя истории у нас менялись «со скоростью света». И, несмотря на всю заманчивость данного предмета, особого интереса он не вызывал. Вспоминается молодой преподаватель, который пытался привить любовь к истории. Однако его методы были абсолютно неэффективными. Впервые, он не мог поставить дисциплину в классе. Послушания добивался строгой дисциплиной и постоянным повышением голоса. Но ничего у него не получалось... Только и вспоминаются его угрозы: «Да вы все завалите экзамен!» А может, в этом и проблема? Он не пытался вступить в диалог. Метод его обучения был монологическим. Он не слышал класс, а класс не слышал его» (Настя С.). Данные описания студентов показывают, что современный учитель все еще продолжает испытывать трудности и слабо владеет технологией диалогического взаимодействия с воспитанниками. Педагогическая наука нуждается в детальной разработке технологии диалога как важнейшего методического обеспечения образовательного процесса в современной школе. Надо отметить, что установить диалогические отношения очень сложно, особенно, если у воспитанника был отрицательный опыт. Тогда преподавателю приходится преодолевать сопротивление и недоверие.

Вот как описывает одна из студенток свои переживания, которые возникли при переходе учителя к непривычному для нее типу общения: «До того, как пришел новый преподаватель, я не была сильна в русском языке, поэтому и знания, и отметки у меня были не очень. С приходом нового учителя, я не надеялась, что что-то изменится, поэтому, когда за меня «взялся» новый преподаватель, я очень сопротивлялась. Я прогуливала уроки, не делала домашние задания, на уроке пряталась, чтобы не вызвали, пропускала мимо ушей и то, что говорят по теме, и лично мне. Я не любила преподавателя за то, что он ко мне «придирался», все время вызывал к доске, просил повторить правила, показать тетрадь с выполненным упражнением...» (Алина П.). Однако спустя некоторое время недоверие к учителю постепенно «растворилось», его устойчивая доброжелательность и заинтересованное внимание помогли мне преодолеть страх. «Я перестала бояться отвечать, допускать ошибки, высказывать свое мнение» (Алина П.).

Или возьмем такой пример: «У нас поменялся учитель истории. Все очень боялись. Но оказалось все совсем по-другому. Конечно, первое время я очень боялась отвечать. Спрашивать он любил, посадив ученика рядом с собой и индивидуально беседуя. А отвечать приходилось часто. Но очень скоро история стала моим любимым предметом». Результаты усилий со стороны учителя вознаграждаются ответным движением навстречу ученику. Студентка отмечает, что «во время учебного диалога всегда происходит обмен информацией, регулируются межличностные отношения. Учитель с учеником являются как бы сотрудниками, соучастниками. Очень часто именно благодаря данному принципу учитель становится для ученика чем-то большим, чем просто учителем. Он становится старшим наставником, другом, авторитетным для него человеком» (Ирина Т.). Диалог с преподавателем побуждает учащихся к собственному поиску ответов на волнующие вопросы жизни. Он заставляет их мыслить от себя, открывать лично выстраданные аргументы, разобраться в себе, осмысливать себя.

Е. В. Бондаревская, рассматривая воспитание как встречу с личностью, по существу описывает диалог в понимании М. Бубера и М. М. Бахтина: «К встрече готовятся, ее ждут, на нее возлагают надежды. Она может быть случайной, малоприятной, а может перевернуть жизнь ее участников, навсегда соединить их. Встреча – это движение друг к другу, высшей точкой которого является радость взаимной симпатии, влюбленности, взаимопонимания, сопричастности интересов друг друга» [6, с. 11].

В диалогическом общении видит преодоления духовно-нравственного конфликта молодого человека С. А. Куницкая. Она характеризует условия педагогического диалога, кото-

рые проявляются во внимании к собеседнику, к его непосредственному мотиву обращения, «включенности» в его переживания с максимальной отрешенностью от себя; сопереживании и вере в человека; доброжелательности; позиции беспристрастности, «внезаходимости», эмоциональной нейтральности. Эти условия создают основу процесса установления отношений с собеседником. С. А. Куницкая убеждена, что «в педагогическом диалоге недопустимо внедрять свои установки и оценки в душу ребенка», от педагога требуется умение сдерживать «свое личное рвение ускорить процесс нравственного преобразования и воспитания ученика» и стараться откликаться лишь на его вопросы [7, с. 19]. На наш взгляд, эта позиция отражает такой феномен общения, как «педагогический такт», который проявляется в уважительном отношении к позиции воспитанника, в недопущении сарказма и высокомерия. Вместе с тем, ответственный педагог не скрывает своей позиции и выражает ее, но не в форме поучения, а, например, в форме вопроса. И здесь вспоминается искусство Сократа задавать вопросы с уважением к собеседнику. При этом преподаватель не морализирует, а ясно выражает собственную позицию.

Т. Ю. Коренюгина описывает нравственно ориентированный диалог, при котором «нравственная ориентация педагога не только желательна, но и необходима для выявления глубинных ценностей учащихся». Однако, имея твердую позицию, педагог не навязывает ее студентам, не занимает монологическую позицию морализаторства, и это вызывает их эмоциональный отклик, «стремление к совместным размышлениям и поиску нравственных ориентиров при совершении морального выбора» [8, с. 172].

Однако диалог возможен не в каждом ученическом классе и не по каждой теме. Чтобы он возник, необходима личностная вовлеченность учащихся в предлагаемую тему, отсутствие однозначного ответа, опора педагога на принцип установления деловых отношений, сформулированный С. Т. Шацким. «Педагогические вопросы, – рассуждал он, – весьма сильно отличаются от обычных человеческих вопросов: педагог знает ответ на свой вопрос, и ученику тоже хорошо известно, что ответ на вопрос, задаваемый учителем, у него уже в голове имеется. Когда же мы спрашиваем друг друга, то мы спрашиваем только о том, чего мы не знаем...». С. Т. Шацкий метко подметил, что такие вопросы с известными учителю ответами, побуждают ученика не размышлять, а угадывать «тот ответ, который имеется в голове учителя». Такая ситуация не способствует образованию доверия и самораскрытию со стороны воспитанника, а наоборот, усиливает его оборонительное положение. С. Т. Шацкий предлагал учителю «спрашивать о том, чего он не знает, что ему неизвестно в его работе с учениками». Эта неизвестная область, по мнению педагога, охватывает «те затруднения, которые испытывались учеником, те сомнения, которые он переживал, те интересы, которые возбуждаются у ученика к работе, или то неприятное ощущение, которое связано у него с этой же работой», т. е. это область затруднений, сомнений, интересов ученика [9, с. 192–193].

Духовно-нравственное воспитание развивающейся личности через диалог с другими, с самим собой, с голосом своей совести побуждает его делать собственный выбор образа жизни, за последствия которого он сам несет ответственность. В своем диссертационном исследовании Т. И. Помыткина показывает, что именно диалогичный, а не монологичный стиль педагогического общения оказался наиболее продуктивным в помощи подростку в преодолении наркозависимости. Она обнаружила тесную связь между готовностью к диалогу и способностью к личностному развитию, нравственному исправлению, самосозиданию. Исследование показало, что подростки, отличавшиеся способностью к взаимодействию в диалоговом режиме, составили группу успешно преодолевающих наркозависимость. Диалоговая ситуация требует от наркозависимого подростка самостоятельной мыслительной активности, ответственного выбора трезвого образа жизни. Духовно-нравственный диалог не ставит задачи управлять подростком, прививать ему свои взгляды, добиваться какого-то определенного поведения, чувства. Он больше и шире, содержит в себе утверждение, что человек создан разумным для нравственного совершенства и принадлежит миру как материальному, так и духовному. В пространстве духовного диалога каждый имеет возможность приобрести личностное своеобразие, глубинную духовную интуицию и начать расти, развиваться.

Присутствующая в диалоге эстетическая дистанция между собеседниками побуждает воспитанника к собственному поиску ответов на волнующие вопросы жизни, результатом

которого является рождение нового знания, «открытого» самим учеником, а не усвоенного им механически. Диалог побуждает воспитанника мыслить от себя, открывать личностно выстраданные аргументы, разбираться в себе, осмысливать себя. Такая уважительная дистанция способствует осуществлению ответственного выбора растущей личностью реакций, действий и поступков, что является признаком взрослости. Следовательно, диалог влияет на когнитивную и эмоционально-чувственную сферы личности воспитанника, на появление и проявление его собственных духовно-нравственных взглядов и убеждений, что составляет компоненты нравственной самооценки личности.

Таким образом, диалог на сегодняшний день является той формой связи педагога и воспитанника, которая в наибольшей степени отвечает требованию организации субъект-субъектных отношений в образовательном пространстве. Диалоговость сознания становится ведущим способом решения проблем духовно-нравственного развития подрастающего поколения. Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Брушлинский и другие ученые отмечали, что человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения и деятельности. Результатом межличностных отношений, возникающих между людьми в процессе общения, становится стремление осуществить процесс познания и понимания не только «Другого», но и себя. В результате диалогового взаимодействия с педагогом у воспитанника, с одной стороны, формируются моральные ценности, понятия о добре и зле, а с другой – он учится размышлять над вопросами морали и этики, оценивать свои поступки и деятельность. Современные психолого-педагогические исследования показывают, что познание человеком самого себя и развитие представлений о себе могут происходить лишь в отношениях с окружающими.

Как видим, диалог представляет собой многоаспектное явление, которое выступает предметом исследования представителей различных наук – философов, психологов, педагогов, литературоведов и др. Имеются многочисленные разработки по частным вопросам диалога, накоплен большой опыт использования его в различных сферах, однако нет единой точки зрения на сущность диалога, неисследованной остается его роль в духовно-нравственном саморазвитии личности и в формировании ее нравственной самооценки в частности. Ученых объединяет общий взгляд на педагогическую деятельность как содейтельность, неотъемлемой чертой которой выступает диалогичность. Диалогическое общение преподавателя с воспитанником открывает большие возможности для их духовно-нравственного становления, обучения и воспитания.

Литература

1. Бубер, М. Два образа веры / М. Бубер. – М.: Республика, 1995. – 412 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
3. Флоренская, Т. А. Диалог в практической психологии / Т. А. Флоренская. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 244 с.
4. Корчак, Я. Воспитание личности / Я. Корчак. – М.: Просвещение, 1992. – 287 с.
5. Сухомлинский, В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1973. – 204 с.
6. Бондаревская, Е. В. Антикризисная направленность современного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 3. – С. 3–13.
7. Куницкая, С. А. Диалог: способ взаимопонимания учеб. -метод. пособие / С. А. Куницкая. – Минск: БелМАПО, 2006. – 22 с.
8. Коренюгина, Т. Ю. Диалог как средство нравственного развития студентов-медиков / Т. Ю. Коренюгина // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 169–176.
9. Шацкий, С. Т. О том, как мы учим / С. Т. Шацкий // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2. / под ред. Н. П. Кузина [и др.]. – М.: Педагогика, 1980. – С. 192–193.

УДК 37.011.31-051:37.013.78:37.013.2

Социально-педагогические ориентации учителей как факторы совершенствования педагогической деятельности

Л. Д. ЕРМАКОВА

В статье рассмотрены ценностно-ориентационные аспекты профессиональной деятельности учителя. Представлены результаты исследования ценностных установок учителей в структуре педагогической деятельности.

Ключевые слова: социально-педагогические ориентации, педагогическая деятельность, культурные ориентации, профессиональное самосознание, профессионально-личностные интересы, Я-концепция, компоненты позиции личности.

Valuable and orientation aspects of a teacher's professional work are considered in the article. The research results of teachers' valuable principles in the structure of pedagogical activity are presented.

Keywords: social pedagogical orientations, pedagogical activity, cultural orientations, professional consciousness, professional and personal interests, I-concept, components of a person's position.

Одной из ведущих тенденций развития образования сегодня становится переход к ценностной парадигме. Этот переход подготовлен восхождением педагогической мысли от односторонне-функционального к целостному представлению об образовании как универсальной ценности. Как никогда раньше, возникает проблема консолидации всех гуманистических сил общества на основе общечеловеческих ценностей. Специфичность педагогической деятельности и мышления состоит в осознании и принятии приоритета общечеловеческих ценностей. Теория ценностей позволяет объяснить значимость ценностных ориентаций в профессиональной деятельности человека. На основе осознания жизни как единого процесса, имеющего определенное направление, преемственность и смысл, формируются общественно-значимые потребности и личностные ориентации. Особое значение проблема ценностей, ценностных ориентаций имеет для педагогики и системы образования, поскольку моделирование системы ценностных векторов данного социального фенотипа не может не рассматриваться как диагностический и прогностический моменты в определении ближайшего будущего Республики Беларусь.

Ценностный подход к образованию, основанный на гуманистических и этических принципах, нашел отражение в целях образования, которое направлено на развитие человеческой личности, уважение к правам человека и основным свободам. Педагогическая аксиология определяет иерархию ценностей образования. При этом образование рассматривается как одна из основных человеческих ценностей. Для совершенствования педагогической деятельности важными представляются исследования ученых, позволяющие воссоздать социально-профессиональный портрет учителя. Речь о работах, содержащих характеристику типов ориентаций и деятельности учителей на основе мотивов выбора профессии (С. Г. Вершловский) [1], профессиональной компетентности (О. Л. Жук) [2], классификации стиля деятельности (А. К. Маркова) [3]. С. Г. Вершловский исходит из того, что активность учителя сама по себе еще не является определяющим фактором эффективного обучения и воспитания. Она может быть «ложной». А может быть и обусловлена осознанием социальной роли профессии, направленности, мотивации деятельности, высоким уровнем профессионального мастерства. Социально-ценностная активность предполагает гуманистическую направленность деятельности, способность воспринимать общественно важные цели воспитания как свои собственные и выражается в стремлении реализовать их во взаимодействии с учащимися.

Опыт социальной активности фиксируется в ценностных ориентациях, социальных установках личности. Они характеризуют отношение личности к целям и средствам жизнедеятельности, составляют внутреннюю готовность к деятельности. Исследователи выделяют

в качестве регуляторов поведения личности 4 группы ценностных ориентаций: а) ценности высшего порядка (альтруистические), проявляющиеся не только в положительном отношении, но и в стремлении быть полезным обществу; б) ценности самовыражения в профессиональной деятельности, обеспечивающие возможность самосовершенствования (духовное, нравственное развитие личности), самоактуализации (личностные способности), самореализации в различных видах деятельности; в) ценности статусные, возникающие на основе представлений педагога о своей значимости для микросреды, общества и педагогической профессии; г) ценности профессионально-материальные, связанные с различными видами вознаграждений [4].

Ценностные ориентации учителя являются важнейшим фактором педагогической деятельности. Развитие их связано с установками и устремлениями в области профессионального труда и познавательной активности в самообразовании. «Коррекция этих противоречий может быть осуществлена за счет гуманизации образования, призванной оптимизировать взаимодействие личности и социума, обеспечивать их наиболее эффективное развитие. Она направлена на создание таких форм, содержания, которых обеспечивают эффективное раскрытие индивидуальности ребенка: его познавательных процессов, личностных качеств, создание таких условий, при которых он захочет учиться, будет лично заинтересован в том, чтобы воспринимать, а не отталкивать воспитывающие воздействия» [5, с. 9].

Важнейший компонент структуры личности, определяющий и направляющий ее социальное поведение, – ценностные ориентации. Многие научные исследования посвящены этой проблеме (Б. Г. Ананьев, Б. С. Гершунский, В. А. Сластенин и др.).

Разработанная В. А. Ядовым теория диспозиционной структуры личности выявляет механизмы внутренней регуляции социального поведения личности. Он определяет диспозиции личности как «фиксированные в ее социальном опыте предрасположенности воспринимать и оценивать условия деятельности, а также действовать в этих условиях определенным образом» [6, с. 3]. Готовность личности к определенному способу действий в многочисленных исследованиях трактуется как жизненная позиция, направленность интересов, ценностная ориентация, социальная установка, субъективное отношение, доминирующая мотивация и т. д. Все это, по мнению В. А. Ядова, не что иное, как диспозиция личности, в иерархической системе которой он выделяет 4 уровня: система ценностных ориентаций, элементарные потребности, социальные установки, общая направленность интересов. Каждый из уровней диспозиции проявляется в деятельности. Если структура самой деятельности состоит из поведенческих актов, поступков, поведения и собственно деятельности, то система ценностных ориентаций как высший уровень диспозиционной структуры регулирует собственную деятельность. Данная концепция нами используется как методологическая и теоретическая основа для изучения социально-педагогических ориентаций учителей.

В проведенном исследовании нами выявлены зависимости между общими ценностными ориентациями, потребностями учителя в новых знаниях и сформированностью педагогических умений. Мы стремились дать ответы и на следующие вопросы: «Чем привлекает Вас профессия педагога?», «Что Вам нравится в педагогической деятельности?», «Избрали бы Вы снова профессию педагога?» Исследование проводилось методами анкетирования и интервьюирования. Выборка представлена 455 учителями различных предметов и категорий. Анализ полученных данных показал, что подавляющее большинство учителей (80%) положительно относятся к своей профессии. 98% выразили положительное отношение к преподаваемому предмету. Но только треть учителей удовлетворена процессом своей работы, тогда как половина определенно заявила о неудовлетворенности им. 20% говорит о желании сменить свою профессию на другую.

Позиция личности характеризуется тремя основными показателями. Первый из них мы называем *социально-статусным*. В нем проявляется общее отношение учителя к своей профессии. И характеризуется следующими признаками: удовлетворенностью общением с учащимися и коллегами, т. е. статусом в коллективе, степенью самоактуализации и самореализации профессиональной деятельности, адекватностью оценок и самооценок. Второй компонент – *когнитивно-проектировочный* – характеризуется следующими признаками: пости-

жением учителем трудностей в собственной деятельности и учащихся, умением оптимально опережающе корректировать, прогнозировать процесс и антиципировать его результаты. Наконец, третий компонент – *личностно-прогностический* – отличается направленностью педагога на формирование ценностных ориентаций, развитие личностных качеств, самомотивацию, самокоррекцию, саморазвитие и самопрогнозирование. В сформулированных нами компонентах позиции личности отражается специфика педагогической деятельности и взаимодействующие механизмы в ней.

Повышение эффективности педагогической деятельности возможно при условии осознания учителем ценностных ориентаций и личностных качеств. Другими словами, речь идет об осознанном формировании позитивной «Я – концепции». Позитивная «Я – концепция» основывается на осознании собственной компетентности в сочетании с ориентацией на ребенка. Учителя-мастера, по мнению ученых, обладают эмоциональной стабильностью, личностной зрелостью, социальной ответственностью, способностью проявлять тепло и заинтересованность в общении, адекватностью восприятия. Формирование такого учителя и является целью системы образования. Но достичь ее невозможно без профессионального самопознания педагога. Ученые выделяют 4 компонента профессионального самопознания [7]. Первый – актуальное «Я» («Я» в данный момент). Второй – ретроспективное «Я» (по отношению к начальным этапам работы). Третий – идеальное «Я» (хотел бы стать). Четвертый – рефлексивное «Я» (как, с точки зрения субъекта, его рассматривают и оценивают представители профессионального окружения – коллеги, учащиеся, администрация).

Анализируя соотношение первого компонента профессионального самосознания с третьим (умственной перспективой, нормой) и четвертым (социальной перспективой), ученые подчеркивают, что противоречие между нормативным образцом (или идеалом) и собственной деятельностью служит мотивационной основой, задает цели и направления профессионального саморазвития. Осознавая это, концептуально значимо в процессе повышения квалификации обучать учителя самодиагностике, самонаблюдению, самоанализу, самооценке, самокоррекции характерных сторон педагогической деятельности, личностных качеств, мотивов и ценностных ориентаций, т. е. осознанию социальной роли и статуса в системе профессиональных и общественных отношений. По анкете М. Рокича «Ценностные ориентации» учителям (выборка – 638 человек) предлагалось определить место ценности в системе их ориентаций. Регистрируя диспозиционные характеристики респондентов по одной из общепринятых методик (ранжирование списка ценностей), мы исходили из того, что система ценностных ориентаций, отражая условия образа жизни сквозь призму общественного сознания, является одним из компонентов мировоззрения личности.

С целью достоверной интерпретации полученных данных мы использовали разные подходы при определении приоритетов тех или иных ценностей. Не только подсчет процентов от общего числа ответов респондентов, но и от числа респондентов, включивших в свой список эти ценности (процент тех, кто не назвал ни одной ценности из общего числа исключен). Выяснение наиболее приоритетных ценностей проведено и по сумме первых трех мест. Кроме того, для обнаружения сходства или различий ценностных установок директоров школ и разных категорий учителей (истории, русского языка и литературы, математики, начальных классов) в этих группах по каждой ценности был рассчитан средний показатель. Его расчет осуществляется по формуле:

$$z = \frac{a_1 + a_2 + a_3 + \dots + a_n}{n},$$

где z – средний показатель ценностей, a – место, отданное данной ценности, n – количество слушателей.

По среднему показателю были проранжированы ценности: чем меньше показатель, тем выше место ценности. Ценности, которые попадают на более высокие места, имеют меньшую вариацию оценок, т. е. меньший разброс мнений. Подтверждаем это конкретными примерами. Анализ результатов анкетирования учителей истории проводился с учетом педагогического стажа и возраста. Сопоставление вышеуказанных характеристик с учетом наших

подходов дало возможность выявить доминанту направленности интересов учителей в общей выборке. Из 15 ценностей-целей по степени приоритетности учителя в первую десятку включили такие ценности, как здоровье (71,0%), семья (62,2%), интересная творческая работа (53,4%), любовь к детям (42,3%), стабильная социально-политическая и экономическая обстановка в республике (33,4%), материально обеспеченная жизнь (32,7%), любовь (31,7%), сохранение мира между народами (30,4%), хорошие и верные друзья (29,9%), свобода как независимость в поступках, суждениях, оценках (23,8%).

Необходимо отметить, что учителей отличает разнообразие ценностных установок, так как у каждого свой жизненный интерес, свои социально-педагогические ориентации. Свыше 50% педагогов среди приоритетных десяти ценностей не указали семь наиболее значимых. Для большинства учителей несомненными ценностями являются здоровье, счастливая семейная жизнь, интересная работа. Для 18% учителей, к сожалению, не являются реальными ценностями: красота природы, искусство (22,5%), возможность творческой деятельности (21,8%), расширение общей культуры (16,4%). Только 42,3% учителей имеют положительную установку на такую ценность, как «любовь к детям». Она рассматривается нами как необходимая педагогическая характеристика личности учителя и является важным условием в деятельности современной школы и создании гуманистической системы обучения и воспитания.

Сравнивая средние показатели выбора учителями ценностей, следует отметить, что в каждой группе на 1 и 2 место выходят ценности индивидуального человеческого бытия (семья, здоровье). На 3 и 4 место – материально обеспеченная жизнь и интересная работа. У директоров школ материальное обеспечение занимает 1 место, тогда как интересная работа и здоровье вышли на 2 и 3 место. В целом «любовь к детям» как ценность занимает 4 или 5 место. Учителя истории ее относят на 12 место. Таким образом, по мнению учителей, на успех в работе влияют: счастливая семейная жизнь, здоровье, интерес к работе, материально обеспеченная жизнь, стабильная социально-политическая обстановка. Но, к сожалению, в эту приоритетную группу не вошли, в первую очередь, любовь к детям и умение общаться с ними.

Анализ теоретических основ формирования ценностных ориентаций личности дает нам возможность дать определение понятию «социально-педагогические ориентации». *Социально-педагогические и культурные ориентации – это общая доминирующая направленность профессионально-личностных интересов учителя и его установок на ценности культуры.* Назовем признаки, которые указывают на социально-педагогические ориентации учителя. Во-первых, осознание мотивов деятельности, понимание социальной значимости профессии и своей социальной ответственности за последствия своих поступков для себя, детей и общества. Во-вторых, содержание и направленность целевых установок педагога в соответствии с социальными потребностями. В-третьих, наличие (или отсутствие) своей педагогической концепции гуманизации целей и содержания обучения и воспитания. В-четвертых, владение новыми педагогическими технологиями. В-пятых, практико-ориентированная направленность деятельности, в результате которой осуществляется самостимулирование личностного развития, а также формирование саморазвивающейся личности школьника.

Расширение социально-педагогических ориентаций учителя выступает одним из условий реализации задач современной системы образования в Республике Беларусь. основополагающими принципами развития системы образования являются гуманизация и индивидуализация обучения и воспитания, демократизация управления и осуществление культурологического подхода, опережающее развитие личности учащегося и педагога. Значимо в этой связи осознание личностью мотивов, новых целей и задач профессиональной деятельности, своих социальных функций.

Деятельность школы в современных условиях актуализирует проблему социально-педагогических ориентаций учителей. Ориентация на *социальную активность* предполагает: осознание общественно-значимых проблем, ситуаций и их критическая оценка; готовность к диалогу, способность к компромиссам; стремление к гражданской смелости, к активному социально-ролевому поведению; терпимость к сложностям процессов, происходящим в обществе, конфликтам. Ориентация на *профессиональную активность* включает: стремление к

высокому уровню образованности и профессиональной компетентности; осмысление целей обучения и воспитания в новых условиях, создание авторской педагогической концепции; овладение новыми педагогическими технологиями; утверждение демократического стиля общения с детьми, коллегами и родителями; реализацию метода рефлексивного взаимодействия. Ориентация на *познавательную активность* требует: осознания общечеловеческих ценностей; повышения общекультурного уровня; приобщения к гуманистической культуре; использования ценностей культуры в реальной деятельности.

Социально-педагогические ориентации как компонент системы ценностных ориентаций определяются «Я-концепцией» личности и являются регулятором ее деятельности. На вариативность системы ценностных ориентаций учителей влияют самые разные факторы: научно-методическое воздействие, сложившаяся система нормативного общественного воспитания, реальные условия жизнедеятельности и социализации личности, социальный статус и тип культуры, биосоциальные, социально-экономические, социокультурные и др. Перечисленные факторы взаимосвязаны и требуют целенаправленного изучения. В переходные периоды развития общества и изменения сознания система ценностных ориентаций специфична, многотипна, противоречива, вариативна. А поскольку возможности системы повышения квалификации в развитии ориентаций учителей ограничены, то не на все факторы их формирования и их развития мы можем влиять. Наиболее динамичны из них уровень развития личности и ее профессионализма, а также научно-методическое воздействие, установки на инновационные преобразования в области обучения и воспитания. Самоустановки формируются в процессе научения, социальной коммуникации, они вполне подвержены благоприятным изменениям.

Итак, анализ работ, касающихся ценностных ориентаций и ценностных установок учителей в структуре педагогической деятельности, позволяет заключить, что социально-педагогическая ориентация – одна из ведущих характеристик личности учителя, специфическая форма осознания им особенностей развития общества в целом, своей социальной среды, своей профессиональной общности, своего собственного «Я». Характер ориентаций предопределяет социальную, профессиональную и познавательную активность учителя. При этом каждому учителю свойственна своя система ориентаций, детерминированная престижем профессии, условиями деятельности, а также собственным опытом жизни и уровнем профессиональной подготовки. Анализ компонентов системы ориентаций позволяет проследить их изменения на когнитивном, эмоциональном, поведенческом уровнях. Система повышения квалификации развивает когнитивный и деятельностный аспекты ценностных ориентаций учителя. Для совершенствования процесса повышения квалификации учителей представляется ценной идея, высказанная в зарубежной научной литературе (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс) о различии целей подготовки учителя и целей его постдипломного образования.

Задача подготовки учителя в вузе – овладение академическими (профессиональными) компетенциями и принципами саморазвития, обретение уверенности в себе в ходе педагогической практики. Задачи системы повышения квалификации: осмысление целей образования, психологическое оздоровление педагогических кадров, формирование способностей выхода из трудных педагогических ситуаций, стабилизация общей гармоничности психологического склада учителя, формирование методологической рефлексии, расширение его ценностных ориентаций. Усиление ценностно-ориентационного аспекта приводит не только к повышению эффективности деятельности, но и качественно изменяет самообразование, самовоспитание и саморазвитие учителя. Проведенный анализ социально-педагогических ориентаций учителей (группы ценностных ориентаций, ориентаций в индивидуальном опыте, позиция личности), личностно-значимые ценности, компоненты позиции личности и характеристика признаков этих ориентаций позволили обосновать существенные факторы совершенствования педагогической деятельности. Анализ взаимосвязей и функциональных зависимостей процессов позволил дать комплексную оценку единства личностных, социально-педагогических и управленческих аспектов. Рассмотрение перечисленных проблем имеет как теоретическое, так и практическое значение для совершенствования педагогической деятельности в современных условиях.

Литература

1. Вершловский, С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. – М.: Педагогика, 1987. – 183 с.
2. Жук, О. Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 12. – С. 41–48.
3. Маркова, А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Профессиональная деятельность молодого учителя: (социально-педагогический аспект) / под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. – М.: Педагогика, 1982. – 144 с.
5. Берулава, М. Н. Состояние и перспективы гуманизации образования / М. Н. Берулава // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 9–11.
6. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 89–105.
7. Кондратьева, С. В. Педагогическая и возрастная психология: тексты лекций: в 3 ч. Ч. 2. / С. В. Кондратьева. – Гродно: ГрГУ, 1996. – 91 с.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 26.01.10

Социально-психологический генезис личности и проблемы формирования профессионального сознания психолога

С. Н. ЖЕРЕБЦОВ

В статье обосновывается необходимость социокультурного и социально-психологического подхода к изучению личности. Отмечается значимость формирования адекватного образа человека в сознании будущего психолога. Предлагается один из возможных взглядов на личность, в котором акценты сделаны на ее социокультурной и социально-психологической обусловленности, изменчивости и внутренней сложности, богатстве ее переживаний.

Ключевые слова: генезис, личность, профессиональное сознание психолога, социальная психология личности, культура, переживание.

The necessity of social and cultural and social and psychological approaches to studying an individual is proved in the article. There is marked the importance of formation of a person's adequate image in the consciousness of a future psychologist, and also necessity to develop ability to psychological theoritization. One of the possible views at a person is offered in the article, in which the accents are made on its social and cultural and social and psychological (situational, eventful) conditionality, variability and internal complexity, riches of its experiences as display of psychological life, aspiration to growth and spiritual perfection, to display individuality by means of a creative use of cultural means and in a dialogue with others. For psychologists psychological knowledge, theories act as a material for designing a person's image and for comprehension themselves.

Keywords: genesis, individual, psychologist's professional consciousness, individual social psychology, culture, endurance.

Образ другого человека определяет отношение и поведение к нему. Эта простая идея является актуальной для всех профессий группы «человек – человек», но особое значение имеет для деятельности психолога. Назначение данной статьи – и научное, и пропедевтическое, и воспитательное одновременно. В ней отстаивается идея социокультурной и социально-психологической сущности личности. «Человеческое в человеке» в современном мире слишком часто искажается или подвергается забвению. На негативные последствия искажения образа человека указывал К. Ясперс: «... Искаженность образа человека ведет к искаженности самого человека. Ибо образ человека, который мы считаем истинным, сам становится фактором нашей жизни. Он предрешает характер нашего обращения с нами самими и с другими людьми, жизненную настроенность и выбор задач» [1, с. 448–449].

Конечно, психология с ее статусом «мультипарадигмальной» или «внепарадигмальной» науки порождает самые различные, порой противоречащие друг другу образы личности. Оберегая право студентов на собственные оценки теорий и идей, преподаватель должен осознавать свою меру ответственности и понимать, какое влияние оказывают его научная позиция и комментарии на формирование отношения студентов к различным концепциям и моделям личности. Важно и преподавателю, и студентам, сохраняя теоретические пристрастия, развивать, тем не менее, свое профессиональное сознание за счет понимания многих метатеоретических аспектов психологии и науки вообще.

При посещении лекций и занятий многих преподавателей психологии становится особо явным пестрое разнообразие «видений» личности различными людьми. Ниже предлагается один из возможных взглядов на личность человека. В этом взгляде акценты сделаны на социокультурной и социально-психологической (ситуативной, событийной) обусловленности личности, ее изменчивости и внутренней сложности, богатстве ее переживаний как проявления психологической жизни, стремлении к росту и духовному совершенству, к проявлению своей индивидуальности посредством использования культурных средств и в диалоге с другими. Конечно, эти идеи, взятые порознь, не новы, но их системное понимание является в

известном смысле оригинальным, эвристичным для решения многих теоретических проблем, эффективным для работы практического психолога, а также решения многих проблем человеческого общежития. Академик Д. С. Лихачев на закате своей жизни и на заре нового столетия отмечал, что XXI век будет веком культуры, или его не будет вовсе. Конечно, культура – это источник нравственности и средство самосохранения человечества. Но еще культура – это среда и материал для самостроительства личности.

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского прямо направлена на обоснование определяющей роли культуры в личностном развитии ребенка. В одной из своих работ он пишет: «Мы склонны поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием» [2, с. 315]. Культура – это все, что создано человеком. Но также как человеческая психика способна порождать явления культуры, так и культура делает возможным формирование высших психических функций. Язык, знания об окружающем мире и о нас самих, восприятие, верования и даже наши переживания являются результатом нашей общественной жизни и истории народа, к которому мы принадлежим. Знание культуры необходимо для понимания того, какой является личность, к чему она стремится, что она делает и почему. Именно поэтому Л. С. Выготский ставил задачу рассмотрения психического развития как культурного процесса. Не случайно том избранных работ Л. С. Выготского назван «Психология развития как феномен культуры» [3]. Культура и психология в принципе не могут рассматриваться как независимые друг от друга. Личность и возможна только благодаря культуре, но не той культуре, которая понимается сугубо утилитарно-нормативно (свод норм, правил), а той, которая есть «царство смыслов», есть среда, «растящая и питающая личность» [4].

Основные особенности психических свойств человека имеют опосредованный характер. Функцию опосредования обеспечивает использование знаков, с помощью которых происходит овладение поведением, а также его социальная детерминация. В свою очередь, социальная среда детерминирована культурными и историческими факторами. Поэтому психология личности – это, прежде всего, *социальная психология личности*, предметом которой выступает человек, время и пространство бытия которого определены как история и культура. Потребности и мотивы с одной стороны и культура – с другой – образуют диалектическое единство противоречивого личностного развития.

Личность выступает социальным качеством способного к самосознанию и саморегуляции человека, эмоции которого интеллектуализируются и вырастают до переживаний. Внутренний мир личности, мир ее переживаний можно рассматривать как мир превращенной культуры. Культура превращается в психологические реалии и приобретает живое («выразительное и говорящее») бытие в переживаниях конкретной личности. Культура через коммуникацию, через диалог *именно в переживаниях* обретает естественные способы личностного бытия. Вся психика – это культура (за исключением разве что каких-то инстинктивных форм функционирования, но даже инстинкты, так называемые «потребности нужды» зависимы от социокультурного контекста своего удовлетворения). Как говорил К. Юнг, «в сущности, все мы являемся частями одной души» [5, с. 554]. Пренебрежение к культуре приводит к игнорированию переживаний, к забвению психологического, духовного. Человек как личность с ее социокультурно обусловленными сущностными свойствами (речью, мышлением, деятельностью) всегда есть часть социальной системы, «узел» социальных связей, носитель культуры. Человеческое, личностное в человеке может быть понято только при изучении его сущностных связей с социокультурным миром.

Даже деление переживаний в своих самых элементарных проявлениях на положительные и отрицательные, как показывает историко-психологический анализ Б. Ф. Поршнева (через первобытное выделение «мы» и «они», но еще без обозначения индивидуумов как единиц социума), определяется не физиологическими, а именно социально-психологическими причинами [6]. Человеческие переживания всегда в чем-то объективированы (в словах, в поступках по отношению к другим, в традициях, в социальных структурах, в невербальных реакциях, в продуктах деятельности). Объективируясь, они становятся наблюдаемыми и анализируемыми субъектом, а, следовательно, превращаемыми во что-то другое, т. е. имеющими другие формы и смыслы, средства проявления и объективации. Возникает другой уровень в развитии пере-

живаний, другое их качество. Объективируются даже самые интимные чувства. А если они не объективируются, то не имеют своего бытия, они, не будучи выражены, лишь едва возникнув, так же, как и «мысль бесплотная» у поэта, «в чертог теней» вернуться. В этом объективировании, когда переживания переходят в знаки, заключено единство когнитивного и эмоционального, единство аффекта и интеллекта, о котором писал Л. С. Выготский.

При включении личности в разное социальное окружение поведение ее меняется. Это говорит о наличии особых образований в психике человека, ответственных за адекватное поведение в каждой специфической ситуации. Таковыми образованиями являются диспозиции: элементарные и социальные установки, ценностные ориентации, свойства характера. Поэтому они выступают в качестве социально-психологических образований личности, в качестве ее психологической культуры. Исследование личности неотделимо от ситуации, в которой личность действует. Наверное, даже можно говорить, что личность немислима без социальной ситуации, ее просто нет в таком случае. Личность сама по себе, без социального контекста есть не что иное, как теоретический конструкт, создаваемый ученым для определенных абстрактных манипуляций.

Культурное развитие личности – не только усвоение, но и присвоение, не только «вращивание», но и «выращивание» идеальных культурных образований. В активном созидании личностью самой себя, в «выращивании» ростков культуры конкретным субъектом и состоит работа психологически культурной личности. Поэтому *культурная инструментализация личности, приобщение ее к богатству способов, созданных человечеством по психологической регуляции жизнедеятельности, индивидуализация этих способов должна стать важнейшей задачей работы профессионального психолога*. И тогда самого психолога мы можем назвать *специалистом, работающим с культурно-психологическими реалиями*.

Итак, культурно-ориентированным должен быть психолог, он должен обладать не только *индивидуальной*, но и *культурной эмпатией*. Индивидуальная эмпатия имеет большую традицию в психологии, она очень подробно описана К. Роджерсом и его последователями. Индивидуальная эмпатия позволяет разбираться в индивидуальных различиях внутри каждой культуры, а также в разнообразных состояниях данного человека. Культурная эмпатия в меньшей степени находилась в поле внимания исследователей. К ее изучению психологи начали обращаться в конце недавно ушедшего столетия. Культурная эмпатия необходима прежде всего в случае значительных различий между психологом и клиентом (а такое бывает очень часто, даже если люди живут по соседству: они находятся в различных культурных «нишах»). Различия могут быть результатом воспитания в особом этническом окружении, социализации в уникальной культурной среде, воздействия специфических жизненных обстоятельств, образующих особую субкультуру. И даже при всех этих различиях вместе взятых вполне возможно понять точку зрения клиента и не сомневаться в ее легитимности, то есть в ее обоснованности и праве на существование.

Психолога без культурной эмпатии можно назвать культурно изолированным специалистом, игнорирующим культурные различия и считающим, что теории и методы являются в равной степени применимыми для работы со всеми людьми. Очень многие реальные проблемы личности он не замечает и тем самым допускает дискриминацию в отношении некоторых людей, которые по какому-либо существенному признаку отличаются от него самого. В качестве такого признака может выступить возраст, вероисповедание, национальность, образование, социальный статус, пол, внешность и др.

Культурно плюралистичное, демократичное общество неминуемо приходит к проблеме дискриминации и толерантности, компетентности и невежества, востребуя таких специалистов, которые могут откликаться на разнообразные проблемы, порожденные социокультурными факторами, то есть обладают культурной эмпатией. Такие психологи будут замечать специфичные формы невербального поведения людей, принадлежащих к другим культурам и социальным слоям, они не будут предвзято относиться к таким людям, которые негативно стигматизированы в общественном сознании (хотя удержаться от такой предвзятости порой бывает очень нелегко). Каждую из трудностей, связанную со своим отличием от клиента, психолог должен уметь выявлять, анализировать и корректно преодолевать.

Культурно нейтральной психологии и психологической помощи личности не существует. Как не существует теорий, методов изучения личности и ее развития, полностью свободных от особенностей культуры. Культуральные предрассудки проникают не только в практику работы психологов, но и служат «материалом» построения теорий. Видные психологи со своими действительно выдающимися теориями являются продуктами той социально-политической, социокультурной среды, в которой они жили или живут. Понимание относительности той или иной теории приводит субъекта ее изучения к необходимости самому стать теоретиком, чтобы в каждой конкретной ситуации действовать «со знанием дела».

Профессиональный психолог не может не быть теоретиком личности. Каждый психолог в любой ситуации профессиональной деятельности делает предположение относительно того, как человек, с которым он работает, стал тем, кем он является на данный момент. Далее психолог думает о том, какой должна быть перемена в человеке, чтобы она в наибольшей степени позволила ему выбрать самую подходящую линию жизни. Затем психолог должен выработать адекватные методы взаимодействия с клиентом, построения отношений с ним, чтобы желаемая перемена состоялась. Все эти шаги есть *теоретическая* деятельность психолога, которая доступна образованной, психологически здоровой и культурно-продуктивной личности.

Профессиональное содействие психолога личностному развитию клиента любого возраста – это искусство, опирающееся на науку. И здесь не может быть простых и однозначно правильных процедур, поскольку предмет деятельности (личностное развитие, психологическое здоровье) сложен и неоднозначен. Сложность возрастает многократно, если учесть, что инструмент воздействия – это тоже личность – личность психолога. Образуется специфическое пространство: личность, воздействующая на личность и сама подверженная воздействию. И в этом пространстве развитая личность психолога выступает условием развития личности клиента.

Культурные различия имеют место и при изучении классической проблемы «отцов и детей». Несмотря на то, что люди различных возрастных групп проживают на одной территории в данное время, они все же живут в различных культурах, а точнее субкультурах. Взросление сегодняшних «отцов» проходило в существенно отличной социокультурной ситуации по сравнению с ситуацией сегодняшних «детей». Возрастные группы имеют поэтому существенные отличия в своей психологии. Поэтому культурная эмпатия особенно важна, когда взаимодействуют представители различных возрастных стадий.

Культурная эмпатия как особое переживание человека не сводится только к эмоциональному содержанию, в нем огромную роль играет, как мы уже убедились, теоретический, когнитивный компонент, а именно обширные и глубокие знания в области психологии личности, человеческих взаимоотношений. То есть культурная эмпатия личности основана на ее психологической культуре. И здесь мы подходим к следующей проблеме – проблеме интериоризации культурных форм, знаков, символов через *диалогическое взаимодействие*. Мы разделяем точку зрения, в соответствии с которой любое взаимодействие, любой акт общения что-то дает его субъекту в личностном плане, развивает его в каком-то отношении. (По принципу: не каждый человек – твой друг, но каждый – твой учитель). Однако эффективным и по-настоящему развивающим психологическую культуру личности и в целом личность является диалогическое общение при максимально полной реализации его ключевых феноменов (паритет, внимание друг к другу, эмпатия, безоценочность, общее смысловое пространство, вдохновение). Такой акцент задает и для психолога-исследователя, и для практического психолога, и для педагогов, и для родителей особый, субъект-субъектный, партнерский, ориентированный на другого характер отношений. И это не просто благое пожелание или дань модному ныне гуманизму. Дело опять-таки, во-первых, в культурно обусловленных причинах, вызывающих к необходимости такое взаимодействие, и, во-вторых, в самих механизмах формирования и развития «человеческого в человеке».

Д. Б. Эльконин писал: «Процесс психического развития историчен и конкретен. Воспитание – процесс воспроизводства рода, но противоречие в том, что он должен быть процессом *расширенного воспроизводства*, а это возможно только в том случае, если при воспитании предвидится будущее. Дети требуют от общества представления о его собственном

будущем. А родители воспитывают своих детей по образу и подобию своему» [7, с. 8]. В современном мире, который по истечении 30 лет с момента написания этих слов Д. Б. Элькониным сильно изменился, тем паче недопустимо воспитание «по образу и подобию своему».

Современное общество испытывает острую потребность в человеке нового типа – человеке культуры. Но более всего сегодняшнему обществу нужен человек психологической культуры. Слова К. Юнга о том, что слишком многое поставлено на карту и слишком многое зависит от психологического состояния современного человека, со временем обретают все большую актуальность. Одна из главных особенностей современной культурной ситуации – ее чрезвычайно быстрая изменчивость. Динамичные условия существования человека в сегодняшнем мире изменяют его в гораздо большей степени, чем когда-либо во все предшествующие времена цивилизации. Темп преобразования образа жизни большинства современных людей в последнее время стал чрезвычайно высок. Но при этом у них отсутствуют культурные средства разрешения многих проблем современности. Ускорение и усложнение социальной жизни резко обостряет противоречия между личностью и условиями ее существования. Человеческая жизнь все более определяется важными событиями, большинство из которых носит *персоногенный* характер [8], поскольку события эти требуют от личности интеграции в новый жизненный контекст.

О. Манделштам писал, что «прообразом исторического события в природе служит гроза. Прообразом же отсутствия событий можно считать движение часовой стрелки по циферблату» [9, с. 4]. Это полностью относится и к развитию человека, в котором сочетаются постепенные и взрывные процессы. Человеческие переживания, размышления, продуцированные событием, решают задачу по построению новой диспозиционной системы, посредством которой можно было бы более эффективно воспроизводить жизнь, то есть придавать смысл своему дальнейшему существованию и эффективно функционировать в новых условиях. Событие является, с одной стороны, препятствием, сопротивлением на пути развития личности, с другой стороны – переходной формой к ее новым возможностям. Кризис состоит в том, сможет ли личность выдержать (пережить) радикализм изменений.

Развитие способности с уважением относиться к жизненным испытаниям – основа формирования гибкой и автономной личности, с присущим ей чувством самооценности, с расширением поля выбора и готовности принимать ответственность за свои выборы. Для культурно продуктивной личности процесс переживания события (критического) включает то, что человек знает, и то, чем обстоятельства могут ему помочь. Совместная рефлексивная деятельность психолога и клиента как способ концептуализации личного опыта создает предпосылки для своеобразной «включенности» в жизнь, восприимчивости к событиям, извлечения из них каких-то важных жизненных уроков. Событие жизненного пути имеет свойство преобразовываться в сознании субъекта в жизненный опыт. Личность, используя определенные рефлексивные механизмы, способна превращать собственный жизненный путь в предмет практического преобразования. Ретроспективное переживание события, которое актуализируется в ситуации психологической помощи либо в ситуации развивающего диалога со значимым другим, способно стать новой персоногенной ситуацией развития.

Включенность личности в систему разнообразных, динамичных отношений с другими пробуждает в ней внутреннее многоголосье, активизирует сложную и противоречивую внутреннюю работу. Человек в различных социальных ситуациях бывает очень разным. Люди всегда могут выбрать что-нибудь из «шведского стола» своей культуры для того, чтобы соответствовать требованиям различных ситуаций. Несоответствие человека самому себе, несоответствие своим идеям, чувствам, способу поведения – движущая сила личностного развития. Наверное, наиболее важная идея концепции личностного развития состоит в том, что это развитие есть *единство разнообразия, разнообразия миров, находящихся в диалоге друг с другом*.

Поэтому очевидно, что принцип социокультурной обусловленности личностного развития невозможен без учета принципа развития в психологии. «Вне категории развития, – пишет В. П. Зинченко, – психология как наука едва ли возможна, поскольку человек никогда не равен самому себе. Он либо больше, либо меньше самого себя. Ему непрерывно приходится преодо-

левать не только пространственные, социальные, но и «хронологические надолбы и рвы» (Г. Адамович), выбираться из «хронологической провинции» (С. С. Аверинцев)» [9, с. 4].

Эти два основополагающих принципа психологии (принцип социокультурной обусловленности и принцип развития) находятся в сущностном единстве. Единство это обеспечивается третьим принципом – *принципом диалогизма*. Социальность личности генетически (то есть по происхождению) и онтологически (то есть по сути) обусловлена диалогическим взаимодействием с другими или с различными аспектами своей самости. Развитие как процесс больших и малых реконструкций и неких значимых обретений с неизбежностью «завязан» на микро- и макросоциокультурную ситуацию, которая сама очень динамична, а поэтому личность должна быть открытой и диалогичной по отношению к ней. Но стремление человека к насыщенной жизни, к осмысленному бытию, к самосовершенствованию ломает все же даже самые застывшие культурные формы.

Диалог не только способствует личностному развитию, но и формирует особое качество психологической жизни, конституирует ее. Именно в диалоге мы по-настоящему живем и являемся сами собой. М. Бубер был уверен в том, что Я человека является не изолированной субстанцией, а отношением с Ты. Для М. Бахтина (самого известного исследователя диалога) быть – значит общаться диалогически. А народная мудрость подтверждает это: «Расставание – маленькая смерть». Психологическое нездоровье и даже психологическая смерть (при вполне сносном физиологическом функционировании) имеют корни в неспособности человека быть диалогичным.

Способность же достигать вершин личностного развития связана с возможностью внутреннего «диалога по вертикали» между повседневным и творческим Я (А. Мелик-Пашаев). Поэтому человек, находящийся в состоянии личностного роста, переживает, размышляет, ищет, теряет, находит, пробует, ошибается, надеется, побеждает, празднует, проигрывает, горюет – то есть полно живет и развивается. М. Мамардашвили отмечает: «... Человек всегда находится в стадии становления, и всякая история должна быть определена как история его усилия стать человеком. Человек не существует – он становится... Фундаментальная страсть человека – дать родиться тому, что находится в зародышевом состоянии, осуществиться. (...) Чаше всего история – это кладбище несостоявшихся рождений, неосуществленных надежд и стремлений к свободе, любви, мысли, чести, достоинству» [10, с. 130].

Итак, образ человека потенциально содержит паттерн поведения по отношению к нему, чем определяется не только теоретическая, но и практическая значимость психологического теоретизирования. На протяжении всей истории культуры научные обобщения и результаты познания человеком самого себя не были нейтральными по отношению к его внутреннему миру. Эти результаты становились основой его психологической культуры. Также как число у древнегреческих философов дифференцирует и обобщает нерасчлененный поток бытия, превращает его в некую систему, с которой хотя бы отчасти может совладать человек, так и культурные средства образованных европейцев, в том числе и психологические идеи и теории выступают своеобразной основой переживаний. Теория, культурное образование привлекается для целей осознания переживания, осмысления своего жизненного пути и своей личности.

Конечно, можно было бы утверждать, что для психолога, работающего в современных условиях, ценностью выступают не знания как таковые, а их конструирование, сообразное актуальной ситуации. Но нужно учитывать, что конструирование как таковое должно иметь в своей основе средства осуществления. Таковыми средствами выступают различные культурные феномены, имеющие социотипический характер, но всякий раз трансформированные конкретным сознанием. То есть без широкого психологического образования и без развитой общечеловеческой культуры деятельность по построению нового, деятельность по конструированию оказывается просто невозможной.

Сформулированные в этой статье принципы и идеи задают определенную фокусировку при рассмотрении социально-психологических проблем личности и ее развития, что позволяет занять одну из возможных точек зрения на интересующий нас предмет. Социокультурное, социально-психологическое не должно быть маргинальным к конкретной личности.

Представляется, что именно такое понимание личностного является во многих отношениях весьма продуктивным и может успешно конкурировать с позитивистским упрощением человека. Но пока старое возмущение о том, что психология ранее была наукой о душе, а теперь является наукой о ее отсутствии, к сожалению, легче подтвердить, чем опровергнуть.

Литература

1. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. Проблемы развития психики. – 368 с.
3. Выготский, Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский / под ред. М. Г. Ярошевского. – М.–Воронеж, 1996. – 326 с.
4. Вересов, Н. Н. Культура и творчество как психологические идеи / Н. Н. Вересов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 124–128.
5. Энциклопедия для детей / глав. ред. В. А. Володин. – М.: Аванта+, 2002. – Т. 18. Человек. – Ч. 2. Архитектура души. Психология личности. Мир взаимоотношений. Психотерапия. – 640 с.
6. Поршнева, Б. Ф. Социальная психология и история / Б. Ф. Поршнева. – М.: Наука, 1979. – 131 с.
7. Асмолов, А. Г. Вперед к Д. Б. Эльконину: неклассическая психология будущего / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 4–9.
8. Коломинский, Я. Л. Персоногенность как форма личностного развития / Я. Л. Коломинский, С. Н. Жеребцов // Психология. – 2001. – № 2. – С. 23–36.
9. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
10. Зинченко, В. П. Проблемы психологии развития / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 127–138.

УДК 37.015.3:796:159.9:796

Психолого-педагогическое обеспечение спортивной деятельности

Б. М. ЗАЙЦЕВ, А. А. ЛЫТКО

В статье на основе анализа задач подготовки спортсмена к соревнованиям и возможностей участия спортивного психолога в их решении выдвигается новый подход к пониманию проблемы психолого-педагогического обеспечения спортивной деятельности.

Ключевые слова: физическое развитие, личность спортсмена, спортивная психология, мотивация достижений, межличностный конфликт, учебно-тренировочный процесс, спортивная деятельность, карьера спортсмена.

In the article a new approach to understanding the problem of the psychological and pedagogical maintenance of sports activity is put forward, analyzing the problems of the sportsman preparation to competitions and the possibilities of the sports psychologist's participation in their solution.

Keywords: physical development, individuality of a sportsman, sports psychology, achievement motivation, interpersonal conflict, educational training process, sports activity, career of a sportsman.

Современный учебно-тренировочный процесс традиционно рассчитывается на спортсмена, обладающего определенными показателями развития физических качеств, степени владения двигательными умениями и навыками, качествами теоретической подготовки и потенциально способного их усовершенствовать до требуемого соревновательного уровня. Зачастую на практике уделяется преувеличенное внимание физической стороне по сравнению с психической составляющей активности человека. Однако можно отметить и благоприятные тенденции: внедрение в белорусские средние общеобразовательные школы так называемого «шестого дня недели», что создает условия для улучшения физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы с детьми и подростками с учетом ее психологического сопровождения. Появляется возможность построить систему физического воспитания таким образом, чтобы физическое развитие учащихся сопрягалось с психическим. При таком подходе существенно повышается роль спортивного практического психолога в физическом воспитании. Естественно, что учет психологических закономерностей в конкретном тренировочном и соревновательном процессах приоритетнее вести спортивному психологу, нежели тренеру.

На первом месте в спортивно-психологической проблематике по-прежнему находится извечная проблема особенностей личности спортсмена. Спортивная психология пока еще в большей степени является психологией психодиагностики, регуляции, коррекции, оптимизации и только подходит к решению проблемы формирования личности спортсмена. А ведь именно здесь кроется возможность снятия многих психологических проблем, возникающих в процессе спортивной деятельности и определяющих успех спортсмена в соревнованиях. Поэтому спортивная психология XXI века – это прежде всего психология, обеспечивающая процесс формирования гармоничной личности в спорте, способной к анализу и готовой самой решать возникающие проблемы. Важнейшей ее целью будет создание системы психологических программ, обеспечивающих решение задач, постоянно встающих перед тренером и спортсменом при подготовке и выступлении в соревновании: выведение спортсмена на уровень психологической стабильности, управление ею на протяжении всего соревновательного сезона, вывод спортсмена на пик спортивной формы, развитие его психической надежности в экстремальных соревновательных ситуациях, формирование психологической готовности тренера к управлению спортсменом в экстремальных условиях соревновательной деятельности.

Зарубежные исследователи и практики сейчас много внимания уделяют «мотивационным конструктам» спортсмена («мотивация достижения», «ценности», «уверенность в результатах»). Особый интерес представляют доминирующие ценностные ориентации либо «на собственное Я», либо «на задачу» [1, с. 58]. Это во многом определяет отношение спорт-

смена к тренировке и к партнерам по команде. Как показывают исследования, «эго»-ориентированный спортсмен в командных видах спорта слишком озабочен повышением собственного социального статуса, что сказывается в его взаимоотношениях с тренером. Оптимизацией проблем взаимодействия в «треугольнике» тренер – команда – спортсмен, в первую очередь, должен заниматься психолог.

Среди социально-психологических проблем особое место занимает проблема оптимизации интеракций самих спортсменов в команде. Психологи все больше внимания обращают на механизмы «освоения ролей» спортсменами в процессе взаимодействия. Оно стимулируется воздействием ролевых ожиданий со стороны значимых для них лиц. Известно много примеров того, как эффективность деятельности спортсмена в команде снижается только потому, что его ролевые ожидания не совпали с его истинными возможностями. С увеличением продолжительности взаимодействия и достижением успеха психологический климат в команде оптимизируется. Однако закономерность здесь неоднозначна и постоянно выигрывающая команда имеет не меньше социально-психологических проблем, чем команда-аутсайдер. Вот где обширное поле деятельности спортивного практического психолога.

Периодическое появление конфликтов, например, в футбольной команде неизбежно, так как они являются отражением процесса ее развития. Но затянувшиеся межличностные конфликты ведут к нарушению взаимодействий между спортсменами, ориентируют их не на повышение результата, а на субъективное разрешение конфликта. Чаще всего проблемная ситуация в команде возникает не в период наибольшего психического напряжения при подготовке и участии в соревнованиях, а в тренировочный период, когда выполняется наиболее интенсивная и физически тяжелая работа. Именно тогда и необходимы меры профилактики конфликта, которые профессионально может осуществить психолог.

Одна из задач, которую придется решать в профессиональном спорте – это превращение методов психорегуляции в метод психоформирующей тренировки, обеспечивающий включение в процесс регуляции деятельности и поведения спортсменов механизмов психологического уровня – системы мотивационных, эмоциональных, целевых установок. В этом методе органично соединятся элементы самоанализа, самовнушения, самоприказа с закреплением формирующих эффектов в практике и с последующим переходом их на уровень неосознанной регуляции. Очевидно, что без профессионального участия психолога тренерам и руководителям спортивных коллективов осуществить это будет сложно.

Одной из важнейших проблем современной психологии спорта является проблема изучения и формирования психомоторных свойств и «специализированных чувств» спортсмена. Психомоторные склонности не только определяют процесс развития специальных спортивных способностей, но и во многом определяют эффективность деятельности в любом виде спорта. С этим связана проблема спортивной одаренности. Еще Б. М. Теплов говорил о том, что не отдельные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-нибудь деятельности, а их своеобразное сочетание, которое характеризует данную личность, и, собственно, является одаренностью. Традиционно проблема одаренности всегда была предметом деятельности психолога, и в спорте она сохраняет свое значение.

По-прежнему одной из основных практических проблем руководство клубов и тренеры называют собственно психологическую подготовку. Современный спорт достиг такого уровня развития, когда физическая, техническая и тактическая подготовленность сильнейших спортсменов находится примерно на одном уровне, поэтому исход спортивных соревнований определяется в значительной степени психологическими факторами, возможностями и резервами психики спортсмена. Чем ответственнее соревнование, тем напряженнее спортивная борьба, тем большее значение приобретают психические состояния и особенности личности спортсмена. В хоккее, например, имеется множество случаев, когда, вопреки всем предсказаниям, основанным на оценке физической, технической и тактической подготовленности игроков той или иной команды, выигрывает относительно слабая команда. Объясняется это, как правило, психологическими факторами. Высокий эмоциональный подъем, желание победить и психологический настрой нередко приводят к победе над более сильным

соперником, который недооценил противника и вступил в борьбу в состоянии меньшей психологической мобилизованности. Психологические факторы стали решающими в успешности спортивных выступлений. Срывы и неудачи некоторых белорусских атлетов и команд на международных состязаниях также во многих случаях стали следствием отсутствия специального психологического сопровождения спортсменов на всех этапах их развития. Об этом с горечью часто говорят тренеры многих спортсменов, не сумевших максимально реализовать свой физический потенциал. Подтекст их выступлений надо понимать как запрос на специальную психологическую работу, которая необходима в спортивном коллективе.

Приведенные нами аргументы о необходимости профессионального сопровождения в учебно-тренировочном процессе спортсменов, тренеров и руководителей клубов подчеркивают важность все более утверждающейся в науке концепции специального психологического обеспечения спортивной деятельности. При этом со счетов не снимается также проблема участия школьного спортивного психолога в физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работе с начинающими спортсменами, которая организуется в рамках шестого дня школьной учебной недели. Теоретический анализ литературы и проведенные нами исследования психологической работы в тренировочном и соревновательном процессах обнаруживают большие возможности психологического обеспечения спортивной деятельности с целью достижения наивысшей эффективности ее результатов [2]. В чем же заключается сущность психологического обеспечения спортивной деятельности?

Уровень развития современного спорта ставит перед психологией ряд проблем, требующих отхода от устоявшихся представлений и стандартных решений. Центральной задачей, вынуждающей искать новые подходы, выступает проблема психологической подготовки, которая до настоящего времени является основной в спортивной практике. Впервые проблема психологической подготовки спортсмена была выдвинута на 1-м Всесоюзном совещании по психологии спорта в 1956 г. Она стала одним из составных разделов учебно-тренировочного и педагогического процессов. Психологическая подготовка, введенная для коррекции отдельных элементов психических состояний и свойств спортсменов, со временем стала основанием для исследования проблем их морально-волевой подготовки, в частности, характера, темперамента, направленности личности, интересов, уровня притязаний в спорте, максимальных возможностей спортсмена, которые непосредственным образом влияют на эффективность спортивной деятельности (А. Ц. Пуни, П. А. Рудик и др.). С развитием социальной психологии в кругу интересов спортивных психологов (Ю. А. Коломейцев) появились вопросы, связанные с социально-психологическими особенностями личности и спортивной команды (например, психологический климат, формирование межличностных отношений и т. д.). В последнее время интересы исследователей сместились на оценку психических состояний спортсмена и их регуляции, а также на разработку средств достижения максимальной или оптимальной психической работоспособности (А. В. Алексеев, Г. Д. Горбунов и др.). В связи с постоянно увеличивающимися нагрузками ведется работа по обоснованию применяемых средств реабилитации после большой тренировочной нагрузки, ответственных соревнований, напряженного спортивного сезона.

В научно-методической литературе (А. В. Родионов, Г. Д. Горбунов, В. М. Мельников, И. М. Волков, Ю. А. Коломейцев, Н. Б. Стамбулова, Б. Дж. Кретти, Р. Найдиффер, Р. Уэйнберг и др.) были проанализированы вопросы, затрагивающие деятельность практического психолога, работающего в области спорта, и отражающие содержание психологической подготовки. Под психологической подготовкой стали понимать организованный, управляемый процесс реализации потенциальных психических возможностей спортсмена в объективных результатах, адекватных этим возможностям [3, с. 485].

Вместе с тем в исследованиях появляется новый подход, представляющий более общее и целостное рассмотрение работы психолога в спорте и обозначенный как психологическое обеспечение спортивной деятельности и карьеры спортсмена. Этот термин появился в научной лексике относительно недавно. Выделим основные моменты нового представления, открывающего непривычные перспективы развития спортивной практической психологии. Несмотря на то, что спорт качественно, содержательно и функционально меняется, большинство

спортивных специалистов по-прежнему мыслит в категориях «подготовки спортсменов». Поэтому и новый термин, в силу традиции и устоявшегося способа мышления, относят к процессу подготовки. Другими словами, речь идет о психологическом обеспечении подготовки спортсмена, а не о новой реальности и открывающихся перспективах развития психологической науки в сфере практики спорта. Однако даже такая фиксация нового направления и связанное с этим появление понятия «психологическое обеспечение подготовки спортсменов» отражает изменение подхода к направлениям и видам деятельности психолога со спортсменами, которое, в свою очередь, является следствием изменения подхода к процессу их подготовки в целом. К числу особенностей современного спорта, оказывающих влияние на подходы к работе со спортсменами, специалисты относят возросшую конкуренцию, которая отражает высокую плотность результатов участников международных соревнований, когда победителей и призеров разделяют тысячные доли балла или тысячные доли секунды. Возрастание объема тренировочных нагрузок расширяет диапазон влияния психогенных факторов. Поэтому утверждение новых принципов подготовки спортсменов обусловлено, в первую очередь, современным уровнем развития спорта и, прежде всего, спорта высших достижений.

