



Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА В БЕЛАРУСИ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В XXI ВЕКЕ

Сборник научных статей

Минск 2014

УДК 37(476)
ББК 74(4Бем)
0232

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Редколлегия:

доктор педагогических наук, профессор *А.В. Торхова* (отв. ред.);
кандидат исторических наук, доцент *П.А. Матюш*;
кандидат биологических наук, доцент *Е.В. Жудрик*;
кандидат биологических наук, доцент *А.А. Деревинская*

Рецензенты:

доктор технических наук, профессор *И.М. Елисеева*;
доктор исторических наук, профессор *Г.А. Косляк*;
кандидат филологических наук, доцент *Д.В. Тятко*;
кандидат философских наук, доцент *Ю.И. Литвина*;
кандидат педагогических наук, доцент *Е.М. Сороко*

Образование и наука в Беларуси: актуальные проблемы и перспективы развития в XXI веке : сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : А.В. Торхова (отв. ред.), П.А. Матюш, Е.В. Жудрик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2014. – 318 с.

ISBN 978-985-541-197-1.

В сборнике опубликованы материалы докладов VII научно-практической конференции молодых ученых БГПУ «Образование и наука в Беларуси: актуальные проблемы и перспективы развития в XXI веке», состоявшейся 5 ноября 2014 г. и посвященной 100-летию БГПУ. Анализируются основные проблемы, пути решения и перспективные направления развития науки и образования по различным отраслям знания: филологии, истории, обществознанию, психологии, специальному образованию, педагогике и естествознанию.

Адресуется студентам, магистрантам, аспирантам, преподавателям и всем, кто интересуется тенденциями развития современной науки и образования.

УДК 37(476)
ББК 74(4Бем)

ISBN 978-985-541-197-1

© БГПУ, 2014

систематизация представлений о ценностных ориентирах и социально одобряемых качествах студенческого лидера, формирование умений конструктивного общения и командообразования, оптимизация личностных ресурсов студенческих лидеров, усвоение студентами навыков социального проектирования.

Таким образом, в настоящее время сложились предпосылки создания единой платформы для подготовки молодежных лидеров. Программы «Школ лидеров» в учреждениях среднего и высшего образования должны коррелировать между собой и разрабатываться с учётом возрастных и индивидуальных особенностей личности, диагностики уровня развития лидерских способностей учащихся. Наиболее эффективными в обучении лидерству являются методы интерактивного обучения и такие формы занятий, как тренинги, обучающие выездные семинары, вебинары, молодежные форумы.

Литература

1. Педагогика. Современная Энциклопедия / Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 720 с.
2. Официальный сайт Министерства Образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.gov.by/ru/main.aspx?id=14281>. – Дата доступа: 20.10.2014.
3. Кремень, М.А. Практическая психология управления: пособие для студентов / М.А. Кремень. – Минск: ТетраСистемс, 2011. – 400 с.

К ТЕОРЕТИЧЕСКИМ КОНТЕКСТАМ ПОСТРОЕНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИ ФУНДИРОВАННОЙ МОДЕЛИ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

Д.Г. Дьяков, БГПУ (Минск)

Проблема самоидентификации, одна из наиболее активно разрабатываемых в последнее время в социальных науках, обсуждается в психологии, преимущественно, в русле когнитивного психодинамического подходов, а также с позиций социального конструкционизма [5; 7]. К виднейшим зарубежным исследователям проблем самоидентификации и идентичности следует отнести Э. Эриксона, Х. Тэджфела, Дж. Тернера, Г. Брейнуэлл, Дж. Марсиа, Ж. Лакана и др.; среди русскоязычных исследователей наиболее яркими идеями в области психологии идентичности характеризуются работы А.Р. Аклаева, Н.Н. Корж, Е.В. Федоровой, А.В. Визигиной, И.С. Мона, И.П. Короленко, А.Г. Асмолова, Е.П. Белинской, Т.Г. Стефаненко, В.С. Алаева, М.Р. Гинзбурга и др. [5; 7]. В то же время, несмотря на обилие русскоязычных работ в области психологии идентичности, в поле культурно-исторической психологии данная проблема не получила до сих пор существенного развития [5; 7 и др.]. Разработка концепции самоидентификации в рамках культурно-исторической психологии открывает возможности для преодоления таких неразрешенных в иных

подходах проблем, как противопоставление социальной и личностной идентичностей, определение роли самоидентификации в детерминации направленности психологической активности человека, а также определение критериев сформированности самоидентификации как психической функции.

