



# В Е С Н І К

Магілёўскага дзяржаўнага  
універсітэта  
імя А.А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

*Выдаецца са снежня 1998 года*

Серыя С. ПСІХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ  
(педагогіка, псіхалогія)

*Выходзіць два разы ў год*

1 (35)  
2010

**Галоўная рэдакцыйная калегія:**

д-р філас. навук прафесар М.І. Вішнеўскі (галоўны рэдактар);  
д-р гіст. навук прафесар Я.Р. Рыер (нам. галоўнага рэдактара);  
канд. фіз.-мат. навук дацэнт Б.Д. Чабатарэўскі (нам. галоўнага рэдактара);  
канд. пед. навук дацэнт В.А. Анішчанка (старшыня рэдакцыйнага савета серыі С);  
Л.І. Будкова (адказны сакратар)

**Педагогіка:**

д-р пед. навук прафесар А.М. Радзькоў (Мінск)  
д-р пед. навук прафесар В.І. Загрэўскі (Магілёў)  
д-р пед. навук прафесар А.І. Мельнікаў (Мінск)  
канд. пед. навук дацэнт Т.А. Старавойтава (Магілёў)

**Псіхалогія:**

д-р псіхал. навук прафесар Я.Л. Каламінскі (Мінск)  
д-р псіхал. навук прафесар Л.А. Кандыбовіч (Мінск)  
канд. псіхал. навук дацэнт С.Л. Багамаз (Віцебск)  
канд. псіхал. навук дацэнт Э.В. Катлярова (Магілёў)  
канд. псіхал. навук дацэнт Ж.А. Барсукова (Магілёў)

## ЗМЕСТ

<i>ШИШКИНА В.А.</i> Организация здорового образа жизни детей в учреждениях, обеспечивающих дошкольное образование .....	4
<i>НОВИК И.А., БРОВКА Н.В., МАКАРОВА Н.П.</i> Педагогические проблемы использования мультимедийных средств обучения в системе математического образования .....	13
<i>БУГАЕВА Т.А.</i> Основные подходы к развитию творчески направленной двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста .....	20
<i>СПИРИН С.В.</i> Отношение дошкольников к природе как психолого-педагогическая проблема .....	28
<i>КАПОРОВИЧ Ю.Е.</i> Понимание сущности народности в отечественной просветительско-педагогической мысли XIX века .....	33
<i>БАРСУКОВА Ж.А., КОТЛЯРОВА Э.В.</i> Представления учащихся, студентов и слушателей ИПКиПК о психологической культуре личности .....	40
<i>ДЯВГО М.А.</i> Особенности детерминации межличностных отношений во временных детских группах больничного стационара .....	46
<i>МИКЕЛЕВИЧ Е.Б.</i> Переживание детьми смерти близкого человека .....	52
<i>ПАНФИЛОВА Е.А.</i> Эмоциональные детерминанты социально-психологической адаптированности студента-первокурсника в новой социальной ситуации развития .....	58
<i>ЧЕШОКОВА Е.П.</i> Роль межличностных отношений со сверстниками в становлении психологического здоровья старших дошкольников .....	63
<i>ВАКУЛЬЧИК В.С., КАПУСТО А.В., СОРОГОВЕЦ И.Б., МАТЕЛЕНОК А.П.</i> Учебно-методический комплекс как средство совершенствования организации самостоятельной работы при обучении математике студентов на нематематических специальностях .....	70
<i>ДАМБРОЎСКАЯ С.В.</i> Узровень развіцця звязнага вуснага маўлення вучняў V класа ў працэсе навучання беларускай літаратуры .....	82
SUMMARYES .....	90
ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ .....	92

# ПЕДАГОГІКА, ПСИХОЛОГІЯ, МЕТОДЫКА

УДК 372.3.037.1

В.А. ШИШКИНА

## ОРГАНИЗАЦИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*В результате многолетнего специального исследования была разработана система здорового образа жизни детей в дошкольных учреждениях, которая рассматривается как базис здоровьесберегающего образовательного процесса.*

*В статье представлен современный взгляд на организацию здорового образа жизнедеятельности детей, раскрыты требования к обеспечению эколого-гигиенических условий, психологического комфорта, рационального распорядка дня, оптимального двигательного режима, системы закаливания. Показаны основополагающие направления формирования навыков ЗОЖ у дошкольников через активизацию специфических детских видов деятельности.*

### Введение

Нарастание тревожных тенденций в здоровье населения РБ вызывает необходимость актуализации роли здорового образа жизни (ЗОЖ) как наиболее реального комплексного оздоровительного средства, оказывающего значительное влияние на качество жизни людей в современных условиях. В системе образования крайне важно обеспечить условия здорового образа жизнедеятельности, начиная с самого раннего детства, так как именно в этом возрасте закладываются основы здоровья и долголетия человека, его физической и умственной работоспособности, потребности к физическим нагрузкам, необходимым для нормального функционирования всех систем организма. Велика роль ЗОЖ и в разностороннем развитии личности. Болезненный, отстающий в физическом развитии ребенок, быстрее утомляется, у него неустойчиво внимание, слабее память. Физическая слабость снижает общую активность и интерес к окружающему, тормозит развитие способностей.

Нормативно-правовыми документами четко определены требования к организации здоровьесберегающего образовательного процесса в дошкольных учреждениях (ДУ) Республики Беларусь [1; 2; 3]. Однако в практическом исполнении этих документов обнаруживаются многие нарушения, проявляющиеся в трактовке задач, адекватности используемых средств, оценке результатов здоровьесбережения. В целом оздоровительный и развивающий потенциал ЗОЖ используется недостаточно.

Эффективное функционирование системы здоровьесбережения обеспечивается комплексом специальных условий, в том числе подготовкой кадров, организацией инновационной педагогической информации, обеспечивающей возможности качественного последипломного образования и профессионального самосовершенствования специалиста дошкольного образования. Все это вызывает необходимость усиления внимания к проблеме ЗОЖ как в практике педагогической деятельности, так и в профессиональной подготовке специалистов дошкольного образования.

Изложенные соображения определили выбор направления и содержания специального исследования, которое проводилось на протяжении нескольких лет. Мы попытались на основе теоретических посылок [4; 5; 6; 7; 8; 9] и собственного исследования дать новую, более удобную для практики модель ЗОЖ для ДУ, где определены основные компоненты, раскрыты технологические аспекты организации здоровьесберегающего образовательного процесса, показаны пути формирования навыков ЗОЖ у детей [10; 11]. Эколого-гигиенические условия, психологический комфорт, рациональный распорядок дня, оптимальный двигательный режим, закаливание – мы рассматриваем как основные компоненты ЗОЖ. Каждый из них выступает одновременно и “собственной” системой и “подсистемой” целостного образовательного процесса в ДУ.

Основные требования к организации ЗОЖ в ДУ представлены в программе дошкольного образования “Пралеска” [3]. В данной статье дано детальное описание организационно-методических аспектов модели.

### Основная часть

Здоровый образ жизнедеятельности в ДУ мы рассматриваем с двух позиций: как фактор здоровья, полноценного развития ребенка, а также в качестве главного условия формирования навыков ЗОЖ. В таблице 1 кратко раскрыты основные подходы к организации системы ЗОЖ детей.

Таблица 1

**Компоненты и средства обеспечения ЗОЖ в ДУ**

Ведущие компоненты в педагогике ЗОЖ	Пути и средства обеспечения ЗОЖ
1. Эколого-гигиенические условия	– соблюдение санитарно-гигиенических норм (генеральная уборка, сквозное проветривание, световой коэффициент, температура в помещении 18-22°); – создание “мини-экологических” зон в помещении и на участке с использованием специально подобранных растений, трав, емкостей с водой;