Основываясь на анализе современных тенденций перехода от «психологической подготовки» к «психологическому обеспечению», выделим следующие черты этого переходного этапа. Задача уже не сводится только к психологической подготовке спортсменов к соревнованиям. Речь идет о психологически обоснованной организации всего тренировочного процесса, а конкретная психологическая подготовка спортсменов к соревнованиям рассматривается как часть этой работы [4, с. 19–20]. Как организованный процесс психологического обеспечения подготовки спортсменов он ориентирован не на ликвидацию неблагоприятных проявлений психики, а на мобилизацию психических резервов повышения эффективности тренировки, надежности и результативности соревновательной деятельности. К необходимым условиям эффективности можно отнести планирование психологического обеспечения подготовки спортсменов, в основе которого положены требования конкретного вида спорта к психической организации спортсменов. К достаточным условиям можно отнести изменение и формирование новых форм социально-психологических отношений в системе «спортсмен – тренер», где оба они – полноправные и активные деятели планирования и реализации программы подготовки. Отсюда требование к совместной работе: сотрудничество тренера, спортсмена и психолога, их взаимопонимание, основанное на достаточно глубоких знаниях тренера в области психологии, на готовности психолога понять проблемы тренера и спортсмена, на открытости к точке зрения партнера по совместной работе.

Исходя из анализа теоретических и практических работ в области спортивной психологии (В. М. Мельников, В. Н. Непопалов, 1985; Г. Д. Горбунов, 1986; Г. Б. Горская, 1995; Н. Б. Стамбулова, 1999), мы определяем психологическое обеспечение спортивной деятельности как систему мероприятий, направленных на мобилизацию резервов психики спортсменов и обеспечивающих эффективность учебно-тренировочного процесса, прогноз высокой надежности и психической устойчивости атлетов, а также качественную готовность к соревновательной деятельности и ее результативность, создающие благоприятное профессиональное будущее в спортивной карьере спортсменов. К основным составляющим психологического обеспечения подготовки спортсменов следует отнести анализ требований, предъявляемых видом спорта к психике и личности спортсменов, планирование их подготовки с учетом психологических факторов, обучающие и развивающие программы, направленные на формирование необходимых спортсменам психотехнических навыков, развитие профессионально важных свойств личности; коррекционные и реабилитационные программы, связанные с оказанием помощи спортсменам и тренерам в решении возникающих у них психологических проблем; планы обеспечения выступлений в ответственных соревнованиях; психологическое сопровождение карьеры спортсмена.

Следствием обогащения и развития психологической подготовки спортсменов и участия в ней психологов-практиков явились: во-первых, наметившаяся тенденция смены ориентиров в деятельности этих специалистов и выход на новый уровень видения психологической подготовки, во-вторых, новое представление о психологическом сопровождении, в-

третьих, возникновение самой спортивной психологии. Другими словами, речь идет не только об эпизодическом участии психологов в спорте, не только об исследовательской работе и консультативно-диагностических мероприятиях, а о непосредственной практической работе психолога и, следовательно, о возникновении в практической психологии новой предметно-прикладной области.

В этой связи обратим внимание на то, что во многих учебниках, руководствах и методической литературе профессиональная деятельность психолога в содержательном плане ограничивается двумя направлениями. Во-первых, это диагностическая работа, по результатам которой предлагались частные рекомендации тренеру, который, в свою очередь, волен был принимать или не принимать их. Во-вторых, это организация психорегулирующей тренировки, предполагающей владение умением регулировать психические состояния в тренировочном процессе и накануне соревнований. Между тем, как показывает применение психологии в других сферах практики, это ограничивает арсенал профессионально-психологической работы. Надо учитывать и то, что тренер как главное управляющее звено всем спортивно-педагогическим процессом выпадает из психологического рассмотрения. Психологическая подготовка требуется не только спортсмену, но и тренеру, а также всем задействованным в подготовке. Широкий набор средств и методов, формирующих спортивную личность и спортивный коллектив, разработанных в западной и отечественной психологии, оказывается до сих пор не востребованным. В связи с этим требуется анализ всех переменных процесса подготовки, а не только анализ одной составляющей – состояние спортсмена.

Учитывая все эти обстоятельства и тенденции современного этапа развития, необходимо исходить из того, что спортивно-массовая и физкультурно-оздоровительная работа выступает как одна из форм общественного устройства и жизнедеятельности человека, как определенный образ жизни со всеми вытекающими последствиями. Спорт стал профессией, одной из форм трудовой деятельности. Он представляет собой в настоящий момент развитую инфраструктуру, неотъемлемую часть мировой культуры, отрасль производства материальных и духовных ценностей, производящую и воспроизводящую психологический мир человека – личность спортсмена и тренера. Исходя из этого, становится наглядно видна роль и необходимость психолога в сфере спорта и физической культуры. Поэтому речь должна идти не только о психологическом обеспечении подготовки, которая является лишь отдельным компонентом более общей деятельности психолога, а о психологическом обеспечении всего спортивного пространства, всей спортивной культуры, участии психологической науки и практики в «спортивном производстве человека» [5].

Можно констатировать, что спорт (как, впрочем, и любая другая культурно-историческая форма деятельности) является источником порождения не только специфических проблем спортсмена и тренера, но и психических новообразований личности. Следовательно, к настоящему времени созданы все условия и предпосылки для задания области исследований и практической работы, межпредметной по своему содержанию, которую обозначают как спортивная психология. В рамках системы психологического обеспечения практический психолог получает возможность наиболее продуктивно строить свою деятельность, выделяя в ней основные направления и проблемы. Согласимся с отдельными авторами, что к основным проблемам относятся: дальнейшая работа по исследованию личности спортсмена и тренера; психологическое обеспечение организации взаимоотношений «спортсмен – тренер», «спортсмен – спортсмен», «спортсмен – команда», «спортсмен – семья», «спортсмен – карьера», «спортсмен – профессиональное будущее» и т. д., а также тренировки и соревнования; разработка исследовательских программ по менеджменту в спортивном движении; совершенствование образовательных программ обучения и воспитания юных спортсменов, включая и паралимпийское движение [6, с. 116].

Комплекс мероприятий психологического обеспечения условно делится на четыре составляющих компонента: психодиагностика, психолого-педагогические и психогигиенические рекомендации, психологическая подготовка, управление состоянием и поведением спортсмена. В литературе отмечается, что эффективность психологического обеспечения тренировки и соревнования зависит от активного использования этих компонентов как еди-

ного целого [7; 8]. В частности, психодиагностика ставит своей целью изучение спортсмена и его возможностей в определенных условиях спортивной деятельности. Проводится она для того, чтобы в последующем сформулировать психолого-педагогические и психогигиенические рекомендации и спланировать более эффективную систему воздействий на спортсмена. Психолого-педагогические и психогигиенические рекомендации имеют отношение к отбору учеников для занятий определенным видом спорта, к определенному тренировочному занятию или циклу, к соревнованиям вообще или конкретному соревнованию, к спортивному режиму. Психологическая подготовка делится на психологическую подготовку тренера и спортсмена. В психологической подготовке спортсмена выделяют четыре раздела, тесно связанных между собой: психологическая подготовка к продолжительному нагрузочному тренировочному процессу; общая психологическая подготовка к соревнованиям; коррекция психических состояний на заключительном этапе подготовки к соревнованиям; специальная подготовка к конкретному соревнованию. Управление состоянием и поведением спортсмена необходимо при недостатках в психологической подготовке, когда требуется срочно повлиять на психическое состояние спортсмена.

На наш взгляд, поставленные проблемы, как и развиваемые нами представления, весьма актуальны и привлекут внимание специалистов не только к обсуждению, но и к совместной практической работе по подготовке психологов. Введение в практику спорта спортивных психологов значительно обогатит арсенал средств деятельности тренеров и организаторов спортивно-массового и физкультурно-оздоровительного движений, расширит кругозор спортсменов, содержательно углубит и гуманизирует мировоззрение руководителей спортивных клубов и федераций и в целом будет способствовать повышению культуры и совершенствованию воспитательного и учебно-тренировочного процессов.

Литература

1. Уэйнберг, Р. С. Основы психологии спорта и физической культуры / Р. С. Уэйнберг, Д. Гоулд. – Киев: Олимпийская литература, 1998. – 335 с.
2. Лытко, А. А. Психологическая подготовка футболистов / А. А. Лытко, Б. М. Зайцев. – Мозырь: Содействие, 2007. – 176 с.
3. Родионов, А. В. Психология физического воспитания и спорта: учебник для вузов / А. В. Родионов. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2004. – 576 с.
4. Горбунов, Г. Д. Психопедагогика спорта / Г. Д. Горбунов. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 208 с.
5. Горская, Г. Б. Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов / Г. Б. Горская; Кубанская гос. акад. физ. культуры. – Краснодар: КГАФК, 1995. – 68 с.
6. Мельников, В. М. Некоторые проблемы психологической подготовки спортсменов / В. М. Мельников, В. Н. Непопалов // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 108–118.
7. Гогун, Е. Н. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. Н. Гогун, Б. И. Мартынов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 224 с.
8. Киселев, Ю. Победы! Размышления и советы психолога спорта / Ю. Киселев. – М.: СпортАкадемПресс, 2002. – 328 с.

УДК 37.035.4:37.035.6:378-057.875

Организационно-методические аспекты гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи в условиях высшей школы

И. Т. ЗАЙЦЕВА

Рассмотрены организационно-методические аспекты гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи. С учетом новой воспитательной парадигмы определены цели, задачи, сущность и содержание гражданско-патриотического воспитания студентов вуза. Проанализированы традиционные и инновационные формы и методы гражданско-патриотического воспитания студентов в условиях высшей школы.

Ключевые слова: гражданственность, патриотическое воспитание, гражданско-патриотическая культура, формы воспитания, информационный час, патриотический клуб, интерактивные игры.

The article deals with the organizational and methodical aspects of student youth civil and patriotic education. Taking into account the new educational paradigm the purpose, the problem, the essence and the maintenance of civil and patriotic education of high school students are set there. Traditional and innovative forms and methods of civil and patriotic education of students in higher school conditions are analyzed in the article.

Keywords: civilization, patriotic education, civil and patriotic culture, education forms, information hour, patriotic club, interactive games.

Будущее любой страны зависит от того, с какими идеями, взглядами, убеждениями, ценностными установками и идеалами сегодняшняя студенческая молодежь вступит в самостоятельную жизнь. Социальный заказ требует от системы образования формирования творческой, активной личности, компетентной в решении жизненных и профессиональных проблем, готовой выполнять гражданские обязанности, ответственной за благополучие и процветание своей страны. Поэтому важнейшей составляющей национальной стратегии социально-экономического развития Беларуси и ключевым аспектом государственной молодежной политики сегодня является гражданско-патриотическое воспитание, ориентированное на формирование у молодых граждан страны социальной и политической зрелости, морально-психологической и физической готовности к выполнению конституционной обязанности по защите Родины, ответственности за свои дела и поступки. «Воспитание уважения и преданности своему государству, глубокое осознание конституционного долга гражданина, сущности внутренней и внешней политики Республики Беларусь и, в конечном итоге, формирование приверженности национальной идеологии – важнейшая цель воспитательной деятельности», – подчеркивается в «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи» – базовом документе, определяющем приоритеты национального образования и содержание воспитательной работы с учащейся и студенческой молодежью согласно современным тенденциям и перспективам развития нашей республики [1, с. 4].

В соответствии с этими тенденциями высшая школа призвана, с одной стороны, осуществлять подготовку компетентных и конкурентоспособных специалистов, а с другой, – содействовать процессу личностного становления студенчества, формированию у него национального самосознания, политической культуры, активной гражданской позиции, преданности и любви к Родине, уважительного отношения к государственным символам и к органам государственной власти. Иначе говоря, гражданское и патриотическое воспитание студенческой молодежи является одним из приоритетных направлений системы высшего образования в Республике Беларусь.

Воспитательная деятельность современной высшей школы представляет собой целостную систему разнообразных методов, подходов, направлений и действий ректората, деканатов, кафедр, кураторов, педагогов, общественных организаций и включает в себя три взаимосвязанных компонента: воспитание в процессе обучения, внеучебную деятельность,

межличностное общение. Работа по гражданско-патриотическому воспитанию студентов предполагает максимальное использование всех возможностей, заложенных в вузовской системе подготовки будущих специалистов с учетом тех рекомендаций и указаний по ее организации и осуществлению, которые изложены в нормативно-правовых документах Министерства образования Республики Беларусь. В частности, в «Концепции патриотического воспитания граждан Республики Беларусь» названы условия успешного воспитания гражданственности и патриотизма у учащейся молодежи в учреждениях образования, важнейшими из которых являются следующие: осознание сущности гражданственности, патриотизма, привитие глубокого уважения к национальному наследию, традициям, обычаям, культуре, конфессиям народа Беларуси; изучение Конституции Республики Беларусь, создающей условия для демократии и гражданского согласия, свободного и достойного развития личности; воспитание уважительного отношения к государственным символам (гербу, флагу, гимну), органам государственной власти; формирование чувства гордости за свою страну и готовности к выполнению социальной роли гражданина Республики Беларусь»; воспитание в духе национального взаимодействия, дружелюбия, единства народа Республики Беларусь, интернационализма; развитие ценностного отношения к природе, формирование потребности в защите окружающей природной среды; воспитание уважения к вооруженным силам Республики Беларусь и защитнику Отечества, воину; пропаганда социально-экономических достижений белорусского государства; формирование моральной и психологической готовности к выполнению конституционной обязанности по защите родины; формирование культуры мира, неприятие экстремизма, национальной и религиозной нетерпимости; педагогическая поддержка молодежных общественных объединений, студенческого самоуправления, развитие социально-значимой деятельности студентов [2, с. 4].

В практическом осуществлении этой работы большую помощь заинтересованным лицам оказывает педагогическая наука, определяющая стратегию гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи с учетом новой воспитательной парадигмы, основу которой составляют системный, личностно ориентированный и культурологический подходы. В соответствии с этими подходами осуществление действенного гражданского и патриотического воспитания студенческой молодежи возможно при условии, если образовательная система вуза является той педагогически организованной средой, где происходит последующее (после семьи и школы) «взращивание» человеческой культуры в человеке посредством «вхождения» внешнего, социального во внутреннее, психическое. При этом образовательно-воспитательный процесс должен быть организован, прежде всего, как освоение личностью национально-культурных ценностей во всех их проявлениях. Системный принцип организации воспитательной работы предполагает активное включение в эту работу всех субъектов педагогического процесса, объединение всех ресурсов и придание им характера целенаправленного взаимодействия, сотрудничество с государственными, общественными организациями и объединениями, другими учреждениями и социальными институтами, где студенты могут получать навыки социальной активности, общения, развивать лидерские качества, выражать социально приемлемые формы поведения. Культурологический подход как методологическая основа содержания воспитания позволяет сделать культуру содержанием воспитания, а воспитание – процессом культуротворчества.

В контексте организации гражданского и патриотического воспитания учащейся молодежи в учреждениях образования Республики Беларусь, по мнению начальника воспитательной и идеологической работы национального института образования Н. К. Катович, продуктивен также интегрированный подход, который базируется на взаимосвязи объективного и субъективного и позволяет рассмотреть исследуемый феномен через призму анализа понятий «гражданственность», «патриотизм», «патриот» [3, с. 12], Гражданственность – интегративное качество личности, основным элементом которого является нравственная, правовая и политическая культура. Патриотизм – это также интегративное личностное качество, основу которого составляет чувство любви к своему Отечеству и готовность защищать его интересы. Задачи, содержание и методы воспитательной работы вуза по развитию у студенчества гражданско-патриотических чувств и качеств определяет специальный алгоритм, представ-

ляющий собой научно обоснованную педагогическую технологию гражданско-патриотического развития личности студента. В соответствии с этим алгоритмом воспитательная работа по этому направлению должна включать в себя: а) формирование у студентов гражданского и патриотически-ориентированного сознания; б) формирование поведения студентов, соответствующего государственной идеологии, правовым нормам и национальным ценностям Республики Беларусь; в) закрепление позитивного отношения студенчества к национальным и культурным ценностям белорусского народа, к государственному законодательству, воспитание на этой основе патриотических чувств и качеств, активной гражданской позиции, правовой, политической и информационной культуры.

В качестве организационно-методических условий осуществления гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи в системе вузовского обучения выступают: системность и преемственность по годам обучения; единство словесных и деятельностных форм воспитания; тесная взаимосвязь учебной и внеучебной работы; стимулирование творческой самостоятельности, гражданской инициативы, активной жизненной позиции и других гражданско-патриотических качеств студентов в учебно-познавательной, общественно-полезной, культурно-массовой, художественно-эстетической, спортивно-оздоровительной и других видах деятельности; постоянный контроль за достигнутыми результатами в целях совершенствования и коррекции воспитательной работы со студентами; применение новых информационных технологий в методическом обеспечении учебно-воспитательного процесса вуза; повышение воспитательного потенциала социально-гуманитарных дисциплин; целенаправленное взаимодействие высшей школы, семьи и социума, позволяющее сформировать у студентов устойчивые представления о мире, обществе, государстве, их социальных связях и отношениях; высокий уровень информированности педагогических работников и студентов по основным вопросам государственной политики и идеологии, по основным проблемам развития белорусской республики; создание условий для проявления и поддержки молодежных инициатив, привлечение всех заинтересованных лиц к участию в них; активное использование внешней атрибутики и государственной символики в идейно-воспитательной работе; формирование авторитета государственной власти и уважения к государственным символам, ознакомление с правилами их использования.

Для формирования у студентов гражданско-патриотических качеств нужно знать не только их сущность, содержание, но и те внутренние психолого-педагогические компоненты, которые в своей совокупности являются носителями этих качеств. Такими компонентами являются: потребностно-мотивационный, когнитивно-интеллектуальный, эмоционально-чувственный, поведенческий и волевой. Воспитательная работа по формированию каждого из этих компонентов должна осуществляться через: образовательные программы учебных предметов; организацию научно-исследовательской работы студентов (научные кружки, научные студенческие общества, олимпиады, конкурсы, конференции); использование возможностей межпредметного подхода; различные формы внеучебной воспитательной работы со студенческой молодежью; участие обучающихся в работе органов студенческого самоуправления, общественных объединений БРСМ, БРПО; краеведческую деятельность (экскурсии, туристические походы, турслеты, видеопроекты); развитие спортивно-юношеского туризма; воспитательную деятельность кураторов студенческих групп; работу педагогических студотрядов; возрождение музейной педагогики, ориентированной на раскрытие генопамяти молодежи; волонтерскую деятельность; изучение материалов тематических конференций, постановлений правительства Республики Беларусь, Концепций и Программ по гражданскому и патриотическому воспитанию на семинарских занятиях и интернет-сайтах; организацию общественно-полезной деятельности студентов (благотворительные акции, аукционы идей, акции милосердия); идейно-просветительскую деятельность (работа со СМИ, политический клуб, выпуск стенгазет гражданско-патриотической направленности, выставки, встречи с общественными деятелями); создание информационной базы в сети Интернет по проблемам патриотизма и национальной культуры; создание компьютерных игр по гражданско-патриотической тематике, основанной на героике отечественной истории и популяризации национальной духовной культуры; проведение конкурса проектов и программ в

сфере национально-патриотического и духовно-нравственного воспитания молодежи; подготовку и издание информационных материалов о деятельности и опыте работы патриотических объединений и движений Гомельщины; проведение социологических исследований по национально-патриотическим проблемам с целью выявления особенностей формирования национальной культуры и патриотических чувств у детей и юношества нашего региона; обеспечение прав ребенка и человека; направленность педагогических усилий на построение самой личностью социально приемлемых ценностных ориентаций; предоставление студенту свободы выбора и принятия ответственности и самоответственности и др.

Среди методов гражданского и патриотического воспитания, обеспечивающих формирование у будущих педагогов гражданско-патриотической культуры и подготавливающих их к будущей воспитательной работе со школьниками можно выделить диспуты, беседы, соревнования, ситуативно-ролевые игры, деловые игры, социодраму, социально-психологические тренинги, интеллектуальные аукционы, метод анализа социальных ситуаций морально-этического характера, метод проектов. Включение в вузовский воспитательный процесс имитационно-игровых и проблемно-ситуационных методов позволяет реализовать деятельностный подход в гражданско-патриотическом формировании будущих специалистов: участвуя в ходе занятий в ролевых и деловых играх, студенты находятся в позиции активного деятеля. Проигрывая различные роли, они вынуждены постоянно действовать и демонстрировать свои действия и способности, что закрепляет опыт гражданского и патриотического поведения и позволяет студентам проводить рефлексию индивидуального опыта в гражданско-правовой сфере, активизирует процесс осмысления собственных прав, свобод и обязанностей как гражданина, труженика, патриота; развивает критическое мышление, способность к моделированию собственной деятельности, тем самым формируя гражданские компетенции – потенциальные умения, которые будущие специалисты смогут применить в конкретной жизненной или профессиональной ситуации. Моделируя реальную деятельность, деловые и ролевые игры способствуют повышению у студентов мотивации к деятельности, формированию и обогащению личностного потенциала – совокупности теоретических знаний в гражданско-правовой сфере, гражданско-патриотических качеств, способов поведения и деятельности. Алгоритм использования проблемно-ситуативных методов предполагает наличие интеллектуального затруднения (проблемы). Студент предпринимает попытку практического действия для его разрешения, акцентирует внимание на своих возможностях, строит проект действий для приобретения новых качеств и компетентностей, осуществляет этот проект и приобретает необходимые гражданско-патриотические черты и качества.

Большим воспитательным потенциалом обладают также интерактивные методы, основанные на рефлексивно-деятельностной позиции всех участников педагогического процесса. Использование в работе по повышению гражданско-патриотической культуры студентов интерактивных методов способствует формированию у них положительной мотивации к осознанному выполнению социальной роли гражданина, развитию гражданско-патриотической направленности, активизации жизненной позиции, стимулированию социальной ответственности. Например, интерактивная игра «Мозаика» [4, с. 109–111], построенная на применении технологий обучения в сотрудничестве, ориентирована на деятельностное освоение теоретического материала. Содержание педагогической деятельности при организации игры заключается в том, чтобы продумать мотивацию к данному виду работы, обеспечить благоприятную атмосферу для коллективной деятельности. В этой игре развиваются ценные гражданские качества личности – ответственность, самостоятельность, коммуникабельность, а также социально значимые умения и навыки, лежащие в основе гражданских компетенций, – умения работать с информацией, аргументировать свою точку зрения, выступать перед слушателями, работать в команде.

Интерактивная игра «Пожарник» [4, с. 50–53] способствует формированию потребностно-мотивационной сферы гражданственности и патриотизма и предполагает работу с конкретным текстом, описывающим проблемную социальную ситуацию. Деятельность студента в рамках этой игры предполагает выбор социальной роли (инспектора отдела образования, Министра образования, преподавателя, ректора, проректора и т. п.), с позиции которой будет

осуществляться анализ социальной ситуации, самоопределение по отношению к ней. Воспитательная ценность этой игры состоит в том, что для анализа ситуации участники используют собственный опыт, а также сведения, полученные ими из различных отраслей научного знания. Это создает условия для установления межпредметных связей и систематизации представлений о сущности социально одобряемого, законопослушного поведения в социуме.

Изучение и анализ воспитательных возможностей вуза в духовно-нравственном совершенствовании будущих специалистов показывают, что основными формами развития у студентов гражданственности и патриотизма и подготовки их к будущей воспитательной работе со школьниками являются: учебная деятельность; туристические походы по родному краю и стране; организация строительных студенческих отрядов; диспуты и дискуссии тематического характера; анализ социальных, политических и экономических проблем, представленных в средствах массовой информации; тематические вечера; встречи с современными общественными и политическими деятелями, участниками Великой отечественной войны, воинами-интернационалистами, представителями Министерства обороны и министерства внутренних дел; экспедиции в историческое прошлое Беларуси, анализ исторических событий и фактов; выставки творческих работ и тематические выставки студентов и сотрудников вуза, приуроченные к памятным датам страны; экскурсии в музеи боевой славы; смотры, конкурсы, слеты гражданско-патриотической направленности; деятельность молодежных клубов «Отечество», «Патриот», «Бацькаўшчына»; торжественное празднование таких государственных праздников, как День Победы, День независимости Республики Беларусь, День защитника Отечества и Вооруженных Сил Республики Беларусь, День Конституции Республики Беларусь и др.

Гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи связано, прежде всего, с овладением будущими педагогами потребностно-мотивационным и интеллектуально-чувственным компонентами гражданственности и патриотизма как интегрированных личностных качеств. Большую роль в формировании у студентов гражданско-патриотического сознания играет учебный процесс и, прежде всего, изучение гуманитарных, психолого-педагогических дисциплин, идеологическое и воспитательное воздействие которых трудно переоценить. Именно гуманитарные науки помогают молодым людям развить интеллект, овладеть знаниями о родном крае, познакомиться с культурным наследием белорусского народа и его вкладом в духовное развитие общества, сформировать сознательность и идейную убежденность, высокую гражданственность, преданность идеалам белорусской государственности, стремление к защите национальных интересов. В частности, большинство тем курса «Педагогика», «История педагогики», «Воспитательная и управленческая системы современной школы», «Социальная педагогика», «Охрана и защита детства» имеют ярко выраженную идейно-нравственную и гражданско-патриотическую направленность, что в совокупности с ярким фактическим материалом и основательной научной аргументацией не только способствует прочному усвоению студентами необходимой информации, но и содействует переводу знаний в их личностные взгляды и убеждения.

Особенно эффективно реализуется воспитательный потенциал курса «Педагогика» при изучении студентами первого раздела «Общие вопросы педагогики» и третьего раздела «Теория и методика воспитания». Так, в теме «Разработка в педагогике проблемы целей воспитания» специально рассматривается вопрос о гражданско-патриотическом воспитании как важнейшем воспитательном компоненте ее разностороннего и гармоничного развития. На семинарском занятии по этой и другим темам («Сущность воспитания как педагогического процесса, его общие закономерности и принципы», «Формирование отношений как процесс личностного развития учащихся и его исследование в педагогике») студенты изучают базовые документы Министерства образования Республики Беларусь, регламентирующие процесс воспитания в образовательно-воспитательных учреждениях нашей республики на основе идеологии белорусского государства и ценностей национальной культуры. К числу этих документов относятся: Президентские программы «Молодежь Беларуси», «Молодые таланты Беларуси», «Концепция патриотического воспитания молодежи в Республике Беларусь», «Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», «Программа

воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», «Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», Методические рекомендации Министерства образования «Особенности организации идеологической и воспитательной работы», «Концептуальные основы идейно-воспитательной работы с детьми» и другие.

Проблема формирования гражданско-правовой культуры у учащейся и студенческой молодежи отражается в теме «Содержание образования и тенденции его совершенствования». При рассмотрении закономерностей и принципов организации учебного процесса особое внимание уделяется принципу идеологической и воспитательной направленности учебной информации. В третий раздел курса «Педагогика» входят темы, имеющие исключительно идейно-нравственную и воспитательную направленность: «Нравственное воспитание учащихся», «Правовое воспитание учащихся», «Воспитание патриотизма и культуры межнациональных отношений», «Формирование мировоззрения в общей системе учебно-воспитательной работы» и др. В процессе формирования у студентов правовой и информационной культуры как важнейших компонентов гражданственности большое значение придается изучению студентами нормативных документов, определяющих основные направления государственной политики Беларуси в области воспитания, образования, защиты прав и интересов граждан. Развитию у студентов гражданственности способствует изучение законов Республики Беларусь «Об образовании в Республике Беларусь», «О высшем образовании», «Об общем среднем образовании», «О правах человека», «О правах ребенка».

Еще одним важным условием эффективной реализации процесса гражданского и патриотического воспитания личности является учет психолого-педагогических особенностей и социально-психологических новообразований учащихся разных возрастов. Поэтому при изучении темы «Возрастные и индивидуальные особенности развития и формирования личности и их учет в процессе воспитания» особый акцент делается на изучении студентами специфики гражданско-патриотического формирования школьников младшего, среднего (подросткового) и старшего школьного возраста. В частности, они узнают о том, что процессу формирования гражданско-патриотических качеств присущи две взаимосвязанные стороны: выработка определённой системы взглядов и убеждений, окрашенных соответствующими нравственными чувствами, и формирование устойчивых форм поведения, накопление практического опыта поведения. С этой целью в работе с младшими школьниками следует использовать наблюдения, беседы, экскурсии, встречи с людьми различных профессий, ролевые игры, обсуждение и обыгрывание проблемных ситуаций, дискуссии, написание сочинений, подготовку мини-сообщений по теме, викторины, интервьюирование, нравственно-этические беседы с эмоциональным контекстом и опорой на художественные образы. Учитывая высокую познавательную активность и стремление к общению учащихся средних классов, воспитательную работу по формированию у них гражданственности и патриотизма можно проводить в форме информационного часа, дискуссии, диспута, встречи, практикума, игры, «круглого стола», экскурсии, похода, деятельности кружка, патриотического клуба и т. д. Для подростков и старшеклассников особую роль играют: гражданско-патриотическое воспитание во внеклассной и внешкольной деятельности; практическая направленность деятельности школьников в сообществе, ее ориентация на общественно-полезные дела; проведение благотворительных акций; поисковая работа; участие ребят в разработке и практическом воплощении собственных социальных проектов; экспедиции по местам боевой и трудовой славы; проведение конференций; организация пресс-центра и т. д.

Большую воспитательную роль в гражданско-патриотическом воспитании студентов играет осознание ими того, что важнейшей составляющей патриотизма и гражданственности является национальная культура, включающая в себя: осознание человеком своей этнической принадлежности; чувство национальной гордости, уважение к истории, традициям, языку страны; психологический склад нации, национальный характер и быт народа; приобщение к ценностям национальной гуманистической культуры и на этой основе – воспитание у молодого поколения духовности и нравственности; создание условий для индивидуального самоопределения растущей личности; высокий уровень национального самосознания, национальной гордости и национального достоинства. Следовательно, патриотическое воспитание по

сути своей является национально-патриотическим и направлено на формирование национального самосознания подрастающего поколения. В образовательных стандартах многих социально-гуманитарных дисциплин прослеживается возвращение к идеям народности, этнопедагогике, согласно которым человек вне этнопедагогического пространства оказывается исключенным из культурной среды своего народа, своей страны. В то же время в нравственных ценностях любого народа, которые отражены в национальной культуре, обычаях и традициях содержатся элементы интернационализма и культуры межнациональных отношений. В устном народном творчестве, обычаях Родина представлена как высочайшая ценность национального самосознания. Она формирует национально-культурный облик каждой личности, содействует ее национальной идентификации, гражданскому становлению. Именно эти идеи являются ведущими при проведении кураторских и информационных часов, а также при осмыслении и усвоении студентами педагогических специальностей таких тем курса «Педагогике», как «Воспитание патриотизма и культуры межнациональных отношений», «Воспитательная система современной школы», «Совместная воспитательная работа школы, семьи и общественности».

Формирование у студентов педагогических специальностей опыта гражданско-патриотического поведения и закрепление у них позитивного отношения к национальным и культурным ценностям белорусского народа, к государственному законодательству при изучении психолого-педагогических дисциплин осуществляется путем: 1) обучения студентов технологии гражданско-правового, идейно-политического и национально-патриотического воспитания школьников и активным формам воспитательной работы по идейно-нравственному формированию учащихся; 2) стимулирования студентов-практикантов во время педагогической практики в школе к выдвижению ведущих воспитательных задач, связанных с идейно-политическим, гражданско-патриотическим, идейно-нравственным, правовым и национальным воспитанием школьников; 3) оказания помощи студентам в подборе необходимой методической литературы и разработке системы внеклассных воспитательных мероприятий по их практическому решению; 4) индивидуальной работы со студентами по их идеологическому просвещению и воспитанию (собеседования, консультации, беседы-обсуждения и т. д.); 5) использования потенциала кураторских и информационных часов для систематического и своевременного ознакомления студентов с актуальными проблемами внутренней и внешней политики, пропаганды здорового образа жизни, социально приемлемых норм поведения, формирования гражданско-правовой культуры, патриотизма, социальной и гражданской активности (тематический информационный час «Я – гражданин Республики Беларусь», информационные часы «Информация +», «Время, события, люди», «Страна, в которой мы живем», «Умей сказать нет!», «День памяти воинов-интернационалистов», «Знаете ли вы, что...», кураторские часы «В здоровом теле здоровый дух», «Поговорим о наших национальных традициях», «Молодежное движение в Беларуси»).

Профессорско-преподавательский состав учебного заведения самостоятельно выбирает формы и методы гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи, исходя из собственных возможностей и особенностей образовательной среды. Наиболее целесообразен комплексный подход, при котором сочетаются все вышеперечисленные способы и формы организации воспитательной работы. Именно комплексный подход представляется самым перспективным в гражданско-патриотическом воспитании студентов, так как позволяет целостно и всесторонне реализовать технологию (методику) формирования у них гражданско-патриотических чувств и качеств.

Литература

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: утв. постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 14 декабря 2006 г., № 125 // Проблемы выхавання. – 2007. – № 2. – С. 3–19.

2. Концепция патриотического воспитания граждан Республики Беларусь: одобрена Ученым советом по проблемам воспитания Национального института образования 25 ноября 2002 г., № 5 // Пазашкольнае выхаванне. – 2003. – № 6. – С. 3–9.

3. Катович, Н. К. Научно-методические основы гражданского патриотического воспитания учащихся в учреждениях образования / Н. К. Катович // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2008. – № 12. – С. 11–16.

4. Величко, В. В. Инновационные методы в гражданском образовании / В. В. Величко, Д. В. Карпиевич. – Мн.: Медисонт, 2005. – 168 с.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 26.01.10

УДК 37:001.11:001.814.2

Научная сущность и основные источники современного педагогического знания

Ф. В. КАДОЛ

Основной задачей педагогики является разработка закономерностей развития личности в условиях образовательно-воспитательного процесса. При этом педагогика учитывает данные человековедческих наук, в особенности психологии. Благодаря этому возможно формирование антропологической культуры современного учителя.

Ключевые слова: педагогика, целостный педагогический процесс, педагогическое знание, педагогическая культура, воспитание, педагогическое искусство, акмеология, педагогический опыт.

The basic aim of pedagogics is working out of laws of a person's development in educational process conditions. Thus the pedagogics considers the data of human sciences, in particular the data of psychology. Thanks to it the formation of anthropological culture of a modern teacher is possible.

Keywords: pedagogics, complete pedagogical process, pedagogical knowledge, pedagogical culture, education, pedagogical art, acmeology, pedagogical experience.

В современной системе наук о человеке термином «педагогика» обозначают область систематизированного научного знания о методологии и сущности, целях и задачах, закономерностях и принципах, методах и приемах, формах и технологиях обучения и воспитания детей и учащейся молодежи. Данный термин также употребляется (хотя и не совсем точно) для характеристики практической деятельности работников сферы образования по управлению целостным педагогическим процессом. Разумеется, что этот процесс направлен на личностное развитие растущего человека в условиях его целенаправленного обучения и воспитания в школах или других типах образовательно-воспитательных учреждений. Следовательно, базисными категориями педагогики являются: педагог, образовательное учреждение, обучение, воспитание, образование, развитие и формирование личности растущего человека. Все эти категории и понятия объединяются в единое целое терминами педагогический процесс, воспитание, образование. Педагогика как наука дает научное толкование педагогическому процессу в совокупности всех его компонентов, характерных для функционирования того или иного образовательного учреждения, например, общеобразовательной школы. Она, по словам Я. А. Коменского, состоит из здания, учеников, учителей и процессов, которые там происходят. Поэтому в обобщенном научном смысле педагогику называют наукой о воспитании и обучении подрастающих поколений, а также искусством эффективной организации педагогического процесса в учреждениях общеобразовательного, культурно-просветительного и профессионального образования, а также в условиях общественного и семейного воспитания.

Несомненно, что само воспитание как способ подготовки подрастающих поколений к жизни возникло вместе с появлением человеческого общества и в историческом смысле является вечной социальной функцией, а потому и вечной научно-педагогической категорией. Не случайно в разработке основных практических проблем во все времена принимали участие видные мыслители, в первую очередь – философы, религиозные и общественные деятели. Статус самостоятельной науки педагогика приобрела в 1623 году. В трактате «О достоинстве и увеличении наук» английский ученый Фрэнсис Бэкон разделил философию на отдельные научные дисциплины, среди которых назвал педагогику. Однако ее предмет был определен как «искусство обучения чтению». В то время такое определение предмета педагогики было вполне закономерным, так как количество людей, желающих приобщиться к грамоте, прежде всего к чтению, значительно увеличилось. Шел активный процесс развития науки и культуры, приближалась эпоха французских энциклопедистов и Просвещения. Научиться читать и писать было весьма престижно, но и очень сложно из-за отсутствия соответ-

ствующих методов обучения. По ряду причин в большинстве стран Европы чтению учили не на родных языках, а на латинском, господствовал весьма сложный буквосочетательный метод научения чтению. Чаще всего только один из десяти учеников, как правило, за 2–3 года овладевал чтением по слогам. Поэтому даже весьма знатные и титулованные дворяне были неграмотны, к обучению в школе относились негативно. Средневековый учебник по грамматике назывался «Берегущая спину». Перед педагогикой ставились задачи разработать искусство или эффективную методику обучения чтению, найти методы более легкого и успешного обучения письму и счету. Вполне понятно, что педагогика рассматривалась как искусство организации этого процесса.

Прикладной аспект педагогики подчеркивался и в последующие столетия. К. Д. Ушинский даже написал характерную в этом смысле работу «Педагогика как наука и искусство». В ней он указывал, что педагогику, как и медицину, нельзя назвать в строгом смысле наукой, так как она разрабатывает проблемы не о том, что есть, а как должно быть, каким должно быть обучение и воспитание, чтобы содействовать идеалосообразному усовершенствованию подрастающих поколений, а в современных условиях и взрослых людей. По мнению К. Д. Ушинского, педагогику в большей мере следует относить к искусству организации практической деятельности учителей и воспитателей. При этом педагогам рекомендовалось изучать другие человековедческие науки: философию, этику, психологию, анатомию и физиологию. Сведения из этих наук К. Д. Ушинский поместил в своем главном педагогическом труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». В нем была подчеркнута мысль о том, что если педагогика хочет воспитать человека в отношениях, то и познать его она должна тоже во всех отношениях. Тем самым доказывалось, что педагогика не может успешно развиваться как наука, а также решать свои практические задачи без опоры на человековедческую систему научных знаний.

В дальнейшем этот вопрос был поставлен и решен П. Ф. Каптеревым, который отнес педагогику к отдельной науке, которая разрабатывает научные закономерности усовершенствования нравственности человека, теорию и методику организации педагогического процесса. По мнению П. Ф. Каптерева, предметом педагогики как раз и являются закономерности обучения и воспитания, а слово искусство относится к практической деятельности участников педагогического процесса и связано с их умением и мастерством эффективно организовать обучение и воспитание подрастающих поколений с учетом особенностей их физиологического и психического развития. Разумеется, что искусство организации обучения и воспитания или педагогическое мастерство должны базироваться на теоретических достижениях педагогической науки и смежных с ней научных дисциплин. В этом смысле для педагогики как науки и педагогической практики приемлемо правило: «Теория без практики – мертва, а практика без теории – слепа». Именно в этом ключе современные педагоги решают вопрос: «Педагогика – наука или искусство». Современные ученые доказали, что без глубокого знания педагогической науки не развивается искусство учебно-воспитательной работы. Знание закономерностей обучения и воспитания, овладение теорией и методикой организации образовательного процесса – основа педагогического мастерства тех, кто на практике занимается обучением и воспитанием подрастающего поколения.

В современной системе образования к усвоению педагогики надо подходить как к научно-познавательной деятельности, на базе которой может и должно развиваться педагогическое искусство как основной элемент педагогической деятельности. А педагогом-мастером может стать человек, имеющий призвание, внутреннее осознание того, что педагогическая профессия требует поиска и сомнений, необыкновенной требовательности к себе, упорного каждодневного труда по достижению вершин педагогического мастерства. В этой связи наряду с педагогикой как наукой о сущности и закономерностях педагогического процесса развивается и специальная наука, которая называется *акмеология* (акме – вершина). Она исследует проблемы профессионального роста учителя, воспитателя, классного руководителя как внешне управляемых и саморазвивающихся систем. Однако педагогическая акмеология развивается не параллельно с педагогикой, а на ее основе и в тесной взаимосвязи и взаимодействии подобно тому, как физика с математикой, педагогика с психологией, анатомия с физиологией.

Что же является предметом педагогики как отрасли современного научного знания? Наиболее взвешенный ответ был дан на этот вопрос в работах академика И. Ф. Харламова. В русле его взглядов на сущность целостного педагогического процесса предмет педагогики можно определить как изучение объективных и субъективных факторов, научных закономерностей и внутренних механизмов развития личности растущего человека в условиях специально организованного педагогического процесса и разработку на этой основе его методических основ и технологий практической организации. В современной системе педагогических наук именно педагогика разрабатывает теоретические основы обучения и воспитания с точки зрения их специфики и своеобразия, динамической взаимосвязи и взаимообусловленности. Педагогика – это наука о сущности и закономерностях обучения и воспитания, теория и методика их организации как целостного педагогического процесса, а также как предпосылки и обязательного условия развития и формирования личности человека в детском, подростковом и юношеском возрасте, а также в период социальной зрелости, пожилом возрасте и старости. Но все же главную роль обучение и воспитание выполняют по отношению к успешной социализации детей и учащейся молодежи. Обучение и воспитание подрастающих поколений – это особая функция общества, успешная реализация которой обеспечивает трансляцию опыта от более взрослых, знающих и умеющих людей подрастающим и менее компетентным в науке и жизни. Таким образом, именно социальное и личностное развитие детей и учащейся молодежи, а в обобщенном смысле растущий человек, являются объектом педагогического процесса.

Объектом же самой педагогики является обучение и воспитание как целостный педагогический процесс, а также их специфика и процессуальные особенности. Предметом научного поиска педагогики выступают механизмы и закономерности развития личности учащегося в условиях целостного педагогического процесса, а также научно-методические основы его организации и управления со стороны учителей, воспитателей, классных руководителей (школы), семьи и общества. Тем самым в предмете педагогики можно выделить два взаимосвязанных аспекта. С одной стороны, закономерности развития личности как объекта и субъекта педагогического процесса, а с другой – теория и методика организации педагогического процесса (обучение и воспитание), основными участниками которого являются учащиеся и педагоги. Оба этих аспекта выступают, образно говоря, как две стороны одной медали, каждая из которых несет свою смысловую нагрузку и отдельно существовать не может. Действительно, если педагогика начинает игнорировать закономерности и механизмы личностного развития учащихся, она становится бездоказательной и неаргументированной, описательной и бездетной, личностно не ориентированной. Она только констатирует, описывает отдельные правила или методы воспитания, дает житейские советы, выдает рецептуру, касающуюся учебной и воспитательной работы в соответствующих типах общеобразовательных учреждений. Такой педагогика была на первых этапах своего развития, когда близкие с ней научные отрасли тоже были на стадии своего становления. Данный пробел начал преодолеваться в педагогике с времен И. Ф. Гербарта, когда педагогика в связи с развитием философских теорий научного и учебного познания, психологии развития личности человека стала приобретать характер прикладной или педагогической психологии. Именно в этом русле она развивает и обогащает научный аспект своего предметного исследования в работах современных педагогов.

В настоящее время научная педагогика носит не только научно-констатирующий, но и предписательный характер. Она разрабатывает научные предписания, или, как принято говорить, научно-методические рекомендации, касающиеся практической организации разнообразных аспектов целостного педагогического процесса. В этом смысле педагогика, подобно целому ряду других наук, не является, а по определению своего предмета, не может быть чисто теоретической наукой. Она выполняет социальный заказ общества по созданию методологической и методической базы для разработки общепедагогических технологий и эффективных образовательно-воспитательных практик по непрерывному обучению и воспитанию детей, учащейся и студенческой молодежи. В этой связи в педагогике есть второй уровень знания – научно-методический. Он касается теории и методики организации целостного педагогического процесса, который организуется в образовательных учреждениях в системе

учебных и внеклассных (внеурочных) занятий. Оба этих уровня педагогических знаний, в особенности второй, носят предписательный характер и поэтому имеют прикладную направленность, обеспечивая развитие практико-педагогической грамотности участников учебно-воспитательного процесса.

При отсутствии или ослаблении в педагогической теории научно-методического аспекта, практической приложимости и прикладной направленности она теряет свою праксиологическую (предписательную) функцию, приобретает характер наукообразных рассуждений, не имеющих выхода в педагогическую практику. В своих лучших вариантах такая педагогика имеет лишь чисто философское значение и составляет ее особую отрасль, которую называют философией педагогики, философией образования, философией воспитания. Поэтому основная цель современной педагогической науки состоит в научном обосновании объективных закономерностей обучения и воспитания и определении путей сознательного и целенаправленного применения познанных законов развития психики человека на практике, то есть в процессе организации обучения и воспитания детей, учащейся и студенческой молодежи. В соответствии с этим педагогика выполняет ряд важных функций научного и практического характера: общепедагогическую, прогностическую, праксиологическую и научно-методическую. Современные инновационные теории как раз и основаны на сочетании педагогики как теоретической науки и педагогики как искусства методики и технологии организации педагогической практики. В этом русле принято определять основные проблемы современной педагогики. К ним, на наш взгляд, следует отнести:

- обоснование основных факторов, общих закономерностей и механизмов личностного развития детей и учащейся молодежи в условиях целостного педагогического процесса;
- определение целей педагогического процесса с точки зрения идеалосообразности развития, формирования и саморазвития учащихся в конкретный исторический период жизнедеятельности общества;
- определение содержания обучения и воспитания как взаимосвязанных и специфических компонентов целостного педагогического процесса;
- научное обоснование структуры и закономерностей учебно-познавательной деятельности учащихся и дидактических принципов ее организации;
- разработка общепедагогических технологий, конкретных методов и форм организации обучения с точки зрения продуктивного взаимодействия в этом процессе учителей и учащихся;
- определение содержания и сущности, разработка методов и форм организации учебно-воспитательной работы по разностороннему развитию учащихся в русле принципа культуросообразности педагогического процесса;
- разработка научных основ руководства педагогическим процессом в современных типах общеобразовательных учреждений с точки зрения требований менеджмента в сфере управления педагогическими системами.

С учетом важнейшего принципа выдающегося физиолога И. П. Павлова о том, что факты – это воздух науки, следует подчеркнуть, что основными источниками педагогических знаний являются массовая педагогическая практика и передовой опыт организации учебно-воспитательного процесса в школе. Однако эмпирический опыт, практика работы лучших учителей и воспитателей, взятые сами по себе, не дают научно-обоснованного объяснения закономерностей организации обучения и воспитания. Они не могут стать достоянием педагогической науки и не могут быть переданы в обобщенной форме другим людям, профессиональной деятельностью которых является учебно-воспитательный процесс. В этом смысле педагогика развивается на основе фактического материала, полученного путем длительных наблюдений и обобщения творческого опыта участников педагогического процесса, организации экспериментальной работы в системе школьного обучения и воспитания.

Тем самым важнейшим источником педагогического знания является педагогический опыт, который, чтобы стать достоянием педагогики, должен обобщаться в виде теорий, закономерностей и принципов, методов и приемов, формулирования новых педагогических понятий. Требуется специальное изучение опыта, его теоретический анализ и обобщение. К. Д. Ушинский писал: «Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда не

годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли» [1, с. 161]. И далее, подчеркивая необходимость теоретического обобщения педагогического опыта, К. Д. Ушинский указывал, что «если факты остаются только фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт делается правилом воспитательной деятельности педагога» [1, с. 162]. Исходя из этого, можно сказать, что разработка педагогической теории может успешно осуществляться на основе глубокого изучения и обобщения школьного опыта (а также в процессе проведения опытно-экспериментальных педагогических исследований), обоснования соответствующих педагогических закономерностей. Именно они могут быть усвоены учителем и стать «руководством к действию» в его практической работе. Особенно это важно для начинающего учителя, так как знание нескольких важнейших педагогических закономерностей и принципов компенсирует незнание многих фактов.

Успешное решение основных задач педагогики по своему определению предполагает разработку общих закономерностей воспитания и обучения учащихся как целостного педагогического процесса, особого вида педагогической деятельности. Но всякая деятельность носит предметный характер, имеет свой предмет, на который направлены деятельностные усилия человека, в данном случае учителя, воспитателя, классного руководителя. Поэтому современному учителю весьма важно знать не только содержание результатов своей деятельности (социальный заказ общества), но и четко представлять, как достичь этих результатов, что лежит в основе развития и формирования личности, какие закономерности определяют это развитие и формирование. Сравнивая педагогическую деятельность учителя с лечебной деятельностью врача, К. Д. Ушинский считал, что так же, как врач знакомится как можно глубже с физической природой человека, так же и учитель не может ограничиться изучением педагогики в смысле правил воспитания, «не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых основаны эти правила». Эту же мысль подчеркивал и немецкий педагог А. Дистервег. Он считал, что как для врача, так и для воспитателя, самое важное – ознакомиться с природой человека вообще и в частности, чтобы верно служить ее свойствам, особенностям и стремлениям.

Возможности для такого ознакомления дает педагогическая литература, психология, философия и другие человековедческие науки. Многое дает в этом отношении художественная литература, живопись, искусство в целом. Дело в том, что научные исследования выражают наиболее существенные аспекты общественной жизни человека, главным образом в понятной форме, в виде схем и обобщений. Однако научным понятием и обобщением доступны далеко не все грани личности. Ее своеобразие, оригинальность, самобытность, оттенки и нюансы духовной жизни, образ мыслей и действий охватывается не столько научным, сколько художественным познанием. Не случайно А. С. Макаренко, будучи человеком высокообразованным, многое для своей работы взял из произведений А. М. Горького. Поэтому и современному учителю важно не только знать педагогику, психологию, философию, но и быть художественно образованным человеком, так как в современной антропологии существует литературный и научный подход к пониманию особенностей развития личности.

Для развития любой науки, в том числе педагогики, необходимы фактические основания. Педагогически значимые сведения или первичную информацию о педагогическом процессе принято называть педагогическими источниками. К важнейшим из них относятся: педагогические факты, зафиксированные в письменном виде – печатные и рукописные материалы; учебники и учебные пособия, педагогические монографии, методические рекомендации и разработки, труды классиков педагогики; руководящие документы органов образования – приказы, инструкции, уставы, циркуляры, положения; руководящие документы государственных органов и общественных организаций по вопросам образования и воспитания; учетно-отчетная школьная и внешкольная документация. Ценным педагогическим источником являются дневники выдающихся деятелей науки, культуры, педагогики, например, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. Н. Сороко-Россинского и др.

Более наглядно процесс становления педагогики как науки можно представить на основе анализа эволюции такого важнейшего педагогического понятия, как воспитание. В русскоязычной педагогике оно стало выделяться со второй половины XVIII в. и употреблялось в таких документах, как «Генеральный план московского воспитательного дома» (1763), «Устав народных училищ в Российской империи» (1786). В 1806 году слово воспитание было включено в словарь Российской Академии. Однако до середины XIX в. оно ассоциировалось с понятием «образование» и являлось его синонимом. С развитием же педагогической теории оно приобрело самостоятельное значение, но его содержание и педагогический смысл до настоящего времени определяются далеко не однозначно.

Общепринятое значение понятия «воспитание» состоит в передаче социального опыта старшими поколениями младшим. Именно в этом заключается активная роль педагога в организации воспитания. Однако данное определение по его процессуальному смыслу является вторичным. Первичный смысл этого понятия можно определить, обратившись к семантическому смыслу слова воспитать. Оно синонимично словам вскормить, выкормить. Слово воспитать по происхождению восходит к глаголу питати – кормить, насыщать. На основе прямого значения с течением времени возникает отвлеченное, метафорическое значение понятия «воспитать», которое означает «насытить» не только телесной, но и духовной пищей, а также обогатить трудовыми умениями и навыками, социальным опытом в целом.

Оба указанных значения отражены в словаре В. И. Даля, где говорится: «Воспитывать – заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего до возраста: в низшем значении. Вскармливать, возращать (о растении), кормить и одевать до определенного возраста; в высшем значении – научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно» [2, с. 249]. В дальнейшем первоначальное значение слова утрачивается и уже не отмечается в современных толковых словарях. Например, в словаре С. И. Ожегова слово воспитать означает вырастить, дав образование, обучив правилам поведения; привить, внушить что-нибудь кому-нибудь; воспитывать в детях любовь к Родине [3, с. 85].

Воспитание – весьма сложный и многосторонний процесс, в котором задействовано большое количество самых различных факторов и влияний. По этому поводу известный педагог А. С. Макаренко писал: «Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего – люди». И далее: «Мы понимаем под педагогикой очень широкую стихию воспитания, которая проводится не только воспитателями, но и всей нашей жизнью». В дальнейшем различными педагогами, мыслителями, общественными деятелями роль и педагогический смысл воспитания оценивались по-разному. Диапазон этих оценок очень широк: от утверждения его полной бессильности (при неблагоприятной наследственности и плохом влиянии среды) и пассивного следования за развитием (Ж. Пиаже) до самого активного вмешательства в поведение человека (Б. Ф. Скиннер). Современные авторы рассматривают воспитание как целенаправленную профессиональную деятельность педагога по развитию личности ребенка как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей; целостный, сознательно организованный педагогический процесс формирования и образования личности в учебно-воспитательных учреждениях специально подготовленными специалистами; как управляемое взаимодействие детей и взрослых, в которой воспитанник является активным участником.

Из приведенных положений следует, что воспитание как педагогическая категория характеризует целенаправленный, специально организованный и сознательно осуществляемый процесс, отличающийся от стихийного воспитательного влияния, в котором отсутствует специально организованная деятельность учителя или классного руководителя. Воспитание также трактуется как целенаправленное развитие человека, включающее освоение культуры, ценностей и норм общества и осуществляемое через организацию жизнедеятельности социальных групп детей и учащейся молодежи. В воспитании взаимодействуют личность, семья, государство и общественные институты; учебно-воспитательные заведения, средства массовой коммуникации, религиозные организации, общественные объединения и др. Вся их деятельность направлена на то, чтобы сделать социальный опыт личностным достоянием учащихся на основе их собственной активности.

Обобщая приведенные определения, нетрудно заметить, что воспитание как целостный педагогический процесс состоит в целенаправленной организации активной и разнообразной деятельности учащихся по усвоению социального опыта в совокупности всех его компонентов (системы научных знаний, практических умений и навыков, способов творческой деятельности, социальных и духовных ценностей). В данном определении подчеркивается процессуально-педагогический смысл воспитания, а также его результаты, которых следует стремиться достичь семье, школе и всем тем государственным и общественным структурам, которые непосредственно осуществляют или организуют этот процесс, занимаются мониторингом его качества, социальной и личностно значимой результативностью. Именно оно определяет исходные моменты педагогической культуры педагога как высшего показателя его профессиональной готовности к практической деятельности в соответствии с научными закономерностями и принципами педагогики как науки. Основными признаками педагогической культуры выступают: потребность воспроизводить практику образования в научной понятийно-терминологической системе; стремление выявить единство и преемственность педагогического знания и мастерства в историческом развитии; критическое отношение к житейским положениям и аргументам, находящимся в обыденном педагогическом сознании; понимание гуманистических функций педагогического знания, его профессиональной и прикладной направленности.

Освоение педагогической культуры предполагает осознание современным учителем сложного характера взаимосвязи закономерностей, целей, принципов и правил педагогического процесса. Педагогическая культура делает современным научно-педагогическое мышление, позволяющее предвидеть работником сферы общего и профессионального образования результаты планируемой педагогической деятельности. В центре внимания оказывается проблема соотношения эмпатийных, рефлексивных и прогностических компонентов педагогического процесса, возможности их управляемого развития. Все это формирует внутренние установки учителя, его стремление понять душевное состояние растущего человека, повышает эффективность профессиональной деятельности всех участников образовательно-воспитательного процесса.

Литература

1. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1 / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1990. – 416 с.
2. Даль, В. Толковый словарь живого великого русского языка: в 4 т. Т. 1 / В. Даль. – М.: Рус. яз., 1978. – 699 с.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 16-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1984. – 797 с.

Личностно-возрастные предпосылки развития профессионально-этического самосознания будущего учителя

Е. А. КОЛОС

Становление в педагогическом вузе личности студента как будущего специалиста – это сложный процесс, который ставит перед вузом как институтом социализации важные задачи. Одной из таких задач является развитие профессионально-этического самосознания будущего учителя, которое во многом определяется возрастными, индивидуально-психологическими и социальными предпосылками.

Ключевые слова: самосознание, профессионально-этическое самосознание, профессиональные качества, личностная социализация, феноменология, студенческий возраст, этическое мышление, потребности в самоопределении.

The student's individual formation as a future expert in a pedagogical high school is a difficult process which sets important problems before the high school as a socialization institute. One of such problems is the development of future teacher professional and ethical consciousness which is in many respects defined by age, individual psychological and social preconditions.

Keywords: consciousness, professional and ethical consciousness, professional qualities, personal socialization, phenomenology, student's age, ethical thinking, requirements for self-determination.

Современному учителю важно находиться в состоянии непрерывного роста своего профессионализма и развития личностных характеристик. Одной из таких характеристик является профессионально-этическое самосознание, которое помогает учителю стать высококлассным специалистом в своей области. Чаще всего профессионально-этическое самосознание определяется как персонифицированная система морально-этических знаний педагогического работника, сформировавшихся у него на основе интеграции самооценки и анализа результатов своей профессиональной деятельности, психолого-педагогических знаний и практического опыта, интериоризации норм педагогической этики как определенного компонента духовно-нравственных качеств, обуславливающих высокопрофессиональную компетентность учителя и адекватное поведение в ситуациях морального выбора.

Период обучения в вузе является одним из самых ответственных в становлении и развитии будущего профессионала. Значительный рост самостоятельности и профессионально-этического самосознания происходит именно в студенческом возрасте, когда перед будущим учителем как никогда остро встают вопросы: «Каким быть?»; «Каким стать?»; «Какие профессиональные и нравственные качества для этого необходимы?» В связи с этим возникает потребность в знаниях о специфике протекания процесса развития профессионально-этического самосознания будущего учителя в зависимости от возрастных, индивидуально-психологических и социальных особенностей студенческого возраста.

Студенческая молодежь занимает специфическое положение в обществе, переходное состояние в социальном и возрастном отношении. Период молодости определяет необходимость дифференцировать студенческую молодежь по целому ряду признаков, основные из которых – возраст, вид общественных занятий, положение в социальной структуре общества, социальная зрелость и т. д. Ряд современных исследователей рассматривает студенческую молодежь как социально-демографическую группу с характерными для нее возрастными, социально-психологическими свойствами и социальными ценностями, которые обуславливаются уровнем социально-экономического, культурного развития, особенностями социализации в современном обществе. Так, российский социолог И. В. Бестужев-Лада отмечает, что «молодежь – понятие не только и не столько возрастное, сколько социальное и историческое». С его точки зрения, студенческому возрасту соответствует возрастной период («цикл»), так называемый «зрелый возраст» – приблизительно с 16–18 лет и до 30–35 лет,

«главная отличительная черта которого – дерзание, стремление создать что-то новое, свое, порой совершенно не похожее на то, что было у родителей» [1, с. 16–20].

Как специфический социально-демографический слой молодежи с едиными эмоционально-психологическими и моральными ценностями, своим общественным статусом, определенной структурой и системой жизнедеятельности, рассматривает студенчество и белорусский ученый С. Д. Лаптенко [2, с. 11]. Предпосылкой эффективной личностной социализации, профессионально-трудового и духовно-нравственного становления студентов исследователь считает обучение в вузе. Сконцентрированная преимущественно в городах, студенческая молодежь быстро усваивает обычаи и традиции вуза, его морально-психологическую атмосферу, вырабатывая при этом свою субкультуру, этикет и стереотип поведения.

По мнению Л. И. Шумской, важнейшей объединяющей особенностью студенческой молодежи является принадлежность к юношескому возрасту. В этот период идет процесс «целостного становления личности, характеризующийся наступлением социальной зрелости, формированием «Я-концепции», активным вхождением личности во все сферы общественного бытия» [3, с. 57]. Характеризуя студенческий возраст, автор рассматривает студенчество как интеллектуальный потенциал общества, его социальную прослойку, «социально-демографическую группу» с присущими для нее особенностями: демографический состав, половозрастные показатели, социальное положение, система ценностей, ценностных ориентаций и отношений, степень участия в различных видах деятельности и отношение к ним.

Как видим, студенческая молодежь – не просто большая общественная группа, а «социально-демографическая группа общества», переживающая период становления социальной зрелости, вхождения в современное общество, адаптации к нему и будущего его обновления. Это наиболее динамичная часть общества, которой присущи мобильность и постоянная тяга к новому, повышенная восприимчивость и обостренное стремление к самовыражению. Многие морально-этические ценности, отношение к себе, другим людям, профессии, жизни, основы мировоззрения закладываются именно в эти годы. Все это создает благоприятные возможности для развития профессионально-этического самосознания в студенческом возрасте. Психологи считают, что каждому возрасту присущи следующие доминирующие характеристики: социальная ситуация развития; ведущий вид деятельности; важнейшие психические новообразования. Социальная ситуация развития студентов определяется возрастными особенностями, спецификой их профессиональных намерений, изменением статуса личности. В ее основе лежит изменение положения молодого человека в обществе (его новая социальная роль), увеличение его прав и обязанностей, относительная экономическая самостоятельность (отход от родительского дома).

В социальном отношении студенты занимают промежуточное положение: с одной стороны, родители, педагоги, кураторы и другие люди направляют главное содержание и основные цели их жизни. С другой стороны, студенты получают большую самостоятельность, обретают уже минимальную, но все-таки материальную, независимость, так как начинают получать стипендию в вузе, могут зарабатывать на жизнь трудом, имеют право на проживание в общежитии. «Развитие самостоятельности, – пишет В. Т. Лисовский, – есть не что иное, как переход от системы внешнего управления к самоуправлению. Всякое управление требует сведений, информации об объекте управления. При самоуправлении это должна быть информация субъекта о самом себе» [4, с. 84]. Уже у первокурсников появляются новые качественные черты: повышается чувство собственного достоинства: «Я студент вуза», интерес к различным отраслям знаний. Они проявляют живой интерес к выявлению своих индивидуальных способностей, необходимых для будущей профессионально-педагогической деятельности, просят провести различные диспуты, беседы, тесты, диагностики. Их волнует «самость». Следовательно, выбор будущей профессии, поступление в вуз, повышение самостоятельности, расширение сферы сознательного самоопределения играют стимулирующую роль в развитии профессионально-этического самосознания будущего учителя.

Известный философ, психолог и социолог И. С. Кон указывает, что в пору свой юности человек значительно зависит от окружающей обстановки, от возможностей, которые предоставляет ему общество, от идеалов и целей, с которыми он вступает в жизнь [5, с. 6].

При поступлении в высшее учебное заведение студенты попадают в определенную социальную среду, которая выступает объективной предпосылкой становления будущего специалиста. К этой среде, в первую очередь, относятся преподаватели университета – люди с педагогическим образованием, сформировавшейся жизненной позицией, нравственным отношением к жизни, обществу, культуре, ценностям педагогической профессии. Они и составляют ту социальную атмосферу, которая непосредственно влияет на развитие профессионально-этического самосознания будущего учителя.

