

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ЯНКИ КУПАЛЫ»

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ГРОДНЕНСКОГО ОБЛАСТНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬНОГО КОМИТЕТА

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы
I республиканской
научной конференции
(с международным участием)

(Гродно, 25 – 26 октября 2012 г.)

Гродно
ГрГУ им. Я. Купалы
2012

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	3
СЕКЦИЯ 1. Методологические, теоретические и научно-методические аспекты духовно-нравственного развития и социализации личности.....	5
<i>Бортко Т. Г.</i> Институциональный подход к исследованию процесса социализации личности.....	5
<i>Бортко Т. Г., Ким Н. П.</i> Возрастная концепция как теоретическая основа институционального подхода к исследованию процесса социализации личности.....	8
<i>Бортко Т. Г., Нургулиева Д. А.</i> Характеристика педагогической модели социализации личности.....	10
<i>Гладкая В. В.</i> Становление жизненной перспективы у учащихся с особенностями психофизического развития: состояние, проблемы, пути решения.....	12
<i>Есекешова М. Д.</i> Духовно-нравственное воспитание личности в учебно-воспитательном процессе Казахстана.....	15
<i>Зайцев И. С.</i> Специфика социального развития детей с тяжелыми нарушениями речи.....	17
<i>Змушко А. М.</i> Некоторые аспекты проблемы социализации лиц с особенностями психофизического развития при переходе к инклюзивному образованию.....	21
<i>Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б.</i> Социализация студенческой молодежи в высшей школе.....	24
<i>Капальгина И. И.</i> Теоретические аспекты развития духовно-нравственных ценностей личности.....	26
<i>Кирвель Ч. С.</i> Воспитание со знаком «минус»: феномен «понижающей селекции» в современных процессах социализации молодежи.....	29
<i>Кислякова Ю. Н.</i> Социализация: педагогический аспект процесса становления личности.....	35
<i>Ковалевский П. А.</i> Социально-перцептивная рефлексия как один из механизмов творческого познания учителем учащихся.....	38
<i>Ковалец И. В., Лисовская Т. В.</i> Основополагающие принципы инновационного развития потенциала специального образования в условиях информационного общества.....	40
<i>Корчалова Н. Д.</i> К проблеме культурологических контекстов психологических теорий развития.....	43
<i>Кочкорбаева Э. Ш.</i> Инновационные методы обучения как средство развития творческих способностей студентов.....	45
<i>Курганская А. А.</i> Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи.....	48
<i>Липтенок А. С.</i> Нравственное развитие личности в условиях современной культуры.....	51
<i>Михалкович Н. В.</i> Концептуальные подходы к наполнению духовным содержанием образовательного процесса.....	54
<i>Пивоварчик М. В.</i> Повышение эмоционального интеллекта как важное условие развития личности.....	59
<i>Романов О. А.</i> Современные технологии и некоторые тенденции социализации молодежи в информационном обществе.....	61
<i>Салтыкова-Волкович М. В.</i> Социально-педагогическая проблема детско-юношеского суицида.....	63
<i>Сергейко С. А.</i> Связь самореализации личности с ее образовательной деятельностью (на основе биографической перспективы).....	68
<i>Степаненко И. Б.</i> Социокультурный портрет современной молодой семьи Гродненщины (по материалам социологических исследований).....	71
<i>Тарантей В. П.</i> Гуманистический подход в оценке учебных достижений как средство социализации личности обучающихся.....	74
<i>Тимошенко И. В.</i> Социальное сопровождение студента на этапе адаптации к вузовскому обучению.....	75
<i>Храмцова Ф. И.</i> Инновационная модель идеологической и воспитательной работы в учреждениях образования Республики Беларусь в современной социокультурной ситуации.....	77
<i>Шафаревич Н. М.</i> Нация как фактор социализации.....	81
СЕКЦИЯ 2. Инновационные подходы в решении социальных и психолого-педагогических проблем развития личности.....	86
<i>Аберган В. П.</i> Инновации в процессе профессиональной подготовки по специальности «Социальная работа» в высшей школе.....	86
<i>Авдей Г. М., Михалкович Н. В.</i> Психоэмоциональное состояние, качество жизни и психосоматическая ориентация студентов педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.....	89

Специфика раскрытия содержания специального образования в ЭОР предполагает обязательный учет коррекционной направленности специального образования.

Для специального образования будут созданы: структурированные перечни электронных образовательных ресурсов, содержание и структурно-функциональное описание справочно-информационных, интерактивных, контрольно-диагностических, открытых информационно-образовательных модулей; комплекс методических рекомендаций для участников образовательного процесса по использованию в образовательном процессе информационно-образовательных модулей (включая дистанционное обучение) для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью (легкой, умеренной и тяжелой). Это позволит повысить качество жизни лиц с интеллектуальной недостаточностью в условиях современного информационного общества.