Окончание табл. 1

Ведущие компоненты в педагогике ЗОЖ	Пути и средства обеспечения ЗОЖ
2. Психологический комфорт	<ul style="list-style-type: none"> <li>– уважение к личности ребенка, демократичный стиль общения в коллективе;</li> <li>– условия для свободного выбора деятельности (развивающая среда);</li> <li>– наличие мест для уединения (собственного пространства);</li> <li>– возможность свободного присутствия в группе родителей;</li> <li>– комфортные условия быта;</li> <li>– создание ситуаций успеха, эмоционального предвосхищения;</li> <li>– индивидуально для каждого из детей улыбка и похвала взрослых (многokrатно в течение дня).</li> </ul>
3. Распорядок дня	<ul style="list-style-type: none"> <li>– индивидуализация и воспитательная направленность всех бытовых процессов;</li> <li>– физиологически и педагогически обоснованное, с учетом индивидуальных особенностей детей, соотношение бодрствования и сна, их “качество”;</li> <li>– включение в распорядок дня специальных бытовых ситуаций по овладению гигиеническими навыками, культурой здорового поведения</li> </ul>
4. Двигательный режим	<ul style="list-style-type: none"> <li>– достаточные площади для движений в помещении и на воздухе;</li> <li>– разнородность физкультурно-игровой среды;</li> <li>– специально предусмотренное время и место для самостоятельной двигательной деятельности;</li> <li>– включение движений во все виды занятий (в т.ч. – умственного характера);</li> <li>– создание условий для разнообразия ДА в игровой, бытовой и трудовой деятельности.</li> </ul>
5. Закаливание	<ul style="list-style-type: none"> <li>– оздоровительные прогулки (3-4 час. ежедневно);</li> <li>– умывание холодной водой с использованием элементов самомассажа крыльев носа, ушных раковин, пальцев рук;</li> <li>– полоскание рта и горла прохладной (холодной) водой после каждого приема пищи;</li> <li>– воздушные ванны до и после сна (5-7 мин.);</li> <li>– кратковременная ходьба босиком до и после сна, при всех переменах (от 1 до 7 мин.);</li> <li>– дополнительные индивидуальные закаливающие процедуры в семье.</li> </ul>

Рассмотрим каждый из компонентов более детально.

**ЭКОЛОГО-ГИГИЕНИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ.** В постчернобыльский период всеобщего экологического пессимизма доминирует позиция бесперспективности усилий, направляемых на улучшение условий окружающей среды. Действительно, каждый отдельный человек не в состоянии оказать влияние на глобальные изменения, однако он имеет достаточно возможностей, чтобы во многом улучшить экологию своего быта и труда.

Эколого-гигиенические условия в ДУ и семье определяются температурой воздуха в помещении, химическим и бактерицидным составом воздуха; влажностью воздуха, наличием отрицательно заряженных частиц (ионов – так называемых витаминов воздуха, оказывающих стимулирующее и лечебное воздействие на организм).

Очищение и увлажнение воздуха, насыщение его отрицательно заряженными ионами обеспечивается в основном за счет сквозного проветривания. Установлено, что при сквозном проветривании содержание углекислого газа снижается на 76%, одновременно уменьшается и бактериальная загрязненность воздуха. Поэтому жестким правилом гигиены в дошкольных учреждениях должно быть сквозное проветривание перед приходом детей утром, а также еще несколько раз в день (во время прогулок, перед занятиями физическими упражнениями, после ухода детей домой). Природными очистителями воздуха в помещении являются комнатные растения.

Обеспечить экологическую среду необходимо и за пределами помещения. Участок детского сада вполне может быть превращен в экологический "мини-оазис". Рекомендации в этом направлении представлены в методических пособиях для педагогов ДУ [10; 12; 13].

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМФОРТ** для детского здоровья является едва ли не самым значимым. Основой психологического комфорта дошкольника является физиологическое состояние его организма. Удовлетворение биологических жизненно важных потребностей ребенка (питание, сон, движения, деятельность) необходимо для его роста и развития.

Другим важнейшим условием психологического комфорта ребенка служит благоприятный психологический климат в семье и дошкольном учреждении. Есть немало средств, с помощью которых можно положительно влиять на самочувствие и настроение ребенка [9]. Необходимо понимать ребенка в разных условиях, при разной деятельности; уметь диагностировать его настроение, самочувствие, утомляемость. Педагог должен уметь устанавливать с детьми доверительные отношения, находить оптимальный способ и собственно-го поведения. Внимательно наблюдая за каждым, следует оказать долговременную помощь тому, кто с трудом расстается с родителями, малоподвижен, часто грустит, капризничает, плачет, ссорится со сверстниками, пассивен, скован, неуверен в себе. Следует знать, что такие состояния ведут к заболеваниям или уже свидетельствуют об их начале.

Важно помнить, что раздражительность и нетерпимость, авторитарность не только вредят детям, но и становятся причиной собственного психологического дискомфорта педагога, ведут к истощению его нервной системы.

Одним из критериев психологического благополучия считается адекватное поведение ребенка, которое характеризуется его активностью (коммуникативной, двигательной, речевой и т.д.).

**РАСПОРЯДОК ДНЯ.** Требования к распорядку дня в программе дошкольного образования "Пралеска" определены так: он должен иметь общие временные ориентиры, отвечать индивидуальным особенностям детей, быть удобным для родителей и педагогов. Компо-

ненты, основное назначение и содержание распорядка дня представлено в табл. 2.

Таблица 2

**Основные компоненты распорядка дня.  
Их назначение, содержание, продолжительность ДА**

Компоненты	Основное назначение и содержание	ДА (мин)
1. Утренний прием, игры	Обмен информацией с родителями о психофизическом состоянии детей; вхождение ребенка в ритм дня детского сада; общение и игры; самостоятельная двигательная деятельность.	20 – 25
2. Утренняя гимнастика	Повышение эмоционального тонуса за счет “мышечной радости”; снятие психологического напряжения от расставания с родителями; настрой на предстоящий день в коллективе сверстников.	5 – 7
3. Подготовка к завтраку, завтрак	Сообщение знаний, упражнение в умениях и навыках, связанных с формированием культуры умывания, еды, поведения за столом; “мини-занятия” (1-2 мин) по гигиене.	5 – 7
4. Игры, подготовка к занятиям	Активный отдых перед занятиями умственного характера; самостоятельная двигательная деятельность; настрой на занятие.	20 – 25
5. Занятия: индивидуальные, подгруппами, со всей группой	Приобретение элементарных эталонных умений в различных видах деятельности (двигательной, речевой и т.д.); развитие внимания, памяти и др. психических процессов, а также игровых умений; общение в специально организованных условиях.	3 – 20
6. Подготовка к прогулке	Тренировка навыков самообслуживания (одевание); упражнение в речи (овладение понятиями “одежда, обувь” и т.п.), взаимопомощи; психологический настрой на предстоящую прогулку.	10 – 12
7. Прогулка	Удовлетворение потребности в движении, в физических нагрузках; элементы трудовой, игровой, самостоятельная двигательная деятельность; индивидуальная работа; организованные подвижные игры и физические упражнения.	70 – 85
8. Возвращение с прогулки	Овладение навыками самообслуживания и запоминания соответствующих слов, понятий; воспитание бережного отношения к одежде; приучение к порядку; приобщение к взаимопомощи.	8 – 14
9. Умывание, обед	Упражнение в навыках культуры умывания, еды; овладение правилами поведения (в том числе речевого) за столом	7 – 10
10. Подготовка ко сну, сон	Восстановительный отдых; обеспечение “качества сна”.	5 – 7
11. Постепенный подъем, закаливающие процедуры, «гимнастика пробуждения»	Обеспечение физиологически обоснованного перехода от сна к бодрствованию; формирование потребности к закаливающим процедурам; самостоятельная двигательная деятельность и игры; индивидуальная и дифференцированная работа педагога с детьми.	20 – 22
12. Умывание, полдник	То же, что и завтрак, обед.	5 – 7
13. Игры, самостоятельная деятельность	Игры-занятия с детьми (индивидуальные и с подгруппами); поддержание эмоционального тонуса (дети ждут прихода родителей) за счет внесения элементов новизны в физкультурно-игровую среду.	20 – 25



Окончание табл. 2

Компоненты	Основное назначение и содержание	ДА (мин)
14. Подготовка к прогулке, прогулка, возвращение с прогулки	То же, что и на первой прогулке.	70 – 85
15. Ужин	То же, что и завтрак, обед.	5 – 7
16. Самостоятельные игры, уход детей домой	Теплое расставание с каждым из детей; вызвать желание идти в детский сад завтра (создать “доминанту радости”); индивидуальная работа; обмен информацией с родителями.	10 – 12

Педагогам необходимо осознавать, что распорядок дня должен строиться не только на основе общих физиологических закономерностей работы организма, но и включать *образовательное содержание*, нести *воспитательный потенциал*. Поэтому следует уделить особое внимание именно *качеству режимных моментов*, связав их с удовлетворением основных физиологических потребностей организма ребенка (в движении, пище, сне, активном бодрствовании), с приобретением необходимых знаний в области культуры здоровья, с овладением навыками здорового поведения.

Учитывая индивидуальные потребности детей в продолжительности сна, следует кого-то уложить раньше или позднее, кому-то разрешить подольше поспать. Если ребенок выспался, он не должен лежать в постели и ждать, когда проснутся остальные. Иногда необходимо дать дополнительную возможность отдельным детям отдохнуть. Особенно важно соблюдение этого правила в первые недели посещения детьми дошкольного учреждения, а также тем, кто систематически не досыпает дома.