Еще одной предпосылкой формирования профессионально-этической «Я-концепции» будущего учителя является процесс адаптации к условиям обучения и жизни в вузе, выработка привычки заниматься науками по собственным побуждениям, а не под непосредственным контролем педагогов. Специфической социальной чертой студенческого возраста является и то, что юноши и девушки уже выбрали свою будущую профессию, у них складывается профессиональная заинтересованность в приобретении необходимых педагогических знаний и нравственных качеств, формируется жизненная позиция. Постепенно студент осознает зависимость своих успехов в учебе и других видах деятельности от своих же практических усилий.

Основанием для развития профессионально-этического самосознания студентов является деятельность, ведущий вид которой задается конкретной социальной ситуацией. Можно отметить многоплановость деятельности студентов: учебно-профессиональная, научно-исследовательская, общественно-политическая, спортивная, досуговая, культурно-просветительская. Однако, исходя из социальной ситуации развития, ведущей деятельностью личности в студенческий период является учебно-профессиональная. Это не просто деятельность по овладению профессией, а присвоение через будущую профессию морально-этических ценностей общества и превращение их в индивидуальные ценности. В рамках названной и других видов деятельности складывается и формируется система межличностного взаимодействия студенческой молодежи, новая среда общения в академической группе, которая раскрывает значимые для субъекта деятельности нравственные ценности, нормы, этику поведения, требования к нравственной личности, тем самым создавая возможности для развития профессионально-этического самосознания будущих специалистов. Студенческая группа оказывает значительное влияние на выявление студентом своих профессионально-личностных склонностей и возможностей, становление позитивной «Я-концепции». Именно в студенческой группе будущий учитель проводит большую часть времени и не только получает необходимые навыки, но и приобретает новые личностные качества, корректирует уже имеющиеся. Это указывает на большой воспитательный потенциал студенческой группы.

Центральным системным новообразованием студента, выполняющим интегративную функцию и позволяющим понять весь симптомокомплекс данного возраста, природу происходящего кризиса и его феноменологию, является возникновение потребности в самоопределении (Л. С. Выготский, Л. И. Рувинский, И. А. Зимняя, Д. Б. Эльконин). Самоопределение будущего учителя характеризуется не только пониманием себя, своих возможностей и стремлений, но и пониманием своего места в социуме и своего назначения в жизни. Самоопределение студента отличается от самоопределения старшеклассника, который лишь строит планы относительно своего будущего. Студент начинает действовать, реализуя эти планы, утверждая этот образ жизни и осваивая педагогическую профессию.

По мнению А. В. Толстых, в молодости «человек уже начал действовать в плане осуществления своих идеалов и жизненных целей, трудится над утверждением своего человеческого предназначения, и, хотя он сталкивается с трудностями на этом пути, они все же не кажутся еще непреодолимыми. Минуты отчаяния, сомнения, неуверенности, как правило, кратковременны и проходят в бурном потоке жизни, освоения все новых и новых возможностей. Цель молодости и заключается в реализации возможностей саморазвития» [6, с. 159]. Следовательно, удовлетворение возрастных потребностей, новые жизненные перспективы способствуют возникновению в студенческом возрасте еще одного новообразования – потребности в самореализации, достижении высоких результатов в учебно-профессиональной, общественной, спортивной деятельности.

Под влиянием обучения и воспитания, средств массовой информации, художественной литературы, в процессе общения у будущих специалистов формируются представления об основных социальных нормах и ценностях, в том числе и морально-этических. Однако подобные представления не могут быть устойчивыми до тех пор, пока они не проверены в практической деятельности и не претерпели ряд изменений в процессе включения личности в социум, в конкретные социальные ситуации. В связи с этим, с одной стороны, развитие профессионально-этического самосознания студентов происходит в результате личностного и социального самоопределения в процессе осуществления учебно-профессиональной деятельности, а с другой – оно обуславливает и самоопределяет деятельность и поведение. Следует отметить, что характерное для студенческого возраста социальное и личностное самоопределение является важной предпосылкой для выработки мировоззрения и жизненной позиции, убеждений, нравственных принципов, глубоко личностных взглядов на мир и свое место в нем. Именно в студенческом возрасте мировоззрение начинает представлять собой устойчивую систему нравственных идеалов и принципов, которые ускоряют появление наклонности к рефлексии. Они становятся непосредственным побудителем, опосредующим поведение и деятельность будущего учителя, его отношение к себе и другим людям.

В студенческом возрасте человек проявляет самостоятельность как в своих моральных суждениях, так и в мотивах выбора поступка. Считается, что собственное мировоззрение становится главным «советчиком» юношей и девушек, той основой, которая помогает студентам строить жизненные планы и решать личные и профессиональные проблемы этического характера. Внутренним механизмом формирования мировоззрения выступает этическое мышление – активная работа самосознания по осмыслению морально-этических понятий, знаний, идеалов, прочитанного и увиденного. Активизация рефлексивно-мировоззренческой деятельности, умение делать моральный выбор и моральное предписание, осуществлять моральное самопознание и регулирование, является основой профессионально-этического саморазвития будущего педагогического работника.

Важной особенностью студенческого возраста является осознание своей индивидуальности, неповторимости, стремление найти и осмыслить свое реальное место в мире, повышение интереса к познанию своего внутреннего мира. Студенческий возраст – это время самопознания, поиска смысла жизни, пора исканий, проб и ошибок, мечтаний, планов и надежд, утверждения нравственных идеалов, веры в справедливость и истину, стремления к счастью и добру. Появление способности и потребности познавать самого себя как личность, обладающую, в отличие от всех других людей, присущими именно ей качествами, помогает построению целостного представления о самом себе, развитию самоуважения, адекватного отношения к себе как к будущему учителю, присвоению системы профессиональных и нравственных ценностей, анализу соответствия нравственному идеалу. Стремление к морально-этическому самопознанию – необходимое условие развития представлений о себе, своих качествах и способностях, необходимых для педагогической деятельности.

В студенческом возрасте все психические процессы (внимание, память, мышление, воображение) укреплены и продолжают совершенствоваться. Их произвольность достигает высокого уровня, они становятся самоконтролируемыми и управляемыми. В связи с этим, психическое развитие личности студента представляет собой диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самодвижения, активной работы над собой. Возникновение в данном возрасте новых когнитивных структур связано с развитием комбинаторики, появлением гипотетико-дедуктивного мышления, способности к интроспекции. Интроспекция является способностью «различать противоречия между мыслями, словами и поступками», наблюдать за своей собственной психической активностью. Возникновение способности видеть себя со стороны приводит к осознанию студентами своих достоинств и недостатков. Анализ и оценка собственных мыслительных операций способствует развитию рефлексивности мышления. Формирование в студенческом возрасте такого аспекта, как рефлексия, выступает предпосылкой профессионально-этического развития будущего учителя. Представляя собой процесс самоанализа внутренних психических актов и состояний, рефлексия, с точки зрения С. Л. Рубинштейна, выступает «как

способность человека мысленно выводить себя за пределы непосредственного процесса жизни, занять позицию вне ее для суждения о ней» [7, с. 40].

В студенческом возрасте более объективной и устойчивой становится самооценка. Как показывает опыт, правильная самооценка является необходимым условием развития профессионально-этического самосознания студента, повышает его активность в нравственном самовоспитании. Неправильная самооценка, наоборот, подрывает у студента уверенность в себе, своих возможностях, снижает его активность, нередко приводит к замкнутости. Появление устойчивой самооценки в отношении профессионально необходимых морально-этических качеств своей личности становится для студента важнейшей предпосылкой развития профессионально-этического самосознания. В связи с этим нравственное самосовершенствование становится более стабильным и результативным по сравнению с предыдущими возрастными периодами.

Как видим, все акты профессионально-этического самосознания – самопознание, самонаблюдение, самоотношение, саморегулирование поведения и деятельности становятся одной из необходимых потребностей личности студента. Степень развития этой потребности влияет на формирование нравственных качеств личности в процессе дальнейшего ее становления. В свою очередь потребность в самоосознании стимулируется возникновением в этом возрасте другой важнейшей потребности – потребности в самовоспитании, в целенаправленном стремлении изменить себя в связи с осознанием собственных психологических несоответствий внешним требованиям, идеалам, нравственным образцам, которым надо следовать.

Рост осознанного отношения к себе ведет к тому, что знание о себе начинает регулировать и вести за собой эмоции, адресующиеся к собственному «Я». Высокая эмоциональность студенческого возраста, открытость новым жизненным впечатлениям связана с обогащением качественной палитры переживаний, расширением круга объектов, вызывающих эмоциональный отклик. Особенно сензитивным становится этот возраст к переживаниям других людей, что благоприятно отражается на развитии таких качеств, как гуманность, сочувствие, эмпатийность, милосердие, тактичность. Развитие эмоций предполагает и увеличение способности к нравственному самоконтролю и саморегуляции, что благоприятно влияет на развитие профессионально-этического самосознания.

Исследователи пишут о характерных для студентов мажорном настрое, оптимистическом мироощущении, что связано с устремленностью в будущее, с верой в собственные силы, с ориентацией на профессию, которую многие весьма смутно себе представляют, но это не мешает им в мечтах строить свою будущую жизнь и деятельность. Такая установка на будущее способствует возникновению потребности в самосовершенствовании, стремлению к достижению нравственного идеала. Проблема формирования нравственных идеалов и их сопоставления с действительностью особенно актуализируется в период обучения в педагогическом вузе. Это приводит к возникновению противоречия, которое состоит в том, что молодые люди стремятся выявить свой личностный потенциал, притязая сразу на многое, на высший уровень достижений.

Характерной особенностью развития профессионально-этического самосознания в студенческом возрасте является ярко выраженная осознанность работы над собой. Более глубокое и полное осознание смысла этой деятельности позволяет будущему учителю анализировать свои поступки в соответствии с требованиями педагогической этики, давать им свою оценку и на этой основе определять задачи профессионального и личностного саморазвития и избирать наиболее эффективные формы и методы работы над собой. Самоконтроль позволяет студенту управлять деятельностью по развитию и совершенствованию своей личности, вносить в нее коррективы. Появление устойчивой самооценки и самоконтроля влияет на устойчивость и динамичность процесса развития профессионально-этического самосознания будущего учителя. Волевые свойства постепенно приобретают статус черт характера. Преподавателям и кураторам вуза необходимо помочь студентам не только осознать личностный смысл работы по совершенствованию своих морально-этических качеств, но и сформировать положительное отношение к такому виду деятельности.

Таким образом, студенческий возраст является наиболее сензитивным для развития профессионально-этического самосознания будущего учителя. Можно выделить целый ряд особенностей, которые влияют на развитие самоотношения, самоуважения и самооценки студентов. Так, процесс познания своего «Я» теснейшим образом связан с идентификацией себя как личности и будущего педагогического работника. Стремление занять достойное место в жизни побуждает студентов к нравственному самовоспитанию, достижению успехов в учебно-профессиональной деятельности и физическом развитии. При этом нужно предвидеть возможные трудности в личностном развитии студентов, организовав с этой целью воспитательную работу по предупреждению конфликтных и стрессовых ситуаций, отрицательно сказывающихся на развитии их самоуважения и самооценки. Воспитательная работа требует также учета индивидуальных особенностей студентов, которые не носят временный или ситуативный характер, а проявляются на протяжении длительного времени и требуют коррекции и внимания.

Социальные особенности современного белорусского студенчества имеют свои специфические формы и проявления, существенно влияющие на повышение личностного потенциала будущего учителя, развитие профессионально-этического самосознания студентов, успешность процесса обучения в вузе и целостность его дальнейшей профессиональной деятельности. Описанные особенности студенческого возраста определяют развитие профессионально-этического самосознания, которое представляет собой ряд взаимосвязанных компонентов. В их число входит осознание себя как активного, деятельного начала, своих психических и социально-нравственных черт, что постепенно приводит к цельности «образа Я», его устойчивости, осознанию отличия своей индивидуальности от окружающих.

Литература

1. Бестужев-Лада, И. В. Молодость и зрелость: Размышления о некоторых социальных проблемах молодежи / И. В. Бестужев-Лада. – М.: Политиздат, 1984. – 207 с.
2. Лаптенюк, С. Д. Духовно-нравственный мир учащейся молодежи: пособие для педагогов и руководителей школ / С. Д. Лаптенюк. – Минск: Амалфея, 2001. – 176 с.
3. Шумская, Л. И. Социализация студенческой молодежи / Л. И. Шумская. – Минск: БГУ, 2001. – 249 с.
4. Социология молодежи: учебник / под. ред. В. Т. Лисовского. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1996. – 460 с.
5. Кон, И. С. На пороге гражданской зрелости / И. С. Кон // Общество и молодежь. – М.: Молодая гвардия, 1968. – 184 с.
6. Толстых, А. В. Возрасты жизни / А. В. Толстых. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 223 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.

УДК 37.033:37.026.4:371-057.874

Формирование экологических потребностей и мотивов у старшекласников в процессе игрового проектирования

Е. Е. КОШМАН

В статье рассматриваются сущность, технология и результаты сформированности экологических потребностей и мотивов экологической культуры старшекласников в игровом проектировании.

Ключевые слова: экологическая культура, экологические потребности, экологические мотивы, методы активного обучения, игровое проектирование, метод проектов.

The essence, technology and formation results of ecological requirements and motives of senior pupils' ecological culture for game designing are considered in the article.

Keywords: ecological culture, ecological requirements, ecological motives, active training methods, game designing, method of projects.

Проблемы взаимоотношений в системе «человек–деятельность–природа» в настоящее время достигли особой остроты. Влияние человеческой деятельности на природную среду явилось источником возникновения экологической проблемы, которая связана с ухудшением качества окружающей человека природы. К основным факторам, обостряющим экологическую ситуацию в мире, относятся следующие: развитие промышленного производства, рост городов и транспорта, истощение энергетических и сырьевых ресурсов, разрушительное последствие локальных и глобальных непрекращающихся антропологических конфликтов, возрастание демографической нагрузки на природу, нарушение естественных природных процессов и многие другие.

Сложность экологической обстановки, ухудшение качества окружающей среды определили новые задачи перед школьным образованием. Наиболее актуальной из них является формирование экологической культуры учащихся. Многие ученые (Н. Д. Андреева, А. А. Вербицкий, С. Н. Глазачев, В. И. Данильчук, И. Д. Зверев, С. С. Кашлев, Г. Ю. Никитенко, С. Н. Северин и др.) считают воспроизводство экологической культуры конечной целью экологического образования и воспитания. Только люди с новым взглядом на окружающий мир, с новой системой ценностей смогут обеспечить последующее развитие цивилизации. Фундаментом этого развития выступает зарождение и становление коэволюционных взаимоотношений человека и природы в условиях нового экологического образования (Н. Н. Моисеев).

В настоящее время экологическая культура является одним из важнейших ценностных эталонов, образцов человеческой деятельности. О том, насколько важной становится эта область деятельности для человечества в целом, говорит то, что в последнее время к ней все чаще стали обращаться многие видные деятели современности, видя негативные аспекты научно-технического прогресса (Н. Н. Моисеев, В. И. Вернадский, Тейяра де Шарден, Н. А. Бердяев, А. П. Сидельковский, Э. А. Турдикулов, И. В. Цветкова и др.). Рассматривая культуру как совокупность ценностей, знаний, норм, образцов, идеалов, способов мышления следует отметить, что сущность экологической культуры личности учащихся старших классов заключается в мере, способе и степени приближения учащихся к нормативным характеристикам экологической деятельности человека.

В научно-методической литературе встречаются различные точки зрения на выделение перечня компонентов, входящих в структуру экологической культуры личности. На основании анализа современных теоретико-методологических исследований и исходя из культурантропологии и сущности экологической деятельности, одним из главных компонентов экологической культуры является потребностно-мотивационный. Данный компонент в структуре экологической культуры личности учащихся характеризуется системой деятельно-

стно-личностных потребностей и мотивов (как опредмеченных потребностей) во взаимодействии с естественным (природной средой). Он отражает своеобразие мотивов и целей, определяющих направленность экологической активности учащихся. Этот компонент определяется наличием социально-значимых мотивов отношения личности к природе; потребностью в экологических идеалах и нормах; нравственно-эстетическом отношении к природе, себе, окружающим людям; пониманием многосторонней (универсальной) ценности природы, проявлением интереса к вопросам социальной экологии и современным экологическим проблемам, позитивной эмоциональной установкой на природоохранительную деятельность; проявлением интереса к деятельности, связанной с улучшением и сохранением естественных условий жизни людей, преодолением экологических проблем и др. [1; 2].

Рассматриваемый компонент включает в себя экологическую направленность личности, в основу которой положены познавательные, поведенческие и эмоциональные отношения: отношение учащихся к эколого-познавательной деятельности, к различным формам учебных занятий с экологическим содержанием; интерес учащихся к самостоятельной работе по экологическим проблемам; отношение обучаемого к исследовательской, творческой деятельности по экологическим проблемам; отношение учащихся к заданиям с экологическим содержанием, предлагаемым учителем. В целом он представлен системой потребностей (психическое явление отражения объективной нужды в чем-либо) и мотивов (побудительная причина, повод к какому-либо действию) в экологической деятельности и поведения учащихся.

Для культурно-ценностной деятельности процесс инкультурации (как культурный феномен данный вид культуры личности развивается за счет интеграции новых культурно значимых артефактов (экологических ценностей)) является основополагающим механизмом в развитии потребностно-мотивационного компонента экологической культуры старшеклассников. В развитии экологических потребностей и мотивов учащихся выделяются три уровня сформированности: стихийно-эмпирический, репродуктивный и продуктивный. Сущностная характеристика потребностно-мотивационного компонента экологической культуры личности старшеклассников по отношению к уровням его развития представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика уровней развития потребностно-мотивационного компонента экологической культуры старшеклассников

Уровни развития потребностно-мотивационного компонента экологической культуры старшеклассников	Динамика содержания потребностно-мотивационного компонента экологической культуры старшеклассников на различных его уровнях
Стихийно-эмпирический	Несформированность экологических потребностей и мотивов
Репродуктивный	Наличие экологических потребностей и мотивов
Продуктивный	Развитие экологических потребностей и мотивов

Согласно методологическим положениям в области непрерывного экологического образования учащихся на старшей школьной ступени имеются все предпосылки для формирования репродуктивного уровня экологической культуры. Данный уровень представлен наличием у учащихся культурных норм экологических потребностей и мотивов в соответствии с социокультурной и природной ситуацией. Как показывают результаты проведенных исследований, уровень сформированности экологических потребностей и мотивов у старшеклассников в настоящее время является неадекватным потребностям наступающего постинформационного общества [1; 2]. В данных работах авторы делают вывод о том, что необходимо расширять поиск педагогических средств для формирования потребностно-мотивационного компонента экологической культуры учащихся в условиях естественнонаучного образования в школе на старшей степени обучения. По мнению ученых, одним из перспективных и эффективных средств являются методы активного обучения, в частности – игровое проектирование [3; 4]. В нашем исследовании игровое проектирование представлено различными ти-

пами учебных проектов (предметный, практико-ориентированный, инновационный, исследовательский, комплексный), проводимых в игровой форме.

Игровое проектирование использовалось в соответствии с календарно-тематическим планированием по естественнонаучным дисциплинам и факультативу в 10–11 классах. Педагогический эксперимент проводился на базе СОШ № 12 и СОШ № 52 г. Гомеля с учащимися 10–11 классов. Всего в опытно-экспериментальной работе принимали участие 139 старшеклассников. В педагогическом эксперименте были задействованы классы, которые были разделены на экспериментальные и контрольные. В экспериментальных классах СОШ № 12 было всего 69 учащихся. Контрольные классы СОШ № 52 состояли из 70 учащихся.

С целью оценки эффективности освоения старшеклассниками ценностей экологической культуры в процессе игрового проектирования мы провели анализ усвоения ими экологических потребностей и мотивов. Рассмотрим динамику сформированности экологических потребностей и мотивов у учащихся контрольных групп (КГ) и экспериментальных групп (ЭГ) за период педагогического эксперимента. Формирование мотивов подразумевает наличие осознаваемой или неосознаваемой причины, лежащей в основе направленности поведения, выбора конкретного поведения (действий и поступков) личности. Побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность. Приведение мотивов, доводов, объясняющих, оправдывающих какое-либо действие, поступок, доказывающих необходимость какого-либо действия. Под мотивом в психологии следует понимать аффективно закрепленный предмет потребности, который направляет деятельность [5]. Иерархия человеческих потребностей, таким образом, определяет все многообразие мотивов. Для нас необходимость развития такого уровня экологического сознания учащихся объяснялась тем, что устоявшиеся экологические взгляды и убеждения закрепляют потребностно-мотивационную сферу личности. Дело в том, что с процессуальной точки зрения, потребность – это не одномоментный или пусковой стимул личностного развития. Она включает в себя зарождение, развитие и закрепление внутренней предрасположенности проявлять соответствующие экологические ценности [6].

При формировании потребностно-мотивационной сферы учащихся в области экологии нами также учитывалось положение о том, что развитие данной личностной сферы учащихся происходит тогда, когда субъект проявляет соответствующие экологические действия и поступки в конкретных условиях учебно-воспитательного процесса и всей его жизнедеятельности в целом. В основе механизма развития потребностей и мотивов учащихся в экологии находится противоречие между действительным и необходимым уровнем экологического развития, в частности, между обыденным (повседневным, жизнедеятельностным) проявлением у старшеклассников экологической культуры и требуемым окружающей действительностью или тем воспитательным пространством, которое окружает учащихся. На создание подобных противоречий обращалось специальное внимание в процессе опытной работы по развитию потребностно-мотивационного компонента экологической культуры старшеклассников. Кроме этого, в процессе формирования экологической культуры старших школьников мы стремились как можно чаще приводить положительные примеры, демонстрировать, показывать и давать культурные образцы экологически обоснованной деятельности, которые, в свою очередь, способствовали побуждению учащихся к саморазвитию в области экологической культуры. Данная деятельность осуществлялась на основе идей гуманистической психологии, рассматривающей человека как активного творца своей жизни, обладающего потенциальными возможностями саморегуляции, эффективного и самодостаточно функционирования.

Ориентируясь на полученные результаты в ходе опытно-экспериментальной работы, мы стремились создавать специальные условия старшеклассникам, которые позволяли оказать им помощь в более глубоком осмыслении экологических норм и правил поведения человека в природе, соответствующих ценностям экологической культуры. Решение этой задачи потребовало более эффективного использования потенциальных экологических возможностей содержания естественнонаучных дисциплин и факультатива «Основы экологической культуры».

В стимулировании процесса формирования экологической культуры старших школьников важную роль играют потребности в критическом (рефлексивном) отношении к своей экологической деятельности и поведению в природе. На их основе возникает намерение действовать в соответствии с требованиями экологической культуры. В процессе рефлексивной деятельности в игровом проектировании при разработке различных экологических проектов у учащихся возникает желание не только переосмысливать свои взгляды относительно сущности экологической культуры, но и развить деятельностно-практическое отношение к природной среде. Дальнейшее развитие потребности в обретении ценностей экологической культуры определяется тем, что старшеклассники осознанно проявляют намерение и выполняют нормативные требования осуществления экологически обоснованной деятельности в природе. На данном этапе личностного экоразвития старшеклассников потребность в соблюдении принципов экологической этики выступает как следствие их нравственно-экологических убеждений, преобразовывается в сознательные намерения экологически целесообразно действовать в социокультурной и природной среде. Полиаспектная учебно-познавательная и экологическая деятельность старшеклассников в игровом проектировании оказала положительное влияние на их императивную позицию относительно совершенствования своей личностной (персональной) экологической культуры.

Все это означает, что формирование потребности-мотивационного компонента экологической культуры личности требует не только включения старшеклассников в разнообразные виды экологической деятельности, но и предполагает стимулирование у воспитуемых позитивного самовосприятия, в особенности развития положительных эмоций и чувств, связанных с результатами организуемых видов деятельности [6]. Поэтому поиск путей совершенствования учебно-познавательной деятельности, сопровождающейся обязательным учебно-экологическим мотивационным успехом учащихся, занял ведущее место в системе опытно-экспериментальной работы. Решение этой задачи осуществлялось, во-первых, путем содействия старшеклассникам в достижении успехов и переживании позитивного отношения к себе в процессе игрового проектирования при разработке различных экологических проектов, а также в процессе домашних заданий, связанных со сбором, подбором, обработкой и анализом заданий по подготовке к игромоделированию; во-вторых, в процессе создания ситуаций успеха для наиболее типичных учебных микрогрупп старшеклассников в ЭГ, и в особенности отдельных учащихся, нуждающихся в специальной поддержке и коррекции их стремления к успехам в учебно-познавательной деятельности. Данные, полученные в ходе формирующего этапа педагогического эксперимента, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Динамика потребности-мотивационного компонента экологической культуры старшеклассников за время педагогического эксперимента

Уровни потребности-мотивационного компонента	Этапы педагогического эксперимента					
	КГ			ЭГ		
	до	промеж.	после	до	промеж.	после
Стихийно-эмпирический	65,9	49,1	36,1	67,9	21,4	7,5
Репродуктивный	30,0	40,4	46,6	28,4	50,0	47,6
Продуктивный	4,1	11,5	17,3	3,7	28,6	44,9

Как показывает анализ полученных данных на трех экспериментальных срезах (до ПЭ, промежуточный этап ПЭ и после ПЭ), в КГ и ЭГ произошли существенные изменения в развитии потребности-мотивационной сферы экологической культуры старшеклассников. В целях более эффективного анализа полученных результатов рассмотрим полученные данные до и после педагогического эксперимента в КГ и ЭГ. Анализ полученных данных в КГ (рисунок 1) показывает, что наблюдается прогрессивная динамика в повышении уровня потребности-мотивационной сферы экологической культуры учащихся, которые обучались по традиционной модели экологического образования учащихся в школе. Так, если до ПЭ на

репродуктивном и продуктивном уровнях экологической культуры находилось 34,1% учащихся, то после ПЭ – 63,9% респондентов. Это свидетельствует о том, что современное состояние экологического образования является эффективным в школе и в рамках предъявляемых к нему требований выполняет свою функцию в отношении формирования экологических потребностей и мотивов учащихся.

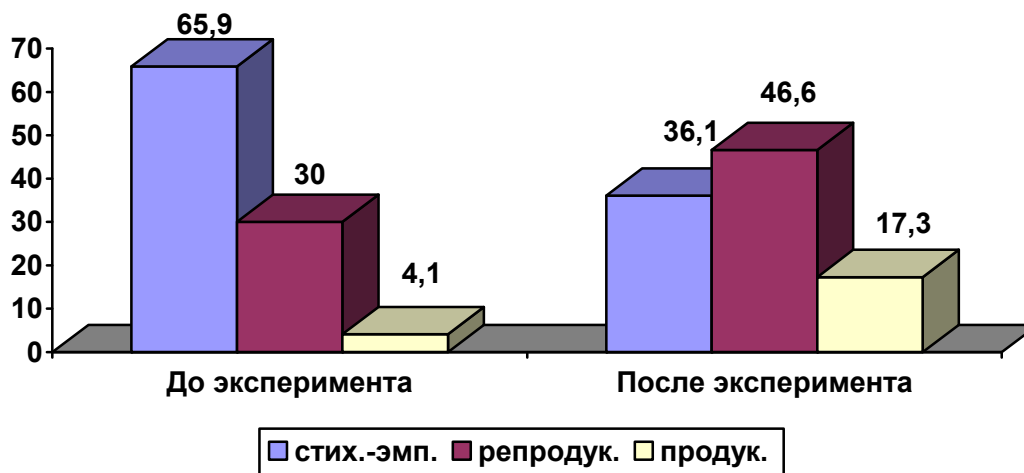


Рисунок 1 – Распределение респондентов КГ в зависимости от уровня сформированности потребностно-мотивационного компонента

Анализ полученных данных в ЭГ (рисунок 2) показывает, что наблюдается прогрессивная динамика в повышении уровня развития экологических потребностей и мотивов старшеклассников, которые обучались по экспериментальной модели экологического образования учащихся в школе. Так, если до ПЭ на репродуктивном и продуктивном уровнях экологической культуры находилось 32,1% учащихся, то после ПЭ – 92,5% респондентов. Это свидетельствует о том, что разработанная модель экологического образования старшеклассников оказывает сильное влияние на формирование экологических потребностей и мотивов учащихся.

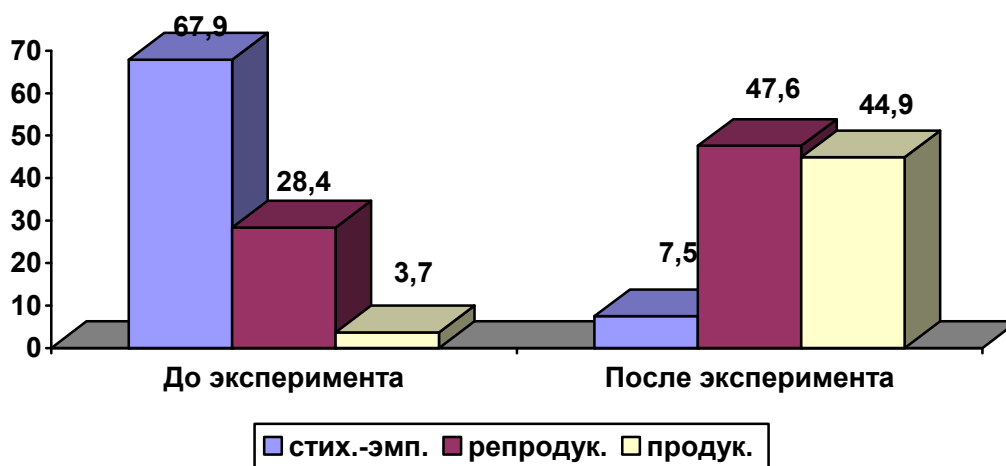


Рисунок 2 – Распределение респондентов ЭГ в зависимости от уровня сформированности потребностно-мотивационного компонента

Для определения эффективности формирования потребностно-мотивационной сферы учащихся в ходе опытно-экспериментальной работы осуществим анализ полученных результатов в КГ и ЭГ после ПЭ. Полученные данные представлены на рисунке 3.

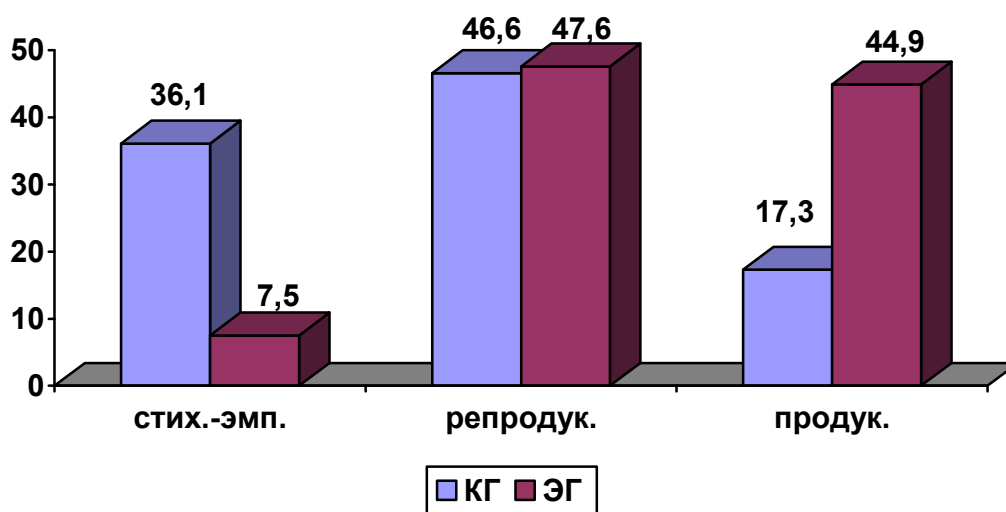


Рисунок 3 – Распределение респондентов в КГ и ЭГ после педагогического эксперимента в зависимости от уровня сформированности потребностно-мотивационного компонента

Как показывает анализ представленных на рисунке 3 данных, позитивные изменения в уровне сформированности экологических потребностей и мотивов наблюдаются как в КГ, так и в ЭГ. Следует отметить, что экспериментальный фактор оказал более эффективное влияние на формирование мотивационно-потребностной сферы учащихся (92,5%), по сравнению с традиционной моделью обучения в КГ (63,9%). На стихийно-эмпирическом уровне в КГ после педагогического эксперимента осталось 36,1% учащихся. Расчет коэффициента Манна-Уитни показал, что существуют статистические различия между КГ и ЭГ в уровне сформированности потребностно-мотивационного компонента экологической культуры старшеклассников в пользу ЭГ. Это позволяет сделать вывод о том, что экспериментальный фактор оказал более сильное влияние на формирование у учащихся ЭГ экологических потребностей и мотивов, по сравнению с учащимися КГ. Таким образом, можно сделать заключение о том, что разработанная педагогическая технология игрового проектирования является эффективным педагогическим средством формирования у учащихся потребностно-мотивационной сферы в области экологии.

Литература

1. Глазачев, С. Н. Экологическая культура: пробное учеб. пособие для учащихся школ, гимназий, лицеев, колледжей, студентов педвузов, вузов культуры и учителей / С. Н. Глазачев, О. Н. Козлова. – М.: Горизонт, 1997. – 208 с.
2. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Минск: Университетское, 2000. – 95 с.
3. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кашель. – Минск: Аверсэв, 2003. – 326 с.
4. Неверкович, С. Д. Игровые методы подготовки кадров: учеб. пособие / С. Д. Неверкович; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Высшая школа, 1995. – 207 с.
5. Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 368 с.
6. Кадол, Ф. В. Честь и личное достоинство школьников: теория и методика формирования / Ф. В. Кадол. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2002. – 282 с.

УДК 378.4(476).096:796:371.134:796.1/3

Теоретико-методологические проблемы проектирования игровых технологий в системе профессионального физкультурного образования

М. Г. КОШМАН

Рассматриваются теоретико-методологические проблемы сущности и проектирования игровых технологий в системе подготовки физкультурных кадров.

Ключевые слова: проектирование, игровая технология, система, профессиональное физкультурное образование, игровой метод, игра, студент.

Theoretical and methodological problems of game technology essence and designing in professional sports formation system are considered in the article.

Keywords: designing, game technology, system, professional sports education, game method, game, student.

Ведущей характеристикой постиндустриального общества является экспансия технологического подхода во всех сферах его деятельности. Многие ведущие культурологи отмечают господствующую роль технологического типа культуры на современном этапе развития социума. По мнению одного из крупнейших культурологов нашего времени В. А. Никитина [1], на смену профессиональному типу культуры сейчас приходит технологический, где основным способом нормирования и трансляции деятельности выступают проекты и программы, что позволяет создавать такую форму социального устройства, как технологическое общество. Сегодня уже ни у кого не возникает сомнений, что приоритетной задачей нашего государства является поддержка, обеспечение и развитие современного технологического уклада, что непосредственно зависит от способности системы хозяйствования генерировать и воспринимать новые научно-технические разработки, максимально использовать имеющийся технический, ресурсный и кадровый потенциал.

Современная образовательная ситуация характеризуется отказом от практики индоктринации (незыблемости стереотипов педагогического мышления и действия) и переходом к практике ее «очеловечения», утверждающей основной ценностью развитие личности в ситуации учения/обучения. Педагогический процесс как система взаимодействия учителя и ученика является обязательным компонентом любой продуктивной образовательной ситуации. Педагогическая общественность убеждается в том, что наиболее оптимальным средством депроблематизации педагогического процесса (такого взаимодействия) становится образовательная технология, позволяющая с максимальной долей вероятности гарантировать достижение желаемого результата/продукта обучения.

Сегодня появилось и появляется огромное количество педагогической литературы по технологическому подходу в образовании: от монографий, посвященных сущности, структуре и содержанию образовательной технологии, до книг, учебных пособий, статей и тезисов, где представлены наиболее распространенные их классификации и раскрыты конкретные характеристики. В научно-методической литературе существуют различные подходы ученых к данной проблеме. Описанные в литературе сущностные характеристики технологии даются в основном не критериально, а исходя из частной, решаемой исследователем задачи. Их очень сложно использовать для построения образовательных технологий и/или технологий в образовании. Примеры приводить не будем, поскольку данная ситуация в педагогической науке и образовательной практике является господствующей, а в сфере физического воспитания и спорта технологический подход во многом выхолащивается учеными и практиками. Именно поэтому мы придерживаемся точки зрения методологов на определение онтологии технологии. Один из ведущих методологов, автор теории языка деятельности О. С. Анисимов, дает следующее определение технологии. *Технология* – это описание характеристик средств и способов их при-

менения, необходимых для перехода исходного материала деятельности от одного промежуточного состояния к другому, вплоть до достижения конечного продукта [2].

Наиболее полно онтологические характеристики технологии как организованности деятельности даны в работах основателя системомыследеятельностной методологии Г. П. Щедровицкого. Вот как он описывает этот процесс: «...Когда подобные состыковки и соорганизации многих независимых и автономных систем деятельности становятся регулярными и воспроизводимыми, когда начинается фиксация их в каких-то иных формах, несущих в себе свойство целостности, и когда далее начинается работа по оптимизации их, тогда собственно и появляется то, что мы обычно называем технологиями и технологическими процессами. Обратное: технологии – это оптимальность взаимодействия и состыковки разных систем деятельности, закрепленная в особых знаковых формах. Технологии появляются в сложных наборах и композициях из многих систем деятельности как нечто сверх самих этих систем деятельности, ибо они суть особая форма закрепления взаимодействий и состыковок этих систем деятельности и производимых ими преобразований в виде особого прогресса в деятельности» [3, с. 432].

Г. П. Щедровицкий отмечает, что «технологии являются своеобразными регулятивами деятельности и мышления. Причем технологии – это только один из многих видов регулятивов деятельности. Это своеобразные регулятивы, они существуют внутри деятельности как ее естественно-исторические условия и ограничения. Поскольку технологии порождаются деятельностью, а затем существуют в ней как ее естественные условия и ограничения, они не нуждаются в регулятивах, они просто есть, существуют. Другое дело – разработка технологий как особый вид и особая сфера деятельности; она нуждается в своих многочисленных регулятивах, но их надо обсуждать в своем месте – не как проблемы технологий, а как проблемы деятельности технологов» [3, с. 436].

Сложилась ситуация, когда настало время осмыслить онтологию образовательной технологии в рамках проектирования общей структурной целостности ее предъявления. Востребованность образовательными системами теоретико-методологических оснований при осуществлении технологизации образовательного процесса ставит перед необходимостью введения организационно-технологического типа культуры на основе проектно-программного подхода, позволяющего осуществлять трансляцию и воспроизводство деятельности в социуме.

Значимым уточнением сущности процесса технологизации является идея Ю. В. Громыко о степени его «оестествления», «линиях продуцирования» и о возможных ситуативных пропусках, которые не поддаются технологизации, обозначенная в его работе «Мыследеятельностная педагогика» [4]. Основной тезис этой книги об упорядочении логики организации исследований в педагогике, когда «инновационное движение разваливается на огромное число не согласующихся друг с другом, взаимно погашающих и отрицающих друг друга образовательных инициатив» [4, с. 37], стал актуальным обоснованием для выработки и использования в образовательной сфере единой теоретической модели проектной деятельности. По мнению Ю. В. Громыко, образовательные технологии должны быть ситуативны и «срачиваться» с природой образовательного процесса, т. е. должен происходить процесс оестествления искусственного. Обозначенные выше идеи и их характеристики необходимо использовать при теоретическом проектировании и реализации образовательных технологий, игровых технологий, учебно-игровых комплексов в педагогической реальности.

Сегодня образовательная сфера социума немислима без использования и разработки различного рода технологий. В пространстве физической культуры и спорта учеными разрабатываются подходы к созданию образовательных, спортивных, оздоровительных, физкультурных, реабилитационных, рекреационных технологий; технологий олимпийского образования; технологий спортизации физического воспитания; спартианских технологий и др. [5–8]. Система подготовки и повышения квалификации физкультурных кадров должна активно использовать технологический подход и быть сориентирована на становление и развитие технологической компетентности спортивного педагога. Однако для активного использования образовательных технологий в педагогической практике необходим соответствующий уровень профессиональной компетентности учителя, предполагающий наличие определен-

ных навыков и умений использования любых образовательных технологий. В настоящее время очень интенсивно в педагогической действительности развиваются процессы инновационной, научно-исследовательской и критериально нормированной педагогической деятельности. Зачастую опытному спортивному педагогу сложно отрефлексировать бурно развивающееся образовательное пространство, определить что-то полезное, нужное для совершенствования своей профессиональной деятельности. Под воздействием этих изменений должно обновляться и содержание профессионального физкультурного образования. Для более эффективной его трансляции в субъективный мир формирующейся личности будущего учителя физической культуры, тренера необходимо использовать разработанные для системы высшего профессионального образования педагогические технологии (программированное обучение, активное обучение, развивающее обучение, игровое обучение и т. д.).

Исходя из данных тенденций, на наш взгляд, будущий специалист в области физической культуры и спорта должен владеть системой знаний и способов деятельности в области использования и разработки различных технологий в своей профессионально-педагогической деятельности. Однако, как показывает анализ содержания профессионального физкультурного образования, представленного в учебных планах и программных продуктах, такой подготовки будущий педагог получить в вузе практически не имеет возможности. Кроме этого, сегодня нормативный курс педагогики недостаточно полно знакомит студентов с прогрессивными педагогическими технологиями [9], а в образовательной практике имеется потребность в их проектировании, внедрении и использовании для повышения качества обучения, воспитания и развития учащихся.

Методологический анализ работ, связанных с разработкой образовательных технологий? показывает, что в этом направлении можно выделить две стратегии: проектирование и программирование [5; 10]. *Первая стратегия* строится на методологии проектирования в педагогическом производстве. При разработке образовательных технологий на основе данного подхода необходимо использовать теоретико-методологические конструкты, изложенные в работах Б. В. Пальчевского, Н. А. Масюковой и других авторов. Образовательная технология должна состоять из следующих компонентов: концептуализации, стратегического плана с технологическими характеристиками и ресурсного обеспечения [10].

Вторая стратегия базируется на методологии программирования, разработанной в работах ведущих специалистов в этой области (Ю. В. Громыко, С. И. Котельников, С. В. Наумов и др.). Исходя из этих представлений, программирование задает представление о самом образовательном процессе и характеризуется ситуативностью. Тем самым осуществляется акцентировка не на фиксированный, а на предположительный результат педагогического взаимодействия. Здесь разрабатываются так называемые стохастические технологии [4; 5], основанные на реализации средового и сценарно-ситуативного подходов. Данные технологии касаются не образовательных процессов, а конституируют их за счет совместных (со-бытийных) усилий педагога и учащихся в образовательной среде. И в этом плане спроектированная таким образом технология – это технология в образовании [10]. Учет и реализация в процессе физкультурного образования данных стратегий позволит более критериально (неслучайно) проектировать образовательные технологии и технологии в образовании. Поэтому, проектируя технологии в образовании, можно выбирать первую или вторую стратегии в зависимости от избранного подхода. В наших исследованиях мы опираемся на первую стратегию.

Рассмотренные выше проблемы онтологии и методологии проектирования образовательных технологий как организованной деятельности в образовательном пространстве имеют прямое отношение к так называемым «игровым технологиям». Среди различных образовательных технологий, используемых в системе высшего профессионального физкультурного образования и изучаемых студентами в ходе усвоения содержания педагогического образования, пожалуй, особое значение имеют игровые технологии. Это связано с тем, что они являются наиболее эффективным средством профессионально-личностного развития будущих педагогов. По мнению крупнейшего специалиста по игровому обучению профессора С. Д. Неверковича, необходимо строить теорию и практику новой дидактики – дидактики образования взрослых, основанной преимущественно на игровых способах обучения. Автор

даже вводит специальный термин для ее обозначения «игровая дидактика» [8]. Сегодня широко используются термины «игровая педагогика», «игропедагогика», «игромоделирование».

Одним из важнейших является вопрос о проектировании игровых технологий. Здесь, на наш взгляд, необходимо опираться на исследования по методологии проектирования и конструирования образовательных технологий. Как показывает методологический анализ литературы по проблеме образовательных технологий и технологий в образовании, данные педагогические средства зачастую не соответствуют заявленному типу педагогических средств (по существенным характеристикам). В основном они разрабатываются стихийно-эмпирически (по образцу, рецепту, прототипу) и без достаточно теоретически и методологически обоснованной критериальной базы. Развитие проектно-программного подхода в системе образования позволяет определить критериальную базу для проектирования образовательных технологий, в том числе и игровых технологий. Данные основания предъявляют методолого-педагогические исследования следующих авторов: О. С. Анисимова, Ю. В. Громыко, В. П. Беспалько, Н. А. Маськовой, Б. В. Пальчевского, В. И. Слободчикова, Г. П. Щедровицкого и др.

Для того, чтобы учебные игры были эффективным средством в подготовке физкультурных кадров, разработчикам необходимо в зависимости от типа игры и ее назначения опираться на общенаучные подходы (деятельностный, системный, аксиологический, средовой, синергетический, антропологический, культурологический, лично ориентированный, комплексный и др.), на конкретную типологию и классификацию игр, а также учитывать психолого-педагогические принципы их проектирования и проведения. Отметим, что проектирование и проведение игровых технологий – это очень трудоемкий, творческий процесс [10; 11].

В настоящее время игровая проблематика в профессиональном физкультурном образовании интенсивно развивается и имеется большое количество различных типов игр. Их использование в практике подготовки физкультурных кадров может носить эпизодический или системный характер. В первом случае, а он является основным сегодня, преподаватель использует один или максимум два (три) типа (вида) учебных игр в образовательно-развивающей ситуации. Во втором случае он должен разрабатывать учебно-игровой комплекс игр, состоящий из всех основных типов учебных игр, разработанных в теории и практике игрового обучения.

Как свидетельствуют результаты научных исследований и практика применения данных технологий при подготовке физкультурных кадров, если преподаватели еще хорошо разрабатывают предметную, имитационную сторону игр, то психолого-педагогическая, методическая сторона зачастую слабо проработана. Поэтому многие учебные игры «не идут» или превращаются, выхолащиваются в обыкновенные (традиционные) учебные занятия семинарского или практического типа. Усвоение содержания образования будущими педагогами с помощью игровых технологий должно осуществляться не в информационно-заданной форме организации учебного процесса, а в задачно-целевой и проблемно-ситуативной.

Игровые технологии – как тип профессионально-ориентированных технологий обучения должны быть направлены на качественные изменения в системе образования, на овладение студентами профессиональной и коммуникативной компетенцией, активное и творческое участие в обсуждении изучаемого материала. Качество владения предметом зависит не столько от способностей учащихся, сколько от научно разработанной системы обучения, которая должна опираться на достижения базисных и смежных наук.

Многие ученые отмечают, что сегодня наиболее продуктивными и перспективными являются технологии, позволяющие организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также с ориентацией на личность учащегося, его интересы, склонности и способности. Повышение эффективности технологий возможно только при условии преобладания на всех этапах учебного процесса творческой, поисковой деятельности студентов над исполнительской, репродуктивной; ухода от жесткой унификации, единообразия целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, развития и воспитания; индивидуализации и дифференциации самой учебно-познавательной деятельности [6; 7].

Интенсификация и активизация процесса обучения предполагает сегодня не столько увеличение объема передаваемой информации, сколько создание дидактических и психоло-

гических условий, осмысления учения в образовательной ситуации. В исследованиях профессиональной подготовки будущих специалистов выявлены сущность, содержание и структура профессионально-ориентированных технологий обучения игрового типа. В качестве их важнейших характеристик определены: результативность; экономичность (в единицу времени эффективно усваивается больший объем учебного материала); эргономичность (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, без перегрузки и переутомления); создание высокой мотивации к изучению предмета, что позволяет выявлять личностные качества обучаемых, раскрывать их резервные возможности. К числу сущностных характеристик профессионально ориентированных технологий обучения в высшей педагогической школе относятся: использование новейших достижений дидактики, психологии, информатики и других наук; повышение информативной емкости содержания обучения; развитие общеучебных навыков; методическое сопровождение, обеспечение высокой мыслительной активной деятельности обучающихся и др. [6–8].

На основании данных исследований игровая технология должна состоять из следующих структурных компонентов: концепции, стратегического и тактического планирования (этапов технологии и их характеристик) и ресурсного обеспечения. Только при наличии и достаточно основательной проработанности данных компонентов можно говорить о том, что спроектирована игровая технология. На практике данная технология доводится до определенного уровня совершенства, который позволяет данное педагогическое средство транслировать в образовательной системе при подготовке высококвалифицированных физкультурных кадров.

На основании вышеизложенного можно зафиксировать основные теоретико-методологические проблемы в области разработки и проектирования игровых технологий в системе непрерывного профессионального физкультурного образования. К ним относятся следующие:

– осуществлять актуализацию и реализацию системного подхода в области технологизации целостного педагогического процесса подготовки высококвалифицированных физкультурных кадров;

– изучать и раскрывать сущность технологического подхода на основе современной методологической базы и исследований в области гуманитарного знания. Наиболее прогрессивными исследованиями в этом направлении являются работы по теории деятельности Г. П. Щедровицкого, О. С. Анисимова, а также ученых и специалистов по технологизации образовательного процесса;

– разработать строго обоснованную классификацию педагогических и образовательных технологий, в частности, игровых технологий;

– определить сущность, структуру и содержание игровых технологий, а также возможности их использования в педагогическом процессе, направленном на подготовку современных конкурентноспособных специалистов в области физического воспитания и спорта;

– осуществлять реализацию игровых технологий в образовательном процессе на основе системного и комплексного подходов, что позволит проектировать учебно-игровые комплексы по какой-либо учебной дисциплине или циклу учебных курсов;

– разрабатывать теоретико-методологические и методические основы задачно-целевой и проблемно-ситуативной форм организации и стимулирования учебно-познавательной деятельности студентов. Основным средством реализации данных форм в учебном процессе являются игровые технологии и учебно-игровые комплексы;

– создавать ресурсное обеспечение, позволяющее более эффективно реализовывать игровые технологии и учебно-игровые комплексы в системе различных видов подготовки физкультурных кадров;

– повышать уровень методологической, проектно-технологической культуры преподавателей, использующих игровые технологии в образовательном процессе;

– формировать игротехническую компетентность преподавателей, использующих в учебном процессе игровые технологии.

Объединение вышеперечисленных идейных представлений и их глубинная проработка будет способствовать выработке оптимальных методологических оснований, которые обеспечат качественное проектирование игровых технологий и учебно-игровых комплексов,

направленных на решение актуальных задач подготовки высококвалифицированных физкультурных кадров.

Литература

1. Никитин, В. А. Организационные типы современной культуры: автореф. дис. ... д-ра культурологии: 24. 00. 01 / В. А. Никитин; Негосударственное образовательное учреждение «Международная академия бизнеса и банковского дела». – М., 1998. – 49 с.
2. Анисимов, О. С. Акмеология и методология: проблема психотехники и мыслетехники / О. С. Анисимов. – М., 1996. – 772 с.
3. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М.: Школа культурной политики, 1995. – 800 с.
4. Громько, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громько. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.
5. Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
6. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 257 с.
7. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб. -метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – Минск: Аверсэв, 2003. – 326 с.
8. Неверкович, С. Д. Игровые методы подготовки кадров / под ред. В. В. Давыдова / С. Д. Неверкович. – М.: Высшая школа, 1995. – 205 с.
9. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М.: Юристь, 1997. – 506 с.
10. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова; под ред. проф. Б. В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.
11. Селевко, Т. К. Современные образовательные технологии / Т. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.

УДК 378-057.875:37.014.553:378-051:37.017

Повышение эффективности педагогического сотрудничества в системе «куратор – студенческое самоуправление»

Т. В. КУПРИЯНЧИК

В статье показана роль куратора академической группы в развитии студенческого самоуправления. Рассмотрены условия повышения эффективности педагогического сотрудничества в системе «куратор – студенческое самоуправление».

Ключевые слова: педагогическое сотрудничество, студенческое самоуправление, студенческий коллектив, коммуникативные умения, куратор академической группы.

The academic group tutor's role in student's self-management development is shown in the article. The conditions of pedagogical cooperation in the tutor–student's self-management system efficiency increase are considered.

Keywords: pedagogical cooperation, student's self-management, student's community, communicative abilities, academic group tutor.

Деятельность студенческого самоуправления выступает приоритетным направлением воспитательной системы вуза и актуальной проблемой научных исследований. Об этом свидетельствует исторический опыт возникновения и развития этой общественной организации студентов в высшей школе. На разных этапах своего функционирования самоуправление выполняло самые различные функции: организация жизнедеятельности коллектива студентов, формирование организаторских навыков будущих специалистов, развитие их общественной активности. Оно выступало как средство укрепления дисциплины в студенческом коллективе и как условие социализации молодежи. На современном этапе развития студенческого самоуправления возникают новые задачи, связанные с его влиянием на профессиональное становление будущего специалиста. По мнению известного исследователя этой проблемы О. Л. Жук, участвуя в самоуправленческой деятельности, будущие специалисты получают возможность формировать у себя организаторские и коммуникативные умения и навыки, воспитывать профессиональные и личностные качества [1, с. 10]. В связи с этим студенческое самоуправление рассматривается как особая форма функционирования студенческого коллектива, которая обеспечивает студентам право на самостоятельное руководство своей жизнедеятельностью. Это предполагает самостоятельную разработку, принятие и осуществление решений по реализации важнейших направлений в разнообразной деятельности студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

В соответствии с обновленными целями и задачами подготовки современного специалиста в высшей школе, студенческое самоуправление рассматривается как: а) средство формирования конкурентоспособной личности, востребованной в условиях рыночной экономики (А. В. Пономарев, М. А. Бердников, Т. Ю. Баландина); б) способ приобретения навыков управленческой деятельности, что способствует формированию активной гражданской позиции будущего специалиста (А. В. Хащенко, И. Е. Тимерманис, П. И. Бабочкин, О. А. Бурякова); в) способ привлечения все большего числа студентов к участию в управлении всеми важными сферами жизнедеятельности вуза и расширение их коммуникативной практики, что содействует интенсификации процесса профессионализации личности будущего специалиста (И. Е. Тимерманис); г) условие самоутверждения и творческого саморазвития студентов, что, в свою очередь, углубляет процессы гуманизации образовательного процесса в современном вузе (О. А. Бурякова). Можно отметить, что в научной литературе еще не сложилось однозначного толкования понятия студенческого самоуправления, поскольку оно рассматривается и как явление, и как процесс, и как составной элемент управленческой системы. Однако распространенность в студенческой среде настроений социальной апатии, негативно влияю-

щих на активность и самостоятельность студенчества, ощущение студентами невозможности реально влиять на учебные и социальные процессы в вузе, ограничение сферы деятельности студенческого самоуправления лишь отдельными сторонами вузовской жизни, распространение формализма в деятельности органов самоуправления позволяют сделать предположение о невысокой степени эффективности педагогического сотрудничества в системе «куратор – студенческое самоуправление».

Педагогическое взаимодействие и сотрудничество куратора с академической группой стимулируют формирование у студентов готовности к участию в органах студенческого самоуправления и во многом обуславливают успех этой деятельности. В связи с этим возникает необходимость в определении ряда предпосылок для повышения эффективности педагогического сопровождения куратором самоуправленческой деятельности студентов в условиях академической группы. В работах современных исследователей, занимающихся проблемами студенческого самоуправления, можно встретить тезис о том, что одним из важнейших условий повышения эффективности взаимоотношений кураторов и студентов является *демократический стиль педагогического сопровождения* (Р. С. Пионова, О. Л. Жук, Л. И. Шумская, В. Т. Кабуш, Ф. В. Кадол и др.). Такой стиль обеспечивается постоянным привлечением как кураторов, так и студентов к совместному обсуждению управленческих проблем и принятию совместных решений, что, в свою очередь, ведет к установлению демократического характера отношений между управленческой и самоуправленческой структурами. Демократический стиль взаимоотношений студентов и кураторов открывает большие возможности для дальнейшего развития студенческого самоуправления. «Только демократическое руководство, – отмечает В. Т. Кабуш, – является необходимым условием развития у педагогов, учащихся и родителей пяти наиболее значимых «само»: самоорганизации, самодеятельности, самоуправления, самоанализа, самовоспитания» [2, с. 124]. Выполнение данного условия требует от кураторов решительности в постепенном предоставлении студентам реальных, а не формальных прав в решении всех вопросов жизни академических групп и вуза в целом.

В этой связи воспитательная позиция куратора изменяется. Ему отводится роль консультанта, советчика и помощника. При таком понимании роли куратора, как полагает Ф. В. Кадол, преподаватель и студент оказываются в ситуации педагогического сотрудничества. При этом требования к преподавателю возрастают. Куратору необходимо понимать, что каждый студент является субъектом педагогического процесса и по-своему использует полученные знания и практические компетенции [3, с. 66]. Деловое сотрудничество педагогов и студентов на основе общего дела, каковым является учебный процесс, будет эффективным только на основе открытого и многостороннего общения преподавателей и студентов. По мнению Л. И. Шумской, смысл сотрудничества состоит в объединении усилий по достижению общей цели – обеспечения оптимальных условий для подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности [4, с. 22]. Без сотрудничества и партнерских отношений преподавателей, студентов и администрации вуза реализация подлинного самоуправления невозможна.

Именно от деятельности и отношения куратора зависит эффективность педагогического сотрудничества с органами студенческого самоуправления. Опыт показывает, что на начальном этапе зарождения самоуправления в академических группах важна воодушевляющая поддержка педагога. Часто именно педагоги становятся инициаторами вовлечения студентов в активное управление студенческой жизнью коллектива. Как показывают исследования О. А. Буряковой и Н. В. Киреева, кураторы «заставляют» студентов поверить в свои силы и возможности, стимулируют их интерес к самому факту самоуправления, который в процессе работы студентов переходит в потребность «самосовершенствоваться, изменять окружающий мир» [5, с. 11]. С этой целью ученые предлагают использовать деловые игры в форме «дней самоуправления», «часов взаимных претензий», педагогически целесообразные уступки органам студенческого самоуправления, тактичные рекомендации и даже молчаливое согласие. Чем интенсивнее сотрудничество органов студенческого самоуправления с коллективом преподавателей, администрацией, тем результативнее деятельность студенческого самоуправления. В этой связи возникает необходимость в поиске таких путей сотрудничества, которые, с одной стороны, демократизировали бы отношения куратора и студен-

тов, а с другой – повышали бы самостоятельность, ответственность и активность органов студенческого самоуправления. Следовательно, деятельность куратора должна быть направлена на создание конкретных условий и ситуаций для выявления и развития способностей студентов, формирования их социальных качеств, расширения коммуникативной практики.

Обязательной предпосылкой повышения эффективности сотрудничества академической группы и куратора является совместная *аналитико-рефлексивная и корректирующая деятельность* как по ходу, так и по завершении каждого дела, события, мероприятия, организуемого в рамках студенческого самоуправления. Это условие способствует формированию коммуникативного опыта студентов путем расширения их активной коммуникативной практики. Анализ результатов требует определенных навыков. Часто студенты не объективно оценивают проведение того или иного совместного мероприятия. Необходимо учиться совместно и всесторонне анализировать сложившиеся ситуации. С этой целью студенты разрабатывают определенный алгоритм анализа, оценивания и обмена необходимыми умениями. Он может включать следующие компоненты: практические результаты, количество участников, их настроение, отношение к деятельности, взаимоотношения, возникшие в процессе работы, самостоятельность при организации мероприятия. За каждый компонент выставляется определенное количество баллов. Затем все баллы суммируются, и анализируемое событие получает окончательную оценку. Такое выставление баллов позволяет провести комплексный анализ мероприятий за определенный промежуток времени и увидеть, как меняется качество проводимых мероприятий, их практические результаты и улучшаются ли взаимоотношения в коллективе и отношение к совместной деятельности.

Например, студенты группы А-22 факультета иностранных языков учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», анализируя совместный поход в кино, увидели, что такие показатели, как практические результаты и самостоятельность при организации оказались очень низкими, так как кураторы факультета сами организовали его. У студентов возникло желание повысить эти показатели при организации следующего мероприятия. Уже в подготовке и участии в творческой выставке больше студентов проявили свою активность, повышая тем самым практические результаты. Так у студентов появился внутренний стимул для участия в организации коллективных дел. На следующем этапе у студентов возникло желание самостоятельно организовать поход на выставку без участия куратора. К концу года все мероприятия организовывались органами самоуправления самостоятельно. Таким образом, студенты стали проявлять больше инициативы, совершенствовать свои организаторские и коммуникативные навыки, что привело к уменьшению в группе количества пассивных студентов.

По мере приобретения навыков самоуправления будущие учителя могут переходить к более самостоятельно организуемой деятельности, в рамках которой роль куратора становится консультативной, но совсем без педагогов и кураторов, по мнению многих ученых, функционирование студенческого самоуправления невозможно. Для каждой академической группы этот путь поэтапного развития индивидуален. Например, на очередном информационном часе в группе А-22 факультета иностранных языков студенты подготовили много дополнительной интересной информации и беседа затянулась надолго, так как многие хотели выступить. Так возникло решение создать постоянный орган самоуправления, который бы отвечал за организацию и проведение информационного часа. Студенты сами узнавали тематику и распределяли обязанности. Очередной информационный час на тему «Перепись населения – дело государственной важности» был организован студентами самостоятельно.

В связи с возрастанием пассивности студентов в проявлении инициативы и активности важной предпосылкой выступает *формирование мотивации участия в органах студенческого самоуправления*. Неотъемлемой частью воспитательного процесса является его побудительная сторона, которая обеспечивает активность личности, мотивируемую направленность участия ее в самоуправлении. Номенклатура самоуправленческих мотивов студентов довольно многообразна. В основе самоуправления студентов могут лежать широкие социальные мотивы, отражающие общественную значимость самоуправления: профессиональные, отражающие значимость самоуправления для овладения будущей профессией; познава-

тельные (связанные с потребностью в новых знаниях); мотивы материального поощрения (стипендия, поощрение за активное участие в органах самоуправления; утилитарные (личная выгода, благополучие после окончания вуза); мотив аффилиации (стремление человека к вступлению в общение с членами своего сообщества, стремление к созданию, сохранению, восстановлению положительных эмоциональных взаимоотношений с другими людьми). Существует определенная иерархия мотивов, из которых всегда можно выделить мотив, занимающих доминирующее положение. Именно доминирующий мотив определяет общую направленность самоуправления, его место в системе отношений и ценностей будущего специалиста. Другие мотивы выполняют функции дополнительных стимуляторов воспитания. Нередко происходит смена доминирующего мотива.

Л. С. Выготский, Л. Ю. Борисов, А. В. Мудрик и другие исследователи в числе основных составляющих человеческой активности рассматривали потребность в общении, которая существенно влияет на учебную деятельность студентов: либо затрудняет ее, либо улучшает, вызывая при этом неудовлетворенность или удовлетворенность учением, что естественно сказывается на качестве молодого специалиста. Реализовать потребность в общении в полной мере студент может при участии в органах студенческого самоуправления. Участвуя в деятельности различных студенческих общественных организаций, студент компенсирует дефицит общения, у него появляются коллеги по совместной общественной деятельности. Такое общение является наиболее продуктивным для личности, так как оно построено на общности интересов, на общей деятельности.

