

нального и иррационального знания, выделив в составе содержания образования 4-й компонент – опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.

В истории развития педагогического знания были этапы или периоды, когда знание теряло свои научные признаки и становилось вненаучным. Проследить этот процесс можно на истории развития некоторых дидактических категорий. Научные понятия, лежащие в основе дидактических концепций, могут опережать педагогическую действительность (практику) и именно поэтому временно могут считаться вненаучными – ведь практика является высшим критерием истинности любой теории. Практика может опережать теорию. Она рождает эмпирическое знание, которое становится основой для появления целостной педагогической концепции (концепция педагогики сотрудничества, педагогики успеха).

Научные теории и понятия могут устаревать и «выпадать» из системы научных знаний. Примером может служить изменившийся объект педагогической науки – долгое время объектом педагогики считался процесс воспитания, а образование являлось его составной частью. В настоящее время объектом педагогики считается образование, а предметом – педагогический процесс, включающий в себя процессы обучения и воспитания.

Устаревшей и уже вненаучной может являться классификация методов по источнику передачи и усвоению информации на словесные, наглядные и практические, ведь такой подход ничего не говорит о характере познавательной деятельности ученика и не способствует целостному, завершённому усвоению состава содержания образования, всех 4-х его компонентов – знаний, способов деятельности (умений), опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности. Усвоить вышеперечисленные компоненты учащиеся смогут лишь в том случае, если педагог применяет систему методов, ориентированных на передачу и усвоение вышеперечисленных компонентов – объяснительно-иллюстративного (знания), репродуктивного (умения), частично-поискового и исследовательского (опыт творческой деятельности).

На наш взгляд, проблема сосуществования научного и вненаучного знания в некоторой степени разрешается с использованием в современном образовании культурологического подхода к отбору и применению (передаче и усвоению) содержания образования. Культурологический подход активизирует друг для друга как научную, так и вненаучную составляющие состава содержания образования. Однако, недостаточная реализация 4-го компонента – эмоционально-ценностного – делает необходимым процесс актуализации не только научного, но и вненаучного, иррационального педагогического знания – знания-веры, знания-надежды, знания-любви.

**Заключение.** Научное и вненаучное педагогическое знание могут быть сопоставимы по признакам, важнейшим из которых является соответствие нормам, общепринятым в науке на современном этапе. Анормальным или вненаучным знание может считаться как в силу потери актуальности, так и по причине иррационального характера.

#### Список литературы

1. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
2. Толкачёв Е.А. Современная концепция естествознания: общественное понимание/ Е.А. Толкачёва, В.И. Дыдич. – Мн.: РИВШ, 2006. – 144 с.

## РОЛЬ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ВОСПРИЯТИЯ ОБЪЕКТОВ

*И.А. Ермоленко<sup>1</sup>, С.В. Северин<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

*<sup>2</sup>Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина*

Согласно Ж. Пиаже, В.А. Ганзену, Н.Л. Мориной, перцептивные действия с предметами с вариативной формой имеют свою специфику [1; 3]. При изучении вариативности таких предметов формируется особый навык восприятия. В то же время при каждом восприятии предмета с вариативной (изменчивой) формой необходимо, кроме зрительного восприятия, еще и моторное воздействие на него рукой. При восприятии предметов, обладающих вариативной формой, в коре головного мозга активируются специальные нейроны-детекторы, которые кодируют признаки изучаемого предмета (Е.Н. Соколов) [4]. Ряд авторов указывают, что при изучении

вариативных предметов приоритетное значение имеет шкала упругости предметов [2; 3]. Субъективные оценки человека по данной шкале дают информацию о степени изменяемости или вариативности предмета, которую можно представить в виде матрицы субъективных различий. При этом в восприятии вариативности формы предмета активное участие принимает не только рука, но и зрение.

Целью исследования явился анализ взаимосвязи перцептивных действий с предметами вариативной формы и качества восприятия объектов у подростков. Выявлена специфика перцептивных действий с вариативными предметами, которая состоит в том, что этот вид перцептивных действий используется не для обнаружения или идентификации, а служит для формирования особой признаковой шкалы для оценки вариативности предмета. Установлено, что при изучении вариативных предметов приоритетное значение имеет шкала упругости предметов. Данная шкала позволяет оценить степень изменяемости или вариативности на основании субъективных оценок человеком различий предметов с вариативной формой.

**Материал и методы.** Для выявления особенностей, специфичности перцептивного действия с предметом вариативной формы был проведен эксперимент, который ставил цель изучить соотношение шкалы вариативности предмета с иными возможными шкалами оценки его свойств. В исследовании приняли участие три уравненные между собой по когнитивным способностям группы подростков (90 подростков в возрасте 13–15 лет, по 30 человек в каждой группе) ГУО № № 13, 15, 30 г. Бреста. Экспериментально оценка испытуемым свойств объекта может быть изучена по заранее заданным инструкцией параметрам предмета в виде сравнения его оценок с образцами-эталоном по заданным шкалам, диагностирующим данные параметры. Ставилась цель проверить, связана ли оценка человеком вариативности формы предмета с оценкой иных свойств и параметров объекта. Только после проверки этого факта правомерен эксперимент, выявляющий, существует ли у испытуемого при оценке вариативности формы предмета отдельная психологическая шкала оценки вариативности.