Для периода бодрствования также существуют свои правила: обеспечивается смена активных и более спокойных видов деятельности, умственные нагрузки чередуются с физическими. Двигательная активность в течение дня должна быть разной продолжительности и интенсивности.

*Роль прогулки для здоровья* настолько велика, что ее по праву называют оздоровительной. Для эффективного воздействия на здоровье детей каждая прогулка должна тщательно готовиться. Перечислим несколько обязательных правил для педагога:

- одевание на прогулку проводится так, чтобы дети не перегрелись и не вспотели. Для одевания детей младшего возраста привлекаются, помимо помощника воспитателя, другие сотрудники;
- одежда должна отвечать погодным условиям, быть легкой, удобной. Постепенное облегчение одежды в зимне-весенний период надо начинать с головного убора, варежек, замены зимнего пальто; в последнюю очередь меняется обувь;
- воспитателю необходимо знать внешние признаки, сигнализирующие о тепловом дискомфорте ребенка, и принимать неза-

медлительные меры. Мерзнущим предложить интенсивно подвигаться: попрыгать, пробежаться; сделать круговые движения руками, ногами. Вспотевший ребенок (о чем свидетельствует испарина на носу и на лбу, влажная шея) отправляется в помещение, где помощник воспитателя переодевает его в сухое белье, предлагает немного отдохнуть, а затем снова отправляет на улицу. Эта процедура обязательна, особенно для детей часто болеющих, т.к. перегрев для них – одна из главных причин рецидивов болезни;

- обеспечить оптимальную двигательную активность детей на прогулке, чередование физических нагрузок; для предупреждения переутомления предусмотреть разнообразие движений, форм и видов детской деятельности, игрушек, пособий.

*Качество режимных моментов, связанных с приемом пищи, определяется хорошим аппетитом детей, который в определенной степени зависит от качества пищи, гигиенического обслуживания, культуры сервировки стола. Достаточная двигательная активность детей, оптимальные физические нагрузки, психологический комфорт также являются надежными спутниками аппетита. Педагогу следует хорошо знать и диетические предпочтения, и нелюбимые блюда, и особенности аппетита отдельных детей. Больше внимание уделяется тем, кто имеет плохой или чрезмерный аппетит.*

Каждому ребенку в течение всего дня необходимо обеспечить высокий уровень условий и культуры гигиенического обслуживания. Не допускается ни малейшей небрежности, неприветливого тона и спешки. Следует создавать определенные традиции проведения режимных моментов. Обязательным является постепенный переход от одной деятельности к другой, так, чтобы каждая способствовала успешному протеканию последующей.

**ДВИГАТЕЛЬНЫЙ РЕЖИМ** представляет собой рациональное сочетание различных видов, форм и содержания ДА ребенка. Выделим общие требования к его построению: продолжительность ДА в течение суток должна составлять не менее 50-60% общего времени бодрствования; содержанием двигательного режима является деятельность, разнообразная по формам и видам (двигательная, игровая, элементы учебной), а также составу движений и физических упражнений, что является профилактикой перегрузок и утомления детей. Каждый ребенок должен иметь возможность двигаться по своему желанию в любое время дня.

**ЗАКАЛИВАНИЕ** является важным средством укрепления здоровья при условии, что оно органично включено в комплекс физкультурно-оздоровительных мероприятий и представляет собой определенную систему, реальную для исполнения и отвечающую индивидуальным особенностям здоровья детей. Существует достаточно много методов закаливания.

Для дошкольных учреждений обязательными являются естественные методы закаливания, построенные на принципах пульсирующего климата, не требующие специальных условий [3]. Такая организация закаливания не отвлекает воспитателя от не менее важных дел, не отнимает у детей время, отведенное для двигательной игровой деятельности.

В практику детских садов необоснованно входит “мода” на специальные занятия по ЗОЖ, на которых детям даются абстрактные для них знания, связанные с анатомией и физиологией человека. Такой неосмотрительный и неосторожный подход к использованию детских возможностей может нанести вред ребенку. Знания в области здоровья у дошкольника должны быть “живыми”, то есть получены практически “чувственно”. Это те знания, которые нужны ему сегодня, а не завтра, и которые можно уже сейчас применить в жизни, ощутить на деле их значимость – с ними можно поэкспериментировать, в них можно поиграть, их можно нарисовать, слепить, придумать рассказ и т.д. Такие знания гораздо естественнее и эффективнее приобретать в повседневной жизни, в конкретных жизненных ситуациях, во всех режимных моментах.

В результате механического повторения правильно организованных гигиенических процедур вырабатывается динамический стереотип “здорового” поведения. Постепенно на его основе приобретаются соответствующие знания, и формируется осознанное отношение к собственному здоровью, “настрой” на здоровье. Поэтому все правила здорового образа жизни должны входить в сознание маленького ребенка как естественные, приятные и обязательные. Именно система строго определенных правил и действий, принятие ребенком их обязательности на эмоциональном и физиологическом уровне, а не “словесное обучение” обеспечивают успех формирования навыков здорового поведения у маленьких детей.

### Заключение

В результате апробации разработанной модели ЗОЖ в практике ДУ Республики Беларусь и РФ [3; 10; 11; 12; 13] выявлены значительные ее возможности для укрепления здоровья детей и формирования у них навыков здорового поведения. Заложенная идея целенаправленной системы оздоровительной работы в каждом режимном моменте стимулирует педагогов на поиск наиболее эффективных “собственных” методов оптимизации образовательного процесса. Экспериментально подтверждено: в таких условиях деятельности проблема здоровья специалистами дошкольного образования осознанно воспринимается как педагогическая, что для сегодняшнего дня весьма актуально.

Полученные результаты дают основание рекомендовать предложенную систему ЗОЖ в качестве базиса здоровьесберегающего образовательного процесса в ДУ.

Для успешного внедрения модели ЗОЖ в практику ДУ педагогу следует осознать значимость здоровья как профессиональной ценности, когда он выступает в качестве “особого инструментария” оздоровительного воспитания. Кроме того, необходимо овладеть навыками взаимодействия с семьями воспитанников, так как проблема здоровья и здорового поведения ребенка может быть решена только при условии тесного сотрудничества двух социальных институтов: дошкольного учреждения и семьи. Материалы по этим вопросам будут представлены в следующих номерах журнала.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа по формированию здорового образа жизни населения РБ на 2002 – 2006 годы // Здоровы лад жыцця. – 2002. – № 2. – С. 4-12.
2. **Макаренкова, Г.Г.** Здоровьесберегающие системы в современном дошкольном образовании / Г.Г. Макаренкова // Пралеска. – 2004. – № 6. – С. 5-8.
3. Пралеска: программа дошкольного образования / Е.А. Панько [и др.]. – Минск: НИО; Аверсэв, 2007. – 320 с.
4. Здоровый дошкольник: социально-оздоровительная технология XXI века / авт.-сост. Ю.Е. Антонов, М.Н. Кузнецова, Т.Ф. Саулина. – М.: АРКТИ, 2000. – 88 с.
5. Здоровый образ жизни – основа профессионального и творческого долголетия // Респ. науч.-методическая конф., 25-26 янв. 2007 г., Минск: материалы и доклады; под общ. ред. И.И. Лосевой. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2007. – 137 с.
6. **Кудрявцев, В.Т.** Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст): программно-методическое пособие / В.Т. Кудрявцев, Б.Б. Егоров. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2000. – 296 с.
7. **Кузнецова, М.Н.** Система комплексных мероприятий по оздоровлению детей в дошкольных учреждениях: пособие для медработников и воспитателей / М.Н. Кузнецова. – М.: АРКТИ, 2002. – 64 с.
8. **Панько, Е.А.** Воспитатель дошкольного учреждения: психология: пособие для педагогов дошк. учреждений. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е.А. Панько. – Минск: Зорны Верасень, 2006. – 264 с.
9. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
10. **Шишкина, В.А.** В детский сад – за здоровьем: пособие для педагогов, обеспечивающих получение дошк. образования / В.А. Шишкина. – Минск: Зорны верасень, 2006. – 184 с.
11. **Шишкина, В.А.** Здоровый образ жизни ребенка как основа его всестороннего развития. Физическая культура / В.А. Шишкина, Г.А. Кулагина // Экспериментальная программа обучения детей в дошкольной гимназии; под ред. В.Е. Свиридова. – Брянск: Изд. БПГУ, 1995. – С. 9-15, 31-36, 47-52, 73-78, 185-186.
12. **Шышкіна, В.А.** Хачу быць здаровым: вучэб. дапам. для выхаванцаў ст. ступені (ад пяці да шасці гадоў) устаноў, якія забяспечваюць атрыманне дашк. адукацыі / В.А. Шышкіна. – Мінск: Сэр-Вит, 2003. – 56 с.
13. **Шишкина, В.А.** Базисная модель физического воспитания детей дошкольного возраста в Республике Беларусь: монография / В.А. Шишкина. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2007. – 238 с.