Данный текст представляет собой обращение к опыту построения модели самоидентификации в русле культурно-исторического подхода, краеугольной идеей которого является принцип знакового опосредствования высших форм психической активности человека [2–3 и др.]. Формирование самоидентификации как высшей деятельности человека должно опираться на включение субъектом знака в ее структуру в качестве орудия организации самоотождествления. При этом, продолжая идею Л.С. Выготского о том, что мысль не отражается, но формируется в языке [2], мы полагаем, что самоидентификация не только выражается, но и осуществляется через апелляцию субъекта к категориям языка. Таким образом, самоидентификация является знаково-опосредствованным не только по сути представления, но и по сути формирования и, как следствие, произвольным психическим процессом, который правомерно рассматривать как одну из высших психических функций человека. С другой стороны, Л.С. Выготский вводит понятие «общий эмоциональный знак», то есть символ, выступающий, наряду со знаком, в качестве орудия, опосредствующего познание действительности, а значит и самопознание [1]. Следует тогда предположить, что самоидентификация не ограничивается формированием знаково-опосредствованных социокультурных стратегий в сознании субъекта, но предполагает надзнаковую фиксацию символически опосредствованного единства близких в эмоциональном и ценностно-смысловом плане идентификационных конструктов.

Решая проблему определения единицы анализа, позволяющей зафиксировать феноменологию самоидентификации, мы обращаемся к категории переживания, разрабатывавшейся Л.С. Выготским на позднем этапе своего творчества. Переживание определялось им как внутреннее личностное отношение человека к действительности, осуществляющееся в единстве интеллектуального и аффективного, и предлагалось в качестве «действительной динамической единицы сознания» [3, с. 383]. Анализируя идею Л.С. Выготского к явлениям самоидентификации, необходимо говорить о последней как о переживании человеком единой субъектности своих манифестаций в мире, то есть внутреннем, личностном, осуществляемом в единстве интеллекта и аффекта отношении человека к собственным манифестациям в мире как явлениям, имеющим единую сущность, конституированным единой субъектностью. В ходе самоидентификации, согласно предлагаемой модели, при помощи знаково-символического опосредствования осуществляется ассоциирование в сознании индивидуально-исторического опыта субъекта в виде единства нескольких самостоятельных исторических перспектив жизни. Интегрируя зафиксированные выше признаки, мы предлагаем определять *самоидентификацию как высшую психическую функцию личностного знаково и символически опосредствован-*

ного отношения человека к разновременным актам взаимодействия с миром как к явлениям, конституированным единой субъектностью и составляющим единое индивидуально-историческое целое. Рассматривая самоидентификацию через призму переживания, мы фиксируем ее в единстве когнитивного и эмоционального отношения субъекта к актам взаимодействия «Я – мир».

Разрабатывая функциональную структуру самоидентификации, мы опираемся на воплощенный Л.С. Выготским принцип совмещения структурного и функционального анализа психологической реальности [6], а также на сформулированное выше понятие самоидентификации. Исходя из предлагаемого определения самоидентификации, этот процесс должен обеспечивать реализацию следующих функций:

1) становление знака в качестве орудия, обеспечивающего представление себя сознанию как субъекта определенной социальной практики;

2) отбор и ассоциирование разрозненной феноменологии индивидуальной истории, а также событий планируемого будущего субъекта при помощи знака, – формирование *самоидентификационных конструктов (СК)*;

3) обеспечение символически опосредствованного действия в сознании СК, а следовательно, и социокультурных контекстов, личностных ценностей, предельных смыслов субъекта.