**Результаты и их обсуждение.** При проведении первого эксперимента испытуемый давал субъективные оценки разным свойствам предмета по заранее заданным экспериментатором параметрам: размер, упругость предмета в виде сравнения испытуемым оценок предъявленного предмета с образцами-эталоном. Подростки первой группы сравнивали предъявляемый предмет с эталоном и оценивали размер и упругость каждого предмета одновременно зрительно и тактильно. Подростки второй группы оценивали те же предметы, сравнивая их с эталоном, но только зрительно; третьей – оценивали эти же предметы, но сравнивая с эталоном, только тактильно. В качестве стимулов предъявлялись предметы из набора, который был разработан с учетом градаций параметров предмета – размера и его упругости. Из большого набора предметов посредством генератора случайных чисел были отобраны стимулы в количестве 12 предметов.

В начале эксперимента испытуемому предъявлялись эталоны-образцы (большого размера, большой упругости). Затем эталоны убирались, и испытуемому предлагалось оценить сходство каждого из 12 предметов-стимулов с эталоном по шкале от 0 до 10 (0 или 0% – нет подобия, 10 или 100% – максимальное сходство). Для обработки и анализа полученных результатов были использованы: дисперсионный анализ, и апостериорный критерий Тьюки. Независимой переменной в первом эксперименте выступало условие восприятия признаков предметов: а) одновременно восприятие зрительное и тактильное, б) только зрительное восприятие, в) только тактильное восприятие предмета. Зависимой переменной выступала точность оценки каждого параметра: размера, упругости предмета.

Анализ средних оценок восприятия при условии совместной работы зрения и руки посредством дисперсионного анализа показал, что значения точности оценки испытуемым размера, упругости предмета примерно одинаковы ( $F_{эмп} = 0,0015$ , при  $p \leq 0,05$ ). Следовательно, различия в точности работы шкал статистически незначимы. Это значит, что при оценке всех трех свойств предметов, у подростков выявлена высокая точность оценки этих свойств по заданным параметрам.

Проведенный анализ оценок в условиях восприятия «рука» показал, что точность восприятия изменилась, средние значения точности оценок размера предмета, как и ранее примерно одинаковы, а точность оценки упругости стала низкой (3,9 балла по 10-бальной шкале оценки). Это значит, что при использовании испытуемыми в восприятии только руки (без зрения)

точность оценки размера и формы остается прежней, а точность оценки упругости снижается ( $F_{эмп} = 38,9$  при  $p \leq 0,05$ ).

Также был проведен анализ оценок в условиях восприятия «глаз», который выявил, что точность оценки упругости еще больше упала, а точность оценки размера предмета осталась высокая. Это говорит о том, что для оценки именно упругости активность руки важнее, чем зрение. При использовании испытуемыми только зрения (без руки) точность оценки размера предмета остается прежней, но точность оценки упругости сильно снижается ( $F_{эмп} = 15,2$  при  $p \leq 0,05$ ). Для дополнительного анализа различия между средними значениями при оценке размера, и упругости предметов подростками был применен апостериорный критерий Тьюки (HSD = 6,17). Он оказался больше, чем разница между средними значениями оценок по каждой из шкал. Следовательно, различия в точности работы шкал статистически незначимы. Это значит, что для оценки размера предмета достаточно зрения, и участие руки не является при этом весьма важным.

**Заключение.** При оценке вариативности предмета в условиях восприятия в трехмерном пространстве особое значение имеют такие параметры предмета, как размер и упругость. Вариативность формы предмета является самостоятельным перцептивным параметром восприятия и не является эффектом смещения оценки остальных параметров. Шкала оценки размера предмета, которые испытуемый использовал в опытах А.В. Запорожца при иных видах перцептивных действий, не используется при оценке вариативности формы предмета. Шкала оценки вариативности формы предмета (упругости) является репрезентативным индикатором сформированности у подростка навыка воспринимать объекты вариативной формы. Наше исследование показывает значимость параметров наглядности, специфики перцептивных действий в обеспечении качества восприятия объектов в учебном процессе.

#### Список литературы

1. Ганзен, В.А. Восприятие целостных объектов / В.А. Ганзен. – Ленинград: ЛГУ, 1974. – 160 с.
2. Лосик, Г.В. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект / Г.В. Лосик. – Минск: ОИПИ НАН Беларуси, 2008. – 138 с.
3. Морина, Н.Л. Восприятие упругости и медицинская диагностика / Н.Л. Морина // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 4. – С. 70–87.
4. Соколов, Е.Н. Восприятие и условный рефлекс. Новый взгляд / Е.Н. Соколов. – М.: МГУ, 2003. – 288 с.

## ОЦЕНКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

*А.Е. Журавлева, Н.Г. Новак  
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорини*

В настоящее время все чаще психологи и педагоги сталкиваются с проблемой незащищенности образовательной среды вуза оказалась от неблагоприятных тенденций, характерных для современного общества – криминализации общественных отношений, распространение насилия через средства массовой информации; увеличение численности и расширение спектра социально-незащищенных слоев населения (малоимущие, мигранты и др.), а также девиантного контингента и рост «групп риска» (алкоголики, наркоманы, несовершеннолетние правонарушители и др.). В связи с этим следует говорить о том, что именно мониторинг психологической безопасности образовательной среды позволит своевременно проектировать условия, способствующие сохранению и укреплению здоровья участников образовательной среды, создать в образовательном учреждении безопасные условия для трудовой и учебной деятельности и защитить участников данной среды от различных форм дискриминации.

Понятие «безопасность» определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз [1]. Психологическая безопасность в широком смысле определяется как состояние баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть данные воздействия за счет собственных ресурсов или с помощью защитных факторов среды. Психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга и представляют собой модель устойчивого развития и нормального функционирования человека во взаимодействии со средой [2]. В свою очередь психологическая безопасность образовательной среды предполагает отсутствие проявлений психологического насилия во взаимодействии всех