Поступила в редакцию 06.10.2009 г.

УДК 378.016:51

*И.А. НОВИК, Н.В. БРОВКА, Н.П. МАКАРОВА*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье рассмотрены некоторые педагогические проблемы, обусловленные необходимостью использования мультимедийных средств обучения в системе математического образования. Эти проблемы детерминируют приведенные в статье перспективные направления педагогических исследований в области теории и методики обучения математике и информатике.*

### **Введение**

Известно, что компьютерные технологии интенсивно развиваются, объединяются и начинают взаимодействовать в уже новом качестве, образуя новую среду – мир компьютерных коммуникаций. Именно эта среда является важнейшим компонентом информационного общества и одним из его характерных признаков. Система образования достаточно тонко отражает особенности процессов, происходящих в обществе, и преломляет их в соответствии со своей спецификой. Как за рубежом, так и в нашей республике остро стоят проблемы структурирования знания, управления информационными потоками, грамотного использования информационных технологий в образовании. Данным проблемам посвятили свои исследования А.И. Жук, О.Л. Жук, И.А. Новик, Е.С. Полат, И.Ф. Роберт, Н.М. Рогановский, И.И. Цыркун и ряд других ученых [1-7].

В частности, А.И. Жуком дан анализ основных тенденций информатизации системы образования, представлены основные направления дальнейшего развития процессов информатизации образовательной сферы на современном этапе, выделены задачи педагогического процесса, направленного на эффективное внедрение информационно-коммуникативных технологий в систему образования Республики Беларусь [1].

В этой связи становятся актуальными исследования педагогических проблем, связанных с использованием информационных технологий в процессе обучения различным дисциплинам и математике, в частности. Включение этих технологий в структуру традиционных форм обучения требует научного обоснования и разработки соответствующих методик организации учебного процесса с учетом специфики учебных дисциплин. К сожалению, данные проблемы в настоящее время в Республике Беларусь исследуются недостаточно.

Среди ученых нашей страны в области теории и методики обучения математике десять докторов педагогических наук, что явно недостаточно для системы научных исследований в области математи-

ческого образования. До недавнего времени актуальность тем диссертаций определялась перестройкой математического образования в соответствии с требованиями его реформы, способствующей повышению качества обучения как учащихся, так и студентов. В настоящее время особенности методики обучения математике диктуются еще и переходом средних школ на одиннадцатилетнее обучение. Это требует совершенствования программ по математике, разработки учебников, поиска адекватных методов и форм использования информационных технологий в образовании, разработки новых методик подготовки будущих преподавателей математики и информатики.

Развитие аппаратных и программных средств компьютерной техники, поиск динамичных путей обновления образовательного процесса привели к широкому распространению в обучении лично ориентированного, когнитивно-визуального, коммуникативно ориентированного подходов, проектно-модульного обучения и ряда других. Их внедрение в учебный процесс, с одной стороны, способствует смещению акцентов в обучении на самостоятельное усвоение учащимися новых знаний, а с другой стороны, сопряжено с целым рядом педагогических и методических сложностей.

### Основная часть

Одной из проблем обучения математике является игнорирование основных ее характерных особенностей. К таким особенностям относятся абстрактность, логичность, доказательность выводов, единство частей, алгоритмичность, совершенство языка, универсальная применимость, вероятная невозможность эмпирической проверки истинности математических утверждений [8]. Отсутствие разъяснительной работы преподавателя по выявлению специфики изучаемой дисциплины, которая обуславливает смысл и сущность изучаемых понятий и теорий, ведет к формализму, следствием которого является нелюбовь учащихся к математике и снижение мотивации к ее изучению. Под формализмом понимается такой подход к обучению, при котором форме отдается предпочтение перед содержанием. Выявление характерных особенностей математики, а также грамотное, дидактически обоснованное использование мультимедийных средств обучения в системе математического образования может способствовать устранению формализма в преподавании.

В Национальном институте образования в 2008 г. группой ученых под руководством С.А. Гуцановича, О.И. Тавгеня и И.А. Новик разработаны макетные образцы компонентов учебно-методических комплексов инвариантного содержания образования по математике как средства реализации лично ориентированного и культурологического подходов.

Впервые в Республике Беларусь разработана структура макетных образцов электронных компонентов учебно-методических комплексов

нового поколения по математике. Например, к области последних разработок такого плана относится ПМК “Геометрия 8 класс: поддержка учебника Н.М. Рогановского” и ряд других, которые находятся в отраслевом фонде программных средств ГИАЦ Министерства образования и распространяется для общеобразовательных учреждений бесплатно.

При разработке указанных макетных образцов использованы современные методики обучения, которые позволят учащимся не просто запоминать учебный материал и выполнять типовые задания, но и учиться прогнозировать ситуацию, вести поиск и отбор необходимого материала. Тем самым учитель получает мощный инструмент для интенсификации учебного процесса и повышения эффективности обучения.

Вместе с тем использование информационных технологий и технических средств обучения несет с собой и новые проблемы. Это не только отсутствие и недостаточное количество соответствующих учебных средств, электронных изданий и методик их использования, а также трудности включения их в учебный процесс, основанный на классно-урочной системе.

К проблемам использования информационных технологий в образовательном процессе относится и то, что преподаватели вынуждены постоянно решать вопрос, как “уместить” растущий объем изучаемого материала в небольшое число часов, которое имеет тенденцию к сокращению. Решение этой проблемы с необходимостью требует тщательной, научно-обоснованной разработки учебно-методических материалов и пособий, которые могут быть использованы при проведении учебных и практических занятий.

Пока уже разработанные макетные образцы электронных средств обучения пройдут экспертизу и конкурс на возможность их реализации и внедрения в учебный процесс, в большинстве учебных заведений Республики Беларусь, продолжается поиск наиболее эффективных методик использования новых информационных технологий [3; 6; 7; 9].

Известно, что мультимедиа – это представление объектов и процессов не традиционным текстовым описанием, но с помощью фото, видео, графики, анимации, звука, то есть во всех известных сегодня формах. Здесь имеются два основных преимущества – **качественное и количественное**.

Качественные достоинства являются естественным следствием преимуществ непосредственных аудиовизуальных представлений перед словесными описаниями.

Количественные преимущества выражаются в том, что мультимедийная среда значительно выше по информационной плотности. Преимущества информационных технологий состоят в том, что их внедрение в процесс обучения позволяет:

- значительно расширить круг учебных задач;
- увеличить возможность и состав учебного эксперимента;

- обогатить источник получения знаний;
- повысить эффективность реализации основных педагогических принципов;
- оперативно редактировать учебный материал с учетом динамики задач обучения;
- совершенствовать методику изложения;
- предоставить обучаемым возможность самостоятельно изучать материал в соответствии с индивидуальными потребностями.

К сожалению, зачастую при разработке мультимедийных средств обучения, акцент делается не на обучение, не на помощь ученику, а на технологию программной реализации.

В настоящее время широкое распространение в обучении получило использование презентаций. По способу использования их можно разделить на две группы – презентации для сопровождения доклада (лекции) и самостоятельные разработки обучаемыми презентаций для решения определенных учебных и образовательных задач.

Первая органично вписывается в структуру урока, сопровождая рассказ учителя. Возможность вставлять любые объекты (картинки, графики, таблицы и др.) в презентацию делает ее особенно привлекательной при изучении тем, когда необходимо визуализировать объект или модель, иллюстрирующую структуру некоторого процесса. К тому же при представлении материала в таблицах, графиках и тезисах, включаются механизмы не только слуховой, но и зрительной и ассоциативной памяти. Однако следует помнить, что использование презентации, как и любое использование компьютерных технологий, должно быть оправданно. Оно должно давать возможность продемонстрировать тот материал, который станет понятнее именно в данной реализации, с использованием технических средств компьютера. При первичном применении презентации даже самая простая реализация способствует заинтересованности учащихся.

Вторая группа, представляющая собой самостоятельные разработки обучаемыми презентаций, является одной из важных форм лично ориентированного обучения. Такой метод обучения активизирует творческий потенциал учащихся, учит работать с информацией, выбирать главное, систематизировать, анализировать, выбирать наиболее оптимальный способ представления материала. Обучаемый демонстрирует свои знания, умения, навыки, имеет возможность актуализировать свой творческий потенциал, реализовать потребность в рефлексии, саморазвитии и самоактуализации.