Специфика раскрытия содержания специального образования в ЭОР предполагает обязательный учет коррекционной направленности специального образования. Для разных нозологических групп детей с особенностями психофизического развития направления коррекционной работы будут различны, в зависимости от нарушений и потребностей детей. Однако, при разработке ЭОР эти направления обязательно учитываются и находят свое отражение, тем самым поддерживая коррекционную направленность специального образования.

Список литературы

1. Зыгманова, И.В. Воспитание и обучение детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью / И.В. Зыгманова, Т.В. Лисовская. – Минск: БГПУ, 2010 – 116 с.
2. Кукушкина, О.И. Компьютерные программы для детей с отклонениями в развитии / О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 67 – 69.
3. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова [и др.]; под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2004 – 393 с.
4. Якушина, Е.В. Электронно-образовательные ресурсы (ЭОР) к 2-4 кл. по информатике и ИКТ / Е.В. Якушина. – М.: Изд-во «БИНОМ. Лаборатория знаний».

Ковалец Илона Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории специального образования, НМУ «Национальный институт образования», Минск, Республика Беларусь.

Лисовская Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией специального образования, НМУ «Национальный институт образования», Минск, Республика Беларусь.

Н. Д. Корчалова

К ПРОБЛЕМЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ КОНТЕКСТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ РАЗВИТИЯ

Одним из базовых постулатов отечественной психологической традиции является утверждение о культурно обусловленной природе психического развития, согласно которому и содержание развития, и его средства и способы имеют общественное (социальное) происхождение [2]. Каждый этап возрастного развития, как собственно и спецификация самих этапов как качественно своеобразных, рассматривается в качестве *социально-исторических понятий*, выраженных в некоторой идеальной форме, во взаимодействие с которой вступает развивающийся субъект. «Люди разных эпох качественно отличаются друг от друга. <...> Если люди существенно различных эпох качественно различны, следовательно, в процессе истории коренным образом должно меняться и онтогенетическое развитие психики человека, причем не только в его верхних стадиях, а с самого начала и до самого конца. Дело не в том, что в процессе исторического развития детства к нему прибавляется еще один временной отрезок, а в том, что и бывшие ранее отрезки качественно изменяются» [там же, с. 33]. Согласно данному взгляду на психическое развитие, можно утверждать, что в психологическом плане онтогенез в целом может быть понят как процесс социализации – взаимодействия субъекта с культурно задаваемой идеальной формой. Следовательно, определенный тип культуры, имеющий общественно-историческую специфичность, вызывает к жизни своеобразный вариант социализации. Но одновременно и специфичный класс психологических, социологических, педагогических теорий, предметизирующих функционирующие модели развития и обеспечивающих связанные с ними конструктивные социальные практики.

Соглашаясь в целом с указанным выше базовым постулатом, в данном тексте мы хотели бы провести ревизию психологической концепции игры Даниила Борисовича Эльконина в контексте культурологических представлений М. Маклюэна и обозначить контуры альтернативной теории. Данная концепция выбрана нами, поскольку, во-первых, в ней последовательно представлена культурологическая идея, во-вторых, она выступает (или декларируется в качестве таковой) как основание для современных педагогических практик, адресованных детям дошкольного возраста. Отсутствие учета культурно-исторического контекста данной концепции может стать причиной неадекватности реализуемых педагогических практик современным культурным обстоятельствам.

Для нашего культуроцентрического рассмотрения концепции игры Д.Б. Эльконина наиболее принципиальными являются следующие два положения, которые должны быть поняты в связке друг с другом.

Во-первых, необходимо обратиться к положению о том, что игра как становящийся в онтогенезе (и филогенезе) феномен имеет высшую форму своего развития. Такой высшей формой является ролевая игра [2, с. 145]. Признание ролевой игры как высшей точки развития феномена детской игры как таковой косвенным образом указывает на то, какой тип культуры может тем самым утверждаться. Однако вернемся к этому вопросу ниже.