Процесс формирования у студентов мотивов требует длительной, целенаправленной работы куратора. В связи с этим выбор деятельности органов студенческого самоуправления осуществляется на основе потребностей и интересов самих студентов и непосредственно самими студентами. Соответственно в разных вузах могут функционировать различные органы самоуправления. В качестве примера может служить ситуация, когда не каждый факультет занимается выпуском своей газеты. Это связано с тем, что на факультете может и не быть студентов, которые бы хотели и умели заниматься этим видом деятельности. Поэтому не кураторы решают, чем будут заниматься органы студенческого самоуправления, а сами студенты выбирают, где бы им хотелось себя проявить. Так уже с первых шагов они проявляют свою самостоятельность в выборе вида деятельности и ответственность за принятые решения, что является важным для формирования их готовности к участию в органах самоуправления.

Изучение мотивов участия в органах студенческого самоуправления студентов группы Н-34 факультета иностранных языков показало, что для 45% студентов участие в органах помогает лучше подготовиться к будущей профессиональной деятельности путем развития социально значимых личностных качеств. Для 36% студентов – это возможность максимально проявить свои способности. Для 19% студентов – это желание принять участие в процессе демократизации жизни. На этом основании можно рассматривать участие данной группы студентов в работе органов студенческого самоуправления как сознательную ориентацию на развитие у себя коммуникативных способностей, навыков организаторской работы для будущей профессиональной деятельности.

Акцентируя внимание на необходимости формирования положительной мотивации студентов в участии в органах студенческого самоуправления, П. И. Бабочкин, В. Г. Новиков, В. Я. Стрельцов полагают, что чем больше разрыв между личными нуждами и нуждами вуза, тем больше вероятность того, что студенты будут испытывать неудовлетворенность и напряжение, поскольку люди имеют потребность в самоутверждении, а организационный контроль заставляет молодых людей чувствовать себя зависимыми [6, с. 71]. В этой связи задача куратора и администрации вуза – помочь студентам перейти из состояния неопределенности или зависимости к состоянию уверенности и социальной зрелости. Существенным элементом для перехода к социальной зрелости выступают технологии повышения эффективности педагогического сотрудничества. В педагогической литературе ученые выделяют следующие методы налаживания сотрудничества: обращение к интересам партнеров, обращение к значимым ценностям, метод значимого действия, метод экстремальной поддержки, метод вариативных предложений, метод перекрестных предложений, метод посредничества

и др. [6, с. 72]. Использование данных методов поможет повысить эффективность педагогического сотрудничества в системе «куратор – студенческое самоуправление».

Следующей предпосылкой повышения эффективности педагогического сотрудничества является *постепенное усложнение функций* временных и постоянных органов студенческого самоуправления и *расширение их сферы деятельности*. Это позволит куратору и группе перейти на качественно новый уровень общения и сотрудничества в процессе деятельности органов самоуправления. Так как развитие готовности студентов к участию в органах происходит одновременно с внедрением самоуправления, на начальном этапе правомерно говорить о функционировании частичного самоуправления. Студенты только начинают пробовать свои силы в управлении делами своей группы. Одновременно они получают свой первый опыт, который может быть как успешным, так и нет. Как было уже отмечено, с помощью кураторов будущие учителя анализируют свои первые самостоятельные решения и корректируют свою дальнейшую работу. Добившись определенного успеха в самоуправленческой деятельности, студентам необходимо учиться дальше и не останавливаться на достигнутом. Так возникает потребность в усложнении функций временных и постоянных органов самоуправления. Только после того, как будущие учителя продемонстрировали свою компетентность в выполнении доверенных им поручений, можно постепенно наделять действующие органы более сложными заданиями и давать им возможность для проявления большей самостоятельности. Например, организация ежегодной научно-практической студенческой конференции на математическом факультете ГГУ им. Ф. Скорины проходит при активном участии студентов. Так, в процессе подготовки республиканской научной конференции студентов и аспирантов «Новые математические методы компьютерных технологий в проектировании, производстве и научных исследованиях» в 2009 году организаторские функции студентов значительно усложнились и расширились.

Усложнять функции уже имеющихся органов самоуправления невозможно без расширения их сферы деятельности. Чтобы привлечь все большее число участников студенческого самоуправления, необходимо создавать такие условия, чтобы каждый студент смог найти именно ту деятельность, которая бы соответствовала его интересам, и именно такую, где бы он смог себя проявить. Если же в системе вузовского самоуправления довольно широкая сфера влияния, которая затрагивает разнообразные виды деятельности, то у студентов появляется возможность реализовать свои потребности и интересы, что создает серьезную мотивацию для участия в его органах. Важным является развитие студенческого самоуправления в сфере студенческого быта, досуга, внеучебной трудовой деятельности, то есть там, где в той или иной мере снимается часть обязанностей с куратора или преподавателей. Как отмечает И. Е. Тимерманис, в настоящее время на передний план для студенческой молодежи выступает участие в организации учебного процесса. В этой сфере студенческого самоуправления ученый называет следующие формы: выборность администрации учебного заведения; оценка уровня и качества преподавания; составление графика учебных занятий (лекции, семинары, лабораторные работы, самостоятельная работа) и экзаменационной сессии; участие представителей органов самоуправления в принятии экзаменов и зачетов; выбор спецкурсов и спецсеминаров; совершенствование учебных планов и программ [7, с. 149].

Расширение сферы деятельности органов самоуправления и усложнение его функций происходит путем постепенной передачи объектов управленческой деятельности куратора студентам, что позволяет улучшить характер педагогического сотрудничества на основе партнерских взаимоотношений. Анализ педагогической литературы позволил определить следующие функции куратора, которые можно постепенно передать органам студенческого самоуправления:

– *организаторская* – планирование, организация и проведение коллективных дел, определение способов включения студентов в активную самоуправленческую деятельность, выбор форм организации коллективной деятельности, средств, способствующих формированию здорового общественного мнения и т. д.;

– *контролирующая* – установление сроков отчетности за выполнение коллективных дел и индивидуальных заданий, выбор форм учета и контроля за деятельностью студентов в орга-

нах самоуправления, реализацией функций высших и исполнительских органов самоуправления, установление мер воздействия в случае невыполнения студентами групповых требований;

– *развивающая* – определение способов обеспечения постоянного совершенствования системы и структуры самоуправления на отдельных участках работы и развития организаторских умений и навыков каждого члена группы;

– *обучающая* – привлечение опытных активистов студенческих общественных организаций к передаче знаний и умений, приобщение членов группы к самостоятельному поиску решений, анализу результатов самоуправленческой деятельности;

– *регулирующая* – анализ и корректировка содержания и форм самоуправленческой деятельности в группе, взаимоотношение в ней, установление деловых и дружеских связей между организаторами и исполнителями;

– *стимулирующая* – определение путей, побуждающих студентов к творческому выполнению порученной работы, совершенствованию самоуправления в группе;

– *воспитательная* – выбор путей дальнейшего сплочения и развития коллектива, форм и методов воспитательного взаимодействия;

– *коммуникативная* – расширение коммуникативной деятельности студентов путем самостоятельного обсуждения, анализа, ведения переговоров с другими преподавателями и администрацией вуза;

– *информативная* – распространение информации по текущим вопросам.

В связи с тем, что на старших курсах будущие учителя приобретают профессиональные навыки посредством педагогической практики в школе, оздоровительном лагере, сфера студенческого самоуправления может захватить и этот вид деятельности. Так, студенческое самоуправление способно решать вопросы, касающиеся распределения по школам, организации контроля за проведением уроков и посещением занятий студентами друг друга. Студенты старших курсов уже могут активно привлекаться к обсуждению и анализу уроков, внеклассных мероприятий своих однокурсников и влиять на оценивание их педагогической практики.

Таким образом, роль куратора в повышении эффективности сотрудничества с академической группой в процессе деятельности органов студенческого самоуправления постепенно меняется. На начальном этапе его деятельность заключается в оказании помощи при организации временных и постоянных органов самоуправления, т. е. он является организатором. На следующем этапе, когда органы самоуправления начинают самостоятельно действовать, куратор постепенно передает свои организаторские функции совету самоуправления группы и выступает в роли консультанта. На последнем этапе при успешном функционировании органов самоуправления куратор выполняет функции партнера, продолжая принимать активное участие в жизни группы.

Необходимой предпосылкой эффективного сотрудничества куратора с академической группой в процессе деятельности органов студенческого самоуправления является *знание своих обязанностей и задач коллектива*. Вот почему первостепенным делом в формировании готовности студентов к участию в органах самоуправления выступает их инструктирование, а также постановка и конкретизация тех задач, в решении которых они должны принимать участие. При таких условиях студент четко знает свои обязанности, конечную цель, и ему значительно легче искать наилучший путь реализации этой цели и устанавливать соответствующие взаимоотношения с куратором и другими студентами. Для обеспечения этого условия на начальном этапе внедрения студенческого самоуправления большое внимание уделяется составлению необходимой документации. Таким документом может выступать «Устав студенческого самоуправления», где прописаны все права и обязанности участников системы студенческого самоуправления и его органов. Этот документ утверждается на советах факультета или вуза и имеет статус официального. При наличии соответствующей документации организация студенческого самоуправления в вузе может быть официально признанной и полностью реализованной.

Опыт функционирования организации студенческого самоуправления в вузах России и Беларуси позволяет сделать вывод, что именно от характера педагогического сотрудничества зависит уровень развития самоуправления в академической группе. Следовательно, во-

прос о повышении эффективности педагогического сотрудничества куратора с академической группой остается актуальным. Выполнение куратором своих функций и соблюдение рассмотренных педагогических предпосылок значительно облегчает задачи по оказанию помощи студентам в формировании готовности к участию в органах студенческого самоуправления, ускоряет процесс становления самоуправления в академической группе и оказывает положительное влияние на уровень общения куратора с академической группой.

Литература

1. Жук, О. Л. Студенческое самоуправление как фактор подготовки будущего учителя к воспитательной работе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 01 / О. Л. Жук; Мин. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. – Минск, 1990. – 19 с.
2. Кабуш, В. Т. Самоуправление учащихся / В. Т. Кабуш. – Минск: АПО, 2004. – 187с.
3. Кадол, Ф. В. Воспитание как приоритетное направление в подготовке специалиста в вузе / Ф. В. Кадол // Высшэйшая школа. – 2008. – № 6. – С. 62–66.
4. Шумская, Л. И. Студенческое самоуправление в учебной группе вуза / Л. И. Шумская. – Минск: Бел. НИИ образования, 1992. – 77 с.
5. Бурякова, О. А. Студенческое самоуправление: теория и практика: монография / О. А. Бурякова, Н. В. Киреев. – Белгород: ИПЦ «Политерра», 2006. – 264 с.
6. Бабочкин, П. И. Организация и развитие системы студенческого самоуправления в учреждениях аграрного профессионального образования / П. И. Бабочкин, В. Г. Новиков, В. Я. Стрельцов. – М.: Рос. АКО АПК, 2007. – 176 с.
7. Тимерманис, И. Е. Студенческое самоуправление как объект исследования и ресурс общественного развития / И. Е. Тимерманис. – СПб.: Изд-во «Диалог», 2006. – 215 с.

УДК 159.922.736.4:37.037:159.955.4

Рефлексивные механизмы нравственной саморегуляции подростков

А. А. ЛЫТКО

В статье развивается гипотеза о рефлексивных механизмах нравственной саморегуляции в подростковом возрасте. С точки зрения автора, они включают в себя волевой самоконтроль, основанный на знании критериев моральной самооценки, стремление сохранить позитивный образ себя через критическое отношение к своим поступкам и моральные ценности, хранящиеся в нравственном опыте подростка.

Ключевые слова: нравственность, нравственная саморегуляция, моральная активность, моральная самокритичность, нравственный самоконтроль, моральный опыт, метод экспертных оценок, система нравственных ценностей.

The article develops the hypothesis about reflective mechanisms of teenagers' moral self-control. In the author's point of view, they include the strong-willed self-control based on the knowledge of the moral self-appraisal criteria, the aspiration to keep a positive self-image through the critical attitude to the acts and the moral values stored in the teenager's moral experience.

Keywords: morals, moral self-control, moral activity, moral self-criticism, moral self-checking, moral experience, expert estimation method, system of moral values.

О регулирующей функции морали в деятельности человека в свое время писали Э. Дюркгейм, Г. Спенсер, П. Сорокин, Л. Выготский, С. Рубинштейн, Э. Фромм и др. Между тем формирование рефлексивных механизмов моральной саморегуляции у подростков в течение длительного времени остается по преимуществу предметом этико-философского рассмотрения и не перешло в область практических психолого-педагогических исследований. С точки зрения Л. С. Выготского, нравственным поведением всегда будет то, которое связано со свободным выбором социальных форм поведения. «Не следует... превращать нравственность во внутреннюю полицию духа... Не делать чего-нибудь из-за боязни дурных последствий также безнравственно, как и делать. Всякое несвободное отношение к вещи, всякий страх и зависимость уже означают отсутствие нравственного чувства. Нравственное в психологическом смысле всегда свободно» [1, с. 258]. Указанная «нравственная свобода» личности, очевидно, обусловлена моральной саморегуляцией. Как вытекает это из философско-этического понимания, последняя детерминирована способностью личности самостоятельно и ответственно делать выбор своего поведения, руководствуясь общечеловеческими моральными нормами, намечать цель и средства ее достижения, исходя из реальных возможностей и конкретной ситуации [2, с. 648]. Ее необходимость возникает потому, что в обществе возможны противоречия между личными потребностями людей и вероятными отрицательными последствиями их удовлетворения для других, а также потому, что в определенных ситуациях у них появляется возможность свободного и бесконтрольного выбора между противоположными интересами.

Актуальный процесс нормативного поведения состоит в том, человек совмещает в одном лице позиции и субъекта, и объекта регуляции. А это значит, что осуществление моральной саморегуляции предполагает в первую очередь понимание им ситуации морального выбора, то есть осознание самой возможности поступить любым образом и знание моральных норм и принципов, позволяющих определить моральную ценность альтернативных действий. Иными словами – знание критериев и умение пользоваться ими. Последующая квалификация своего поведения выражается в положительной оценке соблюдения и отрицательной – нарушения нормы, то есть в *соответствующей самооценке*.

Однако регуляция морального поведения на основе отрицательной самооценки в связи с нарушением норм возможна лишь в том случае, если последняя не сопровождает, а предвещает поступок. В противном случае она не регулирует поведение, а выражает лишь

запоздалое раскаяние. Поэтому способность заранее обдумать свое будущее поведение и отнестись к нему является одной из существенных психологических предпосылок моральной саморегуляции [3, с. 39]. Оцениваться должно не то, каким индивид представляет себя в данный момент, а то, каким он может стать, если нарушит моральную норму. В терминах самосознания это выражается в том, что оценивается не актуальный образ Я, а то, каким станет этот образ, если норма будет нарушена. Подобная перспектива может регулировать поведение, в частности, удерживать от нарушения норм, если оно совершенно неприемлемо для индивида. Последнее, вероятнее всего, связано с наличием у него позитивного представления о себе и нежеланием его утратить.

Самооценка тесно связана с уровнем *моральной самокритичности*. Его высота, относительная устойчивость и независимость во многом определяют успех работы над собой. Самокритичность и связанные с ней эмоциональные переживания (вины, недовольства собой и др.) обеспечивают чувствительность к моральной норме, к результатам своего поведения, помогают устранять возможный разрыв между самооценкой и внешними требованиями. Критическое отношение к себе выражается в осознании и переживании неудач, причины которых подрастающая личность обнаруживает в себе. Взаимозависимость между саморегуляцией и самокритичностью весьма сложна и неоднозначна: с одной стороны, успех саморегуляции зависит от того, насколько самокритичность стала действенным проявлением личности, с другой, чрезмерная самокритичность, выражающаяся в излишнем самокопании, самобичевании, не способствует реализации намерения улучшить свое поведение. Наличие критического отношения к себе и связанных с ним переживаний недовольства собой является определенным шагом в овладении поведением. Но подлинное самодвижение подрастающей личности появляется в тех случаях, когда она реализует свои намерения и планы, руководствуясь в своих действиях более отдаленной целью. В тех случаях, когда овладение своим поведением осуществляется как внутренний акт, не стимулированный внешними факторами, степень жизненной важности цели, ее отдаленность и срок не имеют существенного значения [4]. Нравственная самокритичность, включающая в себя адекватную самооценку, становится устойчивым свойством личности.

Формирование произвольной саморегуляции предполагает возникновение способности контролировать себя в поведенческой ситуации. Основой *нравственного самоконтроля* могут быть понятия пространства нравственной ответственности, доминирующего уровня развития нравственного сознания и духовного бытия [5, с. 7]. Пространство нравственной ответственности определяется представлениями субъекта о том, что он должен и чего не должен делать ни при каких обстоятельствах. Нравственное овладение своим поведением включает в себя звенья целостной структуры: потребность – мотив – цель – исполнение – самоконтроль. Эти звенья взаимосвязаны и находятся во взаимодействии друг с другом. Однако самоконтроль нельзя толковать исключительно в рамках только внутренних (например, сила воли) или только внешних сил. Он проявляется в тщательно спланированном взаимодействии человека с окружением.

На самоконтроле человека как компоненте саморегуляции основана *волевая активность*. Процесс самоконтроля у старших подростков не только лучше осмысливается, но и более дифференцированно используется при преодолении трудностей, становясь существенным компонентом в психологической структуре воли учащихся. Часть подростков еще не относятся к себе как субъекту деятельности сознательно, что мешает им овладеть своим поведением. Безусловно, развитие воли по мере взросления ребенка не идет вспять и его уровень у школьника сам по себе не становится ниже. Просто старшие подростки живут и действуют в более сложной социальной ситуации, требующей от них более высоких форм саморегуляции, в том числе и более сложных проявлений волевого поведения. С. Л. Рубинштейн отмечал, что в подростковом возрасте для волевого регулирования поведения возникают определенные трудности. У подростка возникает тенденция высвободить свою волю из ограничений, которые накладывает на нее ближайшее окружение. Он стремится обрести свою собственную волю и начать жить согласно ей: управление должно перейти из рук окружающих в собственные руки. Это стремление оказывается плодотворным для волевого развития личности постольку, поскольку деспотизму чужих принципов не противопоставля-

ется лишь анархия собственных импульсов и влечений, поскольку процесс высвобождения воли соединяется с ее внутренним преобразованием, основывающимся на превращении внешних правил во внутренние принципы [6, с. 523].

Решение моральных дилемм в этом возрасте в значительной степени опосредуется *моральным опытом и накапливающимися в нем ценностными ориентациями*, которые задают критерии выбора способа их разрешения. Вместе с тем осознание подростками моральных ценностей как лично значимых далеко не всегда определяет выбор модели поведения, релевантной этой системе нравственных принципов. Первоначально ценности функционируют лишь на уровне осознания, но не регулятора реального действия, и только по мере соотнесения их с конкретными поступками, их результатами, мотивами и личностными смыслами происходит их присвоение субъектом в виде нравственного опыта. Накопление опыта нравственного поведения необходимо для того, чтобы моральная активность стала привычной для подростков. «Формирование нравственности, или нравственной воспитанности, есть не что иное, как перевод моральных норм, правил и требований в знания, навыки и привычки поведения личности и их неуклонное соблюдение», – писал И. Ф. Харламов [7, с. 372]. Формирование таких качеств, как чувство долга, ответственность начинается очень рано, и в старшем школьном возрасте эти чувства могут достигать уже достаточно высокого уровня. Но если это не сопровождается выработкой соответствующих нравственных привычек, может выйти так, что, несмотря на все усилия, школьник не сможет противостоять соблазну поступать так, как ему в данную минуту хочется. Он ведет себя наперекор своим нравственным чувствам, и это заставляет его переживать недовольство самим собой, раскаяние, что может привести к накоплению опыта повышенной самокритичности. Вот почему так важно обратить внимание на выработку привычек морального поведения.

Осознание необходимости реализации в своем поведении накопленных ценностей и тем самым осознание себя субъектом морального поведения становится источником самоуважения и достоинства личности. Воплощение ценностей в жизнь в этом случае воспринимается индивидом как нравственный и гражданский долг, уклонение от которого предотвращается, прежде всего, механизмом внутреннего самоконтроля, совестью.

Вытекающие из наших рассуждений гипотезы о сущности нравственной саморегуляции в старшем подростковом возрасте могут быть сформулированы в следующем виде: 1) основным психологическим фактором моральной саморегуляции является волевой самоконтроль, основанный на знании критериев самооценки; 2) мотивом, побуждающим подростка соблюдать моральные нормы, является стремление сохранить исходный положительный образ себя через механизм критического отношения к своему поведению; 3) соблюдение моральных норм и принципов зиждется на нравственных ценностях, составляющих основу соответствующего опыта подростка.

Наши гипотезы были проверены в процессе исследования, проведенного на базе учреждения образования «СОШ № 66» г. Гомеля. Выборку испытуемых составили ученики 9-х классов в возрасте 15–16 лет. Исходя из предложенного нами понимания рефлексивных механизмов нравственной саморегуляции подростков, в качестве диагностических средств мы избрали методику «Волевая саморегуляция» А. В. Зверькова, Е. В. Эйдмана и методику «Пословицы» С. М. Петровой, В. Н. Панферова. Кроме этого, использовались методы наблюдения за поведением подростков в школе и метод экспертных оценок нравственного опыта. Методика «Волевая саморегуляция» позволяет охарактеризовать уровень ее развития в целом и отдельно по таким свойствам, как настойчивость и самообладание [8, с. 86–93].

Высокий балл по общей шкале характерен для активных и независимых подростков. Их отличает уверенность в себе, устойчивость намерений, развитое чувство долга. Они хорошо рефлексируют личные мотивы, планомерно реализуют возникшие намерения, умеют распределять усилия и способны контролировать свои поступки, обладают выраженной социально-позитивной направленностью. Низкий балл наблюдается у подростков, общий фон моральной активности у которых, как правило, снижен. Им свойственна импульсивность и неустойчивость намерений. Это может быть связано с эмоциональной незрелостью, не подкрепленной способностью к рефлексии и самоконтролю.

Субшкала "Настойчивость" характеризует силу намерений человека – его стремление к завершению начатого дела. Это деятельные, работоспособные подростки, активно стремящиеся к выполнению намеченного. Им свойственны уважение к моральным нормам, стремление подчинить им свое поведение. Низкие значения по данной шкале свидетельствуют об импульсивности, которая может приводить к непоследовательности поведения в связи с отвлекающими альтернативами и соблазнами. Сниженный фон активности, как правило, компенсируется повышенной гибкостью, изобретательностью, а также тенденцией к свободной трактовке социальных норм.

Субшкала "Самообладание" отражает уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний. Высокий балл набирают подростки эмоционально устойчивые, хорошо владеющие собой в различных ситуациях. Свойственная им уверенность в себе сочетается со свободой взглядов, тенденцией к радикализму. На другом полюсе данной субшкалы – спонтанность и импульсивность в сочетании с обидчивостью и предпочтением традиционных взглядов ограждают подростка от интенсивных переживаний и внутренних конфликтов, способствуют невозмутимому фону настроения.

Назначение методики «Пословицы» – изучение смысловых установок личности, определяющих его поведение [9, с. 41–45]. Мотивационные детерминанты, обусловленные внутренними смысловыми установками, выполняют функцию оперативного регулятора психики, обеспечивают выбор поведения в конкретной ситуации. Деятельность мотивационных установок, интегрирующих социальные представления испытуемых, с одной стороны, и индивидуальные побуждения, с другой, опосредуют неосознаваемые или малоосознаваемые аспекты личностных смыслов, раскрывают глубинные основания самосознания. Пословицы как ценные суждения, с которыми консолидируется подросток, обладают психологической информативностью, позволяющей судить о его мотивационной сфере. Выражая свое отношение к содержанию пословицы, субъект тем самым подтверждает или опровергает те или иные собственные переживания, желания, стремления.

В процессе исследования был использован также метод экспертных оценок морального опыта подростков. Совпадение результатов диагностических методик и экспертных оценок дает возможность с большей степенью вероятности утверждать, что полученные в ходе исследования данные достоверны. Отсутствие же корреляции дает повод к выявлению качеств испытуемых, которые, возможно, скрыты или проявляются только в определенных условиях. В качестве экспертов выступили школьный психолог, классный руководитель, учитель русского языка и литературы. Все эксперты хорошо знают испытуемых, находятся с ними в постоянных контактах и не имеют серьезных конфликтов, что является важным условием использования данного метода.

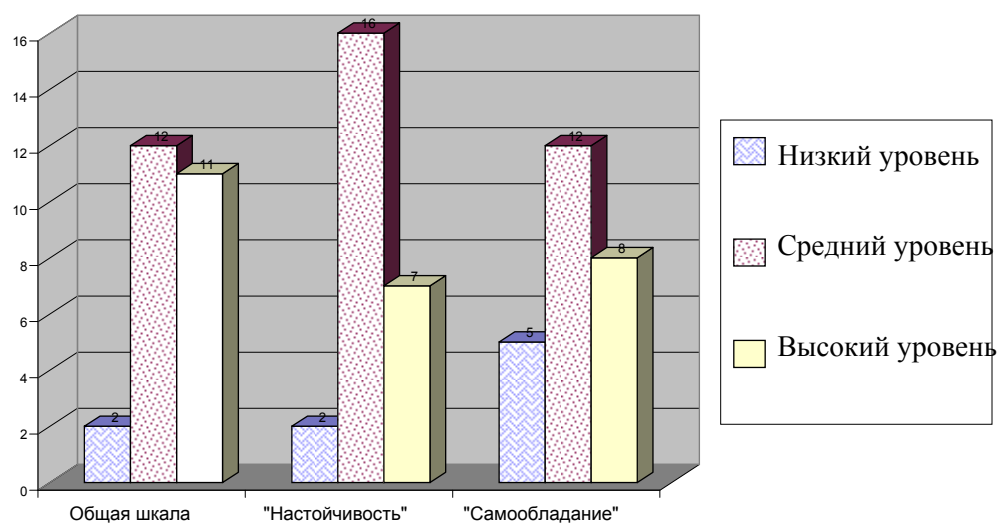


Диаграмма 1 – Соотношение уровней развития волевой саморегуляции у подростков

Данные, полученные по методике «Волевая саморегуляция», можно представить в виде трех уровней (высокий, средний, низкий) в зависимости от степени проявления исследуемого качества у испытуемых (диаграмма 1).

Из диаграммы 1 видно явное преобладание высоких и средних показателей по всем трем шкалам. Такие показатели свидетельствуют о достаточно неплохом уровне развития волевой саморегуляции у испытуемых, о сформированности у большинства учащихся способности контролировать свои действия и эмоции.

Для проверки достоверности результатов диагностики был использован метод экспертных оценок. Эксперты должны были оценить испытуемых по данным трем шкалам с помощью фиксированной системы оценок. В дальнейшем оценивалась степень корреляции этих показателей с показателями, полученными по тесту.

Сравнительный анализ показал наличие положительной корреляции между результатами, полученными от самих испытуемых, и оценками экспертов. Данные в виде графиков представлены на рисунке 1.

Показатели в баллах

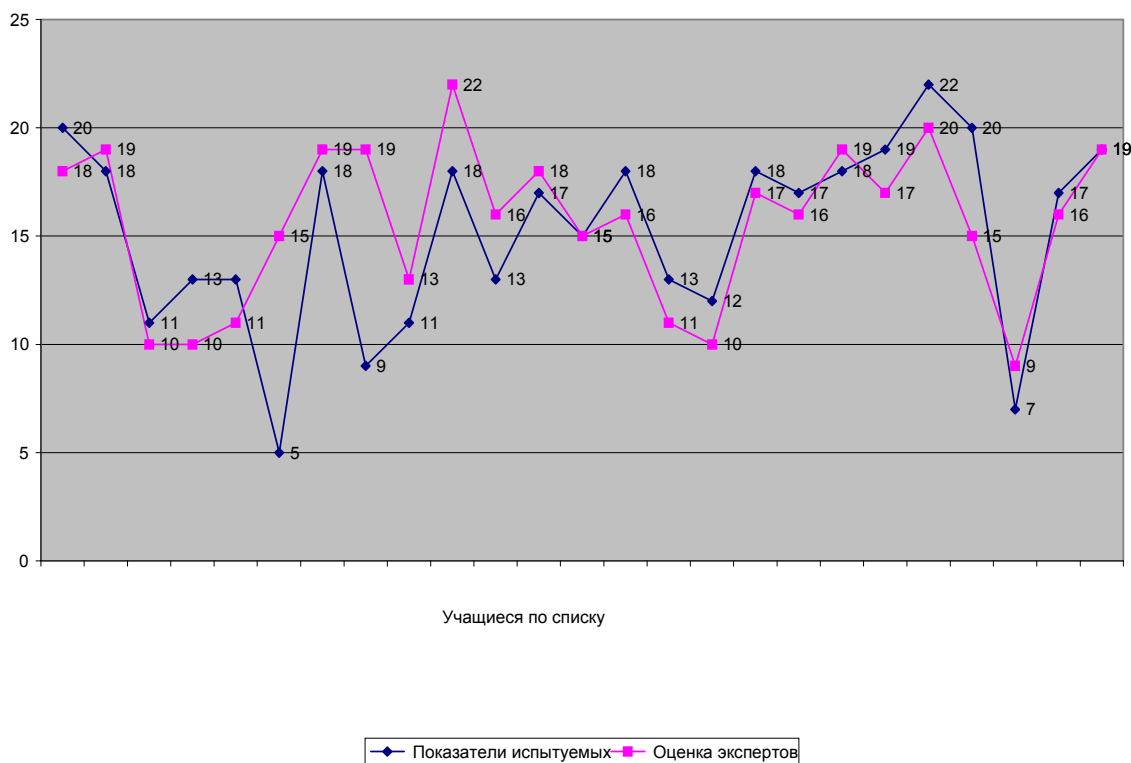


Рисунок 1 – График взаимосвязи показателей испытуемых и оценок экспертов по общей шкале «Воля»

Результаты диагностики позволяют утверждать, что к началу ранней юности у испытуемых в разной степени, но уже имеются навыки волевого самоконтроля, позволяющие регулировать поведение, желания и эмоциональные проявления. У большинства из них наметилась тенденция к планированию и рефлексии своих поступков. Обработка результатов методики «Пословицы» предполагает получение сведений по следующим категориям: отношение к жизни, отношение к людям, отношение к себе, преобладающий тип личностно-развивающего потенциала.

В категории приоритетных установок по «Отношению к жизни» установлено, что преобладающей у испытуемых является установка на облегченные способы существования. Такая установка предполагает ориентацию на веселую, беззаботную жизнь, пассивное ожидание благополучия в жизни. Второй по популярности является установка на материальное благополучие, которая предполагает повышенный интерес к материальной стороне жизни.

Такие тенденции свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности нравственных ценностей, системы нравственных жизненных ориентиров.

Результаты по категории «Отношение к людям» отражены в диаграмме 2. Из нее следует, что по отношению к людям наиболее распространенной у испытуемых является паритетная установка. Она свидетельствует о желании делать людям хорошее, но при этом учитываются и свои собственные интересы. Второй по значимости является установка на положительное отношение к людям. Данные показатели отражают, в целом, позитивную тенденцию в развитии индивидуальной системы ценностей. Анализируя полученные данные в категории «Отношение к себе», мы обнаружили, что у испытуемых преобладает установка на положительное отношение людей к себе и недооценка значимости в жизни самосовершенствования и потребности в самореализации.

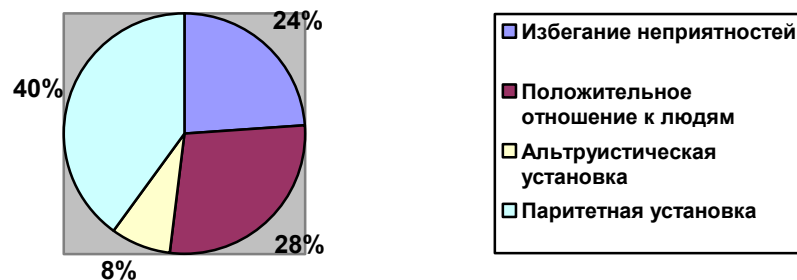


Диаграмма 2 – Показатели по шкале «Отношение к людям»

Оценка преобладающего типа мотивации по результатам данной методики позволяет увидеть потенциальное направление развития личности, исходя из ее потребностей и смысловых установок (диаграмма 3).

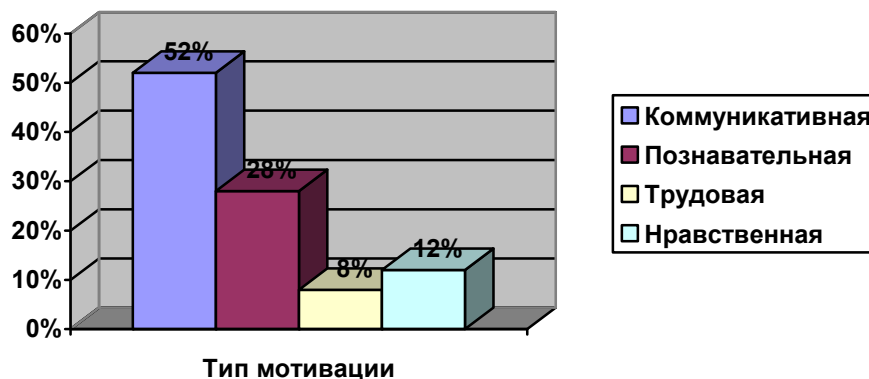


Диаграмма 3 – Показатели испытуемых по типам мотивации личности

Из приведенных данных следует, что интересующая нас нравственная мотивация, проявляющаяся в потребности человека во внутреннем духовном самосовершенствовании, у подростков стоит далеко не на первом месте и нуждается в воспитательных усилиях. Вместе с тем следует также активизировать их потребность в познании и труде как залого нравственного и гармоничного развития личности. Обобщая данные исследования, следует сказать, что у испытуемых обнаружен достаточный уровень развития навыков волевой саморегуляции, который позволяет корректировать собственные поведенческие и эмоциональные реакции в соответствии с общепринятыми нормами и правилами. Однако подростки проявляют разные возможности в овладении своим поведением. По степени успешности овладения саморегуляцией испытуемых можно условно разделить на 3 группы.

В первую группу вошли 28 % учащихся, характеризующихся тенденцией к устойчивости поведения с преимущественно нравственной активностью и контролируемостью, а также вероятностью прогнозирования поступков. Они владеют необходимыми для этого средствами, ценят умение вести себя, хорошо успевают. Для них характерно критическое отношение к своему поведению на основе личностно значимых норм и принципов. По мере приобретения опыта регуляции поведения у данных испытуемых формируется подлинная нравственность. Развитие способности регулировать свое поведение начинается с умения удерживаться от нежелательных действий и завершается умением ставить собственные цели и находить средства для их достижения. В процессе овладения поведением подростки пользуются как конкретными способами работы над собой, так и более обобщенными. Благодаря этому им удается продумать свое поведение в соответствии со своими намерениями и планами.

Вторую группу, наиболее многочисленную (47 %), составили учащиеся, у которых нравственность проявляется ситуативно. Моральная активность у них проявляется лишь в отдельных видах деятельности, в зависимости от актуальности потребности. Поступки не всегда совпадают с нравственными ценностями, несмотря на то, что учащиеся осознают важные для себя правила, включая необходимость ответственно относиться к своим учебным обязанностям и быть чутким к другим людям. Тем не менее, многим из этих подростков свойственно умение сделать правильный моральный выбор в острой конфликтной ситуации, когда актуализируется потребность в моральном поведении. В обычной же учебной и общественно полезной деятельности эти школьники нарушают дисциплину в школе, конфликтуют с родителями. Несмотря на то, что они испытывают при этом недовольство собой, все же им не удается регулировать свое поведение. Поведение такого подростка даже в сходных ситуациях может быть разным. В одном случае они владеют своим поведением, в другом – нет. Для регуляции их поведения требуются дополнительные внешние воздействия.

В третью группу (25 %) вошли подростки, у которых значимые правила не стали руководством в поведении. Это обнаруживается в частых отрицательных проявлениях в учебной деятельности, слабой общественной активности. Моральный выбор они почти не осуществляют, в поведении преобладает импульсивность. Значимые для этих учащихся правила поведения существуют только на уровне знаемых, а не побуждающих к действию. Недовольство собой возникает, как правило, под влиянием определенных обстоятельств, а не по причине неосуществленных намерений. Как свидетельствуют наблюдения, эти учащиеся еще недостаточно интеллектуально активны, у них не всегда проявляется критическое отношение к окружающим и к себе. В связи с этим они не осознают себя как субъекта деятельности, не всегда знают, как выполняют свои обязанности.

В целом полученные результаты показывают, что только определенная часть подростков может сознательно регулировать свои поступки в соответствии с личностно значимыми нормами. Воспитание потребности в нравственном поведении для них актуально. Кроме того, подросткам уже доступна саморегуляция с помощью нравственных ценностей. Однако многие из них нуждаются в поддержке усилий, направленных на овладение своим поведением. Все это свидетельствует, что старший подростковый возраст является исключительным в развитии нравственной саморегуляции, которая обеспечивается формирующимися рефлексивными механизмами волевого самоконтроля, критического отношения к своему поведению и личностно усвоенными моральными ценностями.

Литература

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 406 с.
2. Новейший философский словарь / гл. ред. А. А. Грицанов. – Минск: Книжный дом, 2003. – 1280 с.
3. Горленко, В. П. Обдуманность поведения учащихся / В. П. Горленко // Педагогика. – 1993. – № 4. – С. 39–42.

4. Завадская, Ж. Е. Формирование социально-ценностной направленности старшего школьника в процессе обучения / Ж. Е. Завадская // *Адукацыя і выхаванне*. – 2004. – № 1. – С. 21–28.
5. Белохвостова, С. В. Ценностно-смысловая регуляция духовно-нравственного саморазвития субъекта образования / С. В. Белохвостова // *Псіхалогія*. – 2005. – № 4. – С. 6–12.
6. Рубинштейн, С. Л. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1981. – 183 с.
7. Харламов, И. Ф. Педагогика: учебник / И. Ф. Харламов. – М.: Просвещение, 1990. – 431 с.
8. Кудряшов, А. Ф. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации: Описание и руководство к использованию / А. Ф. Кудряшов. – Петрозаводск: Петроком, 1992. – 318 с.
9. Гусев, А. Н. Школьная психодиагностика: Руководство по использованию психодиагностических методик психологами образовательных учреждений / А. Н. Гусев. – М.: Владос-Пресс, 2008. – 259 с.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 26.01.10

УДК 371.12-051:17.02:17.026:316.628

Нравственная культура педагога: условия и факторы развития

И. А. МАЗУРОК

В статье рассматривается модель развития личности педагога и место нравственности в структуре личности, обоснованы условия ее нравственного развития. Предлагаются методологические основания организации нравственного развития педагогов в условиях вузовской подготовки и последипломного образования.

Ключевые слова: нравственная культура, нравственное развитие, нравственные ценности, рефлексивная деятельность, условия нравственного развития, стохастические технологии.

The article considers a development model of a teacher's individuality and the place of morals in the structure of the individuality, the conditions of its moral development are proved there. The methodological bases of teachers' moral development organization in the conditions of high school preparation and postgraduate formations are offered in the article.

Keywords: moral culture, moral development, moral values, reflective activity, moral development conditions, stochastic technologies.

Современное общество с его новыми экономическими и социокультурными реалиями стимулирует в молодых людях стремление к успеху, нацеливает их на карьерный рост, на повышение своего статуса в социуме. Ничего предосудительного в этом нет. Но при одном условии: если усилия по достижению успехов будут органично сочетаться с формированием нравственных качеств; если иерархия жизненных ценностей не примет уродливых очертаний. Поэтому при подготовке специалиста и на дальнейших этапах его развития следует уделять внимание процессам духовного, морально-этического становления личности.

Рассмотрение проблемы развития нравственной культуры педагога и реализации ее в профессиональной деятельности прежде всего связано с построением модели развития личности педагога и определением места нравственности в структуре личности. Предлагаемая модель представляет собой последовательное развертывание универсальной формы развития – спирали в системе координат. При построении модели мы использовали прием, где личность представлена как некое идеальное «тело», помещенное в трехмерное пространство с плоскостями «смыслы – деятельность – культура». Идеальное «тело» помещено нами в пространство, в котором оно имеет следующие измерения: «личностные смыслы – профессиональная деятельность – профессиональная культура». Чем же был обусловлен выбор названных измерений?

Целостный подход к личности как к функциональному органу сводится к следующему: «Сущность личности не совпадает ни с темпераментом, ни с характером. Основная плоскость движения – нравственно-ценная, личность в узком понимании – позиция человека в мире, которая задается системой общих смысловых образований» [1, с. 93]. А. Н. Леонтьев и его последователи исходят из того, что процесс развития личности можно представить как постижение совокупности значений, интерпретированных как культура и становление системы личностных смыслов. Именно смысловые образования рассматриваются как единицы нравственного мира личности. Личностный смысл возникает в человеческой жизнедеятельности. Но в нравственном сознании он порождает новое отношение человека к миру, другим людям. Будучи включенным в сознание, смысловые образования строят личностную систему ценностей, которая, с одной стороны, выражает нравственную позицию личности, а с другой, является результатом ее нравственного развития [2, с. 12]. На основании вышесказанного смысловая вертикаль была положена в основу модели развития личности педагога.

Выбор профессиональной деятельности в качестве второго измерения спирали обусловлен тем, что каждая стадия развития личности определяется ведущим типом деятельности (в нашем случае это профессионально-трудовая), развитие которой обуславливает основные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности. С по-

зиций культурно-исторической теории деятельности В. В. Давыдов отмечает, что личность – это субъект деятельности, производящий новый материальный или духовный продукт. О сформированности деятельности можно судить по следующим признакам: 1) сформировано ли ценностное отношение к данному виду деятельности, то есть соответствует ли мотив действий общественному значению деятельности; 2) культуросообразен ли способ действий [3]. Таким образом, если говорить о личности педагога, то ее характеристиками выступают ценностные отношения, определяющие характер профессиональной деятельности, а также качество и результаты этой деятельности.

Профессионально-педагогическая культура, выбранная в качестве третьего измерения, выступает, по мнению В. А. Сластенина, мерой и способом творческой самореализации личности учителя в различных видах педагогической деятельности и общения. Она представляет собой состояние самообновления собственной культуросообразности и культурной идентичности в постоянно меняющемся образовании, а также определяет способность учителя анализировать свою деятельность, положительно относиться к ней, делать ее предметом концептуального осмысления и целевых преобразований. Профессиональная культура является атрибутивным свойством определенной социально-профессиональной группы, она включает в себя профессионализм как основополагающую категорию акмеологии [4].

Результаты проведенного анализа литературы позволяют свидетельствовать об осознании в профессиональном сообществе необходимости включать в содержание профессионализма, наряду со знанием норм и умением следовать им, также ценностно-смысловые и мотивационные аспекты выбора адекватных способов поведения в ситуации. Таким образом, профессионализм личности является качественной характеристикой субъекта труда, отражающей высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых акмеологических инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста» [4, с. 5]. А становление профессионализма сопровождается личностным развитием.

Подобная модель, на наш взгляд, позволяет выявить общие закономерности личностного развития педагога, а также решать множество прикладных задач при обучении его в вузе, организации повышения квалификации, самосовершенствовании. Развитие личности, несомненно, целиком коррелируется с нравственным развитием. Некоторые исследователи считают, что именно под воздействием сформированных нравственных ценностей происходят и изменения личностных структур. В работах психологов акцент делается на исследовании места человека в системе общественных связей, его позиции, общение с другими людьми, того, что, ради чего и как использует человек врожденное ему и приобретенное им.

Нравственное развитие личности, по мнению А. С. Лаптенка, представляет прежде всего процесс усвоения нравственного опыта человечества, выработку индивидуальной системы моральных ценностей, которая свидетельствует о нравственном самоутверждении личности, формировании целостного, гармоничного сочетания внутренних компонентов нравственной культуры. Оно связано с изменением ценностных ориентаций, нравственных качеств, интересов личности, приводящих к качественному преобразованию нравственного мира личности. Изменения, затрагивающие нравственный мир человека, всегда существенны, это связано с местом нравственности в структуре личности» [2, с. 6].

Главным моментом нравственного развития является необходимость самореализации личности, раскрытие и объективирование в поступках и отношениях с другими людьми своего нравственного потенциала, утверждение себя как личности во всех сферах жизнедеятельности. Исследователи выделяют подструктуру нравственности помимо остальных социально обусловленных подструктур личности потому, что она придает социальную ценность всем остальным подструктурам. В. А. Токарева приводит следующие основания, позволяющие считать нравственность личности ее центральным компонентом: ни моральность, ни личность не являются генотипическими образованиями; как и личность, нравственность возникает только в отношениях между людьми; личность формируется и проявляется в деятель-

ности, которая является основанием, фундаментом для нее. Нравственность же пронизывает все виды деятельности [5].

Поскольку нравственность характеризует не какие-то отдельные стороны личности, а представляет интегральную характеристику ее духовного мира, в которой учитываются как элементы нравственного сознания, так и реальные поведенческие акты, она проявляется в любом виде деятельности. Это подтверждают исследования Н. Е. Шурковой, по мнению которой «нравственные отношения принимают характер «разлитой» именно в силу того, что присутствуют в любом виде деятельности, в любой сфере общественной и личной жизни и во взаимодействии даже с вещно-предметным миром, который для нравственно воспитанного человека «распредмечивается» и выступает как «человеческий» мир» [6, с. 17].

Основываясь на данном утверждении и на разработанной Б. С. Братусем шкале личностных смыслов, имеющей поуровневое строение и содержащей пять уровней, приведенных по восходящей: почти неличностный, эгоцентрический, группоцентрический, гуманистический, духовный [1], – можно сделать вывод, что если смысловые устремления педагога характеризуются общечеловеческой направленностью, если другой человек приобретает в его глазах сакральную ценность как образ и подобие Божье, если он приобщается к интересам другого человека как социальной ценности, причем «другого человека» понимают не только как конкретного субъекта взаимодействия, а он присутствует в каждом социальном явлении, то деятельность педагога можно считать нравственной. Субъект в данном случае осуществляет огромную духовную работу по определению содержания, осознанию собственных целей, ценностей, путей их достижения.

Что же должен включать образовательный процесс, чтобы данная духовная работа будущим педагогом осуществлялась? Учитывая, что нравственная культура всегда выражает степень воплощения ценностей в реальных поступках (в данном случае в профессиональной деятельности), нас интересует механизм присвоения ценностей и смыслов педагогами (как будущими, так и настоящими). Как уже отмечалось, характер профессиональной деятельности во многом зависит от содержания системы ценностей педагога. Не случайно сегодня большое внимание уделяется аксиологическим основам, этическим нормам педагогической деятельности. Это обусловлено тем, что деятельность педагога обращена в будущее, так как образование является необходимым условием для того, чтобы дать человеку возможность продвигаться вперед, оно играет решающую роль в развитии личности на протяжении всей ее жизни, а также развитию всего общества, являясь одним из важнейших средств. Необходимо учитывать, что и учитель как субъект образовательного процесса имеет личные ценностные установки, которые, в принципе, должны согласовываться с приоритетными социокультурными и целевыми установками своего времени.

Для теоретических исследований нравственных ценностей личности важна идея динамического соотношения и взаимоперехода одних ценностей в другие. Рассматривая мотивацию как результат трансформации ценностей во внешне реализуемое поведение и опираясь на концепцию В. П. Симонова [7], мы приходим к выводу о том, что ценности проходят ряд ступеней «опредмечивания» – путь от исходной ценности до конкретной мотивировки поступка или простейшего действия, то есть должен осуществиться переход первоначальных простейших ценностей в мотивы профессиональной деятельности и далее – собственно нравственные ценности. Потому что только нравственные ценности, будучи субъективными по восприятию, оказываются объективными по своей детерминированности. Они приобретают объективность для субъекта как априорные, не зависящие от воли и сознания. Став объективными, они приобретают способность выступать в качестве морального регулятора, определяющего «поведение и сознание человека в той или иной мере во всех без исключения сферах общественной жизни – в труде, быту, политике, в науке, в семейных, личных, внутригрупповых и международных отношениях. В этом смысле можно говорить о «вездесущем» характере духовно-нравственных ценностей и их всекомпетентности» [7, с. 18]. Следовательно, необходимы условия, позволяющие обеспечить процесс трансформации простейших ценностных оснований до определенных мотиваций, побуждений, потребностей в нравст-

венном поведении, стремлении к моральному самосовершенствованию и реализации их в профессиональной деятельности.

Учитывая, что процессы смыслообразования и смыслостроительства находятся в рефлексивном слое сознания, саморазвитие, самокоррекция, развитие отношений личности с миром обеспечивается рефлексивной деятельностью, нами был сделан вывод о том, что развитие рефлексивных способностей личности и организация рефлексивной деятельности являются условиями процесса нравственного развития личности педагога. Рефлексия выступает механизмом развития, опосредствующим переход внешнего воздействия к внутреннему побуждению. Рефлексивность в моральной сфере выполняет функции репродуктивного и продуктивного усвоения моральных ценностей, осознания смысла морального требования и выработки личного к нему отношения, что говорит о необходимости введения в образовательный процесс рефлексии как феномена человеческой субъектности, а также формирования у студентов рефлексивных умений.

В понимании механизма рефлексии мы придерживаемся трактовки И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, которые рассматривают ее как переосмысление и перестройку субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, общения, то есть своего поведения как целостного отношения к окружающему миру [8, с. 37]. Вывод о том, что в качестве объекта, на который направлена рефлексивная деятельность субъекта, могут выступать: а) знания о ролевой структуре и позиционной организации коллективного взаимодействия; б) представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков; в) свои поступки и образы собственного «я» как индивидуальности; г) знания об объекте и способы действия с ним [8, с. 36], позволил нам выделить возможные продукты каждого из четырех типов рефлексии учащихся в процессе нравственного воспитания (таблица 1).

Таблица 1 – Рефлексивная деятельность учащихся в процессе обучения

Тип рефлексии	Предмет рефлексии	Продукт рефлексии
Кооперативный	Знания об организации коллективного взаимодействия	Сотрудничество Солидарность
Коммуникативный	Внутренний мир другого человека и причины его поступков	Эмпатия
Личностный	Собственные поступки и образы собственного «я» как индивидуальности	Самокритичность Потребность в саморазвитии
Интеллектуальный	Знания об объекте и способы действия с ним	Знание нравственных норм и понятий

На основании мнения о том, что «в результате одновременного разворачивания нескольких типов рефлексии, то есть в их взаимодействии, возникают качественно различные и более сложные новообразования, чем при функционировании лишь одного типа рефлексии» [8, с. 39], в целях нравственного развития студентов нам представляется необходимым использовать задания как для активизации одного из типов рефлексии, так и для культивирования всех их одновременно. Причем актуальной представляется работа по развитию всех видов рефлексивной деятельности, разграничение которых происходит на основании ее объекта: коммуникативной, кооперативной, когнитивной и личностной рефлексии.

Личностная рефлексия занимает особое место в развитии нравственного самосознания, выступая средством переосмысления субъектом содержания своего самосознания в проблемной ситуации, которое дает возможность более целостной реконструкции своих представлений о себе. Развитию личностной рефлексии способствуют следующие компоненты: диалог, являющийся разговором равных субъектов; необычность или озадачивающая ситуация для человека; вовлечение в действие других людей; открытость своих переживаний и мыслей перед другими людьми; наличие сознательного понимания; эффективная обратная

связь; преднамеренный выбор самим человеком и его автономность в этом выборе; осознание своих переживаний о телесной, чувственной, интеллектуальной и духовной сущностях.

Не вызывает сомнения тот факт, что развитие рефлексивных способностей будущих педагогов может быть обеспечено посредством применения методик, основанных на рефлексивном методе. Следует отметить, что показатели уровня нравственного развития педагога (реализация нравственных ценностей в избираемых им нормах педагогической деятельности, уровень развития рефлексии) соответствуют позициям постнеоклассической рациональности, в которой расширяется поле рефлексии деятельности и учитывается соотнесенность полученных знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами познающего субъекта.

Обеспечить формирование данных новообразований у будущих учителей позволяет, на наш взгляд, применение стохастических технологий. Целесообразность стохастических технологий в данном случае обусловлено рассмотрением личности как постоянно развивающейся системы, развитие которой осуществляется посредством активного взаимодействия с образовательной средой. Алгоритмизировать процессы смыслообразования и смыслостроительства, находящиеся в рефлексивном слое сознания, невозможно, поэтому стохастических технологиях, руководствуясь принципом стохастичности, то есть вероятности, проектируются «желательные свойства образовательной среды».

На примере учебного модуля «Ценности и цели педагогической деятельности» продемонстрируем планирование того, какие функции будет выполнять среда, какими стимулами она должна обладать (таблица 2).

Таблица 2 – План модуля «Ценности и цели педагогической деятельности»

Этап	Функции этапа
Вводный	Создать атмосферу сотрудничества
Самостоятельная работа	Обеспечить условия для актуализации и рефлексии ценностей и смыслов, имеющихся у учителей
Групповая работа	Способствовать обмену мнениями, осознанию разнообразия ценностей и смыслов
Обмен результатами работы групп	Создать условия для вербализации проблематизации ценностей и смыслов педагогической деятельности
Работа с текстами	Способствовать осознанию места нравственных ценностей в системе норм педагогической деятельности

Обобщая сказанное выше, следует отметить, что методологическими основаниями организации нравственного развития педагога в контексте его профессиональной деятельности могут выступать такие подходы, как:

культурологический подход, изменяющий представление об основополагающих ценностях образования как исключительно информационно-знаниевых и познавательных, а следовательно, и ценностные установки педагогов;

аксиологический подход, позволяющий анализировать процесс развития нравственной культуры педагога через детерминацию ценностно-смыслового отношения личности к педагогической деятельности;

деятельностный подход, рассматривающий деятельность как неотъемлемое социокультурно обусловленное свойство ее субъекта и таким образом предполагающий возможность изменения деятельности посредством изменения качеств субъекта;

акмеологический подход, определяющий влияние природных и культурологических факторов на самоуправление учителя в становлении его профессионализма.

Названные выше подходы конкретизируются принципами, отдельными среди которых выступают:

принцип ценностных ориентаций, ориентирующий педагога на устремленность к высшим нравственным ценностям, требующий осознанности иерархии ценностных ориентаций, позволяющий планировать и прогнозировать саморазвитие и педагогическую деятельность;

принцип цельности субъекта, направляющий педагога на осознание своих ценностей, слов, поступков и их единства, требующий самооценки, контроля и коррекции деятельности личности по самосовершенствованию и саморазвитию;

принцип развития, обуславливающий качественные изменения профессионального сознания учителя, его деятельности и общности с учащимися;

принцип рефлексии, предполагающий самостоятельное переосмысление ценностных оснований своей деятельности, отношений и сознания.

Литература

1. Братусь, Б. С. Аномалия личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
2. Лаптенко, А. С. Нравственное развитие личности / А. С. Лаптенко. – Минск: БелНИИ, 1993. – 34 с.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1996. – 234 с.
4. Слостенин, В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4–11.
5. Токарева, В. А. Психология нравственного развития личности студента / В. А. Токарева. – Ташкент: Фан, 1989. – 152 с.
6. Щуркова, Н. Е. Система воспитания нравственных отношений современного школьника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 01 / Н. Е. Щуркова; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1989. – 38 с.
7. Симонов, П. В. Темперамент. Характер. Личность / П. В. Симонов, М. Л. Ершов. – М.: Наука, 1984. – 160 с.
8. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.

УДК 159.922.8:159.9.019.43:316.48:316.356.2

Условия психологического благополучия юношей и девушек в ситуации семейного кризиса

Н. Г. НОВАК

В статье представлены результаты изучения психологического благополучия юношей и девушек, переживших семейный кризис, а также описаны социально-психологические переменные, связанные с показателем психологического благополучия респондентов.

Ключевые слова: психологическое благополучие, жизненное событие, семейный кризис, отношение, ранжирование, респондент, интервью, социальная компетентность.

The article describes the results of young boys' and girls' psychological well-being studying, who have endured family crisis, also the social and psychological variables connected with an indicator of respondents' psychological well-being are described there.

Keywords: psychological well-being, life event, family crisis, attitude, ranging, respondent, interview, social competence.

Каждый человек в своей жизни может столкнуться с событиями особого рода, которые С. Л. Рубинштейн характеризовал как «узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека» [1, с. 643]. В такие моменты субъекту приходится делать выбор, во многом определяющий его будущее, поскольку столкновение с таким событием – это своего рода ситуация самоопределения, инициирующая изменчивость и развитие личности. Речь идет о жизненно значимых событиях. Событие является для человека жизненно значимым в том случае, когда его свершение затрагивает центральные аспекты личности (образ «Я», представления о себе), действует на них разрушающе и заставляет личность изменить их. В противном случае событие не является жизненно важным, значимым, независимо от того, насколько оно эмоционально тягостно.

В качестве осознаваемых индикаторов субъективной значимости жизненного события могут выступать: актуализация жизненного замысла или, напротив, ощущение бессмысленности жизни, потребность в активизации процессов переосмысления пройденных этапов жизненного пути, их переоценка или необходимость поиска новых способов решения, стремление изменить себя, свою жизнь, пересмотр ценностей, трансформация целей и т. п. Механизмом, обеспечивающим реализацию данных процессов, является деятельность переживания. Ф. Е. Василюк определяет переживание как особую внутреннюю деятельность по перестройке психологического мира личности, общей целью которой является повышение осмысленности жизни. По мнению ученого, основной задачей этой деятельности является «достижение смыслового соответствия сознания и бытия, что в отнесенности к бытию суть *обеспечение его смыслом*, а в отнесенности к сознанию – *смысловое принятие* им бытия» [2, с. 27]. В некоторых случаях значимое событие переживается личностью как ситуация невозможности реализации замысла жизни и приводит к кризису.

Любой кризис содержит как позитивный, так и негативный компонент. Негативная составляющая заключается в загруженности неразрешенными проблемами, чувстве безнадежности, беспомощности, переживании жизни как «тупика». Но кризис – это и возможность изменения, перехода на новую ступень развития личности, источник силы и в этом его позитивный аспект. Для психолога важно понять, от чего зависит выбор одного из этих направлений? Благодаря или вопреки чему человек, столкнувшись с кризисом, выберет тот путь, который позволит ему не только выжить, но и сохранить способность к позитивному функционированию?

Цель нашего исследования – изучение психологического благополучия юношей и девушек, переживших семейный кризис. На первом этапе исследования проведена диагностика психологического благополучия юношей и девушек, переживших семейный кризис, с использованием опросника «Шкалы психологического благополучия» («Ryff's Psychological Well-Being Scale») [3]. Задачей второго этапа исследования являлось выявление социально-психологических переменных, связанных с психологическим благополучием юношей и девушек, переживших семейный кризис (метод полуструктурированного интервью). В выборку вошли 120 студентов (51 юноша и 69 девушек) в возрасте от 17 до 25 лет. Средний возраст испытуемых – 19,7 лет.

Среди современных концепций психологического благополучия наиболее обоснованной является модель К. Рифф. Согласно данной концепции, психологическое благополучие определяется как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностный рост, самопринятие, управление средой, автономия, цели в жизни, позитивные отношения с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью [3, с. 721]. Высокие показатели в рамках структурных компонентов означают сформированность позитивного отношения к себе и своему прошлому, осознание и принятие разных сторон своего Я; наличие способности получать удовлетворение от теплых, доверительных отношений с окружающими и проявления заботы о благополучии других, способность к эмпатии. Также это говорит и об уровне самоопределения, независимости, способности противостоять социальному давлению и проявлять независимость суждений, о высокой саморегуляции поведения и компетентности. Высокий уровень психологического благополучия связан с возможностью самореализации, характеризуется наличием жизненных целей и убеждений, жизненного смысла, что позволяет испытывать чувство осмысленности своего прошлого и настоящего, открытости новому опыту, ощущать перспективы личностного и профессионального роста, расширять горизонты самопознания и самоэффективности. Каждый из шести компонентов психологического благополучия, являясь аспектом позитивного функционирования личности, может достигать разной степени выраженности, тем самым, определяя уникальную структуру и интегральный показатель психологического благополучия отдельного человека. Так, устойчивость и качество отношения к себе и к другим определяют возможность автономности и социальной компетентности личности. Позитивные отношения способствуют осознанию целей и смысла существования, что является условием самоактуализации и стремления к личностному росту.

Рассмотрим структуру психологического благополучия юношей и девушек, столкнувшихся с семейным кризисом. На основе индивидуальных показателей по шкалам опросника были вычислены усредненные характеристики по выборке (среднее арифметическое значение). Выявлено, что среднее арифметическое значение по всем шкалам находится в области высоких значений (от 55 до 65). В соответствии с величиной среднего арифметического каждой шкале был присвоен тот или иной ранг. В результате ранжирования оказалось, что в структуре психологического благополучия юношей и девушек, столкнувшихся с ненормативными семейными кризисами, наибольший вес имеют параметры: «Личностный рост», «Положительные отношения с другими», «Цели в жизни». Следовательно, психологическое благополучие юношей и девушек, переживших семейный кризис, по большей мере достигается путем стремления к самосовершенствованию и самореализации, связано с потребностью в осмысленности и направленности жизни, способностью к формированию теплых и доверительных отношений, использованию ресурсов социальной сети поддержки.

Также структура психологического благополучия анализировалась с учетом пола респондентов (метод однофакторного дисперсионного анализа). Были обнаружены различия по половому признаку относительно шкалы «Положительные отношения с другими» ($F=9,775$; $p=0,002$): у девушек показатель по данной шкале выше, чем у юношей. Это свидетельствует о том, что в среднем девушки по сравнению с парнями более удовлетворены характером отношений с окружающими, более доверчивы, в большей степени способны заботиться о благополучии других, сопереживать, уступать, допускают привязанности и близкие

отношения. Относительно остальных шкал и общего индекса психологического благополучия значимых различий по половому признаку не выявлено.

В ходе интервью респондентам было предложено обозначить наиболее значимые события, существенно отразившиеся на их жизни. Было выявлено, что большинство такого рода событий были связаны с семьей: вынужденная разлука с родителями (нахождение в больнице, проживание у родственников и т. п.), помещение в интернат, рождение брата/сестры, развод родителей, смерть члена семьи, негативные события, обусловленные алкоголизмом родителя(ей). Кроме семейных, к значимым событиям жизни респонденты отнесли негативные события, связанные со школой (конфликты с учителями, одноклассниками, «бойкот»), сексуальное насилие, клиническую смерть и др. В ряде случаев имело место сочетание кризисных событий. Наше исследование было направлено на анализ опыта переживания респондентами тех кризисных событий, которые в выборке исследования встречались наиболее часто (т. к. частота встречаемости остальных не позволяет сделать статистически достоверные выводы), а именно: смерть близкого родственника (47,5%), развод родителей (44%), совместное проживание, «со-бытие» с пьющим родителем (61%). Данные типы кризисных событий относятся к категории «семейный кризис». Семейный кризис – это состояние семейной системы, характеризующееся нарушением гомеостатических процессов, приводящих к фрустрации привычных способов функционирования семьи и невозможности справиться с новой ситуацией, используя старые модели поведения [4, с. 92]. Семейный кризис связан с неспособностью семьи восстановить стабильное состояние в ситуации постоянного давления тех условий, факторов, которые изменяют семейную структуру и способы взаимодействия членов семьи [4; 5].