К сожалению, наиболее распространенные проектор и экран не всегда позволяют решать стоящие перед преподавателем образовательные задачи. При их использовании преподаватель вынужден отвлекаться на свой компьютер, чтобы управлять демонстрацией, не всегда нужные ему функции удобны и доступны. Наиболее эффективным техническим средством обучения, существующим в дан-



ное время, и позволяющим реализовать взаимодействие преподавателя с аудиторией, являются интерактивные доски. В силу того, что в них объединяются проекционные технологии с сенсорным устройством, такие доски не просто отображают то, что происходит на компьютере, а позволяет управлять процессом представления содержания, т.е. осуществлять двухстороннее движение, вносить поправки и коррективы, делать цветом пометки и комментарии, сохранять материалы занятия для дальнейшего использования и редактирования. К компьютеру, и, как следствие, к интерактивной доске может быть подключен микроскоп, документ-камера, цифровой фотоаппарат или видеокамера. Со всеми отображенными материалами можно продуктивно работать прямо во время занятия. Работая с интерактивной доской, преподаватель всегда находится в центре внимания, обращен лицом к аудитории и имеет возможность оценивать ее включенность в процесс восприятия и взаимодействия.

Что касается преимуществ применения интерактивной доски перед текстом учебника или презентацией, выводимой на экран, то к ним можно отнести: наглядность; возможность самостоятельного заполнения учащимися недостающих фрагментов презентации; познавательный интерес и большее внимание к ходу занятия с интерактивной доской по сравнению с традиционной формой проведения [10].

### Заключение

В этой связи среди множества общих педагогических проблем и негативных аспектов применения мультимедийных средств обучения в системе образования в работах ряда исследователей и практиков чаще других называются такие, как: рассеивание внимания, недостаточная интерактивность, возможное отсутствие обратной связи, времеемкость, недостаточная доступность и ряд других [3; 4; 5; 6].

**Рассеивание внимания** может быть вызвано:

- запутанными и сложными способами представления изучаемого материала;
- нелинейной структурой мультимедийной информации, подвигающей пользователя “соблазну” следовать по предлагаемым ссылкам, что при неумелом использовании отвлекает от основного порядка изложения материала;
- большими объемами информации, представленными мультимедийными приложениями, отвлекающими внимание в процессе обучения.

**Недостаточная интерактивность.** Уровень интерактивного взаимодействия пользователя с мультимедиа-программой требует развитых навыков и соответствующих знаний и поэтому достаточно часто остается на низком уровне, далеко от уровня межличностного общения.

**Отсутствие выборочной “обратной связи”.** Возможности “обратной связи” с пользователем в мультимедийных обучающих при-

ложениях, как правило, весьма ограничены. Компьютеры в большинстве случаев не могут заменить общения с преподавателем, а выполняют функцию дополнения и обогащения взаимодействия преподаватель – обучаемый.

Мультимедийное средство обучения не в состоянии определить индивидуальные потребности или трудности каждого обучаемого и поэтому не может отвечать на них так полно, разнообразно и подробно, как педагог.

**Недостаточные навыки обучаемых и педагогов.** В использовании средств мультимедиа обучаемые, а часто и сами преподаватели не имеют всех навыков владения технологией мультимедиа, необходимых для эффективного открытого и дистанционного обучения.

**Сложность создания учебных материалов и времеемкость.** Создание аудио, видео, графики и других элементов мультимедиа средств намного сложнее, чем написание традиционного текста. Как применение мультимедиа на уровне конечного пользователя, так и самостоятельное создание мультимедийной информации требует достаточно больших затрат времени. Особенно много времени необходимо для создания мультимедийных средств обучения.

**Сложности использования программного и аппаратного обеспечения.** Для обеспечения эффективного педагогического использования учебных мультимедиа материалов программное и аппаратное обеспечение должно быть надлежащим образом настроено. При этом мультимедийные средства обучения предъявляют более высокие требования к качеству и ресурсному составу используемых средств информационных и коммуникационных технологий по сравнению с простыми средствами редактирования и визуализации текстов.

Кроме того, существуют некоторые педагогические и организационные проблемы использования информационных технологий. К ним относятся:

- недостаточное оснащение учебных заведений современными техническими средствами и комплексом учебно-методического материала, программным обеспечением;
- замена электронных учебников компьютерной версией печатных изданий, которые не решают никаких новых дидактических задач по сравнению с книгой;
- разделение специалистов, знающих, как учить чему-то с использованием электронных технологий и специалистов, отвечающих за то, чему учить, и ряд других.

Министерство образования и ректораты вузов надеются, что подготовка учителя сдвоенной специальности “Математика. Информатика” поможет в решении этой проблемы.

Снижению негативного влияния педагогических проблем использования мультимедийных средств обучения в системе математического образования во многом может способствовать решение следую-

щих актуальных направлений исследований в области методики преподавания математики и информатики:

1. Разработка единого концептуального подхода к изучению и устранению негативных педагогических проблем применения информационно-коммуникативных технологий в системе математического образования.

2. Личностно ориентированный подход к использованию электронных средств обучения учащихся математике.

3. Психолого-педагогические основы дифференцированного подхода к обучению учащихся математике с использованием электронных средств обучения.

4. Дидактические требования к структуре и содержанию электронных средств обучения математике с учетом возрастных особенностей учащихся.

5. Разработка и апробация электронных компонентов учебно-методических комплексов по математике для создания высокотехнологической образовательной среды учебных заведений.

6. Разработка концепции структуры и содержания учебно-методического комплекса нового поколения по математике для повышения качества обучения учащихся.

7. Формирование межпредметных учебных умений учителя математики и информатики по использованию учебного комплекса нового поколения в учебном процессе.

8. Проблема создания новых методик обучения на основе обеспечения оперативного доступа к мировым информационным ресурсам.

9. Содержание и методика учебного эксперимента по использованию в обучении компьютерных моделей, реальных процессов и явлений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. **Жук, А.И.** Информатизация образования: интеграция информационных и педагогических технологий / А.И. Жук: мат-лы Междунар. науч. конф. "Информатизация образования – 2008: интеграция информационных и педагогических технологий", Минск, 20–22 октября 2008 г. / редкол.: И.А. Новик (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2008. – С. 199–202.
2. **Жук, О.Л.** Педагогические технологии в современной теории и практике образования: учеб.-метод. комплекс для студентов / О.Л. Жук. – Минск: БГУ, 2002. – 129 с.
3. **Новик, И.А.** Практикум по методике обучения математике: учеб. пособие / И.А. Новик, Н.В. Бровка. – М.: Дрофа, 2008. – 236 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 270 с.
5. **Роберт, И.В.** Теория, и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2007. – 234 с.
6. **Рогановский, Н.М.** Логико-дидактический анализ кибернетических аспектов управления дидактическим процессом с помощью элект-

- ронного учебника / Н.М. Рогановский, Е.Н. Рогановская, В.А. Антонов: мат-лы трэцяй Міжнароднай навук. канфер. "Матэматычная адукацыя: сучасны стан і перспектывы (да 90-годдзя з дня нараджэння А.А. Столяра) 18 – 20 лютага 2009 г. / пад навук. рэд. Л.А. Латоціна, Б.Д. Чэбатарэўскага. – Магілёў: УА "МДУ імя А.А. Куляшова", 2009. – С. 231-234.
7. **Цыркун, И.И.** Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект: монография / И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик. – Минск: БГПУ, 2008. – 254 с.
8. **Бровка, Н.В.** Специфические особенности математики как учебного предмета / Н.В. Бровка // Выш. шк. – 2003. – № 5. – С. 34-37.
9. Чтение мультимедийных лекций с помощью адаптированных концептов / Ю.А. Быкадоров [и др.]: мат-лы Междунар. науч. конфер. "Информатизация образования – 2008: интеграция информационных и педагогических технологий", Минск, 20-22 октября 2008 г. / редкол.: И.А. Новик (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2008. – С. 68-71.
10. **Усенков, Д.Ю.** Школьная доска обретает "разум" / Д.Ю. Усенков // Информатика и образование. – 2005. – № 12. – С. 19-24.

Поступила в редакцию 17.09.2009 г.