С целью проверки валидности предлагаемой модели, а также дифференцирующей силы разработанной на ее основе методики было проведено эмпирическое исследование возрастной динамики самоидентификации в подростковом возрасте. Методика исследования направлена на измерение степени сформированности функциональной структуры самоидентификации и включает три экспериментальных задания, обеспечивающих исследование сформированности каждой из функций самоидентификации [4].

Исследовательскую выборку составили 52 ученика гимназии № 2 г. Минска (26 человек в возрасте 12–13 лет и 26 человек в возрасте 14–15 лет). Общий показатель по методике вычислялся путем получения среднего значения от уровней (варьировались от 0 до 4) развития каждой из трех функций самоидентификации. Для проверки зависимости от этого уровня развития самоидентификации от возраста у подростков был проведен дисперсионный анализ. Апостериорный критерий LSD показывает, что к 14–15 годам у подростков происходит значительное повышение уровня развития самоидентификации (со II в 12–13 лет к III в 14–15 лет; при $p=0,043$). Основную роль в интенсивном развитии процесса самоидентификации в подростковом возрасте, как показывают результаты исследования, следует атрибутировать развитию у подростка функции формирования самоидентификационных конструктов ($\chi^2=7,6$; $p=0,05$).

Литература

1. Выготский, Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте* / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ. – 1997. – 96 с.

2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология. – М.: Педагогика. – 1984. – 432 с.
4. Дьяков, Д.Г. Развитие самоидентификации как высшей психической функции у подростков в норме и с дефицитарным развитием / Д.Г. Дьяков // Психология и педагогика сегодня: монография. Книга 2 / под общ. ред. М.Ю. Буржиной. – Ставрополь: Логос, 2011. – С.140–162.
5. Заковоротная, М.В. Идентичность человека: Социально-философские аспекты: дис. ... д-ра фил. наук: 09.00.11 / М.В. Заковоротная. – Ростов н/Д: Изд-во Северо-Кавказского науч. центра высш. школы, 1999.
6. Мещеряков, Б.Г. Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского / Б.Г. Мещеряков. – Самара, 1998.
7. Микляева, А.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб., 2008.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК СВЯЗНОГО РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

И.А. Карпович, БГПУ (Минск)

Проблема формирования связной речи является одной из наиболее актуальных для современной теории и практики педагогики, так как от сформированности умений строить связное высказывание в целях общения ребенка зависит его дальнейшая социализация и адаптация. Специальной педагогикой и психологией накоплен значительный опыт формирования связного речевого высказывания у детей с нарушением слуха (Р.М. Боскис, Л.П. Носкова, Е.Ф. Рау и др.), зрения (Л.С. Волкова, Л.И. Солнцева и др.), интеллекта (О.П. Гаврилушкина, М.Ф. Гнездилов, Р.И. Лалаева, В.И. Лубовский и др.), сложными сенсорными дефектами (А.Н. Леонтьев, А.И. Мещеряков, И.А. Соколянский и др.), с недоразвитием речи (Б.М. Гриншпун, Е.Ф. Соболева, С.Н. Шаровская и др.). При всем многообразии смежных по содержанию с изучаемой проблемой научных трудов отмечается недостаточность данных о начальном этапе формирования речевого высказывания у детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

Наиболее подробно данная проблема освещена в работах И.Д. Емельяновой, изучавшей вопросы формирования предпосылок речевого высказывания у детей с ОНР в младшем дошкольном возрасте, Е.В. Кирилловой, рассматривавшей проблему формирования предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей, И.П. Лямина, охарактеризовавшей начальные этапы формирования общения у детей с ОНР, С.Ю. Танцюры, раскрывшей методику формирования предпосылок речевой коммуникации у детей младшего дошкольного возраста с ОНР 1 уровня