При изучении психологического благополучия юношей и девушек, переживших семейный кризис, была выявлена неоднозначная тенденция (5% уровень значимости): с увеличением количества кризисных событий на жизненном пути респондента растут показатели по шкалам «Личностный рост» и «Цели жизни». Можно предположить, что в ряде случаев столкновение с жизненными трудностями (на примере семейной ситуации) определенным образом подталкивает к личностному росту, переосмыслению бытия, способствует формированию психологической устойчивости. Другими словами, при определенных условиях переживание кризиса позволяет человеку оценить динамику собственного развития, осознать происходящие качественные изменения внутреннего мира, быть более открытым новому опыту, способствует ощущению реализации своего потенциала, изменения в соответствии с собственными познаниями и достижениями. С увеличением количества испытаний на жизненном пути повышается осмысленность жизни и корректируется ее направление. Опыт переживания, его эффективность, влияет на убеждения, которые являются базой при формировании жизненных целей и намерений. Однако из этого не следует, что для достижения более высокого уровня психологического благополучия по выделенным шкалам следует подвергнуть человека сложным жизненным испытаниям, потому как характер адаптации к негативным событиям жизни и их переживание во многом определяется типом травматического события, его длительностью, наличием у личности внутренних и внешних ресурсов. Так, в литературе приводятся данные, что в среднем у 5–10% переживших травматические события развивается ПТСР, однако в зависимости от травмы цифры могут меняться: 12,5% у ветеранов войны в Заливе, 16,5% у госпитализированных после дорожных происшествий, 17,8% среди жертв физического насилия и т. д. Более того, некоторые исследователи подчеркивают, что устойчивость появляется не вопреки трудностям, но благодаря им [6].

В своем исследовании мы попытались выявить и психологические (внутренние), и социальные (внешние) переменные, связанные с индексом психологического благополучия в юности. С этой целью транскрипты были разбиты на тематические блоки с выделением категорий, отражающих признаки, характеризующие респондентов, особенности семейной системы. Для выделения переменных был использован метод контент-анализа. Полученные переменные сравнивались с показателями по шкалам методики при помощи однофакторного дисперсионного анализа с применением метода контрастов. В результате было выделено 32 переменные, каждая из которых была представлена субкатегориями (от двух до шести). Для

проверки наличия связи между выделенными переменными и показателями по шкалам методики «Шкалы психологического благополучия» использовался однофакторный дисперсионный анализ с применением метода контрастов. Оказалось, что с показателем психологического благополучия юношей и девушек, вошедших в выборку исследования, связаны следующие переменные: «Пол испытуемого», «Возраст испытуемого», «Количество пережитых ненормативных семейных кризисов», «Наличие сиблингов», «Наличие замещающего родителя», «Наличие в семье пьющего родителя», «Причина смерти близкого», «Принятие себя или желание измениться», «Принятие жизни или желание ее изменить», «Локус вины в случившемся», «Способ преодоления жизненных трудностей», «Насилие в семье», «Конфликты в семье», «Наличие цели в жизни», «Принятие семейной системы». «Ощущение счастья». Для примера рассмотрим некоторые из них.

Переменная «Принятие себя или желание измениться» характеризует отношение респондента к самому себе, удовлетворенность собой или непринятие себя. Оценивалось желание измениться и характер желаемых изменений. В результате статистического анализа было выявлено, что переменная связана с общим уровнем психологического благополучия опрошенных ($F=3,475$; $p=0,018$), а также с результатами по шкалам «Самопринятие» ($F=4,568$; $p=0,005$), «Управление средой» ($\alpha \leq 0,05$), «Цели Жизни» ($F=2,699$; $p=0,049$). Общий индекс психологического благополучия и показатель по шкалам «Самопринятие» и «Управление средой» выше у тех респондентов, которые довольны собой и не желают ничего в себе менять, по сравнению с юношами и девушками, которые считают, что постоянно изменяются, развиваются или хотели бы измениться. Самый низкий показатель по шкалам у респондентов, которые не задумывались над этим вопросом. Относительно шкалы «Цели жизни» была выявлена иная тенденция: более высокие показатели характерны респондентам, стремящимся к самосовершенствованию и саморазвитию. Таким образом, удовлетворенность собой позитивно сказывается на самоотношении, самопринятии, чувстве уверенности в себе, способности управлять социальным окружением. В то же время неудовлетворенность собой способствует психологическому благополучию только в том случае, если является показателем стремления к личностному росту и саморазвитию.

Что касается характера желаемых изменений, то психологическое неблагополучие является по большей части результатом неудовлетворенности своими личностными качествами ($\alpha \leq 0,01$) и уровнем развития коммуникативных навыков и способностей ($\alpha \leq 0,05$), что в наибольшей степени отражается на чувстве независимости и автономности, способности противостоять мнению окружающих при реализации собственных планов и целей (шкала «Автономия», $\alpha \leq 0,01$). Компетентность в управлении средой также связана с желанием изменить личностные особенности и имеет тенденцию к увеличению в том случае, если респондента в себе все устраивает ($\alpha \leq 0,05$).

Переменная «Принятие жизни или желание ее изменить» отражает оценку человеком прожитого отрезка жизненного пути, то, насколько он принимает свою жизнь, хочет ли он что-то в ней изменить. Общий уровень психологического благополучия тесно связан с данным параметром ($F=7,053$; $p=0,009$): более высокий результат у тех юношей и девушек, которые переосмыслили свое прошлое и принимают жизнь такой, какая она есть, со всеми нюансами, воспринимают прожитый этап жизни как опыт, пусть и не всегда позитивный, чем у респондентов, желающих изменить прошлое, переделать что-то в своей жизни.

Относительно переменных «Насилие в семье» и «Конфликты в семье» анализ материалов интервью показал, что беспомощность и безысходность жертв семейного насилия (психологического, физического) может трансформироваться в принятие роли «защитника», «героя-освободителя». Часто желание помочь другим, оградить от зла, дать любовь и тепло, которого не хватало самим, преобразуется в цели жизни и профессиональные планы. Это иллюстрирует случай Елены С. (21 год). Девушка образована, рассудительна; интроверт. Увлекается музыкой, пишет стихи, любит лошадей и собак. Родители развелись, потому что отец пил. Елена все равно его любила и была рада каждой встрече. С матерью ей не удалось наладить теплые отношения: та больше времени проводила со старшей дочерью. В школе ее не понимали, она чувствовала себя изгоем, а в шестом классе – вообще было «как в аду». Вот

как она описывает один из сложнейших периодов своей жизни и момент, который стал кульминацией всей жизненной истории (говорит медленно, спокойно, «внутренне», словно сама с собой). *«Где-то полгода я выходила на балкон, хотя я ужасно боюсь высоты. Я смотрела на ночное небо, звезды... А потом – вертикально вниз. Иногда в сумерках я представляла, как лечу. Это было единственное спасение. Другого варианта не находила. Не находила смысла вообще в жизни, не думала, что я кому-то нужна. Однажды я посмотрела не вниз или вверх, а вперед: город маленький, зеленый, много деревьев, много крыш, домиков... Я подумала, что может быть я не нужна миру, но может быть с моей помощью он станет немножко лучше. Тем более есть отец, он меня любит... Я решила жить дальше... Я подумала, что заберу его к себе, буду нужна ему. Когда я развернулась назад (я сама не знаю, как объяснить эту загадку) и сделала шаг – в тот момент поняла, что будет жить кто-то один: я или отец».* Действительно, через несколько дней отец умер. Но девушке удалось через любовь к отцу найти смысл и цель жизни. Ей очень хочется открыть специализированную конную базу, где дети с ДЦП смогут проходить лечение, причем – совершенно бесплатно. Понимая, что для этого нужны большие деньги, параллельно она планирует еще один проект, который поможет заработать необходимый капитал. Сейчас она серьезно думает над реализацией задуманного, отлично учится, налаживает контакты с компетентными людьми. Конечно, никто не может гарантировать, что в ее жизни все получится «гладко», сбудутся все планы и цели. Но это свидетельствует о том, что часть людей, подвергавшихся издевательствам в семье, переживших насилие и отверженность со стороны близких, не теряют доверие к миру и выходят во взрослую жизнь с убеждением, что не все в мире так плохо и безнадежно, главное – приложить усилия по его изменению. Об этом пишет Т. О. Арчакова: «Те, кто подвергся насилию и несправедливому обращению, а в последствие столкнулся с равнодушием других людей, берут на себя определенные обязательства. Это обязательства не давать людям забыть о насилии и несправедливости, чтобы то, что довелось пережить пострадавшим, было не зря, чтобы в результате что-то изменилось» [7].

Существенное значение для юношей имеет параметр «Наличие сиблингов». В частности, принятие себя, позитивное отношение к себе и своему прошлому, осознание и принятие своего Я (шкала «Самопринятие», $\alpha \leq 0,05$) и способность юношей управлять окружением, регулировать и контролировать внешние условия жизни (шкала «Управление средой», $(\alpha \leq 0,05)$) положительно связано с наличием братьев и сестер. Другими словами, сиблинги могут обеспечить по отношению друг к другу сотрудничество в поисках решения сложных жизненных ситуаций и поддержку, способствуют поддержанию чувства собственного достоинства и удовлетворению потребностей. Также была выявлена следующая тенденция: чем больше кризисных событий было в прошлом, тем в меньшей степени респонденты хотят изменить свою жизнь в настоящем ($\alpha \leq 0,05$, $V = ,200$). Это, с одной стороны, можно рассматривать как установку респондентов: в моей жизни ничего не стоит менять, все, что со мной происходило – это важный опыт, а с другой – можно предположить нежелание будоражить прошлое, вытеснение воспоминаний, связанных с переживанием негативных жизненных событий. В сочетании с вышеописанной тенденцией мы более склонны к первому варианту объяснения выявленной тенденции.

Таким образом, были выявлены социально-психологические переменные, часть из которых является факторами, а часть – условиями достижения и сохранения психологического благополучия юношей и девушек, переживших семейный кризис. В частности, осмысленность и способность ставить цели в жизни связана со способом преодоления жизненных трудностей, определяется степенью принятия себя и зависит от того, был ли респондент объектом психологического и физического насилия в семье. Способность к формированию положительных отношений с другими и самопринятие в юношестве зависят от пола, связаны с наличием у человека цели в жизни, а также с причиной смерти близкого, зависят от того, каким образом юноша или девушка, пережив семейный кризис, объясняют случившееся в семье, кого считают виновным. Самопринятие также зависит от удовлетворенности своей жизнью. Социальная компетентность, способность управлять окружением связана со способом преодоления жизненных трудностей, удовлетворенностью собой и прожитой жизнью, нали-

чием цели в жизни. Чувство независимости и автономии коррелирует с осмысленностью и нацеленностью жизни, степенью принятия себя и своей жизни, ощущением счастья. Стремление к личностному росту связано с удовлетворенностью жизнью и ощущением счастья.

В заключение можно сделать вывод о том, что уровень психологического благополучия юношей и девушек, переживших семейный кризис, в первую очередь связан с наличием цели в жизни, способом преодоления жизненных трудностей, а также степенью принятия себя в своей жизни, с ощущением счастья. На психологическое благополучие влияет не только опыт переживания смерти, но и причина, по которой умер близкий человек, а также то, каким образом юноша или девушка, пережив семейный кризис, объясняют случившееся в семье, кого считают виновным. В ходе исследования не нашла подтверждения гипотеза о наличии связи типа семейного кризиса с уровнем психологического благополучия личности. Это подтверждает тот факт, что переживание личностью кризиса в большей степени обусловлено особенностями восприятия и субъективного отношения к кризисному событию, нежели его содержанием и внешними характеристиками.

Литература

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
2. Василюк, Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
3. Ryff, C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes // *J. of Personality and Social Psychology*. – 1995. – № 69. – P. 719–727.
4. Олифинович, Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифинович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
5. Слепкова, В. И. Событийный подход к семейным кризисам / В. И. Слепкова // *Ананьевские чтения – 2008: Психология кризисных и экстремальных ситуаций: междисциплинарный подход: материалы науч. -практ. конф., Санкт-Петербург, 21–23 окт. 2008 г.* / под ред. Л. А. Цветковой, Н. С. Хрустальной. – СПб.: Изд-во СПУ, 2008. – С. 32–34.
6. Федунина, Н. Е. Понятия устойчивости к травме и посттравматического роста / Н. Е. Федунина // *Московский психотерапевтический журнал*. – 2006. – № 4. – С. 69–80.
7. Арчакова, Т. О. «Уязвимее, но сильнее»: помощь пережившим военные действия / Т. О. Арчакова // <http://psyjournals.ru/articles/d8702.shtml>.

УДК 37.011.33:37.032:341.47.022 [Каптерев]

Содержание школьного обучения как средство реализации идеи П. Ф. Каптерева о саморазвитии личности

Л. И. СЕЛИВАНОВА

В статье раскрывается сущность содержания развивающего обучения, представленного в трудах П.Ф. Каптерева. Оно структурировано в виде образовательных элементов, включающих систему компонентов культуры (науки, языки, искусства, ремесла), способов деятельности (методы и приемы мышления и исследования) и мировоззренческих идей, представленных в учебном материале, и является средством реализации идеи саморазвития личности.

Ключевые слова: обучение, образование, содержание школьного образования, развивающее обучение, саморазвитие личности, педагогическая элементарность, идеалосообразность, целостность обучения, познавательные способности.

The article reveals the essence of developing education maintenance presented in P.F. Kapterev's works. It is structured in the form of the educational elements including culture component system (sciences, languages, arts, crafts), ways of activity (methods and ways of thinking and research) and the world outlook ideas presented in a teaching material, and is an implementer of the person's self-development idea.

Keywords: training, education, school education maintenance, developing training, individual self-development, pedagogical simplicity, ideals, training integrity, informative abilities.

В настоящее время в ходе совершенствования обучения часто варьируются его процессуальные аспекты, а содержание изменяется лишь по дозировке и логике. Разработка выдающимся педагогом второй половины XIX – начала XX вв. П. Ф. Каптеревым проблемы содержания школьного обучения представляет интерес не только с историко-педагогической точки зрения. В трудах П. Ф. Каптерева структура и принципы отбора содержания обучения охарактеризованы как средство реализации идеи саморазвития личности в развивающем обучении и могут быть использованы для его дальнейшего совершенствования. *Содержание развивающего школьного обучения* П. Ф. Каптерев понимал как совокупность образовательных элементов (элементов культуры, способов деятельности и руководящих идей), усвоение которых способствует саморазвитию склонностей, способностей личности, является основой ее разностороннего самосовершенствования.

Раскрывая сущность принципа *педагогической элементарности*, ученый указывал, что надо выделять в содержании обучения элементарное в педагогическом смысле и элементарное в смысле логическом. Он считал необходимым разграничить понятия «педагогический элемент» («подлежащее восприятию чувств, целое, конкретное») и «логический элемент» («отдельное свойство или часть, нечто отвлеченное») [1, с. 535]. Для доказательства ученый приводил следующий пример: «что проще для понимания детей, положим, целое животное или какой-либо орган с его функциями? Конечно, в логическом смысле отдельный орган проще, чем целый организм. Но в педагогическом смысле, в смысле доступности пониманию детей, целое животное проще, чем его отдельный орган». П. Ф. Каптерев считал, что принцип элементарности позволит избежать «чрезмерной широты и ограниченности курса» [2, с. 12]. Первый недостаток возникает, когда стараются сообщить учащимся громадное количество энциклопедических сведений, будто они больше никогда не возьмутся за умственный труд. С другой стороны, нужно опасаться бедности общеобразовательного курса, его «непитательности» для саморазвития личности. Поиск педагогических элементов для учебных предметов П. Ф. Каптерев считал трудной задачей, требующей от учителя большого аналитического таланта и ясного представления пути развития науки. Решение данной проблемы имеет немалое значение для развития современной школы.

В трудах педагога подчеркивалась необходимость содержания обучения, включающего «элементы всей культуры» [3, с. 195]. П. Ф. Каптерев отмечал, что культура владеет

«средствами для образования» четырех категорий (*науки, языки, искусства, ремесла*), которые способны удовлетворить потребности личности [4, с. 8]. Принцип *открытости* педагогического процесса П. Ф. Каптерев реализовал при отборе содержания обучения, содействующего удовлетворению социальных потребностей. Школа, по его мнению, должна предлагать для изучения различные элементы в таком количестве и объеме, которые отвечают запросам общества, государства и местным условиям. Связь школы с жизнью дает ей возможность развиваться «естественным порядком» и приводит к разнообразию типов школ.

Для плодотворного влияния на саморазвивающийся ум особенно ценным при отборе содержания обучения П. Ф. Каптерев считал соблюдение принципа *научности*: «единственно полезное образование, благотворно, действующее на образование ума, есть научное» [1, с. 445]. Педагог доказывал, что содержание обучения должно *соответствовать логике науки*, так как любая наука представляет собой стройную систему элементов. Под логикой науки ученый понимал взаимообусловленность входящих в нее фактов, явлений и законов, которым они подчиняются [1, с. 376]. Заслуга П. Ф. Каптерева в том, что он ставил задачу усвоения учащимися логики изучаемых наук, требовал от учителей, чтобы при обучении они выясняли смысл, значение фактов, их причинную взаимосвязь.

Элементы наук и других средств культуры должны быть «объединены, чтобы составить основы стройного мировоззрения» [2, с. 20–21]. Единство образовательных элементов педагог объяснял причинами объективными (логическими) и субъективными, обусловленными психологическими особенностями саморазвития личности. Ученый утверждал, что для реализации принципа *целостности* обучения в основу каждого учебного курса должна быть положена *идея эволюции*, «закономерное повсюдное развитие природы и человека» [2, с. 5]. Всю совокупность знаний он разделял на четыре области: 1) история развития небесных светил, астрономические данные о них; 2) история развития Земли, Земля в настоящем ее виде, учение о химических и физических силах, действующих на Земле, минералах, растениях и животных, с распределением их по частям земной поверхности и выяснением их постепенного развития; 3) отдельный человек, как житель Земли, его телесное и духовное строение, распределение людей по земной поверхности; 4) развитие человеческого общества, языка, религии, семьи, собственности, права, государственных учреждений, науки, литературы, искусства. Как видим, в системе развивающего школьного обучения П. Ф. Каптерева учебные дисциплины обеспечивались таким содержанием, которое помогало понять общие законы саморазвития систем различного содержания и уровня.

Важной составляющей содержания развивающего обучения П. Ф. Каптерев считал *способы деятельности*, «общеобразовательные навыки» [2, с. 2]. Главное, считал педагог, чтобы «учащиеся научились мыслить и говорить, научились учиться» [1, с. 359]. Опытные учителя и сегодня обращают внимание на формирование умений и навыков учебной деятельности. Выработка «механизма работы», «общеобразовательных навыков», которые могут быть перенесены в новую деятельность, ускоряя и улучшая ее выполнение, осуществляется, по мнению педагога, на содержательной базе различных областей науки и других средств культуры. Ценными он считал учебные дисциплины, которые дают материал «для всестороннего упражнения ума, сообщают ему гибкость, подвижность, как бы оттачивают и шлифуют его» [1, с. 359]. В ходе изучения учебной дисциплины важно овладение *методами мышления и приемами исследования* фактов соответствующей науки [2, с. 14]. Так, для развития индуктивного мышления указывалась необходимость изучения естествознания, для развития дедуктивного мышления – математики. П. Ф. Каптерев внес значительный вклад в разработку положения *об универсальности познавательных способностей*, характеризующих уровень развития школьника как субъекта деятельности.

Среди составляющих содержания обучения П. Ф. Каптерев особенно выделял *идеи*, руководящие самодеятельностью личности: «Если у человека не будет руководящих начал, царя в голове, то и при инициативе и стойкости он будет ... бросаться от цели к цели» [1, с. 85]. Педагог утверждал, что наличие руководящих начал открывает направления в саморазвитии личности: «Соединяясь одно с другим, знания становятся великой силой, влиятельным фактором в жизни и деятельности человека» [1, с. 81]. Единство руководящих начал обеспе-

чивает целостность содержания обучения, тем самым придает связность различным видам самостоятельности личности.

Заслугой П. Ф. Каптерева является акцентирование роли содержания обучения в определении содержания интересов, мотивов, идеалов, направляющих саморазвитие личности. Идеи в содержании обучения, по его глубокому убеждению, «владеют двигательной силой». Они способствуют выработке сознания, формированию «стройного» и «широкого» мировоззрения учащихся, помогают реализовать системе развивающего обучения принцип *идеалосообразности*, а личности – найти верный путь в окружающем мире. П. Ф. Каптерев обращал внимание на «воспитательное влияние на человека отдельных предметов» [3, с. 186]. С этой точки зрения он считал необходимым включение в учебный курс таких дисциплин гуманитарного цикла, как *нравственное учение, религия, словесность, история*. Педагогическую ценность социологии и истории ученый видел в раскрытии социальных свойств человека. Педагог требовал, чтобы школьный курс обеспечивал «единство, стройность, цельность личного самосознания». В частности, способствовал серьезному гражданскому образованию, развивал гражданское сознание личности, чувство долга и личной ответственности.

В высшей степени плодотворными для саморазвития личности педагог считал изучение *родного языка и литературы*. По убеждению П. Ф. Каптерева, в языке собран весь запас психического опыта народа, вся народная жизнь, способ народного мышления, преобладающие интересы, история народа, все его мировоззрение. Развивающее значение изучения *иностранных языков* П. Ф. Каптерев видел не только в сравнении форм родного языка с формами иностранного. Педагог подчеркивал, что умение читать книги на иностранном языке открывает сокровищницу идей, чувств, знаний народов, их умственные и нравственные достижения делает достоянием личности [1, с. 467].

Для удовлетворения и саморазвития высших духовных потребностей личности ученый считал необходимым включение в содержание обучения *религиозно-философских сведений*. В частности, задачу религиозных сведений он видел не в том, чтобы навязать юноше известное религиозное воззрение, а в том, чтобы дать пищу его пробуждающейся любознательности. Более того, ум человека не всегда довольствуется догматическим характером религиозного решения вопросов, поэтому ставит их научно или философски. Так педагог аргументировал необходимость изучения учащимися основ философии, особенно ее истории [1, с. 472]. Как философию чувства П. Ф. Каптерев определял мифологическое мирозерцание, подготавливающее формирование научного мировоззрения. В этом отношении ученый отмечал важность использования могущественного влияния таких средств народной педагогики, как сказки, былины, басни [1, с. 108]. Составным элементом педагогического идеала был назван народный идеал, объясняемый особенными социокультурными условиями. Эти взгляды П. Ф. Каптерева созвучны современным исследованиям А. П. Орловой, подчеркивающей роль народной педагогики в формировании на этнокультурной основе творческой личности, способной органично вписаться в мировую культуру и цивилизацию.

Педагог подчеркивал значение ознакомления учащихся с практической философией, философским анализом принципов деятельности человека. Важной заслугой П. Ф. Каптерева было акцентирование проблемы «философской связи научных элементов» [2, с. 22]. Для ее разрешения, получения цельного понятия о мире природы, основах деятельности человека и общества, педагог считал необходимым ввести в содержание обучения элементы *этики и начала естествознания* (в виде связного курса о природе) [1, с. 86]. Представление о философских знаниях как объединяющем и связующем начале востребовано при совершенствовании современного содержания развивающего обучения.

Одним из основополагающих принципов, которым предлагал руководствоваться П. Ф. Каптерев при отборе содержания обучения, является *многообразие* образовательных элементов, которое должно способствовать решению задачи *обеспечения потребностей личности* в самоорганизации и саморазвитии «всех своих сил, физических и духовных» [5, с. 37]. П. Ф. Каптерев выделял *стремления учащегося двоякого рода*: личные (физические свойства, умственные силы, эстетическая потребность, энергия воли) и общественные (стремление жить и действовать в социуме, понимать смысл общественной жизни и смысл своего участия в

ней) [1, с. 458]. Педагог преодолевал узость теорий первенства естественно-математических или гуманитарных наук в учебном курсе. В курс общеобразовательной школы он считал необходимым включить следующие группы учебных дисциплин: 1) игры, гимнастика, физический производительный труд; 2) антропологические науки: анатомия, физиология, психология, логика, учение о первоначальном детском воспитании; 3) естественные науки: математика, физическая география, геология, естествознание, биология, физика, химия; 4) науки об обществе: социология, история, языки, литература, экономическая география; 5) история философии и религии; 6) искусства: рисование, лепка, пение, музыка, гимнастика. Такой многосторонний курс «есть не что иное, как систематический ответ на разнообразные детские вопросы» [2, с. 7]. Материал для наблюдения и размышления призван отвечать потребностям развивающейся личности, содействуя тем самым ее саморазвитию.

Многообразие содержания обучения обеспечивается, по мнению педагога, *разнообразием видов деятельности* учащихся и их *взаимосвязью*. «Будем требовать от всякого труда в школе, все равно физический или духовный, образовательности; от умственного труда, в строгом смысле этого слова, мы будем требовать связи с физическим и воплощения в нем, а от физического – связи с умственным и осмысления его» [1, с. 349–350]. Ученый считал необходимым, чтобы учителя постоянно обращали внимание учащихся на *связь теории с практикой*. Показывая тесную взаимосвязь производственных работ с физическими и химическими законами, с торговлей, архитектурой, он указывал путь от производительного труда к теории, науке, культуре. При реализации принципов целостности и многообразия в содержании развивающего обучения П. Ф. Каптерев призывал тесно связать *производительный труд* в школе с умственными упражнениями: «Ремесленный труд ценен, но умственный ценен еще более; отвлеченная и мертвая книжность школ вредна, но грубый утилитаризм и мастеровщина в школе еще вреднее» [1, с. 349]. Анализируя труды Г. Кершенштейнера и опыт трудовой школы, задачу производительного труда в школе педагог видел в том, чтобы развить способности, укрепить качества, обогатить опыт личности для ее саморазвития.

Для совершенствования содержания развивающего обучения большое значение имело требование педагога включить в учебный план обновленные дисциплины эстетического цикла: музыку, пение, хореографию, рисование, ручной художественный труд. Знания и умения *эстетической деятельности*, усваиваемые при изучении этих учебных предметов, ученый называл прочным фундаментом эстетического саморазвития. Важной для теории развивающего обучения является мысль П. Ф. Каптерева о наличии в школьном эстетическом образовании понимания и оценки красоты, отчетливого сознания, почему явление нужно признавать прекрасным. Педагог утверждал, что «эта ступень строго сознательная, аналитико-критическая, а потому предполагает умственное специальное образование» [1, с. 396]. Именно на этой ступени должно завершаться эстетическое образование в школе. Учащиеся при этом уясняют личностную и общественную направленность прекрасного, его роль в саморазвитии общества и отдельной личности. Кроме того, учебные дисциплины эстетического цикла создают условия для самовыражения каждого ребенка.

П. Ф. Каптерев постоянно ставил вопрос о слабой приспособленности образовательной системы к саморазвитию индивидуальности. В этом отношении педагог считал важным не только многообразие содержания обучения, представленное в различных учебных дисциплинах, но и его *поливариантность*, выражающуюся в *поддержке индивидуальных потребностей личности*. Современный белорусский исследователь Н. И. Запрудский, рассматривая проблему отчуждения содержания обучения от ребенка, корень ее возникновения видит в игнорировании ребенка с его развивающимися ценностями, потребностями и способностями» как источника образования. Необходимость поливариантности содержания обучения П. Ф. Каптерев объяснял разнообразием характера умственной деятельности учащихся, значительными качественными и количественными различиями в умственных процессах [4, с. 6–7]. В то же время педагог отмечал, что ум человека имеет одинаковую организацию. И эти различия, и это сходство должны найти отражение в образовательной системе. Причем, если умственные различия требуют создания разнообразных программ обучения, то сходство их требует целостности содержания обучения.

Причины необходимости поливариантности содержания обучения ученый видел также в многочисленности культурных средств образования и разнообразии жизненных путей и призваний учащихся. «Если характерные существенные свойства жизни – разнообразие и изменчивость, – писал П. Ф. Каптерев, – то единообразие и необычайная тугость на реформы в образовательной системе не согласны с тоном жизни» [4, с. 9]. Педагог отмечал необходимость выделить в учебной программе обязательные элементы, «без которых образованному человеку обойтись невозможно» [4, с. 10]. Исходя из этих причин, он предложил разделить общеобразовательный курс на две части: *инвариантную* для всех образовательных уклонов и *вариативную*, отличающую уклоны один от другого. Ученый выдвинул принцип: «единство образования – в разнообразии его организации» [6, с. 343], практическую реализацию которого видел в следующем. *Единая школа*, по его мнению, должна иметь *пять ступеней*. *Первая ступень* – первоначальное семейно-общественное воспитание, включающее два периода: для детей до 4 лет и от 4 до 7 лет. *Вторая ступень* – однотипная четырехлетняя, для всех учащихся 7–11 лет. *Третья ступень* – школа для детей 11–14 лет, «единое основание всего народного образования» [6, с. 345]. В ее обязательный 3–4-х-летний учебный курс П. Ф. Каптерев предлагал внести разнообразие образовательных элементов и занятия по интересам для всех учащихся. В труде «Дидактические очерки. Теория образования» вторую и третью ступени образования ученый назвал «элементарной школой» [1, с. 649].

Четвертая ступень – гимназия или общая научная школа, включающая 3–4 года обучения, ступень для учащихся от 14 до 17–18 лет, где общеобразовательный курс представляется в нескольких видах. Учащийся при поступлении на эту ступень выбирает отделение, соответствующее личным склонностям, запросам и природным задаткам. В этом отношении следует отметить, что в то время делались попытки приблизить образование к особенностям учащихся, но при этом ограничивались бифуркацией. «В большинстве образованных стран, – писал П. Ф. Каптерев, – есть два-три типа школ. При этом типы считаются неравноценными и права оканчивающих курс в разных общеобразовательных школах неодинаковы» [1, с. 204]. Педагог считал, что права «разнообразно образующихся людей должны быть одинаковыми, так как все они, хотя и различными путями, получают одно и то же, т. е. общее образование и развитие» [1, с. 204]. Поэтому школы должны предлагать учащимся многочисленные и разнообразные сочетания учебных дисциплин.

В проекте единой всеобщей школы педагог подчеркивал, что количество отделений и число факультативных курсов должно быть достаточно, чтобы отвечать «главным различиям в складе человеческих умов и богатству современной культуры» [4, с. 15]. Он предлагал создание следующих образовательных отделений: «классическое, новых языков, математическое, естественное, историко-литературное, коммерческое, техническое, сельскохозяйственное» [5, с. 21]. П. Ф. Каптерев предупреждал, что на четвертой ступени должна ставиться цель: не подготовка специалистов, а обеспечение общего образования учащихся путем предоставления соответствующего их способностям комплекса образовательных средств, более глубокого изучения группы наук, родственной характеру их умственной деятельности.

Пятая ступень, по мнению П. Ф. Каптерева, должна представлять собой специальную научную школу, которая будет начинаться с 17–18-летнего возраста и продолжаться 4–5 лет. При характеристике ступеней обучения педагог подчеркивал, что «каждый последующий шаг основывается на предыдущем и обуславливает новый последующий» [5, с. 11]. В этом случае один образовательный слой плотно ложится на другой, в содержании развивающего обучения реализуется принцип *целостности*, способствующий осуществлению постепенного саморазвития личности в соответствии с возрастными изменениями и переходами.

Содержание обучения во всеобщей школе, не включающей первоначальное семейно-общественное воспитание и специальную научную школу, должно составлять, по мнению педагога, «три законченных ступени» [5, с. 28]. Обучение начинается три раза, все последующие круги являются повторением первого, основных элементов, приемов и процессов «на постепенно усложняющемся и увеличивающемся материале» [3, с. 181]. Такой принцип структурирования содержания обучения обеспечивает целостность учебного курса. Повторяемость содержания обучения на разных ступенях образования дает возможности для мно-

гообразного сочетания образовательных элементов, изменения способов деятельности, что в совокупности обеспечивает прочность и глубину усвоения материала. Целостность содержания обучения П. Ф. Каптерев считал необходимым обеспечивать также посредством *преемственности* учебных курсов и *беспрепятственного перехода* от одной ступени к другой. Характеристикой целостности содержания обучения педагог считал «*единство образовательной работы*» деятелей всех ступеней образования и типов школ.

Важным принципом отбора содержания развивающего обучения педагог считал его *гибкость*, проявляющуюся не только в приспособлении «к особенностям местности и своеобразным свойствам населения, к различиям в складе умов» [2, с. 17], но и в тонком соответствии объема, значимости, сложности содержания обучения и времени, отводимому на его изучение. П. Ф. Каптерев подчеркивал, что обязательная часть общеобразовательного курса должна занять «достаточно времени, чтобы умственные способности учащихся могли в достаточной мере развернуться и определиться» [4, с. 13]. Он выступал против перегрузки и сжатых сроков выполнения программ, отмечал, что даже одаренные ученики жалуются, что школа разрушает стремление проявить себя.

П. Ф. Каптерев подчеркивал, что обучение не должно опережать природное развитие человека, так как стремление интенсифицировать эти процессы болезненно отражается на психофизиологических особенностях. При выборе образовательных элементов «все хорошо, что служит развитию образуемых, и все не годится, что ими усвоено быть не может, как бы прекрасно и ценно оно само по себе ни было» [5, с. 23]. Педагог считал нецелесообразным сначала определять максимум образования, а по нему минимум. По его мнению, «это значит по образовательным потребностям меньшинства строить образование всего народа» [5, с. 10]. Более приемлемый выход ученый видел в разработке гибких программ, определяющих *минимальные пределы* содержания учебных предметов, расширение, углубление и усложнение которых будет зависеть от фактических возможностей учащихся.

П. Ф. Каптерев считал идеальным не только удовлетворение всех образовательных потребностей личности, но и возможность *выбора* программы обучения и отдельных предметов для углубленного изучения, так как учащиеся отказываются «быть только объектами учительских воздействий» [5, с. 13]. На занятия избранной группой предметов педагог отводил от 1/3 до 1/2 всего учебного времени, назначенного на прохождение курса в трех старших классах. Данный прием планирования обучения и в современной школе сохраняет целостность содержания образования и обеспечивает его гибкость в зависимости от потребностей, интересов и стремлений учащихся.

Как видим, подход П. Ф. Каптерева к содержанию развивающего школьного обучения характеризуется широким профилем, призванным дать каждому учащемуся возможности для усвоения руководящих начал и различных способов деятельности, необходимых для многомерного исследования культуры. В настоящее время востребованы принципы, которыми педагог считал необходимым руководствоваться при отборе содержания школьного обучения: элементарности, открытости, научности, целостности, многообразия, гибкости, поливариантности, выбора. Такое содержание обучения обогащает интересы, обеспечивает потребности личности в самоорганизации и самодеятельности, а также саморазвитие и самосовершенствование физических и духовных сил человека.

Литература

1. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
2. Каптерев, П. Ф. Общеобразовательный школьный курс / П. Ф. Каптерев // Образование. – 1901. – № 12. – С. 1–23.
3. Каптерев, П. Ф. О концентрации обучения / П. Ф. Каптерев // Женское образование. – 1885. – № 3. – С. 181–197.
4. Каптерев, П. Ф. О разнообразии и единстве общеобразовательных курсов / П. Ф. Каптерев // Педагогический сборник. – 1893. – № 1. – С. 1–18.

5. Каптерев, П. Ф. Единая всеобщая школа / П. Ф. Каптерев // Педагогическая мысль. – 1919. – № 7–9. – С. 1–44.
6. Каптерев, П. Ф. Новая школа в новой России / П. Ф. Каптерев // Педагогический сборник. – 1917. – № 9–11. – С. 307–348.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 26.01.10

Психологические механизмы девиантного поведения

И. В. Сильченко

В статье рассматриваются различные подходы к детерминации девиантного поведения личности. Обращается внимание на социально-психологические механизмы формирования девиаций, а также на способы их предупреждения и преодоления.

Ключевые слова: девиантность, девиантное поведение, отклоняющееся поведение, внутренний конфликт, теория социального научения, копинг-поведение, самоактуализация личности, саморегуляция поведения, референтная группа.

The article considers various approaches to determination of deviant behavior of a person. It pays attention to social and psychological mechanisms of deviation formation, and also to ways of their prevention and overcoming.

Keywords: deviant behavior, abnormal behavior, internal conflict, social doctrine theory, coping-behavior, person's self-actualization, behavior self-control, reference group.

Одной из важнейших задач современной практической психологии является профилактика девиантного поведения и психологическая помощь людям с уже сформированным отклоняющимся поведением. Эффективное решение данной проблемы определяется знанием механизмов функционирования, условий и закономерностей формирования девиаций. Представители различных психологических школ и направлений по-разному подходят к проблемам определения причин возникновения отклонений в поведении. Психоаналитическая традиция позволяет приблизиться к пониманию глубинных механизмов девиантного поведения - его бессознательных мотивов. Основным источником отклонений в психоанализе обычно считается постоянный конфликт между бессознательными влечениями, образующими в своей подавленной и вытесненной форме структуру «Оно», и социальными ограничениями естественной активности ребенка, образующими в интернализированной форме структуру «Я» и «сверх-Я». Нормальное развитие личности предполагает наличие оптимальных защитных механизмов, которые уравнивают сферы сознательного и бессознательного. Проблемы личности (в том числе поведенческие) появляются тогда, когда защиты неадекватны или недостаточны для нормальной адаптации. З. Фрейд в более поздних работах рассматривал психопатологию как состояние, при котором защиты не работают, когда тревога ощущается, несмотря на привычные средства борьбы с ней, и когда поведение, маскирующее тревогу, является саморазрушительным в широком смысле.

В соответствии с психоаналитическими представлениями существенную роль в динамике внутренних конфликтов играют родители, выступающие главными объектами в мире ребенка. Представители более позднего направления в психоанализе – теории объектных отношений – последовательно развивают идею о связи психологических проблем с неблагополучием в объектных отношениях. Так, К. Хорни, Д. Боулби, Г. Салливан видят причины отклонений в дефиците эмоционального контакта, теплого общения с матерью в первые годы жизни. Негативную роль отсутствия чувства безопасности и доверия в первые годы жизни отмечает в этиологии отклонений Э. Эриксон. Огромное значение имеет то, как ребенок переживает отношения с родителями, какие чувства значимых объектов интернализируются им, какие образы родителей продолжают существовать в его бессознательном, влияя на поведение личности на протяжении всей ее жизни.

Несколько иное представление об отклонениях дает индивидуальная психология А. Адлера. Согласно его взглядам, основным фактором, определяющим развитие индивидуальности, является главная жизненная цель. В общем виде – это цель достижения превосходства над другими. Цель достижения превосходства возникает в первые годы жизни как реакция на чув-

ство неполноценности, которое в свою очередь вызывается переживанием своей слабости. При недостаточной или извращенной компенсации чувство неполноценности переживается особо остро и переходит в комплекс неполноценности. Комплекс неполноценности одновременно является как причиной серьезных проблем, так и внутренним стимулом для личностного развития. В норме направленность на цель достижения превосходства гармонично сочетается с направленностью на сотрудничество с другими людьми (на основе чувства общности), так что личные достижения человека служат улучшению общественной жизни людей в целом. В случае нарушенного поведения комплекс неполноценности сочетается с неадекватной жизненной установкой и неразвитым социальным чувством. У аномальной личности доминирующей жизненной направленностью является стремление к достижению превосходства, которое настолько выражено, что практически полностью препятствует появлению и развитию чувства общности. Такой человек воспринимает людей как средство достижения личных выгод, видит в обществе враждебную силу, не хочет и не может сотрудничать с другими. Эта конфронтация проявляется в гипертрофированной реакции протеста против любых требований общества: уважать других, говорить правду, учиться и работать, признавать правоту другого, быть благодарным. Идея превосходства побуждает к действиям подчинения, принижения и дискредитации других. В итоге формируются устойчивые негативные черты личности (нетерпимость, зависть, самомнение, подозрительность и др.), определяющие как поведение личности, так и ее жизненный путь в целом. В качестве важного фактора формирования личности А. Адлер также выделяет структуру семьи. Различное положение ребенка в этой структуре и соответствующий стиль воспитания оказывают значительное, а часто и решающее влияние на возникновение девиантного поведения. Например, гиперопека ведет к развитию мнительности, инфантильности и комплекса неполноценности [1, с. 24].

Таким образом, психоаналитические концепции способствуют пониманию глубинной мотивации отклоняющегося поведения, которая уходит своими корнями в ранние отношения личности с близкими людьми. Значение семьи на последующее поведение личности трудно переоценить.

Представители классического бихевиоризма предложили основные принципы и механизмы человеческого поведения как процесса взаимодействия личности со средой. С этой точки зрения поведение человека объясняется в терминах социальных стимулов, которые вызывают его, и подкрепляющих последствий, которые сохраняют его. Социально-когнитивная теория (А. Бандура) утверждает, что реакция человека на стимул опосредована когнитивными процессами, и придает важное значение научению через моделирование. В соответствии с теорией социального научения основными механизмами формирования поведения являются следующие.

Научение через наблюдение (викарное научение). Люди научаются поведению и когнитивным навыкам преимущественно наблюдая за моделями (за другими людьми). По мнению А. Бандуры, викарное научение даже эффективнее, так как оно безопаснее. Наблюдатель примет демонстрируемое поведение за образец, если: оно явно приносит внешние выгоды; внутренне положительно им оценивается; приносит пользу модели, и его можно наблюдать. При этом сочетание вербального и невербального моделирования эффективнее. Например, образ отрицательного героя фильма будет заразительным, если актер (персонаж) вызывает симпатию и близок к идеалу или если с помощью негативных действий он безнаказанно добивается власти, денег, удовольствий. Научение через наблюдение необязательно требует внешней награды, так как опосредуется и «награждается» когнитивными процессами наблюдателя (например, его оценкой происходящего, представлениями о последствиях подобного поведения). Установки и поведение, демонстрируемые социальными моделями, интернализуются наблюдателем. Особая роль принадлежит здесь средствам массовой информации. Пресса тиражирует образцы убеждений, моделирует и навязывает поведение и даже образ жизни. Широкое освещение в СМИ случаев суицида порождает волну подражательных самоубийств – так называемый «феномен Вертера», который ввел в социальную психологию Д. Филипс. Он выявил печальную тенденцию: после публикации информации о самоубийстве определенные люди, похожие на самоубийцу, убивают самих себя лишь на том основа-

нии, что начинают считать идею самоубийства вполне «законной», «нормальной» – ведь так поступают другие, такие же, как и он. Р. Чалдини в этой связи отмечает, что «существует удручающая тенденция распространения отраженного в средствах массовой информации агрессивного настроения на имеющих общие черты людей, причем агрессия может быть направлена как против самого себя, так и против других» [2, с. 141].

Научение в действии, или научение через опыт. Совершая действия, люди испытывают влияние их последствий (оперантное обусловливание). Поэтому на поведение существенно влияет то, как человек воспринимает последствия. Например, если последствия реакции оцениваются высоко, это повышает вероятность совершения такого поведения, т. е. усиливает его. Таким образом, вопреки механистическому представлению, последствия определяют поведение не сами по себе, а через мысли. Для эффективного функционирования требуется, чтобы люди предвидели события и оценивали вероятные результаты различных действий. Например, дети ведут себя в присутствии снисходительного родителя более вызывающе, чем в присутствии более требовательного. Создание точных прогнозирующих суждений требует внимания, памяти и интегративных когнитивных навыков.

К теории научения тесно примыкает *когнитивное направление*, также выросшее на почве бихевиоризма. Согласно когнитивной модели А. Бека и рационально-эмотивной теории А. Эллиса, в основе нарушенного поведения лежат неадаптивные мыслительные схемы. Неадекватные когниции запускают неадекватные чувства и действия. То, как люди интерпретируют стрессовые ситуации, определяет их поведение. Например, люди с тяжелой формой депрессии обнаруживают негативный стиль объяснения: они рассматривают негативные события как вызванные внутренними, устойчивыми и глобальными факторами. Результатом этого пессимистичного, сверхобобщенного, самообвиняющего мышления является депрессивное чувство безнадежности. «Нормальная» печаль трансформируется во всеобъемлющее чувство тотальной потери и поражения. На уровне поведения в этом случае возникают дезадаптивные реакции ухода, отказа от активности. Другая ситуация может восприниматься чрезмерно угрожающе, что, в свою очередь, провоцирует тревогу и гнев, а затем агрессию или избегание. Таким образом, неадекватность переработки информации, негативное мышление, а также неудачи в структурировании жизненных ситуаций могут выступать в качестве отдельной причины поведенческих расстройств.

В настоящее время в рамках когнитивно-поведенческого подхода активно изучается поведение человека в экстремальных или стрессовых ситуациях. В связи с этим изучается *копинг-поведение*, которое понимается как сознательные стратегии преодоления стрессовых ситуаций (сосуществующие с бессознательными механизмами психологической защиты). Копинг является целостным механизмом, однако в исследовательских целях в его структуре выделяют когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты. В соответствии с моделью Р. Лазаруса, исследующего копинг-поведение, взаимодействие среды и личности регулируется двумя процессами: когнитивной оценкой и копингом. Выделяется два вида когнитивной оценки – первичная и вторичная. Первичная оценка определяется степенью воспринимаемой угрозы, свойствами стрессора, психологическими особенностями индивида. Ее результатом является вывод об оценке ситуации как угрожающей или как ситуации изменения. Вторичная оценка критически дополняет первичную и определяет, как мы можем влиять на негативные события и каковы ресурсы преодоления стресса. После когнитивной оценки ситуации индивид приступает к разработке механизмов преодоления стресса с целью адаптации. После мыслительной проработки следует собственно копинг-процесс совладания со стрессом [3, с. 73].

Копинг может способствовать адаптации личности к конкретной ситуации, эффективности поведения, а может и не способствовать. Адаптивные варианты копинг-поведения включают такие когнитивные элементы, как проблемный анализ, установка на собственную ценность, сохранение самообладания. Данные формы поведения направлены на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них, повышение самооценки и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности как личности, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций. Среди эффективных эмоциональных

стратегий можно назвать такие, как протест, оптимизм – эмоциональные состояния с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям и уверенностью в наличии выхода в любой, даже самой сложной ситуации. Успешные поведенческие копинг-стратегии – сотрудничество, обращение, альтруизм. Это такие формы поведения личности, при которых она вступает в сотрудничество со значимыми (более опытными) людьми, ищет поддержку в ближайшем социальном окружении или предлагает ее близким в преодолении трудностей.

В случае отклоняющегося поведения люди чрезвычайно часто прибегают к малоадаптивным вариантам копинг-поведения. К числу малопродуктивных когнитивных стратегий можно отнести смирение, растерянность, игнорирование – пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы или с недооценкой неприятностей. Среди малопродуктивных эмоциональных копинг-стратегий – подавление эмоций, покорность, самообвинение, агрессивность – варианты поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущения других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других. Среди малопродуктивных поведенческих стратегий – активное избегание, отступление – поведение, предполагающее отрицание, пассивность, уединение, изоляцию, уход от решения проблем и трудностей [3, с. 74].

В рамках *экзистенциально-гуманистического подхода* отклоняющееся поведение рассматривается как следствие экзистенциальных проблем личности и нарушений ее духовного развития. Наибольший интерес в этом отношении представляет концепция австрийского психиатра и психолога В. Франкла. В его понимании специфические человеческие характеристики – это прежде всего духовность, свобода и ответственность. Проблемы поведения так или иначе связаны с дефицитом данных качеств, т. е. с проявлениями бездуховности. Фундаментальной мотивационной силой в людях, по мнению В. Франкла, является стремление к смыслу. Людям требуется обнаруживать смысл, то, ради чего стоило бы жить, буквально во всем. «Смысл нельзя дать, его нужно найти», поскольку он уникален для каждого человека и может быть осуществлен только им самим. Если человек не видит смысла в чем-то вне себя, выживание в экстремальной ситуации бесцельно, бессмысленно и невозможно [4, с. 37].

Нормальность и аномальность личности, по мнению В. Франкла, определяются особенностями ее позиции по отношению к жизни, смерти и своей судьбе. «Страдание, вина и смерть – названные мной триединством человеческого существования – ни в коей мере не умаляют смысла жизни, но, наоборот, всегда могут трансформироваться во что-то положительное», – пишет В. Франкл [4, с. 23]. Осуществляя смысл, человек реализует сам себя. Позиция аномальной личности обозначается В. Франклом как фаталистическая. В этом случае человек не рассматривает себя как ответственного за самоопределение в ценностях и, следовательно, как активного участника своей собственной жизни. Вследствие этого он позволяет различным (природным, социальным и психологическим) детерминантам определять свой жизненный путь. Сам же человек в данном случае страдает от ощущения бессмысленности, опустошенности и тщетности. Состояние внутренней пустоты В. Франкл назвал экзистенциальным вакуумом. Он указывал, что связанная с этим экзистенциальная тревога переживается как ужас перед безнадежностью, ощущение пустоты и бессмысленности, страх вины и осуждения.

Экзистенциальная фрустрация и экзистенциальный вакуум – непосредственные причины особых «ноогенных неврозов». В. Франкл определяет ноогенный невроз как «такой, который вызывается духовной проблемой, моральным или этическим конфликтом» [4, с. 312]. Экзистенциальный вакуум не только вызывает чувство бессмысленности и невроз у отдельных людей, но и порождает такие общественные бедствия, как депрессия, наркомания и агрессия, в отношении которых автор использует термин «массовая невротическая триада». Например, такое следствие депрессии, как самоубийство, по мнению В. Франкла, на 85% является следствием экзистенциальной фрустрации. Что касается наркомании, то люди, имеющие низкие жизненные цели (или не имеющие цели), с большей степенью вероятности будут пробовать найти смысл в наркотиках, чем те люди, которые имеют четко определенные высокие цели в жизни. И агрессивными люди становятся тогда, когда их захватывают чувства пустоты и бессмысленности. Ученый полагает, что экзистенциальный вакуум и экзистенци-

альная фрустрация с каждым годом распространяются все более широко. Молодые люди явно страдают от недостатка положительных образцов для подражания (воспитателей и кумиров, нашедших в жизни смысл).

Таким образом, в соответствии с воззрениями В. Франкла, девиантное поведение возникает потому, что люди подавляют свою духовность, уходят от ответственности за поиск смысла. Оказать помощь человеку с данной проблемой – значит помочь ему осознать свое духовное Я и принять ответственность за свою судьбу с последующим открытием им смысла своего существования.

К экзистенциальной психологии тесно примыкает *клиентцентрированная психология* К. Роджерса. Ключевое место в данной системе занимает понятие самоактуализации, которое определяется как стремление личности к росту и развитию в соответствии с изначально заложенными в ней потенциальными возможностями. Тенденция к самоактуализации ярко проявляется у человека и является признаком личностного благополучия. Самоактуализирующаяся личность имеет ряд специфических характеристик: открытость новому опыту, веру в свой организм, внутренний локус контроля (самостоятельность, независимость, ответственность), стремление существовать в процессе (роста и развития). Нормальная (здоровая) личность относительно близка к идеалу самоактуализирующейся личности. У аномальной личности процесс самоактуализации заблокирован и существует лишь в возможности.

Основная преграда, по мнению К. Роджерса, коренится в системе так называемых условных ценностей. Условные ценности приводят к тому, что человек относится положительно к себе и другим людям только в случае их соответствия каким-то условным идеалам. В то время как при безусловном положительном отношении человек рассматривается как высшая ценность и заслуживает принятия без каких-либо условий его соответствия идеалам-требованиям. Условные ценности формируются в детстве в семье, например, когда мать, используя потребность ребенка в любви и уважении, выражает отрицательное отношение к нему из-за невыполнения им ее конкретных требований. Далее самоуважение ребенка будет зависеть от навязанных ценностей матери и способности им соответствовать. Находясь под жестким влиянием навязанных условных ценностей, личность по существу превращается в маску-личину.

Таким образом, для нормального развития человек должен иметь опыт самовыражения. Напротив, нереалистичные, искаженные представления о себе, противоречивый опыт, внутренний конфликт между потребностью в самореализации и зависимостью от оценок извне, – все это неизбежно вызывает проблемное поведение. Следовательно, для преодоления личностных и поведенческих проблем необходимо стимулировать процесс актуализации, создавая специальные условия.

Понятие самоактуализации личности является ключевым также для А. Маслоу. Согласно его взглядам, человек как целостная система действует в соответствии с врожденными потребностями, которые реализуются под влиянием социальных условий. Потребности образуют иерархию – от низших к высшим. Высшие потребности активизируются только тогда, когда удовлетворены более низшие. Самоактуализация как способность присутствует у большинства людей, но лишь у небольшого меньшинства она является в какой-то степени свершившейся. Такие люди – самоактуализирующиеся личности – выступают примером нормального развития, поскольку максимально полно воплощают человеческую сущность.

Из концепции самоактуализации вытекает, что одной из причин отклоняющегося поведения может выступать блокировка процесса самоактуализации. Это может означать: фрустрацию базовых потребностей (препятствия на пути их удовлетворения); индивидуальную фиксацию на потребностях низших уровней; недоразвитие высших потребностей или неблагоприятные социальные условия. Если в силу разных причин нормальная самоактуализация через любовь, творчество и духовность невозможна, она может быть подменена самовыражением через девиантное поведение.

Созвучна рассматриваемым идеям теория девиантного поведения американского психолога Г. Кэплана, проверенная на изучении употребления наркотиков, делинквентного поведения и ряда психических расстройств, в том числе лонгитюдным методом [5, с. 252–253].

Г. Кэплан выявил статистически значимую связь пониженного самоуважения у юношей практически со всеми видами девиантного поведения. Подростки с низким самоуважением чувствуют себя неудачниками, их негативное самовосприятие складывается из трех различных, но взаимосвязанных видов опыта. Во-первых, они считают, что не имеют личностно-ценных качеств или не могут совершить личностно-ценные действия и, напротив, обладают отрицательными чертами или совершают отрицательные действия. Во-вторых, они считают, что значимые для них другие не относятся к ним положительно или относятся отрицательно. В-третьих, они не обладают или не умеют эффективно использовать механизмы психологической защиты, позволяющие снять или смягчить последствия первых двух элементов субъективного опыта.

Потребность в самоуважении у таких подростков особенно сильна, но поскольку она не удовлетворяется социально приемлемыми способами, то они обращаются к девиантным формам поведения. И. С. Кон полагает, что чувство самоуничижения, своего несоответствия предъявляемым требованиям ставит перед выбором либо в пользу требований и продолжения мучительных переживаний самоуничижения, либо в пользу повышения самоуважения в поведении, направленном против этих требований. Выбирается, как правило, второе. Поэтому желание соответствовать ожиданиям коллектива, общества уменьшается, а стремление уклониться от них, напротив, возрастает. В результате и установки, и референтные группы, и поведение подростка становятся все более антинормативными, толкая его все дальше по пути девиации [5, с. 253].

Краткий обзор теорий, проливающих свет на детерминацию девиантного поведения, позволяет выделить его социально-психологические составляющие: комплекс неполноценности в сочетании с неадекватной жизненной установкой и неразвитым социальным чувством, неадекватные защитные механизмы; фрустрация жизненно важных потребностей; социальное моделирование; неадаптивная концепция ситуации с пессимистической оценкой настоящего и будущего; стрессогенный характер кризисной жизненной ситуации; использование малоадаптивных вариантов копинг-поведения; эмоциональные нарушения – тревога, депрессия; духовные проблемы – отсутствие или утрата смысла жизни, блокировка самореализации; проблемы саморегуляции – неадекватная самооценка, чрезмерный или недостаточный самоконтроль, пониженное самоуважение.

Литература

1. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 160 с.
2. Чалдини, Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. Змановская, Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
4. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева; пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
5. Кон, И. С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

УДК 159.964.21:378.4–057.875:159.9.07

Психологические проблемы в понимании студентов университета

Э. А. СОКОЛОВА

В статье рассматриваются психологические проблемы в понимании студентов одного из факультетов университета. Среди проблем ведущими являются проблемы с учебой, семейные проблемы, личностные, проблемы со здоровьем, имеется и ряд других проблем. Обосновывается необходимость понимания преподавателем психологических проблем студентов, а также предлагаются некоторые способы их решения.

Ключевые слова: психологическая проблема, анкета, контент-анализ, информационный стресс, самооценка, алекситимия, позитивное общение, психологическая напряженность.

The article considers psychological problems in a university department students' understanding. Among the problems the leaders are the problems in studies, family, personal problems, health problems, there is also a number of other problems. There is proved the necessity of teacher's understanding students' psychological problems, and also some ways of their solution are offered.

Keywords: psychological problem, questionnaire, content-analysis, information stress, self-appraisal, alexithymia, positive dialogue, psychological intensity.

Студенты – уже взрослые люди, которые, кроме процесса обучения в университете, проходят и процесс дальнейшего становления и формирования личности. После окончания университета они становятся не только профессионалами, но и личностями, опорой общества в течение 25–30 лет своей практической деятельности. Процесс их обучения и формирования складывается из результатов работы каждого из преподавателей. Качество подготовки по преподаваемой дисциплине и формирование личности студента небезразличны для каждого преподавателя. Во многом качество профессиональной подготовки и качество формирования личности зависит от мотивации к учебе, которая включает в себя мотивацию к изучению отдельных дисциплин. В изучаемой дисциплине студент нередко ищет личностный смысл с учетом тех проблем, которые его волнуют. Поэтому преподаватель, работающий в университете, должен знать проблемы, которые имеются у студентов, и помогать средствами своего предмета в их решении. Это не только повысит качество обучения, но и поможет сохранить здоровье студентов, так как установлена связь воздействия длительно существующих нерешаемых психологических проблем на состояние здоровья [1–3].

В настоящее время студенческие проблемы изучаются с позиции понимания этих проблем другими. Мнение самих студентов о собственных проблемах остается недостаточно изученным. Однако в одной и той же проблеме каждый человек ищет свой, личностный смысл, который может не совпадать со значением проблемы для других, выделяет разные аспекты одной и той же проблемы, что позволяет, исследуя взгляды на понимание проблемы группой студентов, найти то общее, что поможет в решении психологических проблем студентов. Все это послужило основанием для исследования психологических проблем в понимании студентов университета. Психологические проблемы в понимании студентов изучались на одном из факультетов университета. Группы для исследования брались методом случайного выбора. Студенты имели право отказаться от обследования, некоторые из них это право использовали. Выборка составила 81 человек, из них мужчин – 19, женщин – 62.

В исследовательских целях применялась анкета с открытыми текстами, которая была разработана для изучения психологических проблем в понимании медицинских работников и показала свою эффективность [1]. Для студентов университета она была модифицирована, так как значимые сферы общения студентов и профессиональных медицинских работников не совпадали. Анкета включала ряд вопросов: о том, какие проблемы волнуют студентов, как протекают переживания по поводу проблем, чем они завершаются, какие проблемы возникают у студентов при общении в семье, с коллегами по учебе, с преподавателями и админи-

страцией университета. Чтобы повысить уровень открытости студентов, исследование было анонимным. Было получено согласие студентов, что результаты исследования по группе будут опубликованы.

Полученные с помощью исследования конструкты [4] обрабатывались методом контент-анализа [5]. Результаты исследования представлены в статье. Психологическое поле понимания психологических проблем, которое изучалось, включало в качестве основной составляющей сами проблемы (таблица 1).

Из представленной таблицы видно, что, несмотря на то, что 87,6% студентов указало на отсутствие психологических проблем, тем не менее, видимо, в процессе ответов на поставленные вопросы, защитные реакции уменьшились, и значительная часть из них все же отметила наличие психологических проблем. Наиболее значимое место среди психологических проблем занимают семейные проблемы. В их группе представлены проблемы со всеми членами семьи. Важное место среди семейных проблем занимает проблема самостоятельности и свободы. Родители не понимают того, что студент уже не ребенок и нужны другие подходы к воспитанию. Есть и другие семейные проблемы, которые требуют отдельного анализа. Имеет смысл на родительских собраниях поднимать проблемы взаимоотношений со студентами в семье, однако это также требует дополнительного исследования. Полученные результаты большого количества семейных проблем показывают их значимость, что совпадает с данными других психологических исследований [3].

Таблица 1 – Психологические проблемы в понимании студентов

№ п/п	Виды психологических проблем	Процентное содержание
1	Нет проблем	87,6
2	Семейные	65,73
3	Проблемы с учебой	40,7
4	Проблемы со здоровьем	19,7
5	Личностные	19
6	Проблемы отношений с другими людьми	17
7	Финансовые проблемы	11
8	Проблемы, связанные с эмоциями	11
9	Отношения с противоположным полом	9,87
10	Экзистенциальные	8,64
11	Нехватка времени	7,4
12	Отсутствие или прерывание отношений с противоположным полом	4,9
13	Много проблем	14,8
14	Мелкие проблемы	11

На втором месте по значимости являются проблемы основной деятельности студентов – учебы. Они связаны с учебным процессом – сдача экзаменов, зачетов, подготовка курсовых работ и т. д. Возможно, такое большое количество проблем с учебой было связано с тем, что исследование проходило в период сессии. Некоторые студенты указывали на проблемы получения второго образования. Отдельно выделяется студентами проблема нехватки времени, на которую указали 7,4%. Видимо, имеет смысл на кураторских часах поднимать проблему рационального использования времени.

На проблемы со здоровьем указали 19,7%. Этот вопрос требует углубленного изучения. Однако актуальной уже из полученных результатов представляется необходимость более обширного предоставления информации по здоровому образу жизни, интенсивное внедрение технологий здорового образа жизни, в том числе, в учебный процесс. Результаты наблюдения показали, что на перерывах большая часть студентов сидит, вместо того, чтобы активно двигаться. В буфете большинство берет булочки и напитки, что указывает на незнание ими основ рационального питания. Еще один аспект проблемы здоровья связан с взаимосвязью психосо-

матических заболеваний и психологических причин [2], поэтому, помогая студентам решать психологические проблемы, можно улучшить этим и состояние их здоровья.

К личностным проблемам, которые составляют 19%, можно отнести проблему недовольства собой. Такое недовольство указывает, что «Я-реальное» не совпадает с тем идеальным образом, который представлен в сознании студента, и это вызывает переживания. Однако это указывает и на сложившийся в понимании студента образ своего внутреннего состояния, образ внутренней комфортности. Проблему недовольства собой можно трактовать двояко. С одной стороны, недовольство собой и вызываемые этим переживания указывают на достаточно высокий уровень интеллекта, что, по данным многих авторов, является стимулом личностного роста, в том числе, и профессионального. Но студенты представляют это как проблему, их это волнует, и можно предполагать, что степень недовольства собой выше, чем им бы хотелось. Здесь играет роль тот информационный стресс, в который попадают студенты первых курсов из-за переизбытка той информации, которую они получают. Кроме этого, усиливает недовольство собой сравнение студентом высокого уровня профессиональной подготовки преподавателей разных дисциплин со своими несовершенными знаниями. Если это так, то это позитивный фактор, но с другой стороны, это говорит и об отсутствии позитивного подкрепления со стороны преподавателей, объяснения того, что необходимо время, чтобы информация, которую они получают, усвоилась, что все идет нормально. Имеет смысл на первых курсах предоставить студентам технологии работы с большими объемами информации, это им поможет.

Возможно, недостаточно проводится преподавателями позитивное подкрепление того, что человек учится в университете, что он перешагнул через барьер поступления, что он выдерживает один экзамен за другим, на что не все способны. Такое подкрепление повысит самооценку студентами своих возможностей, и в случае неудачи на этот позитивный опыт можно было бы опираться. Позитивное подкрепление, и это доказано исследованиями ряда авторов, повышает и мотивацию к обучению.