УДК 372.363

Т.А. БУГАЕВА

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКИ НАПРАВЛЕННОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*В статье поднимается проблема развития творчества в двигательной деятельности детей. Дается аналитический обзор литературных источников по проблеме. Отражена авторская позиция к феномену двигательного творчества старших дошкольников. Подчеркивается важность поиска критериев оценки и методик развития творчески направленной двигательной деятельности.*

### Введение

В психолого-педагогической науке общепризнанным является положение о развитии ребенка в деятельности. Среди различных видов деятельности дошкольника двигательная занимает особое место. Ее основу составляет двигательная активность – врожденная биологическая потребность организма в движении. Именно она является мощным истоком, главной побудительной силой к действию, что позволяет считать двигательную деятельность одной из самых интересных и привлекательных для детей. Движения являются операциональным составом детской деятельности в целом. Чем богаче и разнообразнее состав движений ребенка, тем

более осознанной, содержательной становится любая его деятельность. Поэтому двигательную деятельность можно рассматривать как неотъемлемый компонент всех специфически дошкольных видов деятельности. Высказанные положения дают основания обратить внимание на развитие двигательной деятельности дошкольника как объект исследования.

Цель данной статьи заключается в теоретическом анализе современного состояния и основных подходов к решению проблемы развития двигательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Требуют рассмотрения, на наш взгляд, такие проблемные вопросы, как понятие, сущность, структура, критерии оценки двигательной деятельности, особенности ее развития у дошкольников.

### Основная часть

Словосочетание “двигательная деятельность”, как показал обзор литературных источников, можно встретить во многих публикациях. Однако данное понятие рассматривается в них лишь попутно и интерпретируется с различных позиций. Чаще всего акцент делается на движении как единице двигательной деятельности. Разносторонний опыт изучения движений представлен в разных науках. В физиологии раскрыты психофизиологические механизмы их формирования (Н.А. Бернштейн, В.М. Бехтерев, И.М. Сеченов, А.А. Ухтомский и др.). В психологии становление движений исследуется в общем контексте психического развития ребенка, ставится и решается проблема развития двигательных способностей, двигательной одаренности. Для педагогики характерным является поиск оптимальных подходов к формированию и совершенствованию двигательных умений и навыков в организованных формах воспитания, обучения и самостоятельной деятельности детей. Однако изучение двигательной деятельности лишь на уровне движений, как справедливо указывает Э.А. Колидзе [1], приводит преимущественно к узкому ее пониманию. Мы согласны с утверждением автора и считаем, что смысл понятия двигательной деятельности и соответственно возможности ее развития, безусловно, гораздо шире. Поэтому сочли необходимым, рассмотрение проблемы развития двигательной деятельности начать с анализа самого понятия. Нам не удалось найти его определение в толковых словарях и энциклопедиях. В подтверждение этого Э.А. Колидзе отмечает, что несмотря на многочисленные исследования, посвященные двигательным действиям, понятие “двигательная деятельность” не имеет однозначного определения и до сих пор не получило систематического, содержательного изучения.

В литературе в основном показаны представления о двигательной деятельности как:

- процессе физической подготовки; высокие показатели последней приводятся в качестве основного критерия сформированности двигательной деятельности дошкольника (Е.Н. Вавилова, Э.Й. Адашкявичене, А.В. Кенеман и др.);
- процессе деятельности ребенка непременно с учетом таких компонентов, как двигательная активность и ее содержание (В.А. Шишкина, М.А. Рунова и др.);
- процессе построения отношений ребенка со значимой для него действительностью в физическом, социальном и психологическом пространствах (Э.А. Колидзе);
- деятельности с приоритетом развития творческой двигательной активности, двигательного воображения, осмысленной, выразительной моторики ребенка (В.Т. Кудрявцев, Е.А. Сагайдачная, Т.С. Яковлева и др.).

Наше представление о понятии “двигательная деятельность” основано, прежде всего, на сложившихся в науке взглядах на деятельность в целом. Начнем с того, что любая деятельность имеет свою структуру. Несмотря на своеобразные отличия характеристик структуры деятельности у разных авторов, прослеживаются следующие общие элементы, которые должны характеризовать и двигательную деятельность: мотивы, побуждающие субъекта к деятельности; цели – результаты, на достижение которых она направлена; условия, необходимые для достижения результата; средства и действия, с помощью которых деятельность осуществляется. Остановимся на этом вопросе более детально.

Как известно, мотивы формируются под влиянием возникающей потребности и являются не только причиной активности ребенка, но и определяют направленность его поведения. Для дошкольника в числе значимых можно выделить следующие мотивы: игровой; подражания, связанный с интересом к миру взрослых, а также со стремлением быть похожим на сверстников, достигших определенных успехов; соперничества, характеризующийся желанием самоутвердиться, потребностью в личных достижениях. Если говорить о двигательной деятельности, все выше перечисленные мотивы будут иметь мощный исток – это врожденная биологическая потребность в движении. Актуализированная потребность обуславливает возникновение целенаправленного поведения. Одна и та же потребность может быть удовлетворена достижением разных целей. В качестве средства достижения цели в процессе двигательной деятельности могут выступать как отдельные движения, двигательные действия, так и физические упражнения. В прямой зависимости от выбранных средств будет находиться результат, который в итоге может быть представлен непосредственно в качестве самого движения, либо движение может выступать как средство достижения какого-либо другого результата.

Говоря о деятельности, следует неизменно предполагать осознанные целенаправленные активные действия. Важно отметить, что многие авторы придерживаются такой позиции и в отношении двигательной деятельности детей (Е.Е. Кравцова, Э.А. Колидзе, В.Т. Кудрявцев, Е.А. Сагайдачная, Т.С. Яковлева и др.). Ю.И. Родин [2] рассматривает умение управлять своими движениями в качестве главного показателя двигательного развития ребенка. Однако, как совершенно верно указывает Е.П. Ильин [3], следует различать сознательный характер управления действиями и их осознанность. Сознательный характер управления вытекает из наличия цели действия, сознательного контроля над ходом его выполнения и оценки достигнутого результата. При этом осознанность или неосознанность действия в целом или его частей не нарушает сознательность управления навыком.

Подведем некоторые итоги. Характеризуя двигательную деятельность, безусловно, необходимо учитывать такие неотъемлемые ее компоненты, как двигательная активность (она лежит в основе двигательной деятельности и проявляется посредством осуществления этой деятельности); физическая подготовленность (составляет базис двигательных умений и навыков дошкольника); овладение ребенком пространством посредством движений. Однако в контексте сознательного управления ребенком своими действиями они должны рассматриваться интегрировано. Именно при таком подходе, как мы полагаем, наиболее полно отражается сущность процесса двигательной деятельности. Таким образом, под двигательной деятельностью мы понимаем сознательное управление субъектом собственными двигательными действиями с целью достижения определенного результата. При этом управление следует рассматривать не только как оптимальное применение ребенком приобретенного двигательного опыта. Не менее важна его направленность на поиск путей раскрытия собственных внутренних, пока незадействованных резервов, придав тем самым двигательной деятельности вектор творчества. В связи с этим считаем необходимым, особо остановиться на рассмотрении двигательной деятельности с позиции ее *творческой направленности*.

Важность присутствия творческого начала в деятельности ребенка подчеркивается многими психологами и педагогами. Доказано, что оно может проявляться уже в дошкольном возрасте. Это первый и основополагающий этап творческого присвоения социокультурного опыта. Многие авторы рассматривают этот период как сензитивный для развития способностей к творчеству (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Н.Н. Подьяков, Л.А. Парамонова, В.Т. Кудрявцев и др.). В связи с этим одним из приоритетных направлений в системе образования является обеспечение полноценного и своевременного раскрытия творческого потенциала каждого ребенка.

Источники детского творчества возникают в осваиваемых ребенком видах деятельности. Обзор литературных источников свидетельствует о сложившихся направлениях работы по развитию творчества в следующих видах деятельности: игровой (Р.И. Жуковская, Д.Б. Эльконин), театрально-игровой (Л.С. Фурмина), познавательной (Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Б.П. Никитин, Н.Н. Поддьяков), художественно-речевой (Н.А. Ветлугина, Д.Н. Дубинина, Н.С. Старжинская, О.С. Ушакова, А.Г. Арушанова), изобразительной (Е.А. Флерина, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина), музыкальной (Н.А. Ветлугина, И.Л. Дзержинская, Е.В. Горшкова), конструировании (Л.А. Парамонова, А.Н. Давидчук, Г.В. Урадовских). Есть все основания считать чрезвычайно важным придание творческой направленности и двигательной деятельности. В свою очередь, это делает весьма актуальным для современной науки поиск возможных подходов к способам ее развития.

Идея об использовании двигательной деятельности как эффективного средства формирования творческого потенциала личности обращает на себя внимание многих авторов. Предлагаются некоторые материалы методического плана. Можно отметить эпизодические включения элементов двигательного творчества в практику дошкольных учреждений. Отдельными специалистами предпринимаются попытки создания систем физического воспитания, в которых определенное место отводится творческой активности ребенка. Остановимся на некоторых из них с акцентом на представлениях авторов о конечном результате и критериях оценки деятельности детей. Это важно для прояснения сущности творчески направленной двигательной деятельности.