Каким же образом конкретизируется понятие ролевой игры? Ориентиром здесь служит представление о продуктивной общественно значимой деятельности взрослых: «ролевая игра особенно чувствительна к сфере человеческой деятельности, труда и отношений между людьми и что, следовательно, основным содержанием роли, которую берет на себя ребенок, является воспроизведение именно этой стороны действительности» [2, с. 151-152]. Несмотря на то, что далее, на стр. 154, уточняется: «содержанием развернутой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление или изменение человеком, а *отношения между людьми*; не человек – предмет, а человек – человек», из чего могло бы следовать, что отношения между людьми как таковые во всем их разнообразии направляют через игру развитие ребенка в дошкольном возрасте, приводимые автором примеры из практики воспитания и ссылки на научные исследования устанавливают подчиненное положение «отношений между людьми» к «деятельности человека». Не менее важным является установление того, какого рода деятельность обсуждается как вовлеченная в содержание детских игр и неявно утверждается в качестве приоритетной. Ее составляют действия, обобщаемые в роль, которые, с одной стороны, доступны непосредственному наблюдению, с другой стороны, связаны с непосредственным взаимодействием исполнителей¹. И то, и другое указывает на такую характеристику деятельности, как зримость. «Не зримые» по характеру своих действий деятельности в области рассмотрения данной концепции не подпадают. Возможно, с некоторой долей условности, но данный тип деятельности человека может быть отнесен к ремесленничеству, тому, что передается согласно принципу «из рук в руки».

Полагание ролевой игры в качестве точки отсчета в понимании детской игры в целом выстраивает систему критериев, согласно которым та или иная активность ребенка может быть проинтерпретирована как имеющая игровую природу или таковой не имеющая. В частности, создание ребенком из какого-либо материала или подручных средств некоторого объекта и построение им в ходе этого процесса воображаемой ситуации, связанной с объектом, совершение манипуляций с объектом согласно «логике» воображаемой ситуации, скорее всего, будет расценено как относящееся к конструктивной деятельности, но не игровой. Конструирование объекта (посредством лепки, рисования и др.) и воображение ситуации, в которой ребенок может осуществлять с ним (объектом) те или иные трансформации, будут пониматься в психологическом контексте как относительно изолированные друг от друга, или, в крайнем случае, воображаемая ситуация выступит своеобразным придатком конструирования. К этому примеру мы вернемся ниже, после обсуждения второго аспекта игры, важного в контексте наших размышлений.

Во-вторых, важным положением в концепции Д.Б. Эльконина выступает социальное понимание игры как феномена: «игра (в той ее специфической форме, которая типична для дошкольного возраста) социальна и по своему происхождению, и по содержанию» [2, с. 108]. Из изложенной концепции следует, что социальная природа игры обнаруживается в нескольких аспектах.

Содержательность игры. Она представлена как собственно содержанием игры, так и ее сюжетом. И то, и другое является проекцией окружающей ребенка действительности, в доказательство чего приводятся данные этнографов о различиях в сюжетах игр детей разных культурно-исторических сообществ. «Обусловленность сюжетов детских игр социальными условиями жизни – несомненный факт, признаваемый многими» [2, с. 155].

Историческое происхождение игры: «ролевая игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений» [2, с. 185 - 186]. По сути дела именно игра (опередив представление следующего тезиса, заметим, задаваемая как таковая взрослыми) создает условия для возникновения таких феноменов, как детство и ребенок.

Онтогенетическое происхождение игры. Игровая деятельность ребенка не является самопроизвольной активностью: «Все это (результаты исследований. – прим. авт.) убедительно показывает, что игра возникает не спонтанно, а при помощи взрослых» [2, с. 201]. Иными словами, для того, чтобы игра ребенка соответствовала требуемому образцу, необходима планомерная, последовательная работа взрослого: формирование у ребенка предметных действий на конкретных предметах; перенос этих действий на другие предметы; называние взрослым замещающих предметов игровыми наименованиями; называние взрослым ребенка именами других людей, действия которых воспроизводятся. С другой стороны, активность ребенка, не задаваемая взрослым (в более мягкой версии – не подражательная по своему характеру), не понимается как игровая.

Перечисленные аспекты не исчерпывают всех вопросов, связанных с социальной природой так понимаемой игры (игровой деятельности). Не менее существенным аспектом является то, какой *тип общественных связей* (или, в более широком смысле, социального существования) задается и поддерживается взрослыми в ходе обучения последних ролевой игре. Полемицируя с Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин утверждает, что при надлежащем руководстве разрозненные в своей активности дети начинают образовывать новую социальную единицу – коллектив: «Игра <...> школа тех форм коллективизма, которые доступны детям этого возраста» [2, с. 109]. Поскольку, по словам самого же Д.Б. Эльконина, ни один аспект игры не может быть понят как стихийный или биологически обусловленный, то

¹ Показательным в этом смысле является фрагмент описания детской игры в работе Д.Б. Гальперина: Гая (со скукающим видом): «Когда же покушать придут?» [2, с. 148]. Иными словами ребенок не может играть (выполнять игровую роль), не выполняя действий, связанных с непосредственным взаимодействием с другими участниками игры, в этом случае он оказывается вне игры, или игра для него перестает обладать притягательностью.