Некоторые студенты выражают недовольство своим поведением. Понимание такой проблемы студентами показывает, с одной стороны, что у них уже сложился образ нормального поведения в социуме, с другой стороны, они понимают, что контроль своего поведения у них недостаточен. Если преподаватели будут поднимать престиж университета и престиж той профессии, которую человек для себя выбрал – придет осознание студентом повышения своей значимости. Необходимо показать студенту, что, поступив в университет, он поднялся на более высокую ступень социальной лестницы, и при этом именно он является примером поведения для других людей. Необходимо помочь студенту в осознании ответственности этого. Это поднимет престиж студента в его собственных глазах и создаст мотивацию, чтобы освоить те нормы поведения, которые приняты в культурной среде, если раньше он таким поведением не владел.

Некоторые студенты указывают на низкую самооценку. Можно трактовать низкую самооценку и как последствия неправильного воспитания, но ведь сейчас студент учится в университете, он поступил в университет, выдержал экзамен, и если мы говорим студентам об этом – самооценка своих возможностей у них должна подняться. В некоторых случаях студент нуждается в помощи психолога, и такую помощь в университете он может получить. Б. С. Братусь указывает на расогласование самооценки при неврозе, при этом самооценка себя является высокой, а самооценка своих возможностей – низкой [6]. Чем больше мы предоставим студентам возможностей для эффективной самореализации и будем отмечать в этом их успехи, тем больше у них появится шансов повысить самооценку своих возможностей, а это, в определенной степени, является способом профилактики невроза.

Отдельно были выделены проблемы, связанные с эмоциями, хотя они могли быть включенными в группу личностных проблем. Достаточно высокое количество таких проблем указывает на необходимость их углубленного изучения. Из экзистенциальных проблем большое количество студентов указало на проблему одиночества. Так как одиночество трактуется двояко, и как позитивный фактор личностного роста, и как деструктивный фактор, то в том контексте, в котором рассматривалась проблема – какие проблемы волнуют – одиноче-

ство рассматривалось как деструктивный фактор. В сферу внимания как куратора группы, так и преподавателя должны попадать замкнутые и одинокие студенты. Их необходимо шире привлекать к участию в мероприятиях факультетов и университета.

Единичные ответы указывают на проблему отсутствия смысла жизни и пустоту. Такие студенты нуждаются в консультации психолога, так как на этом фоне также могут возникать психосоматические заболевания [7]. Часть студентов (17%) ссылаются на проблемы отношений с другими людьми, что указывает на актуальность проведения в группах тренингов общения. Актуальность этого подчеркивается и проблемой сложности отношений с противоположным полом, на которую указали 9,87% респондентов. В университете прослеживается разделение «мужских» и «женских» специальностей и факультетов. В такой обширной молодежной среде, какой является студенческая среда университета, вполне возможна организация совместных мероприятий тех факультетов, где преобладают представители противоположного пола. Это помогло бы решить указанные проблемы. Кроме этого, так как студенты находятся в брачном возрасте, возможно, помогло бы в создании студенческих семей. Это тем более актуально, что 4,9% студентов показывают как проблему отсутствие или прерывание отношений с противоположным полом.

Еще на одну проблему общения указывают преподаватели. Иногда они отмечают, что на экзаменах, особенно на первых курсах, приходится сталкиваться со студентами, которые при хорошем понимании материала скудно и недостаточно развернуто выражают свои мысли. Обучение студентов умению говорить является в какой-то мере фактором профилактики психосоматических заболеваний, при этом устраняются и недоработки школы, решается ряд проблем общения. Это помогает студенту и в самореализации, так как человек, свободно излагающий свои мысли, имеет больше шансов реализоваться.

Среди проблем общения в студенческой среде студенты отмечают проблемы непонимания, проблемы разных взглядов на жизнь, 11% отмечают, что мало общаются друг с другом, в некоторых случаях проблемы не разъясняются. Возможно, студенты не хотят выносить их на всеобщее обсуждение. Проблемы с администрацией отмечаются у единичных студентов и в основном касаются непонимания или несогласия с какими-то аспектами организации мероприятий. Практически ни один студент не указал в качестве проблемы низкий уровень культуры общения со стороны преподавателей и администрации. При этом часть студентов указывает на проблемы низкого уровня культуры общения в семье. Это значит, что образ нормального общения в понимании студента уже сложился.

При обследовании понимания проблем общения учащихся медицинского училища несколько лет назад такие проблемы были [1]. Отсутствие проблем общения, связанных с низким уровнем культуры преподавателей и администрации университета является позитивным фактором, который нужно всячески поддерживать. Это говорит об общем высоком уровне культуры преподавателей и администрации в понимании студентов. При этом студенты получают опыт позитивного общения, в том числе, бесконфликтного общения, и несут его в массы.

Финансовые проблемы, на которые указывает часть студентов, нередко связаны с финансовой зависимостью от родителей. Проблема требует отдельного изучения. Возможна нерациональная трата денег. Может быть, имеет смысл обучить их планированию своих расходов. Другим аспектом психологического поля проблем студентов является протекание переживаний по поводу проблем и их понимание. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Протекание переживаний по поводу проблем

№ п/п	Содержание конструкторов	Процентное содержание
1	2	3
1	Сильные переживания	27%
2	Стараюсь сдерживать эмоции	18,5%
3	Спокойно реагирую на проблемы	16%
4	Расплывчато описывают переживания и эмоции	16%
5	Выражены внешние проявления эмоций	12,3%

Окончание таблицы 2

1	2	3
6	Стараюсь скрыть свои проблемы	12%
7	Величина переживаний зависит от тяжести проблемы	12%
8	Теряю контроль	12%
9	Переживаю молча	12%
10	Не показываю своих переживаний	11%
11	Слезы	11%
12	Раздражительность, тревога, страх	9,87%
13	Депрессия	8,6%
14	Изменение настроения	8,6%
15	Переживания отражаются на здоровье	7,4%
16	Бессонница	6%
17	Переживания протекают длительно	6%

В протекании переживаний представлен разнообразный подход к пониманию своих переживаний. Студенты понимают свои переживания с позиции ведущего для них личностного смысла, поэтому, если 27% указывают на силу переживаний – это значит, что именно их сила является для них проблемой. Они выделяют именно тот аспект проблемы, который для них обладает наиболее психотравмирующим действием. Для 6% студентов проблемой является длительность переживаний. Навязчивые переживания описаны в литературе по медицинской психологии [7], и указано, что они требуют помощи психолога или психотерапевта.

Из общего числа респондентов 18,5% стараются сдерживать свои эмоции, 12% стараются скрыть свои проблемы и 11% – не показывать свои переживания. Но при этом проблема, вызвавшая переживания и эмоции сохраняется. Такое сдерживание оказывает отрицательное влияние на состояние здоровья [2]. Необходимо доводить до понимания студентов, что практический психолог может помочь им в решении проблем, и одним из принципов его работы является сохранение тайны клиента. С другой стороны, проблемы потери контроля при возникновении проблемы, на что указали 12% респондентов, также требует консультации и помощи психолога.

Настораживает тот факт, что часть студентов при переживаниях описывает психосоматические симптомы, так 6% указывают на бессонницу. Психосоматические заболевания развиваются на основе психосоматических расстройств [2]. Видимо, это тот резерв будущих больных психосоматическими заболеваниями, которые появятся, если не помочь студентам в решении их проблем. Учитывая, что к психосоматическим относят бронхиальную астму, гипертоническую болезнь, артрит, язвенный колит, ишемическую болезнь сердца, диабет и ряд других, помощь в решении психологических проблем студентов для сохранения их здоровья представляется весьма актуальной.

У некоторых студентов при контент-анализе результатов исследования выявляется отсутствие умения описать свои эмоции и переживания. Они не понимают этой проблемы, на нее не указывают, однако она выявляется при исследовании. Такое явление, как алекситимия, когда человек не в состоянии описать свои эмоции, открытое только в XX в., до настоящего времени недостаточно изучено [2; 7]. Тем не менее доказано, что проблема алекситимии является актуальной, т. к. как алекситимия – это один из пусковых механизмов психосоматических заболеваний. Алекситимия поддается психологической коррекции и психотерапии, поэтому при ее выявлении можно рекомендовать студенту обратиться к психологу.

Одной из важных составляющих психологического поля понимания психологических проблем являлось изучение способов решения проблем и выхода из переживаний. Результаты представлены в таблице 3.

При описании способов выхода из переживаний студенты указывают на разнообразные способы как решения проблем, так и выхода из переживаний. Некоторые способы, используемые студентами, не решают проблемы, а переключают и снимают эмоциональное напряжение,

связанное с переживаниями. Это показывает, что уровень переживаний для студента является психологической проблемой, а также, что студент не всегда понимает причину своих переживаний. К таким способам относятся: общение с друзьями и родными; с одной стороны, близкие люди оказывают эмоциональную поддержку, с другой – могут подсказать способ решения проблемы; общение с природой, чтение, посещение театра, кино, игра в компьютерные игры, рассматривание фотографий, музыка, переключение, в том числе, на работу.

Уменьшение разными приемами выраженности переживаний при наличии проблемы, которая остается нерешенной, только способствует хронификации психологической проблемы и ведет к возникновению психосоматических заболеваний. По сравнению с учащимися медицинского училища, у студентов университета появляется такой способ, как ожидание, когда переживания уйдут сами. Это указывает, что некоторые проблемы в понимании студентов университета не сопровождаются такой психологической напряженностью, которой сопровождаются проблемы студентов медицинского училища. Для студентов медицинского училища отмечалось повышенное эмоциональное реагирование на проблемы [1].

Таблица 3 – Способы выхода из переживаний и решения проблем

№ п/п	Содержание конструкторов	Процентное содержание
1	Ищу пути решения проблемы	44,4%
2	Общаюсь с друзьями и родными	41,97%
3	Переключаюсь	33%
4	Стараюсь настроиться на оптимистический лад	22%
5	Стараюсь не создавать проблем	17%
6	Сам решаю свои проблемы	17%
7	Обдумываю решение проблемы	14,8%
8	Переживания уходят сами	13,58%
9	Читаю	13%
10	Хочу поддержки	12%
11	Переключаюсь на работу	11%
12	Отдыхаю	11%
13	Уступаю	9,87%
14	Слушаю музыку	8,5%
15	Хожу в театр, кино, играю в компьютерные игры, рассматриваю фотографии	7%
16	Общение с природой, гуляю	7%
17	Пью кофе	7%
18	Компромисс	6%

В способах решения проблем и выхода из переживаний видна возможность формирования психологических проблем в будущем. Так, употребление кофе при возникновении психологической проблемы, на которое указывает 7% респондентов, в дальнейшем может привести к формированию связи «проблема – препарат». Уход от проблем в работу, если проблема остается нерешенной – к формированию трудоголизма. Попытка настроить себя на оптимистический лад при наличии нерешенной проблемы – это борьба с собственным организмом, который своими средствами сигнализирует о наличии проблемы. При этом проблема уходит в бессознательное, что, и по мнению З. Фрейда, и по мнению К. Г. Юнга, ведет к развитию заболеваний. С другой стороны, поиск позитивной составляющей проблемы меняет отношение к ней и может снизить ее остроту.

Еще один неэффективный способ решения проблем, на который указывает почти 10% респондентов – «уступаю». Если все проблемы будут решаться за счет уступок со стороны человека, это вызовет не меньшие переживания, чем сама проблема. Такой способ решения проблем требует консультации и помощи психолога. Из общего количества респондентов 17% отмечают, что сами решают свои проблемы, 12% – хотят поддержки при решении проблем,

17% – стараются не создавать себе проблем. Чем большее количество студентов научится самостоятельно решать свои проблемы, тем меньше у них будет проблем в будущем с состоянием здоровья. Задача преподавателей и администрации университета – помочь им в этом.

Литература

1. Соколова, Э. А. Психологические проблемы в понимании медицинских работников: монография / Э. А. Соколова, В. И. Секун / М-во образования РБ; Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2007. – 124 с.
2. Тополянский, В. Д. Психосоматические расстройства / В. Д. Тополянский, М. В. Струковская. – М.: Медицина, 1986. – 384 с.
3. Эйдемиллер, Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – СПб.: Речь, 2005 – 336 с.
4. Келли, Д. А. Психотерапия конструктивного альтернативизма: психология личностной модели / Д. А. Келли. // Техники консультирования и психотерапии: тексты. / ред. и сост. У. С. Сахакиан. – М.: Апрель Пресс; Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000. – С. 399–417.
5. Соколова, Э. А. Методики с открытыми текстами и их использование для исследования профессиональной группы / Э. А. Соколова // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология: материалы междунар. науч. конф., Гомель, 17–18 октября 2001 г.; редкол.: Д. Г. Лин [и др.]. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2001. – С. 294–295.
6. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
7. Соколова, Э. А. Утрата смысла и ее роль в возникновении заболеваний. / Э. А. Соколова // Психологический журнал. – 2006. – № 4. – С. 49–54.
8. Менделевич, В. Д. Клиническая и медицинская психология / В. Д. Менделевич. – М.: «МЕДПресс», 1999. – 592 с.

УДК 796.012:159.937.54:159.955

Рухальнае мысленне і тэхналогія яго развіцця

У. М. СТАРЧАНКА

Автор рассматривает теоретическую модель двигательного мышления и предъявляет педагогическую технологию его развития у младших школьников на уроках физкультуры. Дается описание теста для контроля над двигательным мышлением младших школьников. Представлены результаты апробации педагогической технологии.

Ключевые слова: рухальнае мысленне, педагагічная тэхналогія, тэст, малодшыя школьнікі, рухальны алфавіт.

The author considers the theoretical model of impellent thinking and shows the pedagogical technology of its development in younger schoolboys at physical training lessons. The description of the test for control over impellent thinking of younger schoolboys is given in the article. The results of pedagogical technology approbation are presented there.

Keywords: impellent thinking, pedagogical technology, test (questionnaire), younger schoolchildren, mobile alphabet.

Праблема развіцця рухальнага мыслення з'яўляецца надзвычай актуальнай. Справа ў тым, што без сфарміраванага рухальнага мыслення чалавек не ў стане вырашаць нестандартныя рухальныя задачы ў тых выпадках, калі ў яго няма адпаведных рухальных ўменняў (або навыкаў). Але ж у рэальным жыцці і дзейнасці чалавек рэгулярна трапляе ў сітуацыі, калі яму неабходна ўпершыню вырашаць нейкія рухальныя задачы, калі яму неабходна асэнсоўваць умовы рухальнай задачы, адшукваць сродкі і спосабы яе вырашэння, праектаваць і апрабоўваць рухальны адказ. Усе гэтыя здольнасці і надаюць чалавеку рухальнае мысленне, пад якім мы разумеем ідэальную дзейнасць па выпрацоўцы адэкватных рухальных адказаў на сігналы прадметнай вобласці.

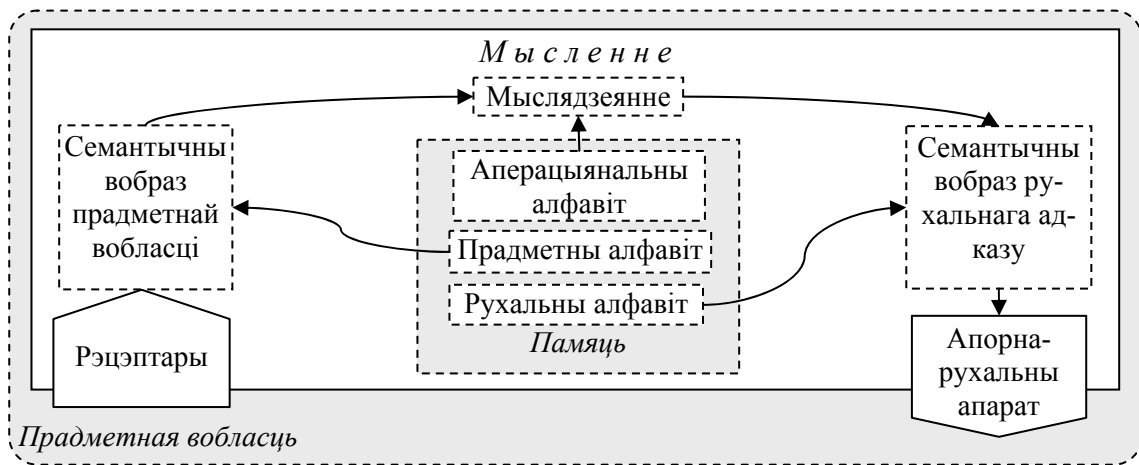
Рухальнае мысленне разглядаецца намі як падвід фізкультурнага мыслення, якое ў сваю чаргу з'яўляецца відам мыслення чалавека. Яны суадносяцца як тып – від – падвід. Але чым віды прадметнага мыслення паміж сабой крытэрыяльна адрозніваюцца? Па-першае, трэба адзначыць, што мысленне чалавека мае ўніверсальны характар і атрымлівае прэдыкаты (навуковае, фізкультурнае, рухальнае, метралагічнае, эканамічнае, матэматычнае...) толькі ў сувязі з той прадметнай вобласцю, да якой яно прыкладаецца. Розныя віды мыслення чалавека адрозніваюцца найперш сістэмнымі наборамі сімвальна-семантычных вобразаў прадметнай вобласці, якімі мысленне мусіць аперывацца і па законах якой яно мусіць дзейнічаць. Таксама на прадметным мысленні непазбежна адбываюцца спосабы атрымання інфармацыі з прадметнай вобласці і спосабы эфектарнага адказу (вывядзення інфармацыі).

Рухальнае мысленне чалавека можна вызначаць як ідэальную дзейнасць па выпрацоўцы адэкватных рухальных адказаў на сігналы адпаведнай прадметнай вобласці. Кажучы інакш, рухальнае мысленне – гэта ідэальнае структура-функцыянальнае ўтварэнне, якое надае чалавеку здольнасць адэкватна вырашаць рухальныя задачы. Пры тым самі задачы і ўмовы іх вырашэння пастаўляе прадметная вобласць, а прадукты рухальнага мыслення (рухальныя акты) таксама выносяцца ў прадметную вобласць і трансфармуюць яе.

Скарыстаўшыся інфармацыйным падыходам, паспрабуем у'явіць сабе мысленне чалавека як інтэлектуальную семантычную сістэму апрацоўкі інфармацыі (ІСС) (малюнак 1). У ІСС пры пасрэдніцтве рэцэптару трапляе інфармацыйны паток з прадметнай вобласці і ператвараецца ў семантычны вобраз прадметнай вобласці (этап успрыняцця, распазнання і асэнсавання рухальнай задачы), затым з дапамогай аперацый мыслядзеення гэты вобраз трансфармуецца ў семантычны вобраз рухальнага адказу (этап вырашэння рухальнай задачы), сфарміраваны вобраз адказу падаецца для рэалізацыі на апорна-рухальны апарат чалавека (этап рухальнага адказу). У выніку рухальнага адказу прадметная вобласць трансфармуецца

ца, і цыкл (успрыняцце – распазнанне – асэнсаванне – мыслядзейне – карэкцыя рухальнага адказу – рухальны адказ) паўтараецца зноў і зноў да таго часу, пакуль рухальная задача не будзе вырашана. Гэтак ажыццяўляецца рухальная дзейнасць чалавека.

Трэба дадаць, што фарміраванне семантычнага вобраза прадметнай вобласці адбываецца з дапамогай набору вобразаў-ідэнтыфікатараў, якія ўтрымліваюцца ў памяці і якія можна назваць *прадметным алфавітам*. Сукупнасць такіх вобразаў (лексікон) можна без нацяжкі назваць мовай прадметнай вобласці, бо яна мае сваю марфалогію, сінтаксіс, семіётыку і семантыку. Фарміраванне семантычнага вобраза рухальнага адказу таксама адбываецца з дапамогай набору вобразаў элементарных рухальных актаў (вобразаў элементарных рухальных уменняў і навыкаў), якія ўтрымліваюцца ў рухальнай памяці і могуць лічыцца *рухальным алфавітам*. Ажыццяўляецца мыслядзейне з дапамогай набору мыслядзейных аперацый, якія ёсць сэнс назваць *аперацыянальным алфавітам*. Фарміраванне сукупнасці семантычных вобразаў прадметнай вобласці – адна з педагагічных задач без вырашэння якой сфармаваць прадметнае мысленне не магчыма.



Малюнак 1 – Мысленне чалавека як семантычная сістэма апрацоўкі інфармацыі

Структуру падобную структуры прадметнага лексікону мае і лексікон рухальны. З дапамогай набору семантычных вобразаў элементарных рухальных актаў могуць быць сфарміраваны неабмежавана складаныя іх камбінацыі і ўтвораны семантычныя вобразы цэласных рухальных уменняў і навыкаў (такіх, як хадзьба, бег, плаванне рознымі стылямі..., навыкі гаварэння, пісьма, набору тэкстаў на клавiятуры, кіравання аўтамабілем і інш.). Праўда, гэтыя семантычныя вобразы могуць быць рэалізаваны толькі пры наяўнасці адпаведнага апорна-рухальнага апарату, таму іх адэкватная сукупнасць у прынцыповым плане абмежавана станам апорна-рухальнага апарату чалавека.

Фарміраванне сукупнасці семантычных вобразаў рухальнага адказу – яшчэ адна з педагагічных задач, без вырашэння якой сфарміраваць прадметнае (у тым ліку і рухальнае) мысленне немагчыма. Што тычыцца аперацыянальнага алфавіту, то ён у'яўляе сабой набор мыслядзейных аперацый па фарміраванню семантычных вобразаў прадметнай вобласці, аперацый над семантычнымі вобразамі і аперацый трансфармацыі семантычных вобразаў прадметнай вобласці ў семантычныя вобразы рухальных дзейняў. З элементарных аперацый могуць утварацца іх камбінацыі і ўстойлівыя паслядоўнасці (падпраграмы), якія захоўваюцца ў памяці і могуць быць ініцыяваны ў патрэбны момант. Элементарныя аперацыі і іх камбінацыі складаюць сукупнасць аперацый-падпраграм-праграм мыслядзейнасці з архітэктурай, падобнай на архітэктuru сукупнасці сімвальна-семантычных вобразаў. Частка элементарных аперацый і ўстойлівых мыслядзейных падпраграм рэалізуецца ў падсвядомасці, частка можа быць ажыццёўлена (і ўпершыню створана) пад кантролем свядомасці. У свядомасць мыслядзейнасныя аперацыі і іх сукупнасці выносяцца тады, калі ёсць праблемы з іх аўтаматычным выкананнем, калі ў памяці няма гатовых адэкватных мыслядзейных праграм для рашэння задачы. Прыкладам, такое назіраецца, калі рухальная задача вырашаецца ўпершыню.

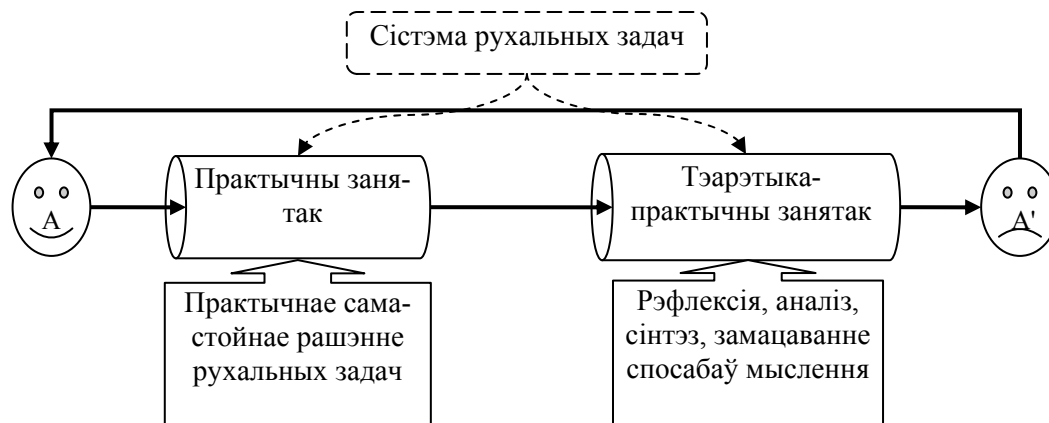
Да элементарных аперацый адносяцца параўнанне, ідэнтыфікацыя (узнаванне), адрозненне, выключэнне, абагульненне, абстрагаванне, канкрэтызацыя, камбінаванне... Камбінацыі элементарных аперацый дазваляюць ажыццяўляць аналіз і сінтэз – асноўныя падпраграмы мыслення. Аналіз дазваляе раскласці вобраз рэальнасці на элементы, аддзяліць істотнае ад неістотнага. Сінтэз дазваляе аб’яднаць элементы на падставе знойдзеных сувязей у новы вобраз рэальнасці. Неаднаразовае спалучэнне аналізу і сінтэзу дазваляе разгортваць мысленне ў накірунку паглыблення пранікнення ў сутнасць аб’екта і фарміраваць яго ўсё больш адэкватны семантычны вобраз. У мысленні можна вылучыць таксама антыцыпацыю (экстрапаляцыя), дывергенцыю (прадбачанне варыянтаў развіцця дзейнасці), селектыўнасць (адбор па прыкмеце), праектаванне, рэфлексію (кантроль над мыслядзейнасцю) ...

Фарміраванне сукупнасці элементарных аперацый, падпраграм і праграм утварэння і апрацоўкі семантычных вобразаў прадметнай вобласці і рухальнага адказу – трэцяя актуальная педагагічная задача па выхаванні рухальнага мыслення. Прад’яўленую вышэй тэарэтычную мадэль рухальнага мыслення мы выкарысталі для распрацоўкі педагагічнай тэхналогіі фарміравання рухальнага мыслення малодшых школьнікаў на ўроках фізкультуры. Праблема фарміравання (выхавання) рухальнага мыслення чалавека можа быць раскладзена на шэраг задач: фарміраванне ў чалавека несупярэчлівай сукупнасці семантычных вобразаў прадметнай вобласці; фарміраванне сукупнасці семантычных вобразаў рухальнага адказу; фарміраванне сукупнасці элементарных аперацый, падпраграм і праграм утварэння і апрацоўкі семантычных вобразаў прадметнай вобласці і рухальнага адказу.

Асабліва важнай праблема выхавання ў школьнікаў рухальнага мыслення выглядае менавіта цяпер, калі метадолагамі-педагогамі пастаўлена на парадак дня задача пераводу сучаснай школы на рэйкі новай мыслядзейснай педагагічнай парадыгмы. Аднак шлях ад школы памяці да школы мыслення зусім не просты. Наўрад ці ён будзе пройдзены без распрацоўкі сучасных педагагічных тэхналогій выхавання розных тыпаў мыслення для розных прадметных вобласцей, а на іх падставе і ўніверсальнага метадалагічнага мыслення чалавека.

Аднак эфектыўных метадык і тэхналогій развіцця рухальнага мыслення на цяперашні час не існуе. Вось чаму мы зрабілі спробу такую тэхналогію распрацаваць і апрабаваць на малодшых школьніках СШ № 27 г. Гомеля. Аб’ектам тэхналогіі былі абраны малодшыя школьнікі (вучні другога класа). Яе мэтай было развіццё рухальнага мыслення ў малодшых школьнікаў. Натуральнымі задачамі тэхналогіі (зыходзячы з прынятай намі мадэлі рухальнага мыслення) былі наступныя: навучыць дзяцей адэкватнаму распазнаванню сімвальна-семантычных вобразаў рухальнай сферы жыцця; навучыць дзяцей мыслядзейным аперацыям з вобразамі рухальнай сферы жыцця (аналіз рухальнай задачы, сінтэз, камбінаванне і праектаванне рухальнага адказу); навучыць дзяцей выпрацоўцы і ажыццяўленню адэкватнага рухальнага адказу (адэкватнага рухальнай задачы і адэкватнага стану апорна-рухальнага апарату).

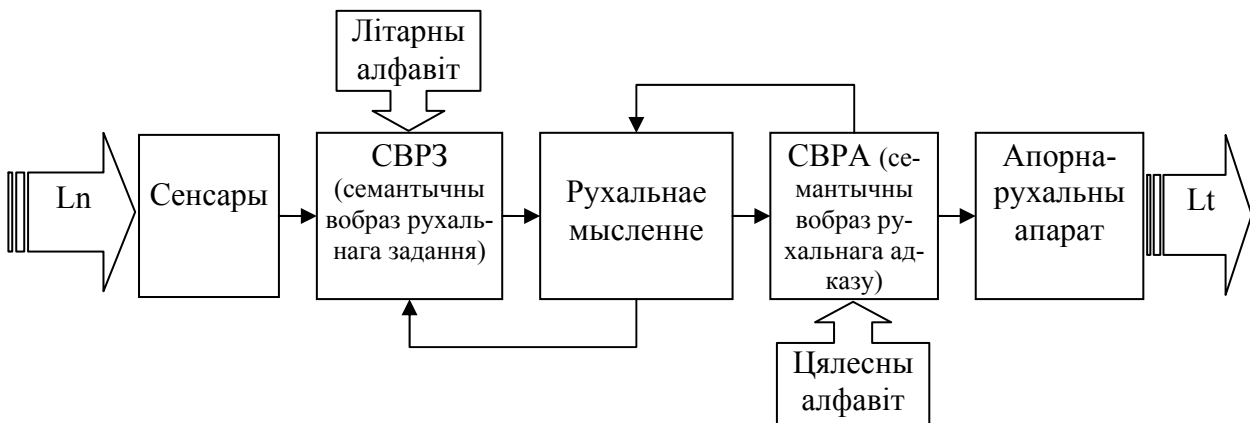
Дзеля дасягнення заяўленай мэты і вырашэння пазначаных задач была распрацавана сістэма педагагічных уздзеянняў, якая арганізацыйна ўключала ў сябе серыю з 18 ўрокаў фізкультуры, аб’яднаных у звязаныя пары: практычны ўрок – тэарэтыка-практычны ўрок (малюнак 2).



Малюнак 2 – Тэхналагічны цыкл з заняткаў двух тыпаў: практычнага і тэарэтыка-практычнага

На практычным уроку дзецям у гульнівай форме даваліся рухальныя вучэбныя задачы, якія яны спрабавалі вырашаць самастойна, адшукваючы і спараджаючы сродкі і спосабы іх вырашэння. На тэарэтыка-практычным ўроку арганізоўвалася рэфлексія дзейнасці вучняў, на практычным уроку выяўляліся агульныя рысы знойдзеных вучнямі спосабаў рашэння задач, выкарыстоўваліся прыёмы аналізу рухальнай задачы і сінтэзу варыянтаў яе рашэння. Другая частка тэарэтыка-практычнага ўрока была накіраванна на практычнае замацаванне знойдзеных вучнямі прыёмаў і заканамернасцяў рухальнага мыслення. Намі былі распрацаваны сцэнарыі і планы-канспекты ўсіх 18 ўрокаў. (У распрацоўцы канспектаў ўрокаў і непасрэдным іх правядзенні ўзяла ўдзел настаўніца фізкультуры СШ № 27 г. Гомеля А.М. Сініла. Яна ж праводзіла тэставанне рухальнага мыслення малодшых школьнікаў).

Сістэма кантролю за ходам педагагічнага працэсу і характарыстыкамі яго аб'екта ўключала ў сябе метадыкі для ажыццяўлення бягучага, этапнага і выніковага кантролю. Бягучы кантроль быў арганізаваны ў форме педагагічнага назірання, этапны і выніковы – уключаў у сябе адмыслова распрацаваныя намі інтэлектуальна-рухальны тэст для кантролю за рухальным мысленнем малодшых школьнікаў. Ідэя згаданага тэсту палягае ў тым, каб, зыходзячы з мадэлі рухальнага мыслення з дапамогай літарнага і «цялеснага» алфавітаў, максімальна фармалізаваць працэс распазнання семантычнага вобразу рухальнага задання і працэс фарміравання вобразу рухальнага адказу (малюнак 3).



Малюнак 3 – Схема тэставання рухальнага мыслення чалавека. L_n – сімальнае паслядоўнасць літарнага алфавіта на ўваходзе сістэмы; L_t – паслядоўнасць знакаў цялеснага алфавіта на выхадзе сістэмы

Засвоіўшы сімвалы літарнага алфавіта і адпаведныя ім знакі-позы цялеснага алфавіта чалавек можа быць пратэставаны адносна здольнасці да дакладнай трансфармацыі сімвальных сукупнасцяў знакаў літарнага алфавіта ў знакі цялеснага. Чым большую паслядоўнасць сімвалаў чалавек можа беспамылкова трансфармаваць ў паслядоўнасць сімвалаў рухальнага адказу, тым лепшыя характарыстыкі маюць некаторыя аспекты яго рухальнага мыслення. Аднак якія аспекты? Напэўна, гэта здольнасць фармаваць адэкватны вобраз рухальнага адказу, здольнасць да сінтэзу, камбінаванню элементарных сімвалаў-вобразаў цялеснага алфавіта.

Магчымая сукупнасць сімвалаў літарнага алфавіта і адпаведных ім сімвалаў-поз цялеснага алфавіта паказана на малюнку 4. (Ідэя алфавіта поз цела належыць В. Бейліну, 2002).

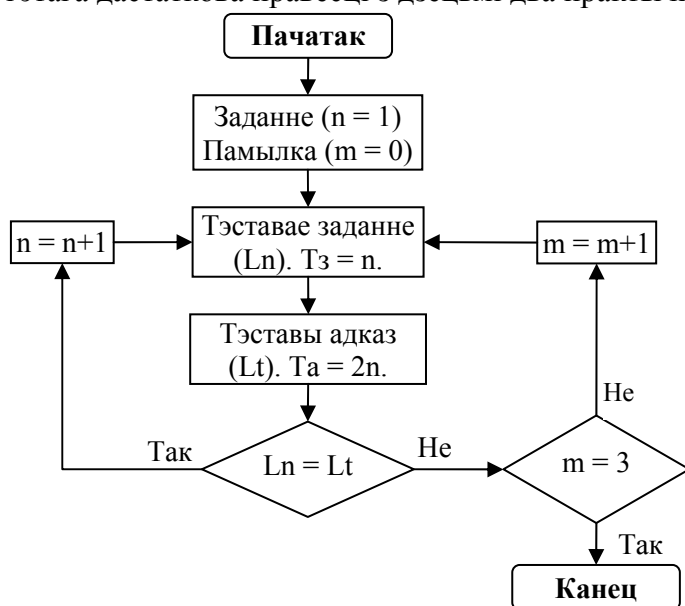
Дадзім кароткае апісанне тэсту для кантролю за рухальным мысленнем школьнікаў. Аб'ектам тэставання з'яўляюцца дзеці малодшага школьнага ўзросту абодвух палоў з нармальным псіхафізічным развіццём. Прадметам тэставання з'яўляецца рухальнае мысленне. Пад рухальным мысленнем мы разумеем здольнасць чалавека да адэкватнай рухальнай рэакцыі ў адказ на сенсарную інфармацыю. Аднак назіраемыя праяўленні рухальнага адказу залежаць ад многіх фактараў: ад здольнасці ўспрымаць сенсарную інфармацыю і асэнсоўваць яе (этап фармавання семантычнага вобразу рухальнага задання), ад рухальнага мыслення (этап фарміравання семантычнага вобразу рухальнага адказу), ад стану апорна-рухальнага апарата чалавека (этап ажыццяўлення рухальнага дзеяння). Вось чаму з мэтай павышэння інфарматыў-

насці тэсту тэставае заданне падабрана такім чынам, каб рухальны адказ не лімітаваўся першым і апошнім фактарамі, а пераважна залежыў ад рухальнага мыслення.



Малюнак 4 – Сімвалы літарнага алфавіту і адпаведныя ім сімвалы-позы цялеснага алфавіту

Цяпер колькі слоў пра тэставае заданне і яго рэгламент. Перш чым распачаць тэставанне неабходна, каб тэстуемым засвоілі сукупнасць сімвалаў літарнага алфавіту і адпаведных ім сімвалаў-поз алфавіту цялеснага. Практыка паказвае, што ў другім класе школы для гэтага дастаткова правесці з дзецьмі два практычныя заняткі з прыняццём заліку.



Малюнак 5 – Алгарытм тэставання рухальнага мыслення з дапамогай «цялеснага» алфавіту.

Абазначэнні: n – нумар задання ($n = 1 \rightarrow \infty$);

m – памылка ($m = 1 \rightarrow 3$); L_n – сімвальная

паслядоўнасць тэставага задання (слова L з n

сімвалаў); L_t – сімвальная паслядоўнасць тэставага адказу; T_z – час на заданне; T_a – час на адказ

Тэставае заданне заключаецца ў распазнанні і запамінанні сэнсава звязанай паслядоўнасці сімвалаў літарнага алфавіта, выпрацоўцы адэкватнага рухальнага адказу з дапамогай камбінацыі сімвалаў цялеснага алфавіту. Пры тым з кожнай удалай спробай сімвальная паслядоўнасць павялічваецца на адзін сімвал. Калі вучань дапускае памылку, то ён робіць другую спробу з новай сімвальнай паслядоўнасцю той самай даўжыні. Трэцяя памылка вучня вядзе да заканчэння тэставання. Прад'яўленне сімвальнай паслядоўнасці тэстуемаму займае час $T_z = n$, дзе n – колькасць літар ў паслядоўнасці, пры чым адна літара дэманструецца адну секунду. Такім чынам, паслядоўнасць з 5 знакаў дэманструецца 5 секунд, а сімвальная паслядоўнасць з 12 знакаў – 12 секунд. Час, які даецца тэстуемаму на рухальны адказ, вылічваецца па формуле $T_a = 2n$. Такім чынам, для паслядоўнасці з 5 сімвалаў рухальны адказ павінен быць прадэманстраваны за 10 секунд, а для

паслядоўнасці з 12 сімвалаў – за 24 секунды. Апісаны вышэй алгарытм тэставання рухальнага мыслення з дапамогай «цялеснага» алфавіту графічна прадстаўлены на малюнку 5.

Сістэма карэкціроўкі педагагічных уздзеянняў прадугледжвала спосабы ўнясення зменаў у сродкі, метады, формы педагагічнага працэсу, спосабы кіравання вучэбнай сітуацыяй.

Сістэма кантролю і сістэма карэкцыі былі звязаны праз алгарытм кіравання педагагічным працэсам. Гэты алгарытм вызначаў, якія карэкцыі педагагічнай сітуацыі і як трэба рабіць у сувязі з тымі ці іншымі вынікамі кантроля.

Арганізацыя даследавання была наступная. На першых двух уроках з вучнямі 2 «Б» (22 чалавека) і 2 «В» (21 чалавек) класаў СШ 27 быў вывучаны «цялесны алфавіт» і прыняты залік на яго веданне. На трэцім уроку ў абодвух класах з дапамогай «цялеснага алфавіту» быў праведзены тэст для кантролю за рухальным мысленнем школьнікаў. Сярэдні вынік 2 «Б» склаў 7,59 біт ($M_e = 8$), а 2 «В» – 9,19 біт ($M_e = 8$). Статыстычна значных адрозненняў паміж сярэднімі вынікамі (і медыянамі) тэсту класаў не знойдзена.

Затым 2 «В» клас быў ўзяты ў якасці эксперыментальнага, і з ім былі праведзены 18 ўрокаў па педагагічнай тэхналогіі развіваючага навучання, а 2 «Б» клас быў абраны ў якасці кантрольнага і займаўся на ўроках фізкультуры па звычайнай праграме. Пасля завяршэння серыі з 18 ўрокаў фізкультуры быў праведзены выніковы кантроль з выкарыстаннем тэсту для кантролю за рухальным мысленнем школьнікаў. Па выніках тэставання 2 «В» паказаў сярэдні вынік 21,38 біт ($M_e = 18$), а 2 «Б» – 8,77 біт ($M_e = 8,5$). Даставерныя прыросты вынікаў тэстаў назіраліся ў абодвух класах. Праверка статыстычнай гіпотэзы аб роўнасці сярэдніх значэнняў вынікаў тэстаў класаў пасля правядзення эксперыменту паказала, што 2 «В» статыстычна значна ($p < 0,001$) пераўзыходзіць 2 «Б». Гэта дазволіла нам зрабіць выснову аб эфектыўнасці педагагічнай тэхналогіі развіцця рухальнага мыслення ў малодшых школьнікаў, якая можа быць укаранена ў практыку фізічнага выхавання малодшых школьнікаў.

Навуковая навізна работы заключаецца ў тым, што ўпершыню распрацавана тэарэтычная мадэль рухальнага мыслення чалавека, створана і апрабавана на практыцы педагагічная тэхналогія развіцця рухальнага мыслення малодшых школьнікаў на ўроках фізічнай культуры. У межах тэхналогіі ўпершыню распрацаваны інтэлектуальна-рухальны тэст для кантролю за рухальным мысленнем чалавека. Тэарэтычная мадэль рухальнага мыслення чалавека можа быць выкарыстана для распрацоўкі як агульнай метадалогіі, гэтак і канкрэтных педагагічных тэхналогій яго фарміравання, што вызначае яе практычную значнасць. Распрацаваная намі педагагічная тэхналогія развіцця рухальнага мыслення можа быць укаранена ў працэс фізічнага выхавання малодшых школьнікаў, што таксама надае даследаванню практычную значнасць.

ЭКОНОМИКА

УДК 334.7:343.37:338.264.025.2(476)

Направления ограничения теневого сектора экономики мерами государственного регулирования

А. П. БАШЛАКОВА

Разработаны методические основы диагностирования и количественного измерения параметров теневых экономических процессов, основных макроэкономических агрегатов с учётом теневой экономической деятельности, а также влияния теневого сектора на состояние и развитие экономической системы. Сконструирована индикативная модель диагностирования последствий мер государственного регулирования экономики и сформулированы методические подходы к выбору оптимальных стратегии и инструментария государственного регулирования экономики в русле решения задачи ограничения теневых экономических отношений.

Ключевые слова: теневой сектор, экономика, государственное регулирование, экономическое развитие, экономическая выгода, инфляция.

Methodical bases of diagnosing and quantitative measurement of shadow economic process features, the basic macroeconomic units taking into account both shadow economic activity and shadow economic sector influence on the state and the development of the economic system are developed in the article. This gives the possibility to construct an indicative model of the diagnosing the measures of the economy state regulation consequences. There are formulated methodological approaches to the choice of an optimal strategy and the set of instruments for economy state regulation aimed at the elimination of shadow economic relations.

Keywords: shadow sector, economy, state regulation, economic development, economic profit, inflation.

В экономике рыночного типа основным фактором устойчивого и сбалансированного развития является предпринимательская деятельность, стимулируемая частными материальными интересами. Вместе с тем использование предпринимательского фактора развития в транзитивных экономиках существенно затрудняется негативными ожиданиями власти и общества от использования частной инициативы в качестве основной движущей силы развития экономики. Такие ожидания обусловлены целым рядом побочных эффектов, связанных с переходом от планово-административных к рыночным принципам хозяйствования. Одним из этих эффектов является бурное развитие теневого сектора экономики, которое в общественном сознании (зачастую вполне оправданно) связывается с недофинансированием бюджетной сферы, неравномерностью налоговой нагрузки, социальным расслоением и криминализацией экономической деятельности. Меры по ограничению теневого сектора, необходимость и актуальность которых осознаётся практически повсеместно, носят, как правило, бессистемный характер и конструируются исходя из общественного резонанса, вызванного теми или иными событиями. Такая бессистемность умножает социальные издержки как от функционирования теневого сектора экономики, так и от борьбы с ним, а также не позволяет решить проблему эффективно, поскольку принимаемые меры фокусируются на симптомах, а не на причинах.

В основе разработки мер государственного регулирования, направленных на ограничение теневой экономической деятельности, должен лежать простой принцип: поскольку теневизация экономической деятельности стимулируется дополнительной экономической выгодой, получаемой при её осуществлении, то и меры по ограничению теневой деятельности должны носить дестимулирующий характер, направленный на уменьшение выгод от теневизации. Следует отметить, что в общем виде к уменьшению выгод ведут как меры по усилению контроля, обуславливающие дополнительные издержки (снижение доходов) теневых

субъектов хозяйствования, так и меры по либерализации, обуславливающие сокращение издержек (повышение доходов) легальных субъектов.

Поскольку побудительной причиной вступления субъектов хозяйствования в теневые экономические отношения является стремление максимизировать финансовый результат своей деятельности, критерием целесообразности участия субъектов хозяйствования в теневых экономических операциях является превышение выгоды от участия над приростом издержек ($Прн$):

$$Прн = Вн - Ин, \quad (1)$$

где $Вн$ – выгода от участия в теневых экономических операциях;

$Ин$ – прирост издержек от участия в теневых экономических операциях.

Если $Прн > 0$, то теневая экономика будет существовать.

Выгода от участия представляет собой в общем виде разницу между выгодой от реализации и дополнительными издержками на приобретение реализуемого товара (продукта):

$$Вн = (P - Cт) * K, \quad (2)$$

где P – выгода от реализации единицы товара;

$Cт$ – дополнительные издержки на теневое приобретение единицы товара;

K – количество товаров, которые можно реализовать на целевом рынке в сложившихся условиях.

При этом выгода от реализации единицы товара представляет собой разницу между ценой теневой и легальной реализации:

$$P = Цн - Цл, \quad (3)$$

где $Цн$ – цена теневой реализации;

$Цл$ – цена легальной реализации.

Совершенно очевидно, что $P > 0$ на дефицитных рынках, где спрос превышает предложение или на рынках с неэластичным спросом в условиях существования ценовых ограничений со стороны государства.

Дополнительные издержки на теневое приобретение представляют собой разницу между затратами на легальное и теневое приобретение, включая производственные расходы, покупную стоимость товаров, зарплату, платежи в бюджетную систему и другие стандартные элементы:

$$Cт = Cбн - Cбл, \quad (4)$$

где $Cбн$ – затраты на теневое приобретение;

$Cбл$ – затраты на легальное приобретение.

Таким образом, формула выгоды от участия в теневой экономической деятельности имеет вид:

$$Вн = (Цн - Cбн - Цл + Cбл) * K. \quad (5)$$

Параметр количества зависит от ёмкости рынка (объёма платёжеспособного спроса) и цен на этом рынке и определяется как любой равновесный параметр по закону спроса и предложения.

Прирост издержек от участия в теневой экономической деятельности представляет собой сумму вероятных санкций в случае обнаружения контролирующими органами фактов теневой экономической деятельности или цену, которую нужно заплатить за необнаружение таких фактов ($Издн$):

$$Издн = Шт * В + Издк, \quad (6)$$

где $Шт$ – сумма штрафных санкций за участие в теневой экономической деятельности;

$В$ – вероятность обнаружения теневой экономической деятельности в долях единицы;

$Издк$ – коррупционные издержки.

Прибыль от теневой экономической деятельности ($Прн$) составит:

$$Прн = (Цн - Цл - Сбн + Сбл) * K - Шт * V - Издк. \quad (7)$$

Данная формула выражает объективную или номинальную прибыль. Существуют также психологические факторы, делающие теневую экономическую деятельность менее привлекательной при прочих равных условиях, и повышенный риск. В основе оценки рисковых издержек лежат субъективные восприятия вероятности обнаружения такой деятельности и степени жёсткости наказаний, которые не имеют финансового выражения, а заключаются в применении иных мер административного и уголовного преследования; психологический барьер, связанный с преодолением законопослушности – степень доверия властным структурам, оценка эффективности перераспределения благ через бюджетную систему, а также социальных и субъективных морально-психологических устоев. С учётом риска и законопослушности формула теневой прибыли имеет вид:

$$Прн = ((Цн - Цл - Сбн + Сбл) * K - Шт * V - Издк - Издр) * Kз, \quad (8)$$

где $Издр$ – рисковые издержки, представляющие собой сумму прибыли, достаточную, чтобы компенсировать оцениваемый риск делегализации экономической деятельности субъектами принятия экономических решений;

$Kз$ – коэффициент законопослушности (в долях единицы), характеризующий вероятность принятия решения о делегализации экономической деятельности с учётом морально-этических факторов. Для практических расчётов значение $Kз$ может быть принято равным доле теневой экономической деятельности в суммарном объёме экономической деятельности субъектов легального и теневого секторов экономики. Значение $Kз=0$ означает полный запрет теневой экономической деятельности, а значение $Kз=1$ – равнозначное отношение к легальной и теневой деятельности – отсутствие барьера законопослушности.

Сутью задачи по ограничению теневой экономической деятельности является создание такой ситуации, при которой бы ожидаемая прибыль субъектов хозяйствования от участия в теневой экономической деятельности с учётом субъективно-психологических факторов выражалась бы величиной близкой к нулю, то есть $Прн \leq 0$.

Прибыль от теневой экономической деятельности находится в прямой зависимости от таких факторов, как:

- цена реализации товара (работы, услуги) на теновом рынке;
- себестоимость легального приобретения факторов хозяйственной деятельности;
- количество реализуемого продукта (платёжеспособный спрос).

Обратная экономическая зависимость относительно эффекта от теневой деятельности наблюдается для следующих факторов:

- цена легальной реализации товара (работы, услуги);
- себестоимость теневого приобретения факторов хозяйственной деятельности;
- сумма штрафных санкций за участие в теневой экономической деятельности;
- вероятность обнаружения контролирующими органами фактов участия в теневой экономической деятельности;
- коррупционные издержки.

В качестве основных направлений реализации государственных мер в сфере ограничения теневой экономической деятельности можно выделить:

- сближение цены теневой и легальной реализации товара;
- сближение стоимости легального и теневого приобретения факторов производства;
- уменьшение количества реализуемых нелегальным способом товаров путём снижения спроса или разрушения инфраструктуры теневого сбыта;
- повышение издержек, связанных с государственным контролем делегализации экономической деятельности;
- повышение воздействия субъективно-психологических факторов, подавляющих стимулы к делегализации экономической деятельности.

Факторами формирования цен предложения являются потребительский спрос и издержки, связанные с приобретением и использованием факторов производства. Поскольку в рассматриваемой нами модели издержки производства товаров (работ, услуг) и физические параметры спроса являются самостоятельными факторами ограничения теневого сектора экономики, то очевидно, что разница в ценах теневого и легального сбыта является функцией этих факторов, воздействуя на которые можно добиться сокращения данной разницы. Ситуация, при которой цены теневого предложения выше цен легального предложения, несвойственна рыночной экономике, поскольку возможна только в условиях государственной монополии на рынке товаров массового спроса при директивном установлении цен ниже их равновесного уровня. В данном случае единственным способом сближения цен теневого и легального предложения является дерегулирование рынка путём отмены ограничений в ценообразовании и формирования конкурентной среды. Это позволит как поднять легальную цену до уровня равновесной, так и снизить общий уровень равновесных цен. Такие меры способны в короткий промежуток времени свести до минимума выгоды от участия субъектов хозяйствования в теневой экономической деятельности. О позитивных последствиях единовременного введения свободного ценообразования в сочетании с созданием конкурентной среды многократно говорилось как в научно-методической литературе, так и в публицистике. К ним относятся: реконструкция системы рыночных сигналов для субъектов хозяйствования, стимулирование инвестиций в производство и импорт товаров (работ, услуг), рынок которых дерегулирован, снижение общего уровня коррупции в экономике и т. п. К негативным последствиям такого подхода можно отнести только социальные издержки, связанные со снижением доступности товаров (работ, услуг) для потребителей с ограниченным бюджетом, вместе с тем, при предварительном структурировании системы адресной поддержки потребителей при общественной необходимости потребления ими рассматриваемых товаров (работ, услуг) данные негативные последствия можно свести к нулю. Следовательно, условием экстремума такой меры сокращения разницы в ценах, как дерегулирование ценообразования и формирование конкурентной среды является наличие или отсутствие системы обоснованной адресной поддержки потребителей.

Как показывает практика, цена теневой реализации в рыночной экономике, как правило, равна или ниже цены легального рынка ($C_n - C_l \leq 0$), что, однако, не исключает прибыльности теневых операций, если при этом себестоимость приобретения теневая ниже легальной ($C_{бл} - C_{бл} > C_l - C_n$).

Поэтому чаще всего при регулировании ценовой разницы между легальным и теневым рынком необходимо решить задачу, связанную со снижением цены легального предложения, поскольку в условиях существования теневого сектора это приводит к адекватному снижению цен теневого предложения, что, в свою очередь, снижает выгоды от делегализации экономических операций. Помимо издержек производства, являющихся самостоятельным фактором, единственным регулятивным инструментом являются косвенные налоги на продукты и импорт. Снижение косвенного налогообложения позитивно сказывается как на эффективности ограничения теневых экономических отношений путём снижения добавочной прибыли, которую получают субъекты хозяйствования при участии в теневых операциях, так и на деловой активности в целом, создавая дополнительные стимулы для экономического развития вообще. Такое регулирование имеет ряд экстремумов, к которым относятся:

– снижение косвенного налогообложения ограничено возможностями бюджетной системы финансировать необходимые расходы из иных источников;

– при сокращении косвенного налогообложения продуктов, производство, импорт и потребление которых обуславливает сокращение внутреннего производства из-за более конкурентоспособного импорта, повышенные расходы на медицинское обслуживание при потреблении социально опасных товаров, некомпенсируемое загрязнение окружающей среды и т. п.

В описанных ситуациях издержки от мер по сокращению косвенных налогов превышают ожидаемую выгоду, и поэтому их применение неэффективно.

Одним из важнейших направлений государственного регулирования для ограничения теневого сектора экономики является сокращение разницы между легальными и теневыми затратами на приобретение факторов производства.

Основными элементами издержек создания благ в экономике являются:

- затраты на приобретение товаров (сырья, материалов, услуг промышленного характера, далее – материалы);
- затраты на рабочую силу;
- налоги и прочие платежи в бюджетную систему (далее – налоги);
- рентные и организационные расходы.

В основе разницы в стоимости материальных затрат лежит значительное различие в ценах между региональными (национальными) рынками в условиях создания между ними тарифных и нетарифных барьеров для свободного перемещения товаров. Это создаёт экономические предпосылки для теневого импорта. В данных условиях необходимо акцентировать усилия на сохранении разницы в ценах, что делает необходимым изоляцию соответствующих рынков, или либерализации движения товаров для выравнивания цен, что, в свою очередь, лишит теневую экономическую деятельность хозяйственного базиса.

Сокращение разницы в ценах материальных ценностей возможно путём снятия тарифных и нетарифных барьеров для импорта. При этом система свободного курсообразования создаёт достаточный защитный механизм от возникновения внешнеэкономических диспропорций. Такая политика имеет свой экстремум, который заключается в низкой конкурентоспособности отечественных производителей, притом, что их разорение может принести социальные издержки, которые превысят выгоды от ограничения теневого сектора. Поэтому сохранение барьеров и, как следствие, региональных разниц возможно как временная мера, при этом акцент на подавление теневого сектора должен делаться на контрольные мероприятия, о которых будет сказано ниже.

Более высокие издержки субъектов хозяйствования, связанные с легальным наймом рабочей силы, стимулируются следующими факторами:

- наличие платежей в бюджетную систему, связанных с доходами занятого населения;
- наличие барьеров к сокращению персонала и его доходов в случае экономической необходимости;
- организационные издержки, связанные с необходимостью соблюдения бюрократических процедур, сопровождающих легальный наём рабочей силы.

При этом в теневом характере занятости заинтересованы как предприниматели, так и работники, что делает борьбу с этим явлением затруднительной. Эффективными в данном случае могут быть такие направления деятельности государственных структур, как:

– минимизация налогов на доходы физических лиц как наименее контролируемых и наиболее стимулированных к сокрытию. Поскольку выплата и использование доходов населения в силу преимущественно наличного характера денежных операций и широких возможностей обойти меры контроля представляют собой наиболее сложно учитываемую базу для налогообложения, целесообразен перенос акцентов в обложении налогами с личных на корпоративные доходы, а также на имущество, которые в качестве облагаемых баз требуют существенно меньших издержек для их достоверного учёта и контроля;

– установление линейной ставки налогообложения доходов. Данная мера практически не имеет экстремумов, однако при этом её действенность невысока, поскольку работники и работодатели имеют стимулы к сокрытию доходов вне зависимости от характера шкалы. Важной мерой, которая способствовала бы эффективности перехода на линейную шкалу обложения доходов, является система легализации крупных покупок, что может дополнительно стимулировать легализацию крупных доходов;

– тесная увязка социальных отчислений в бюджетную систему с благосостоянием населения, включая накопительный характер социального страхования и доступ к капитализированным доходам самих работников. Данные меры способны перевести отношения нанимателей и работников по поводу сокрытия теневых доходов последних из партнёрских в контрагентские;

– перенос акцента в социальном налогообложении с расходов нанимателей на доходы работников, что снизит взаимную заинтересованность в сокрытии доходов;

– регрессивный характер социальных отчислений, который позволил бы снизить их процент при существенном увеличении суммы легально выплачиваемого дохода, является

единственной мерой, способной создать позитивный стимул для легализации доходов, облагаемых отчислениями на социальные нужды для работодателей;

- придание рабочей силе большей мобильности, снятие барьеров для сокращения персонала при экономической необходимости;
- минимизация бюрократических процедур, связанных с наймом рабочей силы.

Предложенные меры позволяют несколько снизить разницу в затратах между легальным и нелегальным приобретением рабочей силы, а также создать институциональные предпосылки для перевода отношений по поводу сокрытия доходов между предпринимателями и работниками с партнёрских в контрагентские.

Наиболее существенным фактором превышения легальных затрат на факторы производства над теневыми являются налоги. Сокрытие налогов практически всегда позволяет субъектам хозяйствования снизить теневую себестоимость приобретения товаров, поэтому в качестве меры подавления теневых экономических отношений в данной области можно предложить только адекватный рост издержек от теневых коммерческих операций, вызванный эффективными контрольными мероприятиями, о чём будет сказано ниже.

Низкая теневая себестоимость приобретения товаров, обусловленная высокими рентными платежами и организационными расходами, связана с монополизацией факторов производства или нормативными барьерами в их перераспределении, а также с наличием разрешительных процедур для доступа на рынок и использования ресурсов.

Данную проблему можно решить путём мер институционального характера:

- приватизация государственной собственности, фактически используемой субъектами хозяйствования для экономической деятельности;
- создание системы личных стимулов для субъектов принятия экономических решений к эффективному распоряжению имуществом в интересах субъектов хозяйствования;
- демонополизация всех рынков производственных ресурсов, создание системы равного доступа к ним, а также распределения этих ресурсов на рыночных принципах;
- максимальное упрощение процедур выхода на рынок и ухода с него, преобразование разрешительных процедур в регистрационные. Отделение от разрешительных процедур требований к продуктам и производственным процессам, обязательных к соблюдению. Значительно более эффективно информирование об этих требованиях заинтересованных субъектов принятия экономических решений и контроль за их соблюдением в процессе экономической деятельности хозяйствующих субъектов.

Уменьшение количества реализуемых на теневом рынке товаров с помощью неценовых факторов для некриминальной экономики достаточно проблематично, поскольку легальные и теневые продукты в данном случае полностью взаимозаменяемы. В качестве возможных мер можно выделить:

- антирекламу, построенную на негативных эффектах делегализации сбыта (сокращение бюджетного финансирования, корруммирование государственного аппарата, несоблюдение потребительских прав, гарантий и норм и т. д.), что может несколько снизить потребность в нелегальных продуктах и, как следствие, платёжеспособный спрос на них;
- меры, направленные на создание технических препятствий для теневого производства, хранения и перемещения товаров (контроль за использованием производственных ресурсов; создание системы документального товаросопровождения и санкции за её несоблюдение).

Важнейшим направлением государственного регулирования, ориентированного на ограничение теневого сектора экономики, является повышение издержек, связанных с государственным контролем делегализации экономической деятельности. Реализация данного направления возможна в трёх сферах: повышение объёмов санкций за теневую деятельность; повышение вероятности обнаружения фактов теневой экономической деятельности; повышение уровня коррупционных издержек.

Повышение штрафных санкций при прочих равных условиях приводит к сокращению масштабов теневой деятельности или росту цен предложения теневого рынка, что приводит к снижению спроса. Однако повышение размеров штрафных санкций является действенным только при следующих условиях:

- легальная деятельность по предложению продуктов-субститутов является конкурентоспособной и доступной для субъектов хозяйствования;
- возможна диверсификация капиталов из теневого сектора в легальный;
- вероятность обнаружения факторов теневой экономической деятельности существенна для субъектов хозяйствования;
- вероятность применения санкций к легальным субъектам хозяйствования близка к нулю.

Повышение вероятности обнаружения теневой деятельности является важной мерой по снижению теневой прибыли. В той области возможны следующие альтернативные меры:

- усиление частоты проводимых проверок и их охвата, что требует повышения государственных издержек и усиливает негативное влияние на деловую активность предпринимателей. Экстремум данной меры – превышение расходов на содержание контрольно-ревизионного аппарата над эффектом его использования;

- сокращение количества административных процедур, ограничений, ставок и количества налогов и сборов, то есть по возможности дерегулирование экономики, что является достаточно эффективной мерой, поскольку сокращает число объектов контроля, увеличивает вероятность обнаружения деятельности, оставшейся в теневом секторе, а также не увеличивает государственных издержек. Однако потенциал применения данной меры достаточно ограничен, поскольку упирается в необходимость государственного регулирования определённых сфер и областей экономической деятельности;

- организационно-экономические мероприятия, способные повысить эффективность контроля без расширения его ресурсной базы. К таким мерам можно отнести составление эффективной выборки объектов контроля с учётом накопленного опыта и анализа действующей ситуации, применение мер не документального, а фактического выборочного контроля и т. п. Ресурс данных мероприятий достаточно ограничен, вместе с тем, до исчерпания данного ресурса организационно-технические мероприятия достаточно эффективны, поскольку не требуют дополнительно ни прямых, ни регулятивных издержек;

- создание институциональных условий, при которых отношения между участниками теневых экономических операций дисгармонизируются и становятся антагонистичными. Это заставляет субъекты теневого сектора усложнять экономические операции и их документальное оформление, что повышает вероятность обнаружения теневых экономических операций мерами контроля (таблица).

Таблица – Система институциональных мер по повышению вероятности обнаружения теневых экономических операций путём создания контрагентских отношений в теневом секторе экономики

Сегмент воспроизводственно-потребительского цикла	Меры регулирования	Антагонистические мотивы
1	2	3
Приобретение товароматериальных ценностей	документальное подтверждение затрат при налогообложении	продавец – сокрытие выручки; покупатель – документальное подтверждение затрат
Приобретение долгосрочно используемых активов производственного назначения	документальное подтверждение источников приобретения имущества и затрат	продавец – сокрытие выручки; покупатель – документальное подтверждение затрат
Приобретение труда	накопительный характер отношений на социальные нужды, индивидуализация и ликвидность отчислений; контроль над источниками расходов	работодатель – сокрытие расходов; работник – легализация доходов
Производство	перераспределение неэффективно используемых активов, зависимость доходов менеджеров от эффективности использования ресурсов	теневое производство – повышение ресурсоёмкости; менеджмент – понижение ресурсоёмкости
Сбыт	зависимость прав потребителя от оформления покупки	продавец – сокрытие выручки; покупатель – легальное оформление сделки

Источник: собственная разработка автора

Повышение коррупционных издержек экономических субъектов возможно при условии дестимулирования коррупционных доходов государственных служащих, принимающих соответствующие решения.

Этого возможно добиться следующими способами:

– усиление контроля – экстремум данной меры заключается в превышении затрат на контроль над достигаемым эффектом, причём данный экстремум достигается очень быстро, поскольку требует создания системы дублирующего контроля;

– регламентация административных процедур при минимизации сфер регулирования и создания системы стимулов для субъектов контроля.