Впервые интерпретация двигательного опыта ребенка с позиции осмысленной творческой двигательной деятельности была осуществлена В.Т. Кудрявцевым [4]. В рамках идеи развивающего образования им в сотрудничестве с коллективом авторов была разработана система физкультурно-оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста на основе развития воображения через формы двигательной активности. В систему работы включены разнообразные средства развития у детей двигательного воображения. Результаты работы по предложенной системе авторы видят, прежде всего, в улучшении показателей физического развития и состояния здоровья детей, динамике показателей их психического развития, воображения в частности. При этом творчество двигательной деятельности детей как результат авторами упускается. Остается открытым вопрос: насколько возможно судить о развитии творчества как характеристики двигательной деятельности соотнося его лишь с показателями динамики воображения?

В.Н. Шебеко [5] предпринята попытка создать технологию развития творческой активности дошкольника средствами физической культуры, основополагающим элементом которой является эксперимен-



тирование детей со способами выполнения движений. Автором установлено возрастание возможностей ребенка к саморазвитию творческого потенциала, творческой самореализации в двигательной деятельности, как и В.Т. Кудрявцевым, на основе показателей творческого воображения. Однако судить о проявлениях творчества детьми в двигательной деятельности на основании указанных автором следствий не представляется возможным, поскольку не выделены четкие критерии, с помощью которых можно измерить этот результат.

Л.Д. Глазырина [6] одним из основополагающих принципов авторской программы физического воспитания детей дошкольного возраста "Очарование" называет творческую направленность. Реализацию данного принципа автор видит в самостоятельном создании ребенком новых движений, основанном на использовании его двигательного опыта и наличии мотива, побуждающего к творческой деятельности. Однако результат развития двигательной деятельности автором рассматривается лишь как развитие двигательных способностей (координационных, силовых и др.). По сути, речь идет о физической подготовленности детей.

Вышеуказанные авторы рассматривают творчество преимущественно с точки зрения лишь творческого движения, но не творчески направленной двигательной деятельности. При этом они совершенно справедливо выделяют немаловажные, на наш взгляд, для характеристики творчества элементы в двигательной деятельности ребенка, такие, как осознанность движений, способность к рефлексии собственной деятельности, умение согласовывать свои двигательные действия с действиями других детей.

В других работах, претендующих на исследование творческой двигательной деятельности детей [2; 7], результатом выступает не творчество, а показатели физической подготовленности, физического развития. Специальных исследований, посвященных целенаправленному изучению творческой двигательной деятельности, практически не проводилось, и на сегодняшний день в литературе не раскрыты многие важные для понимания данного процесса вопросы.

Анализ литературы показал, что для характеристики творчества в двигательной деятельности используются смежные понятия, в которые разные авторы вкладывают различное содержание: "двигательное творчество", "двигательное воображение" (В.Т. Кудрявцев, Е.А. Сагайдачная, Т.С. Яковлева и др.), "двигательная находчивость" (Н.А. Бернштейн), "двигательная импровизация", "творческая двигательная активность", "двигательная креативность" (Е.А. Сагайдачная, Т.С. Яковлева и др.), "обогащение двигательной активности в самостоятельной творческой игре" (Е.А. Зайченко), "творческая самореализация в движении" (С.Н. Мухина), "двигательная творческая экспрессия" (В.Н. Шебеко) и др. Некоторые исследователи придают двигательному творчеству характер совершен-

ствования движений (Э.Я. Степаненкова, Л.М. Коровина, Н.В. Потехина и др.).

Существует тенденция судить о творчестве преимущественно по конечному продукту деятельности. Однако показателем творчества детей может являться не только исключительно результат деятельности (конкретные продукты), творческими могут быть также сами действия по достижению того или иного результата. Для дошкольника новизна носит чаще всего субъективный ("новое для меня") характер. Следовательно, целесообразно оценивать и процессуальную сторону детского творчества. Это вызывает необходимость четкого определения критериев его оценки, выделения этапов становления и развертывания двигательной деятельности.

В качестве критериев оценки творчества В.Т. Кудрявцев и В.Б. Синельников [8] выделяют универсальные творческие способности, основу которых составляют особые свойства процесса воображения и детское экспериментирование в разных видах деятельности. Подобная позиция вполне согласуется с распространенным в науке представлением о творчестве как универсальной способности человека, обеспечивающей успешное выполнение разнообразных видов деятельности. Мы разделяем подобные взгляды и нам также представляется более приемлемым применительно к детскому творчеству выявление уровней овладения ребенком особыми творческими способностями. В то же время весьма важен поиск специфических критериев оценки творчества и соответствующих методик, ориентированных непосредственно на двигательную деятельность детей. В этом отношении интересны представленные Е.А. Сагайдачной, Т.С. Яковлевой [9] когнитивные, проектно-конструктивные, художественно-выразительные, эстетические параметры двигательного творчества. Авторами так же, как предыдущими исследователями, выделен ряд способностей, отражающих всеобщие формы креативности, свойственные человечеству в целом, но при этом характеризующих и двигательную деятельность ребенка. Нам импонирует данная позиция – она может составить определенную базу для исследования вопросов двигательной деятельности дошкольников.

### Заключение

На основе анализа изложенных в данной статье положений можно сделать следующие выводы. Проблема творчески направленной двигательной деятельности дошкольника нашла определенное отражение в научно-методической литературе с позиции развития творческих движений детей, двигательного воображения. Имеются попытки осмысления сущности и отдельные рекомендации по развитию двигательного творчества дошкольников. В то же время данная проблема не рассматривается с точки зрения двигательной деятельности: не представлено само понятие, не раскрыты этапы ее становления, нет методик развития. Наш подход обусловлен пони-

манием двигательной деятельности как сознательного управления субъектом собственными двигательными действиями с целью достижения определенного результата. Двигательную деятельность, несомненно, необходимо развивать. Особое значение она приобретает, развиваясь в русле творческой направленности.

Двигательное творчество, на наш взгляд, – это процесс поисково-творческого освоения ребенком движений и дальнейшего овладения умениями трансформации (преобразования) собственного двигательного опыта для решения проблемных ситуаций и задач в окружающей действительности. Творчески направленная двигательная деятельность рассматривается нами как специфический стиль деятельности, характеризующийся такими показателями, как разнообразие движений (умение видоизменять движение), общение в процессе двигательной деятельности (умение взаимодействовать), преобразование предметно-игровой среды (умение творчески использовать среду), рефлексия (умения и навыки оценки и самооценки).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. **Колидзей, Э.А.** Двигательная деятельность ребенка в пространстве его отношений к действительности / Э.А. Колидзей. – Балашов: БГПИ, 2001. – 140 с.
2. **Родин, Ю.И.** Физическое воспитание детей дошкольного возраста как процесс построения живого движения / Ю.И. Родин // Психолог в детском саду. – 2003. – № 4. – С. 61-81.
3. **Ильин, Е.П.** Дифференциальная психофизиология / Е.П. Ильин. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер Бук, 2001. – 454 с.
4. **Кудрявцев, В.Т.** Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст): программно-методическое пособие / В.Т. Кудрявцев, Б.Б. Егоров. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2000. – 296 с.
5. **Шебеко, В.Н.** Формирование личности дошкольника средствами физической культуры / В.Н. Шебеко. – Мн.: БГПУ, 2000. – 178 с.
6. **Глазырина, Л.Д.** Научно-методические основы реализации оздоровительного, воспитательного и образовательного направлений программы физического воспитания дошкольников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л.Д. Глазырина; – Минск, 2002.
7. **Гребенникова, О.М.** Методика физического воспитания детей дошкольного возраста с направленностью на развитие творчества: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.М. Гребенникова. – СПб., 1998. – 43 с.
8. **Кудрявцев, В.Т.** Диагностика общих творческих способностей дошкольников / В.Т. Кудрявцев, В.Б. Синельников // Развивающее образование в системе дошкольного воспитания: сб. науч.-метод. ст. / Росс. Акад. образования; под ред. В.Т. Кудрявцева и Н.А. Смирновой. – Дубна, 1995. – С. 126-148.
9. **Сагайдачная, Е.А.** Научные основы проектирования творческих развивающих технологий физического воспитания дошкольников / Е.А. Сагайдачная, Т.С. Яковлева // Развивающее образование в системе дошкольного воспитания: сб. науч.-метод. ст. / Росс. Акад. образования; под ред. В.Т. Кудрявцева и Н.А. Смирновой. – Дубна, 1995. – С. 68-82.