обнаружение Жаном Пиаже ресурса для «аутизации» и «эгоцентризации» ребенка в ходе игры мы расцениваем как указание на разные культурные программы, которые подспудно реализуются двумя данными авторами.

Вернемся к вопросу, который мы поставили в начале текста: какой тип культуры или тип культурного опыта транслируется концепцией игры Эльконина и основанными на ней педагогическими практиками? Мы полагаем, что согласно типологии М. Маклюэна речь идет об аудиальной культуре (или культуре, центрирующейся на устном слове) [1].

В подтверждение этого тезиса мы можем вычлени ряд «симптомов», указывающих на преобладание в так понимаемой игре аудиальной культуры. Во-первых, следует отметить *чувственное вовлечение* ребенка, программируемое и поддерживаемое взрослым. Ранее мы указывали, что овладение игрой вытекает из формирования предметных действий на конкретных предметах и их переноса на предметы-заместители. Можно обратить внимание на то, что выполнение ребенком той или иной игровой роли сопровождается обязательным требованием взрослого осуществить предметные действия. Мы полагаем, что предметные действия обладают не только операциональным значением, но и способствуют «захватыванию всех человеческих чувств», и в первую очередь – тактильного. Указание на соотнесенность игры со сферой человеческих отношений [2, с. 154] говорит о вовлечении наравне и одновременно с чувственным опытом эмоционального (аффективного) опыта ребенка. Он не просто должен выполнить роль в функциональном отношении, но должен это сделать «по определенным мотивам», направленным на другого. Тем самым достигается *вовлечение индивида в группу* (или *коллективизм*, о котором шла речь выше), что необходимо для аудиальных культур, которые «не могут допустить даже возможности существования индивидуального, или обособленного, гражданина» [1, с. 96]. Помимо этого ролевое распределение направлено на достижение *внутригрупповой специализации* (что, согласно Эльконину, обеспечивает последующее разделение труда в производственной деятельности), основанной на принципе *прерывности*, характерном для устных культур [1, с. 96]. Благодаря этому каждый участник группы получает возможность быть уникальным в конкретной ситуации, что одновременно ограничивает его в равном доступе к имеющимся в групповой жизни возможностям.

Мы полагаем, что концепция игры Д.Б. Эльконина лишь в незначительной мере вовлекает культурный опыт иного типа – культуры письменного слова, хотя фрагменты такого участия и могут быть обнаружены. Однако мы не будем давать этому здесь развернутый анализ по той причине, что современным культурологическим вызовом является вызов аудиовизуальной (или иконической, электрической) культуры, заключающийся в том, что современный «человек до сих пор не располагает ни образованием, ни необходимым оснащением для того, чтобы встретить новые средства коммуникации на тех условиях, которые они ему ставят» [1, с. 221].

Каковы же характеристики этого культурного типа? Он, как и аудиальная культура (культура устного слова), характеризуется вовлечением (людей в жизнь друг друга), однако интенсивность этого вовлечения значительно превышает мыслимые до этого пределы. Такого рода интенсивность обеспечивается повышением скорости движения информации, влекущим за собой изменение социальных группировок и образование новых сообществ. Эти группировки более не строятся по правилу «центр – периферия», как таковая периферия перестает существовать, но возникают множественные центры, конфигурации которых образуют мгновенно возникающие и распадающиеся сети. Посредником в этом типе культуры выступает образ, иконический, мозаичный, гибридный, возникающий путем скрещивания различных средств коммуникации. Такого рода образ не только глубоко вовлекает людей в собственное содержание, но уходит от копирования (своейственной как устной, так и письменной (визуальной) культурой), но и в той, и в другой имеющего свою специфику), вовлекая в процесс внутреннего изготовления. В отличие же от вовлечения в устной культуре это изготовление все менее связано с непосредственно данным в опыте, обращаясь к тому, что ранее было недоступно.

Итак, психологическая теория развития в дошкольном возрасте, ориентированная на приобретающую доминирующее значение аудиовизуальную культуру, должна строиться с учетом принципа децентрации коммуникации и организации сообщества (в частности, исключать конфигурацию центр (педагог) – периферия (ребенок)), приоритета производства над воспроизводством, игры с функциями (гибридизации средств коммуникации).

Список литературы

1. Маклюэн, М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / М. Маклюэн. – М.: Жуковский, 2003.
2. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин. – М.: Воронеж, 1997.

Корчалова Наталья Дмитриевна, начальник отдела Центра проблем развития образования, БГУ, Минск, Республика Беларусь.

Э. Ш. Кочкорбаева

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Основным направлением деятельности технического и профессионального образования является создание достаточных и необходимых условий для обеспечения квалифицированной профессиональной подготовки обучающихся на уровне требований новейших технологий и в соответствии с развитием рынка труда.