Величина рисков издержек и значение коэффициента законопослушности обуславливаются морально-этическими и психологическими факторами, механизмы воздействия на которые лежат вне сферы экономической политики. Вместе с тем, существуют меры, которые способствуют повышению данных показателей. К этим мерам относятся:

– информационная политика, направленная на создание моральных стимулов к информированию государственных органов о симптомах теневой экономической деятельности;

– прозрачность и демократичность формирования системы бюджетных расходов, при которых неучастие в их формировании расценивалось бы в обществе как негативный факт;

– минимизация административных процедур и информирование об их объективной необходимости, для преломления атмосферы одобрения обходов и избегания этих процедур.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, нужно отметить, что эффективный инструмент ограничения теневого сектора экономики мерами государственного регулирования определяется в зависимости от конкретного состояния экономической системы и обуславливается следующими основными факторами:

– разницей в ценах между различными рынками;

– характером и уровнем государственного регулирования экономики, включая фискальную, финансовую и денежно-кредитную политику;

– параметрами системы государственного контроля и управления;

– морально-этическими и психологическими факторами.

Литература

1. Бекряшев, А. К. Теневая экономика и экономическая преступность: учеб. пособие / А. К. Бекряшев, И. П. Белозеров. – Омск, 2004. – 520 с.

2. Мясникович, М. В. Управление системой обеспечения экономической безопасности: научное издание / М. В. Мясникович, С. С. Полоник, В. В. Пузиков. – Минск: Право и экономика, 2006. – 380 с.

3. Пузиков, В. В. Экономическая безопасность и экономическая преступность / В. В. Пузиков, А. И. Громович. – Минск: «Армита – Маркетинг, Менеджмент», 2001 – 364 с.

4. Радаев, В. В. Формирование новых российских рынков: трансакционные издержки, формы контроля и деловая этика / В. В. Радаев. – М., 1998. – 412 с.

5. Сорвилов, Б. В. Трансформация экономических систем: теория и практика / Б. В. Сорвилов. – Минск: Экономика и право, 2005. – 245 с.

6. Улыбин, К. Теневая экономика / К. Улыбин. – М.: Экономика, – 1991. – 318 с.

7. Фатеев, В. С. Региональная политика: теория и практика / В. С. Фатеев. – Минск: ЕГУ, 2004. – 479 с.

Методика детерминирования стратегических приоритетов маркетинговой деятельности промышленного предприятия

А. Ю. БЕРДИН

В статье рассмотрена методика детерминирования стратегических приоритетов маркетинговой деятельности предприятия на примере ОАО «Гомельстекло». Сделан вывод, что совершенствование системы распределения в сочетании со сбалансированной ценовой политикой являются факторами, способствующими повышению качества и конкурентоспособности предприятия.

Ключевые слова: предприятие, маркетинговая деятельность, эффективность, фактор, детерминирование, расчёт, методика.

The article considers the technique of determination of the industrial enterprise marketing activity strategic priorities on PLC “Gomelglass” example. The conclusion is that the distribution system perfection in a combination with the balanced price policy are the factors promoting improvement of quality and competitiveness of the enterprise.

Key words: enterprise, marketing activity, efficiency, factor, determination, calculation, technique.

Повсеместное сужение рынков сбыта белорусских предприятий промышленности строительных материалов, вследствие протекания общей стагнации отрасли, обусловило экспоненциальное возрастание конкуренции между производителями. Дефицит оборотных средств и резкое падение платежеспособного спроса обусловили кратно возросшую важность удержания конечных потребителей. В связи с этим для определения положения предприятия на рынке, выявления и аккумуляции векторных блоков проблем, предлагается реализовать методику детерминирования стратегических приоритетов маркетинговой деятельности. Далее опишем и представим общую структуру методики.

Первоначально необходимо проанализировать структуру потребительского восприятия всего комплекса маркетинга. Результаты анализа должны характеризовать не только степень отношения респондентов к комплексу маркетинга анализируемого предприятия, но и выделить приоритетные стратегические направления маркетинговой деятельности. Совокупность тестируемых переменных представим в табл. 1.

Таблица 1 – Совокупность тестируемых переменных

№	Тестируемые положения	Характер влияния	Степень важности	Сектор
1	2	3	4	5
A1	Продукция стабильного высокого качества	пол	4	ТП
A2	Товар абсолютно не представлен на рынке	отр	4	РП
A3	Продукция конкурентоспособна по цене	пол	3	ЦП
A4	Низкая степень информированности клиентов	отр	3	КП
A5	Цена не конкурентоспособна	отр	4	ЦП
A6	Доступна на рынке в ограниченном количестве	пол	2	РП
A7	Нестабильное качество продукции	отр	2	ТП
A8	Проводится активное продвижение товара	пол	4	КП
A9	Периодические сложности с приобретением	отр	2	РП
A10	Широкий насыщенный ассортимент	пол	3	ТП
A11	Наличие эпизодической рекламы	отр	2	КП
A12	Высокие цены на продукцию	отр	2	ЦП
A13	Не конкурентоспособна по качеству	отр	4	ТП

Окончание таблицы 1.

1	2	3	4	5
A14	Широко и постоянно присутствует на рынке	пол	4	РП
A15	Продукция среднего качества	пол	2	ТП
A16	Организируются рекламные компании	пол	3	КП
A17	Максимально допустимый уровень цены	пол	2	ЦП
A18	Полное отсутствие продвижения продукции	отр	4	КП
A19	Доступная по цене продукция	пол	4	ЦП
A20	Продукция представлена на рынке	пол	3	РП
A21	Низкое качество, узкий ассортимент	отр	3	ТП
A22	Периодические нестабильные поставки	отр	3	РП
A23	Нецелевая, слабо эффективная реклама	пол	2	КП
A24	Крайне завышенные цены	отр	3	ЦП

*ТП – товарная политика; ЦП – ценовая политика; РП – распределительная политика; КП – коммуникационная политика

Таким образом, из табл.1 видно, что каждый из четырех основных элементов комплекса маркетинга: товарной, ценовой, распределительной и коммуникационной политике соответствует одинаковое количество анализируемых положений. Все переменные располагают векторной направленностью: положительным или отрицательным значением относительно оценки сильных или слабых позиций конкурентного положения предприятия. Также все переменные имеют собственное ранговое значение, характеризующее степень воздействия тестируемого положения на уровень конкурентоспособности предприятия. Ранговые значения градируются от четырех до двух, соответственно: четыре – самое высокое ранговое значение, а два – самое низкое. Данные переменные оцениваются актуализированными респондентами по шкале от одного до семи. В данном конкретном случае был проведен анализ клиентов ОАО «Гомельстекло».

Трудность анализа полученного массива заключается в том, что переменных много и взаимосвязка данных по нескольким параметрам не представляется возможной. В связи этим для анализа потребительской оценки тестируемых переменных предлагается использовать факторный анализ. Итогом проведения данного анализа будет являться сведение большого количества переменных, относящихся к имеющимся наблюдениям, к меньшему количеству независимых величин, называемых факторами. Следовательно, целью проведения анализа будет нахождение комплексных факторов, которые наиболее полно объясняют наблюдаемые связи между тестируемыми переменными, т.е. детерминирование массива синтезированных принципов, объединяющих различные переменные на основе полученных оценок респондентов. Общую структуру предоставления результатов расчета факторных нагрузок тестируемых переменных, характеризующих комплекс маркетинга ОАО «Гомельстекло», представим в табл.2.

Таблица 2 – Расчетные данные факторного анализа, полученные по методу «Вращения Варимакса» по ОАО «Гомельстекло»

Компоненты	Первичные собственные значения			Повернутые суммы квадратов нагрузок		
	Сумма	% дисперсии	Совокупный %	Сумма	% дисперсии	Совокупный %
1	5,14	34,273	34,273	3,612	23,418	23,418
2	2,047	13,037	47,31	2,834	16,834	40,252
3	0,977	6,224	53,534	1,556	11,359	51,611
4	0,555	3,529	57,063	–	–	–
...	–	–	–
24	0,157	1,002	100	–	–	–

Из табл.2 можно увидеть, что только три собственных фактора имеют значения, превосходящие единицу. Следовательно, для проводимого анализа отбирается только три выделенных фактора. Первый фактор объясняет 23,418 % суммарной дисперсии, второй фактор 16,834 % и третий фактор 11,359 %. Таким образом, данные три синтезированных массива детерминируют почти 52% всей совокупности потребительских оценок маркетинговой деятельности ОАО «Гомельстекло». Соответственно выделенные факторы будут представлять наибольший интерес при анализе комплекса маркетинга.

После того, как мы детерминировали количество факторов, которые описывают и объясняют наибольший процент структуры потребительских оценок анализируемых переменных, следует аккумулировать рассматриваемые переменные по выделенным группам. Для этого рассмотрим структуру распределения факторных нагрузок имеющих переменных. Данные показатели следует понимать как корреляционные коэффициенты между рассматриваемыми переменными и выделенными факторами. Результаты корреляционного анализа по трем выделенным факторам для ОАО «Гомельстекло» приведем в табл.3.

Таблица 3 – Корреляционная матрица по ОАО «Гомельстекло»

Переменные	Факторы		
	№1	№2	№3
A1	-0,187	0,231	0,527
A2	-0,681	0,383	0,129
A3	0,072	0,244	-0,485
A 4	0,357	0,211	0,068
A5	-0,427	0,284	0,128
A6	0,131	0,514	0,137
A7	-0,214	0,323	0,059
A8	0,145	0,305	-0,494
A9	0,292	0,523	-0,129
A10	0,232	0,188	-0,452
A11	-0,245	0,678	0,346
A12	0,393	0,557	-,0162
A13	-0,373	0,449	0,027
A14	0,142	-0,283	0,562
A15	-0,356	0,293	0,084
A16	0,119	0,359	-0,448
A17	0,383	0,582	-0,154
A18	-0,577	0,359	0,163
A19	0,039	0,246	-0,437
A20	-0,161	0,291	0,537
A21	0,383	0,582	-0,154
A22	-0,629	0,359	0,071
A23	0,239	0,446	-0,237
A24	-0,561	0,391	0,137

Структуру распределения оценок респондентов в разрезе выделенных факторов по ОАО «Гомельстекло» представим в табл.4.

В итоге, мы получили сводную структуру факторной принадлежности переменных. Но для детерминирования потребительской структуры по заранее заданным парадигмам комплекса маркетинга нашего предприятия нам недостаточно простого аккумулирования множества анализируемых переменных в векторные факторные признаки. Необходимо по всей совокупности актуализированных респондентами значений переменных обусловить принадлежность опрошенных потребителей к тому или иному факторному признаку. Это позволит не только аккумулировать потребителей в сводные кластеры, но и наделить каждого рассматриваемого респондента характерными чертами, присущими каждому из выделенных ранее факторов, включающий в себя совокупность определенных тестируемых переменных, объединяемых доминантной парадигмой потребительского восприятия.

Таблица 4 – Значения переменных выделенных факторов для «Гомельстекло»

Фактор №1		Фактор №2		Фактор №3	
Номер переменной	Факторное значение	Номер переменной	Факторное значение	Номер переменной	Факторное значение
A2	3,61	A6	3,54	A1	4,58
A4	2,94	A9	4,42	A3	3,97
A5	3,47	A11	3,41	A8	5,14
A7	3,62	A12	4,05	A10	4,93
A15	5,46	A13	2,65	A14	2,89
A18	2,15	A17	3,26	A16	5,43
A22	4,03	A21	4,53	A19	3,65
A24	3,85	A23	6,09	A20	2,25

В данном случае предлагается воспользоваться иерархическим кластерным анализом, который позволяет нам постепенно объединять образуемые кластерные группы. Для обеспечения возможности большей степени достоверности сводных кластеров анализ будем производить уже на основе факторного. Таким образом, респонденты, вошедший в каждый из кластеров, будут характеризоваться схожестью оценок по ряду тестируемых переменных, образующих конкретную ранее выделенную факторную группу. Итоги распределения принадлежности респондентов к кластерным группам отобразим в табл.5.

Таблица 5 – Кластерная принадлежность респондентов ОАО «Гомельстекло»

Показатели	Иерархический кластерный анализ	
	Количество респондентов, чел.	Удельная доля, %
Кластер №1	128	53,3
Кластер №2	58	24,2
Кластер №3	54	22,5
Всего	240	100

Таким образом, посредством применения иерархического кластерного анализа мы детерминировали всю совокупность респондентов в процессе мониторинга комплекса маркетинга ОАО «Гомельстекло» в разрезе трех ранее выделенных факторных признаков. Соответственно, как видно из табл.5, опрошенные потребители были градированы по трем кластерным группам. Наиболее многочисленный кластер №1 включает в себя более половины всех опрошенных потребителей – 128 чел. – 53,3%. Кластер №2 аккумулировал в себе 58 чел., что составило 24,2%, в кластер 3 вошли 57 чел., составляющие 22,5%. Таким образом, кластер №1 объединил в себе более 50% респондентов и аккумулировал совокупность наиболее низких потребительских оценок, характеризующих комплекс маркетинга ОАО «Гомельстекло», в особенности распределительной и ценовой политики; что в свою очередь обуславливает его первостепенную важность для ОАО «Гомельстекло».

Теперь для того, чтобы оценить удельную структуру оценок актуализированных респондентов элементов маркетингового комплекса предприятия и более точное обусловить приоритеты в структурировании комплекса маркетинга анализируемого предприятия, предлагается детерминировать степень оценки каждого из четырех характеризующих маркетинговых блоков: товарной, ценовой, распределительной и коммуникационной политики. Сводный показатель обозначается как коэффициент потребительского восприятия элементов комплекса маркетинга. Для этого предлагается воспользоваться формулой (1).

$$KПВ_{MЭi} = \frac{\sum A_{пол .i}^{xij}}{\sum A_{отр .i}^{xij}} \rightarrow \max, \quad (1)$$

где $KПВ_{mэi}$ – коэффициент потребительского восприятия маркетингового i -го элемента; $A_{пол.i}$ – ранговое значение переменных, имеющих положительный вектор и относящихся к i -му элементу комплекса маркетинга; $A_{отр.i}$ – ранговое значение переменных, имеющих отрицательный вектор и относящихся к i -му элементу маркетинга; x_{ij} – величина потребительской оценки j -й переменной, относящейся к i -му элементу маркетинга.

На основе данных из табл.4 рассчитаем коэффициент потребительского восприятия четырех основных элементов комплекса маркетинга ОАО «Гомельстекло» по формуле (1).

$$ТПП = \frac{A1^{xi} + A10^{xi} + A15^{xi}}{A13^{xi} + A21^{xi} + A7^{xi}} = \frac{4^{4,58} + 3^{4,93} + 2^{5,46}}{4^{2,65} + 3^{3,14} + 2^{3,62}} = 10,11$$

$$РПП = \frac{A1^{xi} + A10^{xi} + A15^{xi}}{A13^{xi} + A21^{xi} + A7^{xi}} = \frac{4^{2,89} + 3^{3,25} + 2^{3,54}}{4^{3,61} + 3^{4,03} + 2^{4,42}} = 0,40$$

$$ЦПП = \frac{A1^{xi} + A10^{xi} + A15^{xi}}{A13^{xi} + A21^{xi} + A7^{xi}} = \frac{4^{3,65} + 3^{3,97} + 2^{4,53}}{4^{3,47} + 3^{3,85} + 2^{4,05}} = 1,25$$

$$КПП = \frac{A1^{xi} + A10^{xi} + A15^{xi}}{A13^{xi} + A21^{xi} + A7^{xi}} = \frac{4^{5,14} + 3^{5,43} + 2^{6,09}}{4^{2,15} + 3^{2,94} + 2^{3,41}} = 30,59$$

Расчеты, произведенные по формуле (1), показывают нам, что значения коэффициентов потребительского отношения к ценовой и распределительной политике ОАО «Гомельстекло» характеризуются средним и низким уровнем и составляют 1,25 и 0,40 соответственно. При этом коэффициент, характеризующий распределительную политику ОАО «Гомельстекло», характеризуются значениями ниже нуля, что однозначно указывает на очень низкую степень оценки данного элемента. Полученные коэффициенты потребительского отношения к коммуникационной и товарной политике составляют 30,59 и 10,11, соответственно. Их можно охарактеризовать как максимально допустимые. Теперь необходимо определить аккумулярованный показатель потребительского отношения; чтобы можно было дать общую оценку состояния маркетинга. Рассчитаем коэффициент потребительского восприятия комплекса маркетинга по формуле (2).

$$СМК = \frac{\sum KЗП_i * КПВ_i}{КМЭ}, \quad (2)$$

где $СМК$ – совокупный маркетинговый коэффициент;

$KЗП_i$ – коэффициент значимости параметра комплекса маркетинга, (%);

$КМЭ$ – количество рассматриваемых элементов маркетинга.

Предварительно нам необходимо проанализировать важность элементов маркетинга, детерминированную респондентами, табл.6.

Таблица 6 – Структура оценок элементов маркетинга ОАО «Гомельстекло»

Элементы маркетинга	Ценовая политика	Распределительная политика	Товарная политика	Коммуникационная политика
Удельная доля	34%	38%	21%	7%

Данные в табл.6 показывают, что наибольший удельный вес в хозяйственной деятельности «Гомельстекло» имеет распределительная политика – 38%, затем ценовая – 34%, то-

варная политика обусловила 21% и коммуникационная согласно оценок опрошенных респондентов детерминировала – 7%. Расчет совокупного маркетингового коэффициента ОАО «Гомельстекло» произведем по формуле (2).

$$СМК = \frac{(10,4*0,21) + (0,4*0,34) + (1,25*0,38) + (30,59*0,07)}{4} = 1,226$$

Расчет показывает нам очень низкую степень интегрированной оценки потребительского отношения к комплексу маркетинга ОАО «Гомельстекло» – 1,488. Теперь, когда мы детерминировали не только потребительскую принадлежность к выделенным кластерам, но и определили методику расчета показателей потребительского восприятия элементов комплекса маркетинга и совокупного маркетингового коэффициента, предлагается определить степень значимости каждого потребительского кластера. Таким образом, можно будет детерминировать степень важности охвата потребителей каждого конкретного кластера. Для определения степени значимости выделенных кластеров используем формулу (3).

$$СЗФ_{ki} = ДР_{ki} * СМК_{ki} \rightarrow \max, \quad (3)$$

где СЗФ_{ki} – степень значения i-го выделенного кластера;

СМК_{ki} – совокупный маркетинговый коэффициент i-го кластера;

ДР_{ki} – доля респондентов, входящих в i-й кластер.

$$СЗЗ_1 = 0,053*0,098 = 0,005 \quad СЗЗ_2 = 0,242*0,529 = 0,128 \quad СЗЗ_3 = 0,225*3,05 = 0,686$$

В итоге можно засвидетельствовать, что для ОАО «Гомельстекло» целевым кластером будет являться первый, поскольку он обнаруживает в себе как самую низкую степень оценок потребительского отношения к маркетинговой деятельности предприятия, так и самый высокий процент респондентов, входящих в данный кластер. Соответственно данный кластер содержит в себе наиболее высокие потенциальные возможности для интенсификации коммерческих усилий ОАО «Гомельстекло».

Полученные результаты однозначно указывают на наличие доминирующей парадигмы потребительского восприятия маркетинговой деятельности ОАО «Гомельстекло», которая характеризуется низкой степенью оценки распределительной и ценовой политики предприятия. При этом данные направления имеют наибольший коэффициент значимости для ОАО «Гомельстекло», а соответственно и первостепенное значение для достижения конкурентного преимущества. Основные факторы, детерминирующие наиболее слабые стороны предприятия, покажем на рис.1.

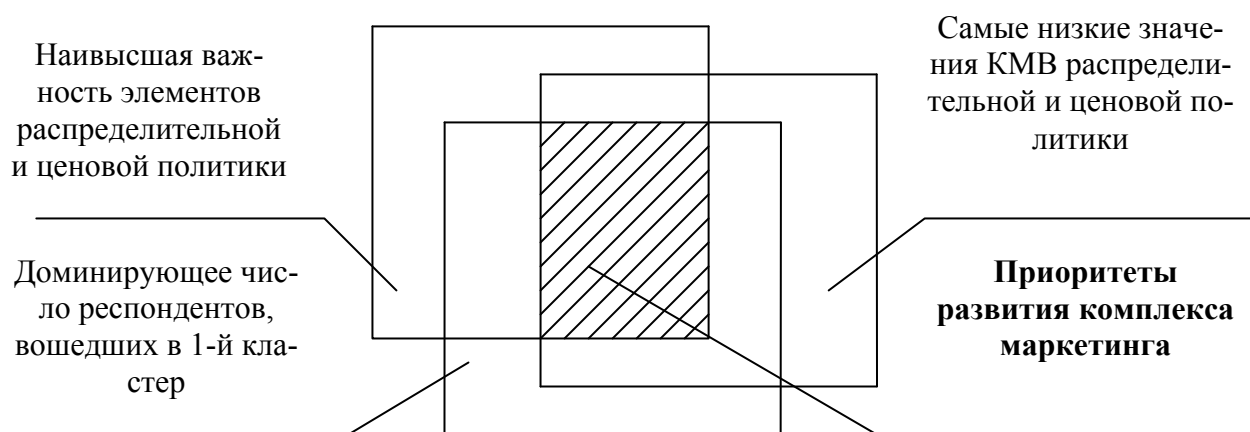


Рисунок 1 – Факторы, обуславливающие направления развития маркетинга «Гомельстекло»

В заключении необходимо отметить, что совершенствование системы распределения в сочетании со сбалансированной ценовой политикой являются именно теми факторами, на которые предприятия промышленности строительных материалов могут объективно повлиять при прочих равных условиях, которыми являются адекватность соотношения параметров качества, цены и уровень административного ресурса основных конкурентов.

ОАО «Гомельстекло»

Поступило 20.01.10

Зарубежный опыт формирования рынка образовательных услуг

Е. Н. ОЛЕШКЕВИЧ

В статье представлен анализ зарубежного опыта формирования рынка образовательных услуг по направлениям: обеспечение доступности данных услуг, развитие процессов интеграции учреждений образования и бизнеса, увеличение экспорта образовательных услуг, децентрализация управления и регулирование рынка. Сделаны выводы о необходимости применения широкого спектра действенных инструментов, форм и методов регулирования рынка образовательных услуг в целях повышения конкурентоспособности отечественных образовательных услуг на мировом рынке, улучшения финансового состояния отрасли образования, развития экспорта образовательных услуг.

Ключевые слова: сфера образования, образовательная услуга, рынок, вуз, учреждение образования, бизнес, реформа.

The article presents the analysis of foreign experience of educational service market formation in the following directions: maintenance of the given service availability, development of educational establishments and business integration, increase in export of educational services, management decentralization and market regulation. The article shows the necessity in application of a wide spectrum of effective tools, forms and methods of educational service market regulation for the purpose of domestic educational service competitiveness increase in the world market, financial condition improvements of the educational branch, development of educational service export.

Keywords: educational field, educational service, market, high school, educational establishment, business, reform.

Введение. Современные глобальные изменения в мире показывают, что сфера образования в существенной мере определяет состояние и перспективы социально-экономического развития страны. Сегодня преуспевают и будут преуспевать страны с наукоемкой, высокотехнологичной экономикой, которую может создать только конкурентоспособный рынок образовательных услуг.

Существует прямая взаимосвязь между экономическим развитием и объемами финансирования науки и образования. Так, согласно рейтингу мировой конкурентоспособности, составленному Международным институтом развития менеджмента (International Institute for Management Development – IMD) с использованием 331 критерия с целью выявления степени развития экономики, эффективности государственного управления, производства и качества инфраструктуры, в первой десятке самых конкурентоспособных стран находятся США, Швейцария, Австралия и т. д. Беларусь не входит в список конкурентоспособности ведущих стран мира, включающий 57 стран [1].

Характерно, что во всех странах, попавших в первую десятку рейтинга (США, Финляндия и т. д.), отмечается как высокий уровень преподавания в университетах, так и значительный объем инвестиций в обучение, так как именно высокий уровень знаний является одним из главных факторов, обеспечивающим рост конкурентоспособности на мировом рынке.

Развитые страны исходят из того, что инвестиции в образование как индустрию знаний являются высоко прибыльным делом, обеспечивающим процветание нации. Поэтому позитивной тенденцией выступает рост расходов на образование. Расширение финансирования образования является, таким образом, необходимым условием развития человеческого капитала, модернизации экономики, повышения ее конкурентоспособности.

Большое количество научных исследований, как в мире, так и в нашей стране, посвящено проблемам развития и модернизации высшей школы. На решении данной проблемы сосредоточено внимание ученых многих направлений: педагогов, экономистов, социологов, юристов и других. Исследование проблем трансформации и модернизации ступеней дошкольного, общего среднего и профессионально-технического образования также носит междисциплинарный характер, но в трудах отечественных ученых отражаются чаще всего орга-

низационно-методические основы обособленно от экономических факторов развития этих ступеней образования. Однако повышенные требования общественного производства в условиях НТП к качеству рабочей силы, к уровню профессиональной подготовки работников предопределяют необходимость значительного увеличения затрат на развитие начального профессионального образования. Сегодня именно проблема, обусловленная неудовлетворенной востребованностью специалистов с профессионально-техническим образованием, стоит наиболее остро.

В литературе проблемы экономики и управления образованием рассматриваются в трудах Л. И. Абалкина, А. И. Добрынина, С. А. Дятлова, Е. Н. Геворкян, В. А., Жильцова, Г. И. Капелюшникова, В. И. Марцинкевича, Е. М. Николаевой, В. П. Щетинина и др.

Вопросы, связанные с модернизацией белорусского образования, формированием условий развития рынка образовательных услуг, рынка труда, порядком ценообразования в системе высшей школы, рассматриваются в работах отечественных авторов, таких как Бычкова Г. М., Ганчеренок И. И., Гедранович А. Б., Локтев В. Г., Марков А. В., Морозов Б. М., Мясникович М. В., Нехорошева Л. Н., Никитенко П. Г., Суша Н. В. Большое внимание уделяется роли образования в повышении конкурентоспособности национальной экономики.

В сферу исследования рынка образовательных услуг попадает весьма широкий круг вопросов. Проблема формирования рынка образовательных услуг в Республике Беларусь предполагает всестороннее исследование вопросов взаимодействия субъектов рынка, изучение его структуры и факторов, определяющих параметры спроса и предложения, разработку эффективного механизма регулирования образовательных отношений, количественную и качественную оценку эффективности предлагаемых мер воздействия.

Поэтому важную роль в решении задачи формирования рынка образовательных услуг играет анализ современного зарубежного опыта, который позволяет обосновать потребность в эффективных методах и инструментах государственного регулирования взаимоотношений субъектов этого рынка.

В целях выявления основных подходов к организации государственного регулирования формирования рынка образовательных услуг изучим эффективные инструменты, посредством которых оно инициирует и поддерживает прогрессивные изменения в этом ключевом для формирующейся новой экономики сегменте социально-экономической системы общества.

Обратимся, прежде всего, к опыту развитых стран, таких как США, Великобритания, Австрия. Эти страны имеют динамично развивающуюся систему реализации международных образовательных программ, ставшую одной из наиболее рентабельных видов экспортной деятельности. Кроме того, они, как и Республика Беларусь, идут по пути увеличения доли внебюджетной составляющей в структуре финансирования сферы образования.

Сфокусируем внимание на трех ключевых направлениях деятельности государства в развитых странах.

1. Обеспечение доступности образовательных услуг

В содержательной характеристике этого направления обратимся к опыту США. В этой связи заслуживают внимания меры, реализуемые правительством страны для обеспечения доступности образовательных услуг. Так, для подготовки школьников из низкодоходных семей к поступлению в университет реализуется несколько государственных программ. Одна из них (GEAR UP) предоставляет школьникам целый набор образовательных услуг: консультации, занятия с репетиторами. Еще одна важная инициатива – принятый в 1997 г. закон о налоговых скидках на кредит на образовательные цели. Он распространяется как на взрослое население, имеющее намерение повысить свою квалификацию, так и на студентов. Согласно этому закону, 20% – налоговая скидка предоставляется на семейные расходы в размере 10 тыс. долл. на образование. Дополнительно с 2000 г. федеральный бюджет начал выделять в виде прямой финансовой помощи субсидии на получение высшего образования, возвращаемые получателями-студентами после трудоустройства в течение 10-15 лет [2, с. 155–156].

Представляет также интерес модель финансирования образования физическими лицами, основанная на сочетании сберегательных программ и льготного финансирования, реали-

зуемая в Германии. Алгоритм ее действия включает привлечение средств населения специализированными финансовыми учреждениями и универсальными банками на длительный срок, последующее предоставление ими вкладчику кредита на образование в размере накопленной суммы по процентам, существенно более низким, чем на рынке инвестиционных ресурсов. Образовательный кредит как инструмент финансовой поддержки используется и в других странах. Так, в Новой Зеландии каждый гражданин имеет право получить на образование государственный кредит. Его возврат осуществляется через систему налогообложения. Возможен также добровольный возврат кредита, процентная ставка по которому составляет 8,2 % годовых [3, с. 91].

2. Развитие процессов интеграции учреждений образования и бизнеса

Целью развития интеграции учреждений образования и бизнеса является расширение источников финансирования системы образовательных отношений; развитие и эффективное использование инновационного потенциала; повышение конкурентоспособности страны, ее территорий.

В содержательной характеристике этого направления обратимся к опыту Великобритании. Необходимо заметить, что новая стратегия устойчивого развития Великобритании связывает повышение конкурентоспособности страны с развитием социального инвестирования, особенно капиталовложений в развитие науки и повышение профессионального образования рабочей силы. Прирост инвестиций в систему образования обеспечивается как государством, так и бизнесом. Для его стимулирования используются различные методы и инструменты.

Так, в последнее время государство в Великобритании перестало напрямую финансировать исследования частного бизнеса, чтобы сконцентрироваться на финансировании совместной работы университетов, в которую бизнес вносит свой вклад. Такой подход приводит к росту исследовательского персонала учреждений высшего образования, работающего на контрактной основе, и числа исследований, проводимых для внешних коммерческих заказчиков.

Успешным проектом по налаживанию сотрудничества науки и бизнеса стали Сообщества Фарадея – сообщества различных организаций и институтов, включающих исследовательские и технологические организации, университеты, профессиональные институты, торговые ассоциации и фирмы. Их цель состоит в организации взаимодействия между научной и технологической сферой и бизнесом, в организации трансфера технологий для повышения конкурентоспособности промышленности Великобритании.

Важную роль в финансировании научных исследований вузов играет Инновационный Фонд Высшего Образования (ИФВО). Выделяемые им средства позволяют университетам открывать офисы для координации связей с бизнесом и передачи технологий; обеспечивать маркетинговый анализ исследовательской деятельности, консультирования и образовательных услуг предприятиям; образовывать самостоятельные фирмы; поощрять или обеспечивать обучение предпринимательским навыкам студентов; предоставлять им рабочие места на предприятиях.

Заслуживает внимания деятельность Правительственного фонда университетских поисковых посевных фондов. Цель его функционирования заключается в заполнении того финансового пробела, который существует между исследованиями в университетах и стадией их возможного коммерческого использования. Привлечение посевных фондов университетами способствует успешной трансформации результатов научных исследований в бизнес.

Развитие форм взаимодействия вузов и бизнеса – зона повышенного внимания властей и в других странах. Так, в США реализуется несколько программ, ориентированных на интеграцию названных субъектов, обеспечивающую развитие и эффективное использование их инновационного потенциала. Среди них следует выделить Инновационное партнерство США, в рамках которого штаты и федеральные ведомства, университеты и промышленность сотрудничают в области применения новых технологий.

Широко применяется кооперация исследовательских структур университетов, федеральных ведомств, федеральных лабораторий, властей штатов и территорий, частного сектора промышленности, финансово-кредитных учреждений в формах государственно-частных кооперационных соглашений в области исследований и разработок (СКИР) и инновационно-

технологических партнерств. Целями кооперационных соглашений являются: передача технологий из государственного научного сектора в частнопредпринимательский производственный сектор и государственное содействие повышению технологического уровня последнего. Инновационно-технологическое партнерство используется для освоения технологий в промышленности. Их участниками выступают фирмы, как правило, не конкурирующие друг с другом, а представляющие весь инновационный цикл создания и освоения новых технологий.

К продуктивным формам государственно-частного партнерства следует также отнести кооперационные исследовательские центры промышленности и университетов штатов. Целями их образования являются: активизация кооперационных исследований промышленности и университетов; укрепление связей между исследованиями и технологическим развитием; упрощение процедур передачи и коммерциализации технологий путем объединения ресурсов промышленности, университетов и органов власти штатов.

В этом же контексте следует рассматривать деятельность властей, связанную с содействием процессам кластеризации социально-экономического пространства административно-территориальных образований. Практика свидетельствует, что наиболее динамичное развитие получают те регионы, где сформировались инновационные кластеры – комплексы предприятий (промышленных компаний, исследовательских центров, научных учреждений), органов государственного управления на базе территориальной концентрации сетей специализированных поставщиков, основных производителей и потребителей, связанных технологической цепочкой [4, с. 103–106].

3. Развитие экспорта образовательных услуг

Соединенные Штаты Америки являются лидерами по числу обучающихся в стране иностранных студентов. В 2006/2007 учебном году численность иностранных студентов в университетах и колледжах США увеличилась на 5,3 % и составила 595 874 человек. Более 56 % иностранных студентов – выходцы из стран Азии, наибольшее число иностранных студентов прибывает из Индии (около 67 тыс. человек), далее идут Китай, Южная Корея, Япония. Наиболее популярные среди студентов области обучения – бизнес и менеджмент, инженерные, математические и компьютерные специальности [5].

Возможности получения государственной финансовой помощи для прохождения обучения в США достаточно ограничены: 70 % всех иностранных студентов финансируются частными фондами. Остальные 30 % получают финансирование от правительственных и неправительственных организаций в своих странах, от различных агентств правительства США, а также от американских университетов и колледжей [6].

Второе место по числу обучающихся иностранных студентов, уступая только США, занимают британские университеты, несмотря на то, что эта страна – одна из самых дорогих для учебы и проживания иностранных студентов. Один год проживания и учебы на степень бакалавра обходится студенту в сумму от 50 до 65 тыс. долларов [7].

Вклад только иностранных студентов в экономику Великобритании составляет 5,3 млрд. долларов в год имеет тенденцию к увеличению [8, с. 332]. В Великобритании обучается более 200 тысяч иностранных студентов, наибольшее число которых из Китая – более 20 тысяч человек, далее следуют: Малайзия – более 20 тыс. человек, США – примерно 10 тыс. человек, Индия – 7,6 тысяч, Япония – более 6 тысяч. Экспорт образовательных услуг Великобритании включает в себя не только высшее образование, но и такие аспекты, как экспорт печатной продукции образовательного характера, профессионально-техническое образование и преподавание английского языка, которое также является массовой экспортной индустрией, привлекающей студентов в Великобританию [5].

Анализ современной практики свидетельствует о том, что в странах, являющихся основными игроками на мировом рынке образовательных услуг (США, Великобритания, Австралия), разрабатываются целевые общенациональные программы с четко обозначенными целями, задачами, с соответствующим финансовым обеспечением. Так, реализуемая ныне государственная программа действий в этой области (до 2011 года) в Великобритании представля-

ет собой пятилетнюю стратегию, направленную на выход страны в лидеры по предоставлению образовательных услуг на международном рынке, рост объемов реализации образовательных услуг как внутри страны, так и за ее пределами. Эта программа включает, в том числе:

1. Позиционирование Великобритании – маркетинговые и коммуникационные стратегии, направленные на позиционирование Великобритании как лидера в международном образовании, увеличение количества иностранных студентов, пользующимися образовательными услугами Великобритании.

Повышение привлекательности страны для иностранных студентов сопряжено с использованием различных мер, в числе которых:

– бенчмаркинг образовательных услуг и предоставление на них наилучших цен; упрощение иммиграционной системы;

– введение системы баллов (Points Based System) для управления миграционными процессами, что призвано обеспечить простоту въезда иностранных студентов в Великобританию;

– обеспечение поддержки иностранных студентов, желающих получить практический опыт работы. С целью расширения возможностей, которыми обладают иностранные студенты, осуществляется сотрудничество с нанимателями и кадровыми агентствами.

2. Установление стратегических партнерских отношений и создание союзов. Осуществляется сотрудничество с правительствами и участниками рынка образовательных услуг с целью построения партнерских отношений, разрабатываются и реализуются программы, предусматривающие проведение международных форумов, обмен студентами и преподавательским составом, для установления и последующей поддержки международных партнерств.

3. Планирование показателей эффективности экспорта образовательных услуг. В составе индикаторов: рост числа установленных партнерских отношений между Великобританией и другими странами; повышение рейтинга удовлетворенности иностранных студентов, обучающихся в Великобритании; рост числа иностранных студентов, обучающихся в Великобритании, на 100 000 человек; удвоение числа стран, количество студентов из которых превышает 10 000 человек [9].

Развитие экспорта образовательных услуг – зона повышенного внимания властей и в других странах. Так, в Австралии цель, поставленная на правительственном уровне, состоит в улучшении международного образования, получении интеллектуальных, социальных, культурных и экономических выгод от выхода на внешний рынок. В этой стране разработаны и реализуются программные стратегии интернационализации высшего образования и экспорта образовательных услуг.

На основании разработанных критериев эффективности образовательной деятельности университетов правительство этой страны путем выделения грантов стимулирует работу по повышению качества предоставляемых образовательных услуг. По итогам ежегодной проверки качества подготовки специалистов каждому университету присваивается определенный рейтинг, в соответствии с которым вузы получают дополнительно 60–80 млн. австралийских долларов, выделяются индивидуальные гранты преподавателям на разработку новых экспортнонаправленных образовательных программ [7].

Обратим внимание на широкий спектр мер, применяемых государством для наращивания контингента иностранных студентов. В их числе: внедрение стипендиальной программы Endeavour с целью привлечения успешно обучающихся студентов со всего мира; поддержка пяти международных центров превосходства в образовании, науке и инновациях, а также национального центра языковой подготовки с целью улучшения языковых и коммерческих навыков; разработка и внедрение стратегии повышения качества австралийского образования для иностранных студентов, обучающихся за пределами Австралии; международный маркетинг и продвижение образовательных и сопутствующих услуг; финансовая поддержка иностранных студентов через предоставление им широкого ряда стипендий, причем они варьируются в зависимости от получаемой академической степени; обеспечение информацией – проведение конференций, форумов и семинаров; повышение уровня осведомленности иностранных потребителей австралийских образовательных услуг относительно качества

предоставляемых услуг и мер, принимаемых в отношении его повышения; финансирование стажировки англо-говорящих австралийских преподавателей за рубежом; поддержка национального брэнда, получившего общемировое признание; позиционирование Австралии как страны с высоким уровнем развития экономики, науки и культуры, особенно в сфере науки и инновационных возможностей; содействие австралийским представителям образовательной индустрии в выходе на внешние рынки и др. [5].

Обратимся к опыту Австралии, перед высшей школой которой десять лет назад стояла задача, как сегодня перед белорусской. В настоящее время Австралия входит в пятерку стран – ведущих экспортеров образовательных услуг, увеличив за это время число иностранных студентов в шесть раз.

В 2007 году рост числа иностранных студентов по сравнению с 2000 годом составил примерно 17 % (что составило около 212 тысяч человек), причем около 120 тыс. обучалось в самой Австралии и примерно 60 тыс. – в филиалах австралийских университетов в других странах. Это – одна из особенностей политики Австралии в области экспорта образовательных услуг. Наибольшее количество иностранных студентов прибывает из Китая, США, Малайзии, Индии, Южной Кореи, Индонезии, Японии [5].

В 2007 году доходы от экспорта образовательных услуг составили 4,3 млрд. австралийских долларов (около 3,8 млрд. долларов США), включающие оплату иностранными студентами предоставленных образовательных услуг и расходы во время проживания в стране. Образовательные услуги – третья крупнейшая статья экспорта услуг после туризма и услуг по транспортировке и восьмая по значимости статья всего экспорта товаров и услуг [5].

На основании разработанных критериев эффективности образовательной деятельности университетов правительство путем выделения грантов стимулирует работу по повышению качества образовательных услуг.

По итогам ежегодной проверки качества подготовки специалистов каждому университету присваивается определенный рейтинг, в соответствии с которым вузы получают дополнительно 60-80 млн. австралийских долларов, выделяются также индивидуальные гранты преподавателям на разработку новых экспортонепригодных образовательных программ.

4. Децентрализация управления системой образования и регулирование рынка образовательных услуг

Преимущественный интерес для определения путей формирования белорусского рынка образовательных услуг в области децентрализации управления и регулирования рынка образовательных услуг представляет опыт Соединенных Штатов Америки и государств Западной Европы.

Одной из наиболее характерных особенностей системы образования США является ее децентрализация. В соответствии с конституцией страны образование находится в ведении штатов. Для всех штатов характерно делегирование значительной доли ответственности за состояние образовательной системы местным органам управления. Фактически в США насчитывается 50 самостоятельных систем образования. Между ними много общего, но в каждом штате есть и свои особенности. «Единство в разнообразии» – таково основное правило американской модели рынка образования. Региональный подход обеспечил исключительное разнообразие и гибкость рынка образовательных услуг, его быструю адаптацию к меняющимся условиям общества. Законодательные акты разных штатов, касающиеся создания учебных заведений и их учебных программ, значительно отличаются друг от друга. Но несмотря на это, организационная структура образовательного пространства в стране в основном остается единой. Это объясняется общими требованиями экономики к образовательному уровню рабочей силы и квалификации специалистов, а также требованиями аккредитирующих и лицензирующих органов и различными инструментами, регулирующими рынок образовательных услуг.

В настоящее время в систему высшего образования США входит около 3,6 тыс. различных учебных заведений. Причем частных учебных заведений больше, чем государственных.

ных, но по численности доминирует государственный сектор, концентрирующий 64,8 % студенческого контингента, превышающего 14 млн. человек.

Весьма показательно, что лучшие частные университеты и колледжи играют роль своеобразных эталонов качества образования. Не случайно в первой десятке исследовательских университетов США представлены восемь частных учебных заведений.

Образованию в целом и высшему в особенности в США отведено приоритетное положение в инвестиционной политике государства и частных корпораций. Расходы на высшее образование в 2005/06 учебном году составили более 360 млрд. долларов, а на образование в целом – 850 млрд. долларов.

Заслуживает внимания политика США в области подготовки научных кадров. Ключевым аспектом является тесная связь университетских исследований с промышленностью, чем значительно ускоряется внедрение научных достижений в производство. Американская система последипломного образования в отличие от других западных стран ориентирована на экспорт. Примерно половину аспирантов технических специальностей в университетах США составляют иностранцы. Таким образом, высшая школа Соединенных Штатов Америки имеет сложную внутреннюю структуру, которая, несмотря на все свое многообразие, обеспечивает высокий уровень подготовки специалистов и гарантирует необходимый стандарт образования в стране. Среди важнейших принципов, положивших основу рынка образовательных услуг, необходимо выделить:

- высокую степень автономии учебных заведений. Отсутствие жесткого централизованного контроля за их деятельностью со стороны государства;
- сосуществование государственного и частного секторов образования;
- высокую ответственность за деятельность образовательных учреждений со стороны социальных партнеров;
- широкую самостоятельность ведущих структурных подразделений образовательных учреждений – департаментов, отвечающих за организацию учебного процесса и научных исследований, в сочетании со значительными полномочиями централизованной администрации, которая несет решающую ответственность за финансовое состояние и общественный авторитет образовательного учреждения.

Американские учебные заведения развиваются в условиях жесткой конкуренции. Они состязаются за место в национальном рейтинге, за бюджетные ассигнования федерального правительства и правительства штатов, за гранты и субсидии фондов и, конечно, за материальную поддержку и заказы корпораций. Учебные заведения США конкурируют между собой в привлечении в свои стены максимального числа поступающих и обеспечении выпускников работой.

Таким образом, в США практикуется следующий критерий бюджетного финансирования относительно средних специальных и высших учебных заведений. Государство выполняет свои конституционные обязательства перед населением в части финансирования образования и контроля рейтинга учебных заведений, критерием которого является трудоустройство выпускников по специальности. Государственные учебные заведения, которые имеют самый низкий рейтинг и постоянно воспроизводят безработицу среди своих выпускников, интегрируются с успешно работающими образовательными учреждениями. Альтернативный вариант — ограничение их бюджетного финансирования по критерию конечных результатов деятельности.

Среди европейских стран, традиционно выделяющихся высоким уровнем подготовки специалистов и развития науки, одно из первых мест принадлежит Франции. Французскую модель рынка образовательных услуг нередко называют антиподом американской. В противовес опыту США система регулирования рынка образования во Франции была и в значительной степени остается одной из самых бюрократических и централизованных в мире. Сохранению государственного регулирования способствует приоритетное внимание к проблемам образования со стороны правительства. В то же время французское общество активно выступает за демократизацию рынка образовательных услуг и преодоление консерватизма в системе образования. Большинство учебных заведений Франции – государственные, однако имеется пять католических университетов, а также негосударственные коммерческие, управленческие, сельскохозяйственные колледжи.

Среди наиболее радикальных сдвигов во взаимоотношениях между государством и учебными заведениями следует выделить переход к контрактной системе. Контракты, заключаемые центральными государственными учреждениями с местными властями, как правило, определяют вклад образовательных учреждений в решение региональных проблем, а также мероприятия местных органов власти по их развитию и укреплению. Этот вид контрактов стимулировал регионализацию французского рынка образовательных услуг, развитие непрерывного образования, создание технополисов и венчурных предприятий.

Что касается контрактов министерства образования с конкретными учебными заведениями, то они базируются на стратегических планах их развития. Каждое учебное заведение формирует свою стратегию развития, включая оценку учебных программ и необходимых для их реализации ресурсов, технического оснащения, новых кадров или переподготовку старых. Контракты позволяют определить содержание новых курсов и специальностей. На эти цели образовательные учреждения в соответствии с подписанными контрактами получают целевое финансирование. Контракты дополнительно предоставляют право вкладывать получаемые по ним средства в решение педагогических проблем, совершенствование учебного процесса, внедрение новых видов образовательных услуг, включая подбор и подготовку сотрудников, строительство и оснащение учебных зданий.

По мнению известного во Франции специалиста в области стратегического планирования М. Годе, задача правительства в образовательной сфере заключается не в совершенствовании существующей системы и изыскании новых источников финансирования учебных заведений, а в пересмотре национальной концепции образования, ее целей и задач, а также в выработке новой политики. В частности, М. Годе предлагает отказаться от жесткой централизации управления учреждениями образования и сохранить за министерством образования функции ориентации и стратегического планирования формирования рынка образовательных услуг, проведение мониторинга его развития. Все остальные функции следует передать местным органам управления. М. Годе и его единомышленники выступают за развитие конкуренции между образовательными учреждениями на рынке образовательных услуг, в связи с чем предлагается устранить неравенство, существующее между частными и государственными учреждениями.

Для стран с переходными экономиками решение проблем формирования рынка образовательных услуг остается приоритетным направлением рыночного реформирования и системных преобразований. Как свидетельствует опыт развитых стран, перед ними на разных этапах социально-экономического развития возникали проблемы организации рынка образования как одного из важнейших условий экономического роста, повышения конкурентоспособности национальной системы образования и увеличения экспорта образовательных услуг.

При всей многовариантности процессов, происходящих на образовательном пространстве, их наиболее существенные черты совпадают в большинстве стран.

Во-первых, это конкуренция за получение бюджетных ассигнований государственных и частных учебных заведений на основе достигнутых результатов.

Во-вторых, это децентрализация управления системой образования, переход государственных органов от прямых к косвенным (преимущественно экономическим и институциональным) методам регулирования рынка образовательных услуг.

В-третьих, это ориентация на принципы непрерывного образования, расширение его доступности для всех категорий населения развитых стран. Под воздействием этих тенденций наиболее современным видом учебного заведения становится учебно-производственный комплекс (технополис, ресурсный центр), обладающий разветвленной учебной, научной, производственной, социальной, культурной, информационной инфраструктурой, обеспечивающей его взаимодействие с экономикой, наукой и производством.

В целях изучения возможностей коммерциализации образовательного пространства, пределов расширения платности образовательных услуг, которые бы позволили бы максимально использовать механизмы рынка в данной сфере, необходимо рассмотреть зарубежный опыт в области финансирования.

В странах с переходной экономикой, объемы прямого государственного финансирования государственных учреждений крайне малы по сравнению с аналогичными показателями

развитых государств. К примеру, в Польше затраты на обучение одного студента составляют 1000 долларов в год. Это лишь малая доля того, что тратится в Западной Европе, и еще меньше по сравнению с расходами, которые несут США. В некоторых странах уже сложился обширный частный сектор образования. Однако развитие частного образования сдерживается государственным регулированием и низким уровнем доходов населения в сочетании с недостаточной государственной поддержкой студентов и неразвитой системой студенческих ссуд (займов). Несмотря на финансовые трудности, образовательные системы стран Центральной и Восточной Европы достаточно успешно справляются со всеми сложностями системных реформ.

Доля государственного участия в финансировании образования в развитых странах неодинакова. Например, государственные расходы на высшее образование в % от ВВП в большинстве стран превышает 1%, наиболее высока она в Финляндии, Норвегии, Дании и Нидерландах. Соотношение государственного и частного финансирования образования неодинаково: если в Германии, Австрии и Италии доля государственного финансирования в расходах на высшее образование составляет около 90%, то в Великобритании и Финляндии – около 80 %, а в Дании и Швеции – примерно 75 %, тогда как в США и Канаде соответственно 50 и 73% [10, с. 24].

В среднем по развитым странам доля частного финансирования составляет 28% и государственного – 72%. Таким образом, основным плательщиком на национальных рынках образовательных услуг пока является государство.

Однако опыт большинства западноевропейских стран говорит о том, что государственное финансирование уже более не в состоянии поспевать за темпами роста спроса на образовательные услуги в своих странах.

В сложившейся ситуации практически все страны начинают искать новые методы смешанного финансирования образовательных услуг. Главная задача поиска оптимального соотношения государственного и частного финансирования состоит не только в том, чтобы государство своим вмешательством могло исправлять возникающее неравновесие спроса и предложения на рынке образования, но и сохраняло доступность образовательных услуг.

С момента диверсификации источников финансирования образовательных услуг в мировом сообществе не прекращаются дискуссии о плюсах и минусах перехода государства на косвенные методы регулирования рынка образовательных услуг, о соблюдении принципа доступности образования.

В итоге правительства большинства стран, желая уменьшить бюджетную нагрузку, а также следуя рекомендациям Всемирного банка и ВТО в финансировании системы образования, продолжают сокращать ассигнования на эту сферу.

Сторонники аргументируют свою позицию тем, что коммерциализация сделает образовательные услуги недоступными для малообеспеченной части населения, и необходимо сначала разработать жизнеспособную и эффективную схему студенческих займов. В конечном счете, по их мнению, государственные расходы в будущем возвращаются в государственный бюджет в виде налогов при использовании прогрессивной шкалы налогообложения, так как заработки у высококвалифицированных специалистов значительно выше, чем у лиц более низкой квалификации.

Следует отметить, что глобализация и информатизация является фактором активизации взаимодействия институциональных структур на рынке образовательных услуг. Она представляет собой непрерывный процесс адаптации и стандартизации рынка образовательных услуг в соответствии с мировыми тенденциями, что является необходимым условием повышения конкурентоспособности данного вида услуг. Необходимость перехода к развитому рынку образовательных услуг подтверждается качественно новым уровнем международных образовательных отношений.

Воздействие глобализации проявляется в увеличении экспорта образовательных услуг, что позволяет вывести систему образования в режим устойчивого развития, приносит дополнительный доход учреждениям системы образования и делает ее конкурентоспособной.

На глобальном уровне институциональными структурами системы образования на рынке образовательных услуг являются различные межправительственные организации. Отметим, что большинство из них непосредственного отношения к образовательной сфере не

имеют и не являются субъектами рынка образовательных услуг. К числу таких организаций относятся Всемирный банк, Международный валютный фонд, ОЭСР и т. д. Так, например, одной из таких институциональных структур является Европейская комиссия (European Commission), располагающая специальными фондами для финансирования различного рода образовательных программ и научных исследований.

Межгосударственные интеграционные объединения, такие как Европейский союз (European Union) и их структуры, также активно участвуют в развитии образовательной системы, выступающей эпицентром инновационной экономики. Выработанная ими Болонская декларация объединяет ведущие европейские вузы в проекте создания общеевропейской системы образования с единым рынком образовательных услуг, что предполагает унификацию законодательства в области образования, применение единых методов регулирования и контроля деятельности институциональных структур на рынке.

Дальнейшее развитие институциональных структур на отечественном рынке образовательных услуг в условиях инновационной экономики невозможно без нового подхода к организации управления, интеграции и финансированию учебных заведений. Новая формула финансирования образования в переходный период должна быть основана на сочетании различных источников финансирования: общественных (из государственных и местных бюджетов), частных (за счет отдельных лиц или коммерческих организаций), коммерческих (банковские займы), международных (стипендии, выделяемые международными организациями и фондами).

В соответствии с мировыми тенденциями необходим переход профессионального образования на многоуровневую систему подготовки и развитие системы непрерывного образования по цепочке: дошкольное образование – школа – профессиональное образование. При формировании структуры профессионального образования целесообразно создать комплексы: начальное профессиональное образование – среднее профессиональное образование; колледж – вуз, а также научно-образовательно-производственные комплексы, развивать республиканскую межотраслевую систему повышения квалификации и переподготовки специалистов, систему негосударственного образования и инновационных образовательных учреждений.

Заметной тенденцией является ориентация на развитие социального партнерства между учреждениями образования и другими организациями, заинтересованными в развитии образования. Здесь следует использовать правовые возможности по созданию системы налоговых льгот предприятиям, учреждениям, организациям и отдельным гражданам, направляющим свои средства на развитие системы образования.

Инвесторами могут быть сами учащиеся или их родители, предприятия, государство. Соотношение вложений в образование со стороны указанных инвесторов во многом зависит от модели управления этой отраслью социальной сферы. В централизованной модели управления образованием (Франция, Финляндия, страны СНГ), где государственный сектор на рынке образовательных услуг занимает доминирующее место, доля государственных инвестиций является определяющей для развития этого рынка. В странах с децентрализованной моделью управления образованием (США, Япония) значительную долю инвестиций составляют частные вложения в образование, прежде всего профессиональное. Так, например, расходы студента в университетах США в период обучения финансируются на 40-45% за счет средств родителей (бюджет семьи), на 25-30% – за счет заработка самих учащихся, подрабатывающих в течение учебного года или на каникулах, на 10-15% – за счет различных стипендий. Оставшиеся 15-20% расходов финансируются за счет займов и ссуд на образование, а также других источников [11].

В основе финансирования спроса образовательных услуг и размеров инвестиций лежит норма отдачи, то есть гарантии получения доходов указанными выше инвесторами. При этом каждый из инвесторов имеет альтернативные варианты вложений. Как только норма процента становится выше нормы отдачи от инвестиций в образование, эти инвестиции перераспределяются на другие факторы роста производства или удовлетворение личных потребностей. Иначе говоря, инвестиции в образование частных лиц и работодателей могут быть сокращены и направлены на другие нужды. Это положение в меньшей степени относится к такому субъекту рынка и инвестору, как государство, особенно в централизованной системе управления образованием, которое берет на себя социальную

функцию по воспитанию и образованию подрастающего поколения. Монетарная концепция в образовании поддерживается рядом ученых западноевропейских стран [12].

Большинство экономистов в странах СНГ и ряд экономистов стран Западной Европы или отвергают монетарную концепцию в образовании, или «добавляют» к ней социальные факторы роста образовательных услуг. Так, по мнению Дятлова С. А., при проведении государственной политики в сфере образования решающими должны быть не критерии денежной выгоды, а критерии социальные, духовные, интегральным выражением которых могут служить информационные критерии [11].

Необходимо отметить, что основные тенденции развития современного рынка образовательных услуг в Республике Беларусь связаны с перспективами развития мирового сообщества в целом. При этом нельзя не учитывать принципиальной зависимости национального рынка образования от типа культуры, степени цивилизованности, ментальности, сложившихся социокультурных структур и процессов, которые в совокупности детерминируют рынок образовательных услуг.

Применительно к Беларуси, наиболее значимыми остаются вопросы, связанные с выбором конкретной модели организации рынка образовательных услуг и инструментов его регулирования в условиях становления инновационной экономики.

Полезные модели развития рынка образовательных услуг можно заимствовать из моделей организации рынков образовательных услуг таких стран, как Германия, Канада, Австралия, где наблюдается тенденция ухода от существующей негибкой и неэффективной системы управления и бюджетного финансирования в пользу системы целевого финансирования или бюджетирования.

Выводы

Результаты анализа зарубежного опыта государственного регулирования формирования рынка образовательных услуг позволяют, на наш взгляд, уточнить и дополнить представления о методах и инструментах такого регулирования, мерах, которые необходимо предпринять для активизации рынка образовательных услуг в нашей стране с целью повышения конкурентоспособности отечественных образовательных услуг на мировом рынке, улучшения финансового состояния отрасли образования, развитию экспорта образовательных услуг.

Анализ зарубежной практики формирования рынка образовательных услуг и деятельности государства в этой сфере позволяет обратить внимание на ряд моментов:

Во-первых, рост числа иностранных студентов является следствием того, что в странах-лидерах экспорт образовательных услуг выступает одним из важнейших приоритетов государственной политики.

Организация содействия государства процессу развития рынка образовательных услуг основывается на эффективном использовании программно-целевого подхода, разработке национальных стратегий, программ развития международной деятельности высшей школы с четко обозначенными целями, задачами, с соответствующим финансовым обеспечением.

Во-вторых, во всех странах-лидерах созданы государственные и негосударственные организации содействия развитию рынка образовательных услуг.

Процесс институционализации привел к появлению образовательных ТНК, которые стали основными субъектами международного рынка образовательных услуг. ТНК – в основном неправительственные организации с негосударственным финансированием, но мощной государственной поддержкой. К ТНК относят DAAD (Германия), British Council (Великобритания), IDP education (Австралия), Edu France (Франция), NAFSA (США) и другие. ТНК поддерживают программы распространения родного языка, организуют обмен студентами и учеными, оказывают информационно-консультационные услуги, проводят PR национального образования, конкретных учебных заведений и программ.

В-третьих, повышение роли института государственно-частного партнерства в осуществлении комплекса функций, связанных с развитием рынка образовательных услуг (финансирование маркетинговых исследований, мониторинга рынка, проведения PR-компаний и др.).

В-четвертых, обеспечение разнообразия образовательных услуг: печатная продукция образовательного характера, языковые курсы и др.

В-пятых, участниками образовательной деятельности обеспечивается многообразие путей ее осуществления: франчайзинг, дистанционное образование, создание филиалов учреждений образования.

В-шестых, студентам, в том числе и иностранным, оказывается финансовая поддержка, имеющая высокий уровень разнообразия по субъектам, формам и условиям предоставления: ваучерная модель финансирования, грантовая поддержка, образовательное кредитование и др.

В-седьмых, практика формирования рынка образовательных услуг отличается высоким уровнем разнообразия применяемого инструментария, включающего, в том числе, бенчмаркетинг, мониторинг состояния и результатов образовательной деятельности, стратегический маркетинг и др.

Литература

1. The World Competitiveness Yearbook 2009. // World Competitiveness Center [Electronic resource]. – 2009. – Mode of access: http://www.imd.org/research/publications/wcy/Factors_and_criteria.cfm. – Date of access: 25.08.2010.
2. Economic Report of the President. Washington, 2009. P. 155 – 156 // US Government [Electronic resource]. – 2009. – Mode of access: http://www.gpoaccess.gov/usbudget/fy01/pdf/2000_erp.pdf. – Date of access: 25. 08. 2010.
3. Ованесян, Н. Маркетинг образовательных услуг / Н. Ованесян, В. Лебедев // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 158 – 159.
4. США: государство, человек, экономика (региональные аспекты). Под ред. Л. Ф. Лебедевой. М.: Анкил, 2001. С. 103-106.
5. International education statistics // UNESCO Institute for Statistics [Electronic resource]. – 2009. – Mode of access: <http://www.uis.unesco.org>. – Date of access: 25. 08. 2010.
6. Economic Report of the President. Washington, 2009. P. 155 – 156 // US Government [Electronic resource]. – 2009. – Mode of access: http://www.gpoaccess.gov/usbudget/fy01/pdf/2000_erp.pdf. – Date of access: 25. 08. 2010.
7. Зорников И. Н., Международная деятельность современного университета: вызовы нового столетия / И. Н. Зорников // Образование [Электронный ресурс]. – 2010. Режим доступа: <http://www.rciabc.vsu.ru/inzor/paper1.htm#7a>. – Дата доступа: 07. 12. 2010.
8. Шереги, Ф. Э., Н. М. Дмитриев, А. Л. Арефьев Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов (социологический анализ) / Ф. Э. Шереги, Н. М. Дмитриев, А. Л. Арефьев // Центр социального прогнозирования [Электронный ресурс]. – 2003 – Режим доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2003/097/biblio02.php>. – Дата доступа: 25. 09. 2010.
9. New increase in overseas students in UK higher education // Education UK brand – Education Counselling servise [Electronic resource]. – 2009. – Mode of access: <http://www.british-council.org/ecs/news/2009/0502>. – Date of access: 25. 08. 2010.
10. Романкова, Л. И. Проблемы теории экономики высшей школы / Л. И. Романкова // Экономика образования. – 2001. – №5. – С. 7–24.
11. Дятлов, С. А. Экономика образования в условиях переходного периода / С. А. Дятлов. – СПб., 2005. – 364 с.
12. Blaug, M. Introduction to the Economics Of Education / M. Blaug. – L.: 1970. – 212 p.

УДК 338.24.021.8(510)

Роль и место государства в макроэкономическом регуливании экономики страны: опыт Китая

ЧЭнь Цян

Рассматривается роль государства в экономическом развитии Китая. Показаны особенности использования инструментов макроэкономического регулирования народного хозяйства страны. Особое внимание обращено на институциональные реформы в Китае. Обобщён опыт реализации экономической политики в Китайской Народной Республике.

Ключевые слова: реформа, экономическая политика, институциональная политика, государство, макроэкономическое регулирование, экономический механизм, рынок.

The article considers the state role in China economic development. The features of national macroeconomic regulation tool usage are shown here. Special attention is given to the institutional reforms in China. The experience of economic policy realization in the Chinese National Republic is generalized in the article.

Keywords: reform, economic policy, institutional policy, state, macroeconomic regulation, economic mechanism, market.

Учёные высказывают разные мнения относительно того, что такое экономическая политика. Обычно экономической политикой называют устанавливаемые государством (субъектом политического регулирования) правила (то есть политические инструменты или меры), предназначенные для регулирования экономических связей, упорядочивания функционирования экономики и других целей. Выгодность такой политики неодинакова для разных социальных групп. Проведение соответствующей политики гарантируется и осуществляется государством, стремящимся более или менее удовлетворить все слои общества. Экономическая политика включает три составляющие: субъект, цели и инструменты политики, которые и формируют её внутреннее содержание.

В теории экономической политики выделяется институциональная политика (institutional policy) и политика развития (progressive policy). Первая связана с перестройкой системы экономических институтов, вторая – с процессом их функционирования и управлением этими процессами, то есть с контролем и регуляцией параметров экономики посредством применения политического инструментария. Институциональная политика включает реформу государственных предприятий, реформу системы собственности и другие меры, связанные с системными преобразованиями. Политика развития основывается на мерах макроэкономического регулирования – на финансово-валютной политике и различных мерах управления спросом, на политике в отношении производства и других мерах контроля над предложением.

В зависимости от влияния экономических, политических и идеологических факторов цели, направления, инструментарий, эффективность и другие аспекты экономической политики могут меняться. В рамках системы экономической политики различные комплексы мер могут сменять друг друга, может происходить формирование совершенно новых форм экономической политики.

Весь ход китайской реформы прямо зависит от институциональной политики. В силу этого многие учёные называют эту идущую «сверху вниз» системную экономическую реформу, проводимую правительством, «политической». Одновременно с осуществлением институциональной реформы и изменением форм функционирования экономики, неизбежны и соответствующие сдвиги в политике развития (то есть в формах макроэкономического регулирования). Основной целью проводимых в Китае с 1978 года реформ было преобразование плановой экономики и стимулирование длительного и быстрого экономического роста.

Реформы неизбежно вызывают брожение в обществе, а длительный и быстрый экономический рост требует социальной стабильности. К тому же реформа экономической системы вынуждала правительство перейти от традиционных прямых мер планового управления экономикой к экономическим способам регулирования, что затрудняет как само регулирование, так и поддержание социальной стабильности. Хотя в ходе реформ возникли некоторые проблемы, в целом, судя по результатам, их можно считать успешными. Существенно и то, что опыт применения экономической политики и её изменений в процессе реформ дает богатый материал для изучения развивающимся странам, особенно тем, у которых переходный тип экономики.

В двадцатилетней истории системных экономических реформ и развития экономики в Китае есть две особенности. С одной стороны, эффективность экономики по сравнению с плановой довольно значительно возросла, ускорилось экономическое развитие, возникло так называемое «китайское экономическое чудо», показатели роста опережали показатели любой страны мира. С другой стороны, рост экономики из-за связанных с реформами причин часто порождал социальную нестабильность, а попытки исправить ситуацию вели к торможению преобразований в экономике, что формировало своеобразные «циклы реформ».

Институциональная политика

На 3-м пленуме 11-го созыва Коммунистической партии Китая (КПК) 1978 года был выдвинут лозунг «Реформа и открытость» в качестве рамочной цели, однако не определено чётко, как должна проходить реформа экономической системы в социалистическом государстве. Следствием этого стала расплывчатость целей институциональной политики, приходилось «переходить реку, нащупывая дно».

Говоря конкретнее, цели институциональной политики прошли четыре фазы развития.

1. В 1982 году на XII съезде КПК была выдвинута идея «плановой экономики как основы рыночного регулирования, как вспомогательного средства и параллельного применения трёх видов управления экономикой (командно-плановый, директивно-направляющий и рыночное регулирование)». На этом этапе в основе всей экономики продолжала оставаться плановая система.

2. В принятом на 3-м пленуме 12-го созыва Решении ЦК КПК о системной экономической реформе целью преобразований становилась уже «плановая товарная экономика», что означало преодоление рамок плановой экономики; также указывались конкретные направления реформы.

3. В 1987 году на XIII съезде партии была выдвинута концепция «Государство регулирует рынок, рынок определяет деятельность предприятий»; рыночные цели системной реформы экономики стали более чёткими.

4. В 1992 году на XIV съезде КПК была официально провозглашена «социалистическая рыночная экономика» как цель государственной политики в ходе системных экономических реформ. Процесс перехода от плановой экономики к рыночной был постепенным и потребовал десяти с лишним лет.

Такая постепенность в определении цели, точнее, длительная неопределённость, прямо повлияла на конкретные решения и меры институциональной реформы. Руководящей идеей при проведении институциональной политики в Китае было реформирование механизмов функционирования экономики и постепенное формирование рынка как главного субъекта экономики. С учётом этого меры институциональной политики в КНР были следующими:

– реформа цен, проводимая по принципу «сначала регулирование, затем реформирование». На момент, когда ещё не сформировалась рыночная система, внедрение «двухколейной системы цен» и иных форм ценообразования породило немало проблем. Только когда к 1993 году ориентация на рынок была чётко определена как цель системных реформ в экономике, механизмы ценообразования на товары и услуги окончательно оформились;

– переход от планового способа распределения ресурсов к рыночному. Проведение реформы в этой сфере также определялось постепенностью окончательного формирования

целей экономической политики. Только с появлением в 1984 году понятия «товарная экономика» началось постепенное освобождение ресурсной, внешнеторговой и финансовой сферы от уз планового регулирования, создались условия для перехода к рынку;

– реформа государственных предприятий. До 1992 года цели реформы ещё были обозначены недостаточно четко и не выходили за пределы формулы «расширить полномочия, позволить получать прибыль», системы подрядов и т. д., что не позволяло предприятиям стать настоящими субъектами рынка. Создание современной системы предприятий, получение государственными предприятиями статуса юридического лица и превращение их в настоящие субъекты рынка стало возможным только в 1992 году, тем самым был открыт путь к реформированию и оживлению госпредприятий.

С проведением в жизнь вышеуказанных мер по реорганизации экономических механизмов китайская экономика постепенно стала переходить на рельсы рыночного развития. Постепенность этого процесса также вызвала много противоречий и трудностей, что главным образом проявилось в проблеме «реформы – доходы» и формировании так называемого «цикла реформ». Причины появления «цикла реформ» заложены в неопределённости или медлительности в определении целей в рамках институциональной политики, что привело к незаконченности или несвоевременности некоторых конкретных мер. Неопределённость в целях реформ неизбежно ведёт к несогласованности различных этапов реформы и может породить экономический беспорядок и хаос. Незавершённость же отдельных шагов сводит на нет эффект от применения инструментов динамической политики государства, ставит под вопрос возможные результаты макроэкономического регулирования. Таким образом, накладывающиеся друг на друга проведение реформ и экономические волнения, необходимость обуздать бури, порождаемые рыночной реформой, – всё это требует соответствующих перемен в политике развития (макроэкономической политике), проводимой государством.

Политика развития: цели и инструменты

Процесс реформ начинается с проведения определённой институциональной политики и прямо связан с её изменениями. С одной стороны, подобные изменения и непрерывное совершенствование легко могут вызвать экономическую дестабилизацию и поэтому нуждаются в макроэкономической политике для корректирования результатов, с другой – институциональная политика ведёт к смене форм функционирования экономики и поэтому должны произойти соответствующие изменения в инструментарии политики, регулирующей вызванные переходом к рынку экономические колебания.

После начала реформ в политике регулирования экономики в КНР произошли перемены. *Во-первых*, изменения прежде всего коснулись целей. В условиях плановой экономики макроэкономическое регулирование носит односторонний характер, поскольку процессы производства и потребления находятся под жёстким контролем, а инфляция обычно отсутствует. Инвестиции производятся строго по плану, что позволяет избежать перегревов в экономике. Однако подобная система ведёт к застою и низкоэффективна. Формирование рынка повысило эффективность прежней системы, и макроэкономическое регулирование было поставлено перед сложным выбором задач. После того как в процессе реформ в 80-х годах в Китае появились проблемы инфляции и перегрева экономики, цели макроэкономического регулирования усложнились, появились новые задачи. Диверсификация задач потребовала разнообразия методов, применяемых для регулирования экономики.

Во-вторых, происходило расширение самого набора используемых в экономической политике методов. В традиционной плановой экономике правительство непосредственно контролирует производство, обращение, потребление, распределение, инвестирование и другие экономические процессы по всей стране. В силу этого государство может и должно использовать административные методы макроэкономического регулирования. При рынке же объектом такого регулирования становятся независимые субъекты, преследующие собственную прибыль. Здесь применимы только меры, связанные с регулированием процентной ставки, налоговых тарифов и валютных курсов, а также косвенное руководство экономикой через

законотворчество. Применение данных мер не позволяет субъектам микроэкономики, преследующим индивидуальную выгоду, выходить за сбалансированные рамки экономики в целом и нарушать макроэкономическое равновесие.

В-третьих, анализируя опыт китайских реформ, следует отметить, что, поскольку путь к рынку не был намечен чётко и однозначно, в начале реформ и в ходе их осуществления правительство своевременно не выработало систему методов макроэкономической политики (систему валютных резервов, систему операций на открытом рынке, дисконтный процент, регулируемые плавающие валютные курсы, эффективную налоговую систему и т. д.).

Отставание реформы механизмов макроэкономического регулирования привело к большим трудностям в осуществлении наиболее важной части экономических преобразований – реформы госпредприятий. Ряд отрицательных явлений в экономике в 80-х и начале 90-х годов, связанных с перестройкой экономических механизмов, был урегулирован в административном порядке, по принципу «где беспорядок, там закрываем», что не только привело к ликвидации субъектов экономики, но и отбросило макроэкономическое регулирование с позиции его инструментария к началу реформы.

Набор инструментов осуществления политики развития должен находиться в соответствии с этапом институциональной реформы. Окончательный поворот к социалистической рыночной системе, имевший место в 1992 году, позволил выдвинуть на первый план проблему реформы госпредприятий, что создало благоприятные условия для рыночных механизмов макроэкономического регулирования. На этом этапе правительство своевременно осуществило ряд мер по формированию макроэкономического инструментария рыночного характера. В 1994 году проведена налоговая реформа, разделившая центральные и местные налоговые сборы при сохранении единой налоговой ставки; осуществлена банковская реформа и чётко разделены функции коммерческих банков и центрального банка, задачей которого является финансовое регулирование. Была усилена роль центрального банка в макроэкономическом регулировании, его независимость и рыночный характер его операций. В 1996 году начались операции на открытом рынке с бумагами государственного займа, которые выпускаются центральным банком. Был ускорен перевод на коммерческую основу специальных государственных банков (например, в 1998 году был ликвидирован контроль над нормой кредита), осуществлён ещё один этап освобождения цен на промышленные товары, введены на постоянной основе конвертируемость китайского юаня и – с соблюдением правил функционирования рынка – система регулируемых плавающих валютных курсов.

После 1992 года начался принципиально новый этап реформы госпредприятий, когда стала формироваться современная система промышленных предприятий, за ними закрепился статус юридического лица, усовершенствовались механизмы самоконтроля. Все эти шаги заложили основание для появления системы макроэкономического регулирования и её функционирования в соответствии с потребностями китайской рыночной экономики.

В такой ситуации, несмотря на то, что проводимая с 1992 года институциональная политика привела к перегревам в экономике и инфляции, меры макроэкономического воздействия в рамках политики развития были отличны от традиционных. После принятия в 1993 году макроэкономического курса на сдерживание инфляции, правительство, с одной стороны, регулировало размер инвестиций за счёт сжатия объёмов капитального строительства, с другой – центральный банк начал проводить жёсткую денежную политику, регулируя процентную ставку и размер вторичных кредитов, гибко управляя объёмом денежных средств в обращении и размерами кредитного капитала. Были усилены меры по косвенному регулированию спроса на инвестиции. Одновременно постановлением правительства было утверждено, что финансовые средства не должны возвращаться на онкольные счета, что позволило контролировать объём инвестиций и способствовало проведению центральным банком независимой и жёсткой денежной политики. Если бы не была проведена соответствующая реформа макроэкономического инструментария, то все указанные выше меры не смогли бы стать эффективными формами контроля над объёмом инвестиций. Указанная совокупность мер помогла преодолеть инфляцию и гарантировала стабильность экономического развития. В целом в своей макроэкономической политике 1993–1996 гг. правительство ускоренными

темпами проводило институциональную политику и углубляло реформы, что заставило политику развития работать в полную силу. В результате этого была обуздана инфляция и экономика прошла через «цикл реформы». То, что одновременно с этим темп реформ не снижался, позволило в результате преодолеть порочный круг «цикла реформы». Успех «мягкой посадки» 1996 году стал результатом правильного сочетания институциональной политики и политики развития.

Опыт реализации китайской экономической политики

В целом в значительной мере китайское «чудо» обязано своим существованием проводимой с 1978 года экономической политике, её осуществлению и постепенному совершенствованию в процессе применения. Ниже обобщён некоторый опыт реализации китайской экономической политики.

***Во-первых,** чёткое определение целей является важнейшим элементом в трансформации экономической политики.*

Экономическая политика складывается из трёх компонентов: субъекта, целей и средств, и изменение хотя бы одного из этих элементов влечёт за собой трансформацию всей экономической политики. Так как цели политики определяют её основное направление, то цели экономической политики являются весьма важным фактором в процессе ее трансформации.

Если цели экономической политики, особенно институционального плана, стабильны, то можно гарантировать относительную стабильность всей экономической политики в целом и осуществление намеченных целей. Когда в 1978 году Китай встал на курс «реформ и открытости», не было никаких сомнений относительно правильности подобного выбора, что, невзирая на многие трудности, позволило добиться первичных успехов в реформах. Отметим, однако, что для определения основной конкретной цели потребовался долгий срок, конкретные цели постоянно эволюционировали. В силу этого некоторые практические меры осуществления экономических преобразований всё время трансформировались, что увеличило издержки реформ. Это хорошо видно на примере реформы государственных предприятий, которая долгое время оставалась в рамках изменения системы управления. Неопределённость целей вела к множеству предлагаемых проектов реформирования, в результате чего не только не были решены основные проблемы данного сектора экономики, но затормозилось развитие государственных предприятий. Вместе с тем, мы должны осознавать, что создание социалистической рыночной экономики – небывалая в истории задача, в процессе реализации которой неизбежен поиск нужных инструментов и постепенность реализации целей. В такой ситуации оптимальной тактикой является «переходить реку, нащупывая брод», стараясь вести до минимума издержки реформы.

***Во-вторых,** весьма важно правильно сочетать конкретные меры институциональной политики и находить пути их чёткого претворения в жизнь.*

Данная проблема, по сути, является производной от проблемы постановки целей. Постепенность в определении целей накладывает некоторые ограничения на реформаторское мышление. Конкретным проявлением этого является то, что способом осуществления реформ стало преобразование на первых этапах механизмов функционирования экономики в целях постепенного формирования рыночной системы. Прямым следствием этого стала несогласованность различных мер экономической политики или значительные временные лаги между проведением важнейших институциональных преобразований. Например, реформа государственных предприятий сильно отстаёт от реформы цен, что влечёт за собой образование «двухколейной системы цен», призванной гарантировать получение госпредприятиями прибыли. Это вызвало к жизни многочисленные системные прорехи и издержки, породившие экономические проблемы. Действительно, для формирования полномасштабных рыночных отношений необходимо учитывать взаимосвязь между реформой госпредприятий и реформой собственности, поскольку, стремясь перейти к рыночному механизму распределения ресурсов, нельзя не позволить предприятиям стать независимыми, стремящимися к достижению прибыли, субъектами рынка (что, в свою очередь, предполагает перераспределение прав

собственности). В условиях смешанной экономики всегда преобладает определённая экономическая система, ситуации же «полурынка – полуплана» не существует. Поэтому, проводя системную экономическую реформу, нельзя долго оставаться в промежуточном состоянии, необходимо в полной мере руководствоваться идеями полномасштабной реформы. На каждом этапе осуществления постепенной реформы должна проводиться согласованная институциональная экономическая политика. Вместе с тем, на каждом этапе невозможно пренебрегать требованиями объективной реальности. Например, не решив в рамках реформы государственных предприятий вопрос о «мягких ограничениях», невозможно ликвидировать систему управления нормой банковского кредита, а также плановое управление инвестициями, поскольку в противном случае государственные предприятия задохнутся в условиях отсутствия капиталовложений. Реформа государственного сектора занимает важное место в системе институциональной политики в целом и достаточно гладкое её проведение начиная с 1992 года (инициирование создание системы современных предприятий) объясняется учётом отмеченных выше факторов.

***В-третьих,** институциональная политика и политика развития в экономике должны осуществляться согласованно.*

До успешного «мягкого приземления» китайской экономики в 1996 году в процессе реформирования и развития часто возникала проблема переплетения напряжённости в экономике и «цикла реформы». Основной вопрос здесь заключается в недостаточной согласованности институциональной и макроэкономической политики.

Ориентированная на рынок институциональная политика способствует преобразованию механизмов экономики, однако, поскольку политика не является совершенной, возникает системный дисбаланс и напряженность в экономике. С другой стороны, поскольку цели реформы определены недостаточно чётко и отсутствует необходимый макроэкономический инструментарий, невозможно использовать рыночные методы регулирования для устранения напряжённости в экономике, а применение традиционных административных рычагов ведёт к торможению реформ.

Литература

1. Ежегодник китайской статистики. 2007. – Пекин, 2008.
2. Luyetl Knliy. China Cos raised CNY 44,12B on Shanghai Slk Exchange in '97 // Wall Street Journal. – 1998. – Nr. 7. – January.

ОБЗОРЫ

УДК 327

Беларусь в советско-польских отношениях периода Второй мировой войны: историографический обзор

В. В. БАРАБАШ

В статье представлены основные этапы и результаты отечественной и зарубежной историографии в исследовании «белорусского вопроса» в контексте советско-польских отношений периода Второй мировой войны. Автором рассматривается отражение темы в исторической науке СССР, ПНР, эмигрантской литературе, а также на современном этапе. Наиболее плодотворным периодом в ее развитии отмечается последнее двадцатилетие. Работа освещает эволюцию в историографии места Беларуси в политике Советского Союза и польского эмигрантского правительства, процесса определения границы между СССР и Польшей, а также советско-польских отношений на территории Беларуси. Наряду с достижениями обращается внимание на недостатки в изучении проблемы. Для белорусской историографии характерно отсутствие единых подходов и всестороннего анализа ее главных аспектов.

Ключевые слова: белорусско-польские отношения.

The article deals with the basic stages and results of soviet and foreign historiography in the study of the “byelorussian question” in the context of the Soviet–Polish relations during World War II. The author observes the theme reflection in the historical science of the USSR, PPR, in the emigration literature and also on the contemporary accounts. The most fruitful period in its development is the last two decades. The place of Byelorussia in the policy of the USSR and Polish emigration government, the process of the frontier formation between the Soviet Union and Poland and also the Soviet–Polish relations on Byelorussian territory are shown in this paper. The absence of the united approaches and complex analysis in the study of the problem is characteristic for the byelorussian historiography.

Keywords: Belarus—Poland relations.

Историография «проблемы Беларуси» в советско-польских отношениях периода Второй мировой войны до настоящего времени не стала предметом изучения исследователей. Анализировались только отдельные аспекты освещения в исторической литературе отношений СССР и польского эмигрантского правительства на международном уровне, сотрудничества и конфронтации советских и польских антифашистов на территории Беларуси и др. [1].

В предлагаемой статье автор ставит задачу представить основные этапы и достижения отечественной и зарубежной историографии в исследовании «белорусского вопроса» в контексте советско-польских отношений периода Второй мировой войны.

Вопросы советско-польских отношений 1939–1945 гг. нашли отражение как в белорусской, так и зарубежной исторической науке. В условиях жесткого идеологического контроля в послевоенные десятилетия, господствовавшая в историографии СССР и ПНР официальная версия была построена на искажении реальной картины сталинской внешней политики. Согласно ей, предписывалось апологетически освещать международную деятельность Советского Союза и, преимущественно, в негативном плане представлять политику польского эмигрантского правительства. Даже в советских многотомных изданиях о Второй мировой войне правительству Речи Посполитой в изгнании уделялось незначительное внимание с обличением его как «реакционного» и «антинародного», антисоветские происки которого вынудили руководство СССР прекратить с ним дипломатические отношения [2].

Наиболее сложные проблемы двухсторонних отношений, как правило, упоминались лишь косвенно, а то и просто замалчивались. Так, фактически вне поля исследования оставался наиболее драматический период в их истории, охватывавший 1939–1941 гг. Не стали

объектом всестороннего изучения советская политика, в особенности репрессивная деятельность НКВД, советско-польские и межнациональные (включая белорусско-польские) отношения на территории Беларуси и др.

Концепция монографий И. Д. Кундюбы, В. С. Толстого, В. С. Парсадановой о советско-польских и белорусско-польских отношениях в годы Великой Отечественной войны [3] была нацелена в первую очередь на то, чтобы выявить все только положительное во взаимоотношениях народов, показать постоянно расширяющееся и крепнущее сотрудничество между СССР и Польшей.

Отдельные документы, которые публиковались, подвергались тщательной селекции. Наряду с этим, следует отметить сравнительно высокий научный уровень сборников: «Документы и материалы по истории советско-польских отношений» [4], документов и материалов международных конференций [5], а также исследование отношений СССР с другими государствами в период Великой Отечественной войны [6]. Содержащееся в них значительное количество важных архивных материалов существенно расширило источниковую базу исследователей. В изданных документах, среди прочего, нашел отражение процесс формирования советско-польской границы, включая и ее белорусский участок.

Общественно-политическая обстановка, существовавшая в СССР, обусловила догматизацию и упрощение в историографии многих оценок проблемы советско-польских отношений на территории Беларуси в годы Второй мировой войны. В соответствии с официальной версией, историки преимущественно занимались темой сотрудничества советских и польских антифашистов, обходя болезненные вопросы в отношениях между ними [7; 8].

Вышедшая на рубеже 40–50-х годов книга бывшего наркома НКГБ БССР Л. Ф. Цанавы об истории партизанского движения в Беларуси содержала оценку польского сопротивления, подчиненного эмигрантскому правительству в Лондоне, господствовавшую в советский период. В ней деятельность Армии Крайовой (АК) в Беларуси представлялась только как проявление вражеских антисоветских сил, организованных извне, которые препятствовали борьбе с немецкими захватчиками и раскалывали единство антифашистского фронта [9]. Вполне понятно, что в исторической литературе, включая и фундаментальные исследования, об АК упоминалось лишь косвенно, в связи с другими вопросами [8; 10].

Историография Польской Народной Республики также развивалась в условиях авторитарного государства. В целом, ее подход к рассмотрению проблем Второй мировой войны соответствовал официальной советской точке зрения, т. к. иначе это могло привести к нежелательному осложнению отношений с СССР. Тем не менее исследовательские возможности для польских историков выгодно отличались от существовавших в Советском Союзе. Самым важным явлением периода ПНР был фактический методологический плюрализм. Вместе с существовавшей партийной ортодоксальностью развивалась тенденция к утверждению объективного взгляда на новейшую историю, которая учитывала, по мере возможности, многообразие факторов, а не только классово-идеологический. 1980-е гг. стали десятилетием расцвета независимых от цензуры изданий. Из множества подпольных издательств выходили десятки книг, в которых рассматривались различные проблемы новейшей истории. Наряду с этим, в Польше нелегально распространялись труды польских эмигрантских историков и публицистов. Большой доступ для исследователей к источниковой базе, включая заграничные архивы, а также иностранной научной литературе сделал возможным появление работ, соответствующих критерию научных публикаций. К таким можно отнести монографии П. Жароня и В. Ковальского, рассматривающих восточный вектор в политике правительства В. Сикорского [11].

Значительное внимание в официальной историографии ПНР уделялось советско-польскому антифашистскому сотрудничеству. Комплексно исследовали проблему участия поляков в борьбе советских партизан и подпольщиков, в том числе и на территории Беларуси, сотрудники Военного исторического института. В монографиях М. Юхневича, а также в трудах, написанных им в соавторстве с Ю. Тобяшом, В. Гурой, В. Беганьским, С. Окренцким, П. Матусаком [12], использована значительная источниковая база, что позволило рас-

ширить исследовательские рамки темы. Однако, несмотря на большой вклад в разработку проблемы, в их работах господствуют оценки, заимствованные из советской историографии.

Особенное место в исторической науке послевоенной Польши занимала деятельность в годы войны подполья, подчиненного эмигрантскому правительству Речи Посполитой, в первую очередь АК. Эволюция официальной доктрины ПНР по теме АК происходила от полной дискредитации как «реакционной», «антинародной» организации до умеренных оценок, представлявших ее как одну из многих конспиративных военных организаций с печатью пассивности при оккупации. Это имело цель принижения роли польского «лондонского лагеря», поскольку в официальной историографии утверждался стереотип решающей роли революционной левицы в образовании «народного освободительного фронта».

Вместе с тем, следует отметить, что в тот период в Польше вышел ряд публикаций высокого научного уровня, освещающих антифашистскую борьбу АК на территории Беларуси. Это, прежде всего, работы Ц. Хлебовского, Р. Кораб-Жебрика [13] и др.

В польской историографии нашли отражение и вопросы, посвященные завершающему периоду войны после освобождения территории Беларуси от гитлеровских захватчиков. Среди прочих, внимание исследователей привлекла проблема обмена населением (репатриации) между Советским Союзом и Польшей. Наиболее основательно репатриации польского населения из СССР рассматриваются в работе Я. Чернякевича [14]. На большом материале автор показал динамику процесса переселений, однако ограничился статистическим анализом польских архивов, оставив вне рассмотрения многие вопросы, связанные с данной темой.

Оценивая в целом историографию СССР и ПНР, можно утверждать, что наряду с достижениями, выступала тенденция к узкому рассмотрению фактов, без анализа всех явлений, показу событий вне широкого политического и социального контекста.

История советско-польских отношений периода Второй мировой войны всегда являлась предметом особого внимания представителей западной историографии, включая белорусской эмиграции. В целом белорусские эмигрантские исследователи придерживаются национально-радикальных позиций. Работы таких авторов как Я. Малецкий, Я. Найдюк, И. Касяк, Ю. Веселковский [15] имеет тенденциозный характер, без дифференциации представляя белорусскую коллаборацию борцами за национальное возрождение своего народа. В то же время однозначно негативно оценивается деятельность как Армии Крайовой, так и советских партизан и подпольщиков, которые обвиняются в принесении немалых бед белорусскому населению.

Плодотворная разработка интересующей проблемы предпринята польскими эмигрантскими историками. Однако многие работы данного направления также отличают сознательная тенденциозность и эмоциональные оценки. В условиях биполярного мира история там нередко писалась для служения длительной идеологической борьбе с марксизмом, была обременена политической солидарностью и, как следствие, сокрытием неудобных фактов и соответствующим отбором источников. Характерным примером, несмотря на свою монументальность, здесь может служить «Новейшая политическая история Польши 1864–1945» В. Побуг-Малиновского [16].

Большое значение на развитии польской эмигрантской историографии оказала деятельность польских научных организаций и товариществ. Крупнейшими центрами документации и издательской деятельности новейшей истории Польши, прежде всего, являлись: Исторический институт им. Сикорского, Польское историческое общество, Студиум подпольной Польши, находящиеся в Лондоне. Коллективом Студиума подпольной Польши под руководством Т. Пельчиньского, К. Иранка-Осьмецкого и др. была издана обширная монография о польском сопротивлении, которая представляет цельный обзор проблематики АК [17]. Но самым выдающимся достижением Студиума подпольной Польши стало 6-томное издание «Армия Крайова в документах» [18]. Несмотря на то, что недостаток материала краевых архивов отразился на этих двух сборниках, до настоящего времени они остаются ценными и основными опубликованными источниками для исследования АК. В изданиях содержится значительный материал об округах АК, действовавших на территории Беларуси, об отношениях АК с советскими антифашистами, с другими политическими движениями, с местным населением республики.

Интерес к т. н. «восточным крэсам» в польской эмигрантской историографии был обусловлен тем, что большинство поляков, которые оказались в результате военных действий на Западе, были выходцами из территорий, расположенных на востоке от Буга. Это поколение было эмоционально связано с «восточными крэсами», считало их своей «малой родиной». В послевоенный период, в основном в Великобритании, вышли воспоминания бывших офицеров и солдат АК: Я. Правдиц-Шлясского, С. Сендзяка, А. Пильха, Э. Банасиковского, Г. Липиньской [19] и др. В мемуарах указанных авторов внимание концентрируется на проблемах антифашистской борьбы и возвращении памяти солдат АК. Естественно, что их взгляды отличаются пристрастностью, а порою и предвзятостью в оценке событий того времени. Несмотря на это, содержащиеся в воспоминаниях сведения представляют несомненный интерес и помогают полнее раскрыть сложные вопросы деятельности польского сопротивления в Беларуси.

В целом, польская эмигрантская историография писала с антисоветских позиций о проблемах, связанных с политикой СССР военного периода, акцентируя внимание на репрессивной деятельности в отношении польского населения и польского сопротивления. Данный подход был характерен и для значительных работ таких авторов, как Ю. Седлецкий, Е. Лоек, З. Семашко [20].

Коренной перелом в исследовательских возможностях для отечественных и польских историков наступил на рубеже 1980–1990-х гг. в результате процесса демократизации общества. С освобождением от идеологического диктата и расширением доступа к закрытым прежде архивным источникам происходит переоценка многих событий XX века. Опубликованные в последнее двадцатилетие документы по дипломатической истории, политике польского эмигрантского правительства, деятельности партийных и советских органов власти, НКВД–НКГБ периода Второй мировой войны [21], значительно обогащают наше знание сложных проблем советско-польских отношений.

Все это серьезно стимулировало интерес специалистов к изучению темы. Большое внимание у белорусских историков, как и прежде, привлекли вопросы начала Второй мировой войны и воссоединения Западной Беларуси с БССР [22].

Наряду с этим, в трудах исследователей нашли отражение аспекты, связанные с геополитическим положением Беларуси в годы войны [23]. В. Снапковским, Г. Лазько рассматривается процесс определения советско-польской границы как одной из самых сложных проблем в отношениях ведущих держав антигитлеровской коалиции. Авторы обращают внимание на игнорирование ими интересов Беларуси при заключении соглашений о границе. [23].

В 90-е годы отечественными историками начинается разработка темы польского сопротивления на территории Беларуси в период Второй мировой войны. Из множества первых опубликованных статей следует отметить работы А. Литвина и А. Хацкевича, которые отличаются научным подходом к проблеме [24]. В 1994 г. в Беларуси вышли две книги, посвященные деятельности АК на территории Беларуси, авторами которых являются Е. И. Семашко, В. И. Ермолович и С. В. Жумарь [25]. Однако фактический материал в этих работах подобран и интерпретирован тенденциозно, в целом продолжая традицию советской историографии одностороннего показа деятельности АК в негативном плане.

Более тщательным анализом и объективностью отличается крупное исследование С. Бородина, освещающее драматизм борьбы между советскими партизанами и Новоградским округом АК [26].

Центром изучения проблематики, связанной с историей АК, стал Гродненский государственный университет им. Я. Купалы. На основе подготовленных в этом учреждении кандидатских диссертаций была издана коллективная монография С. Ситкевича, С. Сильвановича, В. Барабаша, Н. Рыбак, в которой сделана попытка представить цельную картину формирования и развития польского сопротивления в западных областях Беларуси в 1939–1954 гг. [27].

Одним из объектов научных изысканий белорусских историков стал и такой аспект белорусско-польских отношений середины 1940-х гг., как обмен населением. Наиболее основательной работой в этом направлении является монография А. Великого [28]. Автором впервые в историографии рассматривается ряд вопросов, связанных с репатриацией: отно-

шение руководства БССР к «польскому элементу», влияние АК и роль костела в переселенческом процессе, эволюция позиции белорусского и польского населения в ходе осуществляемых национально-территориальных трансформаций. Недостатком этой работы является отсутствие источников из польских архивов.

Следует признать, что до настоящего времени в отечественной историографии «белорусский вопрос» в контексте советско-польских отношений периода Второй мировой войны не получил всестороннего рассмотрения, как и не выработано единых подходов в характеристике главных аспектов этой проблемы.

Весомый вклад в изучение интересующей темы внесен российскими историками, прежде всего таких ведущих научных центров, как Института российской истории, Института всеобщей истории, Института славяноведения и балканистики Российской академии наук, а также научного центра «Мемориал». Исследования их сотрудников и других российских ученых, прежде всего работы Н. Лебедевой, А. Чубарьяна, М. Мельтюхова [29], базирующиеся на новой документации из российских и зарубежных архивов, дают возможность увидеть закулисную историю и реальное содержание политики СССР в «польском» и «белорусском» вопросах в рассматриваемый период. Существенно расширяют представление о деформациях сталинского режима (депортациях, «Катынской трагедии» и др.) публикации В. Парсадановой, И. Яжборовской, А. Яблокова [30].

Серьезной проблемой для историков остается еще недоступность многих архивных, прежде всего российских, источников.

Необходимо отметить, что в сравнении с белорусской и российской историографией, более серьезные достижения по изучаемой теме принадлежат польским ученым. С конца 1980-х гг. в Польше были переизданы практически все наиболее интересные публикации по периоду войны, появившиеся до этого на Западе, созданы исследовательские центры и научные коллективы для подготовки крупных работ. «Белорусский вопрос» в контексте советско-польских отношений периода Второй мировой войны нашел отражение, прежде всего, в трудах историков Варшавы (Т. Стжембоша, К. Краевского, К. Ясевича, М. Вежбицкого и др.) и Белостокского университета (М. Гнатовского, В. Слешиньского).

Характерной тенденцией стало заметное расширение спектра исторических исследований. Одной из главных тем в лавине публикаций последнего двадцатилетия становится Сентябрьская драма 1939 г., ее предпосылки и последствия. Среди изданий о советско-польской войне 1939 г., в первую очередь, следует выделить значительные работы Р. Шавловского и Ч. Гжеляка [31].

Несравненно более достоверная и обширная, чем прежде, дипломатическая история предложена в изданных документах и монографиях Е. Дурачиньского, Е. Слюсарчика, Я. Тебинки, П. Еберхардта и др., в которых «белорусский вопрос» затрагивается в русле развития отношений между СССР и польским эмигрантским правительством или решения польского вопроса на международной арене [32]. Они позволяют получить большее представление о методах, формах и каналах, используемых в ходе борьбы за влияние в восточноевропейском регионе.

Вместе с тем, в польской научной литературе и публицистике проявилась тенденция в попытках рассмотреть внешнеполитическую линию Советского Союза лишь в контексте сталинской деформации социализма, без тщательного анализа международной обстановки на протяжении 30–40-х годов. Стратегические цели политики СССР нередко сводятся к имперским традициям России. Однако представляется, что советское руководство видело высшие национально-государственные интересы СССР, прежде всего, в обеспечении безопасных границ и сохранении социалистической системы.

Многочисленные публикации посвящены событиям в Западной Беларуси после воссоединения с БССР: 1939–1941 гг. Наибольшую познавательную ценность имеет монография А. Гловацкого [33], которая является самым полным исследованием механизма введения советской тоталитарной системы. В изучении принципов функционирования советского режима в Западной Беларуси большой вклад внесли также такие авторы, как М. Гнатовский [34], К. Ясевич, М. Вежбицкий, В. Слешиньский [35] и др.

Специальные работы по «белорусскому вопросу» в программах и деятельности эмигрантского правительства Польши и подчиненных ему структур политического и военного

подполья посвятил Е. Туронк [36]. При этом автор рассматривает интересы разных сторон, втянутых в конфликт на территории Беларуси: белорусского национального движения, советского и польского сопротивления. Признавая новизну в подходе ко многим устоявшимся оценкам истории Второй мировой войны, трудно согласиться с Е. Туронком, который представляет белорусских коллаборационистов борцами за национальное возрождение Беларуси в условиях проводимого геноцида против местного населения. Сотрудничество с оккупантами на долгое время дискредитировало саму белорусскую национальную идею.

Значительные исследования в конце 1980-х – 2000-е гг. изданы в Польше о деятельности АК в Беларуси. Заслуживают внимания работы по теме польского сопротивления в 1939–1941 гг., принадлежащие Т. Стжембошу, который стал инициатором качественно нового исследования на основе сбора воспоминаний местных жителей региона [37].

Вышли монографии об отдельных округах АК: З. Гвоздека, К. Краевского и Т. Лабушевского – о Белостокском, Ч. Холуба – о Полесском, Л. Томашевского – о Виленском [38]. Заметным исследованием о Новогрудском округе АК является книга К. Краевского [39]. Ряд работ в Польше посвящены отдельным партизанским соединениям АК, действовавшим в Западной Беларуси [40]. В названных публикациях основательно освещается организационная и боевая деятельность округов АК, общественно-политическая ситуация и межнациональные отношения на территории Западной Беларуси, проблемы контактов АК с советскими антифашистами и с немецкими захватчиками. Это позволило более всесторонне и глубоко проанализировать историю польского сопротивления в регионе.

Крупные исследования сделаны историками Польши по проблемам советской политики в отношении АК и польского населения, а также советско-польских отношений на территории Беларуси в период гитлеровской оккупации. Среди прочих интерес представляют монографии: М. Гнатовского «Белостокское партизанское соединение» [34] и Д. Боцьковского «Навсегда вместе» [41]. Их работы отличаются привлечением широкого комплекса источников, глубоким анализом и взвешенными оценками.

Отмечая несомненные достижения в изучении истории Беларуси во Второй мировой войне, нельзя не отметить и спорные моменты в исследованиях ученых Польши. Как правило, в них недооценивается роль советских антифашистов в сопротивлении гитлеровским захватчикам. Советское партизанское движение трактуется как сила, привнесенная извне на территорию Западной Беларуси, не имевшая опоры среди местного населения. В действительности, развитие партизанского движения в Западной Беларуси значительно уступало его масштабу в восточных областях. Тем не менее источниками не подтверждается тезис, что большинство состава партизанских отрядов Западной Беларуси было сформировано из местного населения.

Резюмируя развитие отечественной и зарубежной историографии проблемы, следует подчеркнуть, что в настоящее время состояние исследований является дифференцированным, но прослеживается тенденция их систематического развития и углубления. Эмоционально-политические оценки все больше уступают место трезвым и реалистическим. Вместе с тем, ряд аспектов темы не получил достаточного освещения. Неполно исследовано место Беларуси в политике советского государства и польского «лондонского лагеря». Дальнейшего углубленного изучения требуют вопросы взаимоотношений АК с советским партизанским и подпольным движением. Должным образом не нашла отражения позиция населения Западной Беларуси к советской власти и советским антифашистам, а также к польскому сопротивлению. Все это вызывает настоятельную необходимость комплексного научного анализа, не избегая трудных вопросов, «проблемы Беларуси» в советско-польских отношениях периода Второй мировой войны.

Литература

1. Парсаданова, В. С. Советско-польские отношения, 1945–1949 / В. С. Парсаданова. – М.: Наука, 1990. – 192 с.; Tanty, M. Historiografia stosunków polsko-radzieckich, jej

- dotychczasowy dorobek i potrzeby / M. Tanty // Historia najnowsza jako przedmiot badań i nauczania / pod red J. Maternickiego. – Warszawa, 1986. – S. 139–150.
2. История дипломатии: в 4 т. / под ред. А. А. Громыко. – М.: Политиздат, 1975. – Т. 4: Дипломатия в годы второй мировой войны. – С. 216; История второй мировой войны 1939 – 1945: в 12 т. / под ред. А. А. Гречко. – М.: Военное изд. Мин. Обороны, 1973 – 1982. – Т. 6. – 1976. – С. 401; Т. 8. – 1977. – С. 36.
3. Кундюба, И. Д. Советско-польские отношения (1939–1945 гг.) / И. Д. Кундюба. – Киев: Изд. КГУ, 1963. – 208 с.; Толстой, В. С. Братское сотрудничество белорусского и польского народов 1944–1964 гг. / В. С. Толстой. – Мн.: Наука и техника, 1966. – 140 с.; Парсаданова, В. С. Советско-польские отношения в годы Великой Отечественной войны: 1941–1945 / В. С. Парсаданова. – М.: Наука, 1982. – 280 с.
4. Документы и материалы по истории советско-польских отношений // Сб. док. в 12 т. / под ред. И. А. Хренова и В. Т. Ковальского. – М.: Наука, 1963–1985. – 12 т.
5. Советский Союз на международных конференциях периода Великой Отечественной войны, 1941–1945 гг. // Сб. док. в 6 т. / под ред. А. А. Громыко. – М.: Изд. политич. литературы, 1984. – Т. 2: Тегеранская конференция руководителей трех союзных держав – СССР, США и Великобритании (28 ноября – 1 декабря 1943 г.). – 175 с.; Т. 4: Крымская конференция руководителей трех союзных держав – СССР, США и Великобритании (4–11 февраля 1945 г.). – М.: Изд. политич. литературы, 1983. – 302 с.
6. Советско-английские отношения во время Великой Отечественной войны, 1941–1945 // Док. и мат. в 2 т. / под ред. А. А. Громыко. – М.: Политиздат, 1983. – 2 т.; Советско-американские отношения во время Великой Отечественной войны, 1941–1945 // Док. и мат. в 2 т. / под ред. А. А. Громыко. – М.: Политиздат, 1984. – 2 т.
7. В едином строю: воспоминания участников партизанского движения в Белоруссии. 1941–1944 / редкол. П. Липило [и др.]. – Минск: Беларусь, 1970. – 531 с.
8. Всенародная борьба в Белоруссии против немецко-фашистских захватчиков в годы Великой Отечественной войны: в 3-х т. / гл. редкол.: А. Т. Кузьмин [и др.]. – Минск: Беларусь, 1983–1985. – 3 т.
9. Цанав, Л. Всенародная партизанская война в Белоруссии против фашистских захватчиков: в 2 ч. / Минск: Политиздат, 1949–1951. – 2 ч.
10. Шубин, Г. А. Из истории всенародной борьбы против немецко-фашистских оккупантов в западных областях Белоруссии (июнь 1941 – июль 1944 гг.) / Г. А. Шубин. – Волгоград: Нижневолжское книжное изд., 1972. – 312 с.
11. Zaroń, P. Kierunek wschodni w strategii wojskowo-politycznej generała Władysława Sikorskiego 1940–1943 / P. Zaroń. – Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1988. – 336 s.; Kowalski, W. Tragedia w Gibraltarze / W. Kowalski. – Bydgoszcz: Pomorze, 1989. – 366 s.
12. Juchniewicz, M. Polacy w radzieckim ruchu podziemnym i partyzanckim 1941–1944 / M. Juchniewicz. – Warszawa, 1973. – 476 s.; Polish Resistance movement in Poland and Abroad 1939–1945 / Biegański, W. [i inni]. – Warszawa, 1987. – 454 s.; Góra, W. Udział Polaków w radzieckim ruchu oporu / Góra, W., Juchniewicz, M., Tobiasz, J. – Warszawa, 1972. – 131 s.
13. Chlebowski, C. Pozdrówcie Góry Świętokrzyskie: reportaż historyczny / C. Chlebowski. – Warszawa: Isky, 1968. – 412 s.; Chlebowski, C. Wachlarz. Monografia wydzielonej organizacji dywersyjnej Armii Krajowej. Wrzesień 1941 – marzec 1943 / C. Chlebowski. – Warszawa, 1990. – 464 s.; Korab-Zebryk, R. Operacja Wileńska AK / R. Korab-Zebryk. – Warszawa, 1988. – 568 s.
14. Czerniakiewicz, J. Repatriacja ludności polskiej z ZSSR 1944–1948 / J. Czerniakiewicz. – Warszawa, 1987. – 264 s.
15. Малецкі, Я. Пад знакам Пагоні / Я. Малецкі. — Таронта, 1976. – 201 с.; Найдзюк, Я. Беларусь учора і сяння: Папулярны нарыс з гісторыі Беларусі / Я. Найдзюк, І. Касяк. – Мн.: Навука і тэхніка, 1993. – 414 с.; Вяселкоўскі, Ю. Што прывяло Армію Краёву на Беларусь? / Ю. Вяселкоўскі. – Лондан, 1995. – 234 с.
16. Pobóg-Malinowski, W. Najnowsza historia polityczna Polski 1864–1945 / W. Pobóg-Malinowski: w 3 t. – Londyn, 1985–1986. – Т. 3. – 1986. – 930 s.

17. *Polskie Siły Zbrojne w drugiej wojnie światowej: w 3 t.* / pod red. H. Piątkowskiego. – Londyn, 1950. – Т. 3: *Armia Krajowa.* – 972 s.
18. *Armia Krajowa w dokumentach 1939–1945: w 6 t.* / pod red. T. Pełczyńskiego. – Wrocław – Warszawa, 1990. – 6 t.
19. Prawdź-Szlaski, J. *Nowogródzczyzna w walce 1940–1945* / J. Prawdź-Szlaski. – London, 1976. – 284 s.; *Ze wspomnień żołnierzy AK Okręgu Nowogródek* / oprac. E. Wawrzyniak. – Warszawa, 1988. – 342 s.; Pilch, A. *Partyzanci trzech puszczy* / A. Pilch. – Warszawa, 1992. – 394 s.; Banasikowski, E. *Na Zew Ziemi Wileńskiej* / E. Banasikowski. – Warszawa – Paryż, 1990. – 456 s.
20. Siedlecki, J. *Losy Polaków w ZSSR w latach 1939–1986* / J. Siedlecki. – Warszawa, 1988. – 404 s.; Łojek, J. *Agresja 17 września 1939 r. Studium aspektów politycznych* / J. Łojek. – Warszawa, 1990. – 204 s.; Siemaszko, Z. S. *W sowieckim osaczeniu 1939–1943* / Z. S. Siemaszko. – London, 1991. – 439 s.
21. *Документы внешней политики: в 24 т.* / рекол. В. Г. Комплектов и др. – М.: *Международные отношения, 1992–1998.* – Т. XXII–XXIII; Ржешевский, О. *Война и дипломатия: Документы, комментарии (1941–1942)* / О. Ржешевский. – М.: Наука, 1997. – 288 с.; *Protokoły z posiedzeń Rady Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej // Zb. dok.: w 7 t.* / pod red. M. Zgórniak. – Kraków: Secesja, 1994–2001. – 7 t.; *NKWD i polskie podziemie 1944–1945. Z „teczek specjalnych” Józefa W. Stalina* / red. A. Noskowa, A. Fitowa. – Kraków, 1998. – 479 s.; *Освобожденная Беларусь: документы и материалы: в 2 кн.* / сост. В. И. Адамушко [и др.]. – Минск: НАРБ, 2004–2005. – 2 кн.
22. *Назаўсёды разам. Да 60-годдзя ўз’яднання Заходняй Беларусі з БССР: сб. науч. ст. / пад рэд. М. П. Касцюка.* – Мінск: Беларус. Энцыклапедыя, 1999. – 254 с.; *Великая победа: героизм и подвиг народов: материалы междунар. науч. конф., Минск, 28–29 апреля 2005 г.: в 2 т.* / Институт истории НАН Беларуси; ред. кол.: А. М. Литвин (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2006. – 2 т.
23. Снапкоўскі, У. *Міжнародныя аспекты вызначэння савецка-польскай мяжы ў 1943–1945 гг.* / У. Снапкоўскі // *Беларускі гістарычны часопіс.* – 1994. – № 3. – С. 9–14; Снапкоўскі, У. *Знешнепалітычная дзейнасць Беларусі 1944–1953 гг.* / У. Снапкоўскі. – Мінск: Беларуская навука, 1997. – 207 с.; Снапкоўскі, У. *Беларусь у геапалітыцы і дыпламатыі перыяду Другой сусветнай вайны* / У. Снапкоўскі // *Белорусский журнал международного права и международных отношений.* – 2000. – № 2. – С. 45–54; Лазько Р. Р. *За што змагалася Армія Краёва на “крэсах усходніх ?* // *Армія Краёва на тэрыторыі Заходняй Беларусі (чэрвень 1941 – ліпень 1944 гг.). Тэз. дакл. міжд. навук. канф.* / пад рэд. А. Ф. Макарэвіча і У. М. Міхнюк. – Гродна, 1994. – С. 18–21; Лазько Р. Р. *Пытанне аб “рыжскай граніцы” ў англа-польска-савецкіх адносінах (верасень 1939 – ліпень 1941 гг.)* // *Великая победа: героизм и подвиг народов: материалы междунар. науч. конф., Минск, 28–29 апреля 2005 г.: в 2 т.* / Институт истории НАН Беларуси; ред. кол.: А. М. Литвин (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2006. – Т. 2. – С. 66 – 70.
24. Хацкевіч, А. *К вопросу о разоружении формирований Армии Крайовой в Налибокской и Нарочанской пущах (1943–1944 гг.)* / А. Хацкевіч // *Studia Podlaskie.* – 1995. – N5. – С. 95–119; Літвін, А. *Армія Краёва на Беларусі: да праблемы вывучэння* / А. Літвін // *Беларускі гістарычны часопіс.* – 1994. – № 1. – С. 65–73.
25. Ермолович, В. И. *Огнем и мечом: Хроника польского националистического подполья в Белоруссии (1939–1953 гг.)* / В. И. Ермолович, С. В. Жумарь. – Минск: БелНИЦДААД, 1994. – 109 с.; Сямашка, Я. *Армія Краёва на Беларусі* / Я. Сямашка. – Мінск: Хата, 1994. – 270 с.
26. Boradyn, Z. *Niemien rzeka niezgody. Polsko-sowiecka wojna partyzancka na Nowogródzczyźnie 1943–1944* / Z. Boradyn. – Warszawa, 1999. – 335 s.
27. *Польское подполье на территории западных областей Беларуси (1939–1954 гг.)* / С. А. Ситкевич [и др.]; под ред. И. И. Ковкеля, С. А. Ситкевича. – Гродно: ГГАУ, 2004. – 345 с.
28. Вялікі, А. *На раздарожжы. Беларусы і палякі ў час перасялення (1944–1946 гг.)* / А. Вялікі. – Мінск: БДПУ, 2005. – 319 с.
29. *Другая вайна: 1939–1945 гг.: сб. науч. ст.* / под ред. Ю. Афанасьева. – М.: Росс. гос. гуман. ун-т, 1996. – 490 с.; *Война и политика, 1939–1941: сб. науч. ст.* / ред. кол.: А. О.

Чубарьян (отв. ред.) [и др.]. – М., 2000. – 495 с.; Мельтюхов, М. И. Советско-польские войны / М. И. Мельтюхов – М.: Яуза, Эксмо, 2004. – 672 с.

30. Парсаданова, В. С. Депортация населения из Западной Украины и Западной Белоруссии в 1939–1941 гг. / В. С. Парсаданова // Новая и новейшая история. – 1989 – № 2. – С. 27–44; Яжборовская, И. С. Катинский синдром в советско-польских и российско-польских отношениях / И. С. Яжборовская, А. Ю. Яблоков, В. С. Парсаданова. – М.: РОССПЭН, 2001. – 496 с.

31. Szawłowski, R. Wojna polsko-sowiecka 1939: w 2 t. / R. Szawłowski. – Warszawa, 1997. – 2 t.; Gzelak, Cz. Kresy w czerwieni. Agresja Związku Sowieckiego na Polskę w 1939 / Cz. Gzelak. – Warszawa, 2000. – 446 s.

32. Eberhardt, P. Polska granica wschodnia. 1939–1945 / P. Eberhardt. – Warszawa: Editions spotkania, 1993. – 224 s.; Duraczyński, E. Polska. 1939–1945. Dzieje polityczne / E. Duraczyński. – Warszawa, 1999. – 636 s.; Slusarczyk, J. Stosunki polsko-sowieckie 1939–1945 / J. Slusarczyk. – Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek, 2000. – 376 s.; Tebinka, J. Polityka brytyjska wobec problemu granicy polsko-radzieckiej 1939–1945 / J. Tebinka. – Warszawa: Wydawnictwo Neriton, 1998. – 460 s.; Historia dyplomacji Polskiej (połowa X–XX w.): w 5 t. / pod. red. W. Michowicza. – Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 1999. – T. 5. – 845 s.

33. Głowacki, A. Sowietci wobec Polaków na Ziemiach Wschodnich II Rzeczypospolitej 1939–1941 / A. Głowacki. – Łódź, 1998. – 695 s.

34. Gnatowski, M. Białostockie Zgrupowanie Partyzanckie / M. Gnatowski. – Białystok, 1994. – 344 s.

35. Jasiewicz, K. Zagłada polskich Kresów. Ziemiaństwo polskie na Kresach Północno-Wschodnich Rzeczypospolitej pod okupacją sowiecką 1939–1941 / K. Jasiewicz. – Warszawa, 1998. – 360 s.; Studia z dziejów okupacji sowieckiej (1939–1941) / pod red. T. Strzembosza. – Warszawa, 1997. – 219 s.; Sleszyński, W. Okupacja sowiecka na Białostocczyźnie w latach 1939–1941. Propaganda i indokrynacja / W. Sleszyński. – Białystok, 2001. – 594 s.

36. Туронак, Ю. Мадэрная гісторыя Беларусі / Ю. Туронак. – Вільня: Інст-т беларусістыкі, 2006. – 877 с.

37. Strzembosz, T. Uroczysko Kobielno. Z dziejów konspiracji i partyzantki nad Biebrzą 1939–1940 / T. Strzembosz // Karta. – 1991. – № 5. – S. 3–27.

38. Gwozdek, Z. Białostocki okręg ZWZ–AK / Z. Gwozdek: w 3 t. – Białystok, 1993. – T. 1. – 319 s.; Krajewski, K. Białostocki Okręg AK–AKO. VII. 1944 – VIII. 1945 / Krajewski, K., Łabuszewski, T. – Warszawa, 1997. – 853 s.; Hołub, Cz. Okręg Poleski ZWZ–AK w latach 1939–1944. Zarys dziejów / Cz. Hołub. – Warszawa, 1991. – 236 s.; Tomaszewski, L. Wileńszczyzna lat wojny i okupacji 1939–1945 / L. Tomaszewski. – Warszawa, 2001. – 763 s.

39. Krajewski, K. Na Ziemi Nowogródzkiej. «Nów» – Nowogródzki Okręg AK / K. Krajewski. – Warszawa, 1997. – 814 s.

40. Fikus, D. Pseudonim «Łupaszka». Z dziejów V Wileńskiej Brygady Śmierci i mobilizacyjnego ośrodka Wileńskiego Okręgu AK / D. Fikus. – Warszawa, 1990. – 194 s.; Podgóreczny, M. Nieznane dzieje Zgrupowania Nalibockiego AK / M. Podgóreczny: w 3 t. – Gdańsk, 1991 – 3 t.; Borodziejewicz, W. Szósta Wileńska Brygada AK / W. Borodziejewicz. – Warszawa, 1992. – 372; Gnat-Wieteska, Z. 30 Poleska Dywizja Piechoty Armii Krajowej / Z. Gnat-Wieteska. – Pruszków, 1993. – 99 s.

41. Boćkowski, D. Na zawsze razem. Białostocczyzna i Łomżyńskie w polityce radzieckiej w czasie drugiej wojny światowej (IX 1939 – VIII 1944) / D. Boćkowski. – Warszawa, 2005. – 333 s.

Содержание

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

Адарченко Е. Л. Экспериментальная работа по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в отечественной школе 20-х гг. XX в.	3
Болбас В. С. Рэлігійны аспект генезісу этыка-педагагічнай думкі Беларусі.....	9
Вальченко С. А. Национальное самосознание личности: сущность, структура, технология формирования.....	18
Вишневецкая Л. В. Педагогическое сопровождение формирования гражданской активности студентов экономического вуза.....	24
Гайкова Е. М. Культура вербального общения в условиях полиязыкового образовательного пространства.....	31
Гапанович-Кайдалов Н. В. Основные направления социальной работы с семьей в Республике Беларусь с учетом типа восприятия ребенком семейных отношений.....	37
Гапанович-Кайдалова Е. В. Психологические вопросы формирования языковой и речевой способности.....	43
Гатальская Г. В., Ткач Н. М. Этническая идентичность белорусов гомельского региона....	50
Горленко В. П. Эволюция представлений педагогов XVIII–XIX вв. об эффективности процесса обучения.....	55
Городецкая Л. Н. Диалогическая направленность педагогического взаимодействия в системе «учитель – ученик».....	62
Ермакова Л. Д. Социально-педагогические ориентации учителей как факторы совершенствования педагогической деятельности.....	68
Жеребцов С. Н. Социально-психологический генезис личности и проблемы формирования профессионального сознания психолога.....	74
Зайцев Б. М., Лытко А. А. Психолого-педагогическое обеспечение спортивной деятельности.....	81
Зайцева И. Т. Организационно-методические аспекты гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи в условиях высшей школы.....	87
Кадол Ф. В. Научная сущность и основные источники современного педагогического знания.....	95
Колос Е. А. Личностно-возрастные предпосылки развития профессионально-этического самосознания будущего учителя.....	102
Кошман Е. Е. Формирования экологических потребностей и мотивов у старшеклассников в процессе игрового проектирования.....	108
Кошман М. Г. Теоретико-методологические проблемы проектирования игровых технологий в системе профессионального физкультурного образования.....	114
Куприяничик Т. В. Повышение эффективности педагогического сотрудничества в системе «куратор – студенческое самоуправление».....	120
Лытко А. А. Рефлексивные механизмы нравственной саморегуляции подростков.....	127
Мазурок И. А. Нравственная культура педагога: условия и факторы развития.....	135
Новак Н. Г. Условия психологического благополучия юношей и девушек в ситуации семейного кризиса.....	141
Селиванова Л. И. Содержание школьного обучения как средство реализации идеи П. Ф. Каптерева о саморазвитии личности.....	147
Сильченко И. В. Психологические механизмы девиантного поведения.....	154
Соколова Э. А. Психологические проблемы в понимании студентов университета.....	160
Старчанка У. М. Рухальнае мысленне і тэхналогія яго развіцця.....	167

ЭКОНОМИКА

Башлакова А. П. Направления ограничения теневого сектора экономики мерами государственного регулирования.....	173
Бердин А. Ю. Методика детерминирования стратегических приоритетов маркетинговой деятельности промышленного предприятия.....	181

Олешкевич Е. Н. <i>Зарубежный опыт формирования рынка образовательных услуг</i>	188
Чэнь Цян <i>Роль и место государства в макроэкономическом регулировании экономики страны: опыт Китая</i>	200
ОБЗОРЫ	
Барабаш В. В. <i>Беларусь в советско-польских отношениях периода Второй мировой войны: историографический обзор</i>	206

Contents

PEDAGOGICS, PSYCHOLOGY

E.L. Adarchenko. <i>Experimental work on teaching and educational process perfection at soviet school of the 1920s</i>	3
V.S. Bolbas. <i>Belarusian ethic-pedagogical thought genesis religious aspect</i>	9
S.A. Valchenko. <i>Individual national consciousness: essence, structure, formation technology</i> .	18
L.V. Vishnevetskaia. <i>Pedagogical support of economic high school students' civil activity formation</i> ...	24
E.M. Gaikova. <i>Verbal dialogue culture in multilingual educational space</i>	31
N.V. Gapanovich-Kaidalov. <i>Basic directions of social work with a family in Belarus taking into account the child's perception of family relations</i>	37
E.V. Gapanovich-Kaidalova. <i>Psychological questions of language and speech ability formation</i>	43
G.V. Gatal'skaia, N.M. Tkach. <i>Gomel region Belarusian ethnic identity</i>	50
V.P. Gorlenko. <i>Evolution of the 18th-19th century teachers' thoughts about training process efficiency</i>	55
L.N. Gorodetskaia. <i>Dialogical orientation of pedagogical interaction in a teacher-pupil system</i> .	62
L.D. Ermakova. <i>Teachers' social and pedagogical orientations as factors of pedagogical activity perfection</i>	68
S.N. Zherebtsov. <i>Social and psychological genesis of an individual and problems of a psychologist professional consciousness formation</i>	74
B.M. Zaitsev, A.A. Litko. <i>Psychological and pedagogical maintenance of sports activity</i>	81
I.T. Zaitseva. <i>Organizational and methodical aspects of student youth civil and patriotic education in higher school conditions</i>	87
F.V. Kadol. <i>Scientific essence and the basic sources of modern pedagogical knowledge</i>	95
E.A. Kolos. <i>Personal and age preconditions of future teacher professional and ethical consciousness development</i>	102
E.E. Koshman. <i>Formations of ecological requirements and motives in senior pupils in the course of game designing</i>	108
M.G. Koshman. <i>Theoretical and methodological problems of game technology designing in professional sports formation system</i>	114
T.V. Kupriianchik. <i>Efficiency increase of pedagogical cooperation in the tutor-student's self-management system</i>	120
A.A. Litko. <i>Reflective mechanisms of teenagers' moral self-control</i>	127
I.A. Mazurok. <i>Teacher's moral culture: conditions and development factors</i>	135
N.G. Novak. <i>Young boys' and girls' psychological well-being conditions in a situation of family crisis</i>	141
L.I. Selivanova. <i>The maintenance of school education as an implementer of P.F. Kapterev's idea of the person's self-development</i>	147
I.V. Silchenko. <i>Deviant behavior psychological mechanism</i>	154
E.A. Sokolova. <i>Psychological problems in university students' understanding</i>	160
U.M. Starchanka. <i>Impellent thinking and its development technology</i>	167

ECONOMICS

A.P. Bashlakova. <i>Directions of shadow economic sector restriction by state regulation measures</i> ..	173
A.U. Berdin. <i>Determination of industrial enterprise marketing activity strategic priorities</i>	181
E.N. Oleshkevich. <i>Foreign experience of educational service market formation</i>	188
Chen Tsian. <i>Role and state place in macroeconomic regulation of national economy: China experience</i>	200

REVIEWS

V.V. Barabash. <i>Belarus in Soviet-Polish relations of WW II period: historiographic review</i>	206
---	-----

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Статья представляется в редакцию в двух экземплярах на белорусском, русском или английском языках и является оригиналом для печати. Объем статьи, как правило, не должен превышать 10 страниц, и ее разметка не требуется. Статья должна иметь разрешение соответствующего научного учреждения на опубликование. Статья должна иметь индекс по Универсальной десятичной классификации (УДК), к ней следует приложить краткое резюме (на русском и английском языках), название статьи, фамилии и инициалы авторов на английском языке. Ее необходимо подписать всем авторам, указать полное название учреждения, где выполнена работа, а также почтовый адрес, номер телефона (служебный и домашний). Плата за опубликование статей не взимается.

Авторы представляют на дискете (либо по электронной почте e-mail: vesti@gsu.by) tex-файл со статьей, подготовленной в LaTeX'e с опцией 12pt в стандартном стиле article (`\textwidth 165 mm`, `\textheight 245 mm`). Аналогичны требования для статей, набранных в редакторе MS Word. При наборе формул в редакторе MS Word необходимо использовать Microsoft Equation. Для набора формул не должны использоваться пакеты сторонних разработчиков (MathType и др.). Занумерованные формулы выключаются в отдельную строку, номер формулы ставится у правого края страницы. Нумеровать следует лишь те формулы, на которые имеются ссылки.

Статьи, претендующие на научный приоритет, оформляются в виде кратких сообщений объемом до 2 страниц текста и, как правило, публикуются в ближайших номерах журнала.

Ссылки в тексте обозначаются порядковым номером в квадратных скобках. Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Поступившие в редакцию статьи направляются на рецензию специалистам. Основным критерием целесообразности публикации является новизна и информативность статьи. Авторы не должны направлять статьи, которые уже опубликованы, либо приняты к печати в других изданиях. Если по рекомендации рецензента статья возвращается автору на доработку, то переработанная рукопись вновь рассматривается редколлегией, и датой поступления считается день получения редакцией окончательного ее варианта. Лицам, осуществляющим послевузовское обучение, предоставляется право первоочередного опубликования статей.

Технический редактор *И. В. Близнец*. Корректор *Е. Л. Хазанова*. Переводчик *Хорсун И.А.*

Подписано в печать 14.02.11 г. Формат 60 × 84 1/8. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Усл.п.л. 25,3 Уч.-изд.л. 22,1 Тираж 100 экз. Заказ № 81

Цена свободная

Издатель – УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»
246019, Гомель, ул. Советская, 104
Лицензия № 02330/0549481 от 18 мая 2009.

Отпечатано на полиграфической технике УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»
Лицензия № 02330/0150450 от 3 февраля 2009