Поступила в редакцию 18.12.2009 г.

УДК 373.2.033

С.В. СПИРИН

## ОТНОШЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К ПРИРОДЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*В статье раскрывается сущность понятия "отношение к природе" как составляющей части экологического образования. Особое внимание уделено психолого-педагогической доминанте проблемы отношения, позиции логического перехода знаний о природе в осознанное отношение к ней, характеристике основных его компонентов.*

### Введение

Сложившаяся в современном мире экологическая ситуация побуждает к переоценке и новому осознанию возможных форм взаимодействия людей между собой и окружающим миром. Природа является важным источником разностороннего развития человека – интеллектуального, физического, духовного. Освоение нового ценностно-нормативного отношения к ней позволит сблизить человека с природой, сформировать осознанный взгляд на природное окружение.

В рамках исследуемой нами проблемы мы делаем попытку рассмотреть аспект формирования осознанного отношения к природе у детей, проживающих в условиях радиационного загрязнения. Детям, проживающим на загрязненной радионуклидами территории, необходимо иметь не только конкретные знания о радиации и ее последствиях, но и сформировать у них осознанное отношение к природе, которая их окружает.

### Основная часть

В структуре личности приоритетное место занимает ее отношенческая сторона. Отношение складывается и формируется на протяжении всей жизни и деятельности человека и оказывают непосредственное влияние на субъективные условия развития активности личности. В ряде работ (в частности, в исследованиях Р.С. Немова) отмечается, что понятие отношения отражает факт взаимосвязи личности и среды и позволяет выстроить в систему значительное количество как педагогических, так и психологических явлений.

Ведущая позиция психологической проработки проблемы отношения принадлежит В.Н. Мясищеву. По мнению автора, высшей степенью развития личности и ее отношений является сознательное отношение к самому себе. Отношение личности проявляется прежде всего в практических действиях, реальных поступках в конкретных ситуациях [1].

Проанализировав ряд современных педагогических исследований по вопросу формирования отношения к природе (С.Д. Дерябо, А.И. Захлеб-

ный, И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, В.А. Ясвин и др.), можно говорить о том, что необходимо коренным образом менять отношение человека к миру природы и к самому себе как одной из основных составляющих данного мира. И в первую очередь, необходимо изменить отношение к природе в сознании человека. Одним из важных условий формирования осознанного отношения к природе, на наш взгляд, является ответственность человека за сохранение окружающей среды и субъект-субъектная позиция к природным объектам и явлениям.

В философско-психологической литературе субъектом является носитель практической и теоретической деятельности, включенный в процесс непосредственного преобразования и познания окружающей действительности. Субъект характеризуется наличием сознания и самосознания, в которых на основе динамики деятельности, изменения ее задач и событий отражается способ его действия [2; 3]. Таким образом, ведущей характеристикой субъекта является деятельность как условие его формирования и развития. Если придерживаться позиции психологов, то можно утверждать, что субъект реализует в совокупности деятельностей свои отношения.

Чаще всего субъект отождествляется с личностью, которая является носителем субъектных свойств. По мнению Б.Г. Ананьева, совпадение личности и субъекта отличительны даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и степенью их продуктивности, а личность – совокупностью общественных отношений [4].

Развитие субъектности в детском возрасте необходимо понимать прежде всего как способность дошкольника занимать и проявлять активную позицию в различных видах деятельности: самостоятельно ставить и корректировать цели, осознавать мотивы собственной деятельности, делать попытки самостоятельно выстраивать действия и оценивать их.

Отношение формируется на основе определенной системы знаний. В исследованиях Н.Н. Поддякова и его учеников прослеживается значимость системы знаний при формировании отношения к окружающему миру у дошкольников. Автор доказал значение допонятийных форм мышления в развитии детей, возможности усвоения ими разнообразных знаний, в том числе и систематизированных. Неотъемлемой частью наглядно-действенного мышления является восприятие, фиксирующее в образах не только сам объект и действия с ним, но и те изменения ситуации, которые являются неизбежным следствием практических преобразований. Неоднократные действия с предметами способствуют формированию первых обобщений практического характера, которые в дальнейшем могут использоваться ребенком как определенные способы оперирования с предметами, как способы их морфологического и функционального преобразования [5].

Интенсивное развитие в дошкольном детстве наглядно-образного мышления переводит решение практических задач в план представлений. Образное отражение действительности связано с усложнением образов самих предметов, обогащенных новыми свойствами в результате практической и интеллектуальной деятельности; появлением возможности оперировать имеющимися представлениями либо мысленно устанавливая связи с другими объектами. Обогащенное представление об объекте позволяет ребенку, по мнению Н.Н. Поддьякова, в дальнейшем включать его в систему самых различных понятий и многофункционально использовать в различных видах деятельности [5].

Дети дошкольного возраста знакомятся с миром природы посредством циклических наблюдений и практической деятельности. Система знаний о природе, построенная на различных аспектах взаимосвязи человека, растений и животных с внешней средой и таким образом являющаяся экологической по своей сути, обеспечивает образовательную основу в формировании экологической культуры у детей дошкольного возраста. Непосредственное общение с природой имеет одно очень важное преимущество – насыщение эмоционального восприятия ребенка новыми яркими впечатлениями [6; 7].

Идея о первичности эмоциональной связи ребенка с природным окружением высказывалась еще классиками педагогики К.Д. Ушинским и В.А. Сухомлинским. Переживания отношения человека к окружающему миру составляют сферу его чувств и эмоций. Чувства человека, по мнению С.Л. Рубинштейна, “это отношение его к миру, к тому, что он испытывает и делает в форме непосредственного переживания” [8, с. 241]. В работах современных исследователей (Н.Ф. Виноградова, Н.Н. Кондратьева, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова др.) отмечается важность развития у детей дошкольного возраста эмоционально-положительного отклика на объекты и явления природы как основы формирования познавательного интереса, осознанности поведения и желания вновь вступать во взаимодействие с природным окружением.

В работах отечественных психологов имеются общие указания на то, что формирование высших человеческих чувств происходит в процессе усвоения ребенком социальных ценностей, требований, норм и идеалов, которые при определенных условиях становятся внутренним достоянием детской личности, содержанием побудительных мотивов его поведения. По мнению Л.И. Божович, для того, чтобы ребенок не только понял объективное значение норм и требований, но и проникся к ним соответствующим эмоциональным отношением, для того, чтобы они стали критериями его эмоциональных оценок своих и чужих поступков, недостаточно объяснений и указаний воспитателя и других взрослых, эти объяснения должны найти подкрепление в собственном практическом опыте его деятельности [9, с. 153].

Приоритетной задачей воспитания ребенка является выработка правильного отношения к окружающей действительности, форми-

рование положительного отношения к ней. Подтверждением данного положения является ряд исследований последних десятилетий в области экологического образования детей.

Так, по мнению В.А. Ясвина, в основе субъективного отношения к природе лежит запечатленность в тех или иных ее объектах и явлениях потребностей личности [6]. Одной из важнейших характеристик субъективного отношения является параметр интенсивности как показатель того, в какой степени запечатлены в объектах отношения те или иные потребности личности, и в каких сферах, и в какой степени проявляется данное отношение. В структуре параметра интенсивности автор выделяет следующие компоненты:

- перцептивно-аффективный, характеризующейся уровнем эстетического освоения объектов природы, отзывчивостью на их витальные проявления;
- когнитивный, характеризующийся уровнем изменений в мотивации и направленности познавательной активности, связанной с природой;
- практический, характеризующийся уровнем готовности и стремлением к практическому взаимодействию с объектами природы;
- поступочный, характеризующийся уровнем активности личности, направленным на изменение ее окружения в соответствии со своим субъектным отношением к природе.

З.П. Плохий рассматривает формирование отношения к природе с позиций комплексного подхода, предполагающего развитие у детей эмоциональной сферы, усвоение знаний о природе и обучение элементарным навыкам по созданию условий для жизни живых существ. Для решения проблемы формирования у дошкольников экологически направленного мышления необходимо изучение вопроса усвоения ими зависимостей между живыми организмами, средой обитания и деятельностью человека. Важным условием комплексного подхода, по мнению автора, является создание атмосферы правильного отношения к природе со стороны людей, окружающих ребенка, особенно родителей и воспитателей [10].

В.Г. Грецова определяет положительное отношение к природе как “деятельную любовь” к ней, опирающуюся на знания и способствующую формированию соответствующего поведения у дошкольников [11].

Исследование Н.Н. Кондратьевой направлено на формирование у детей старшего дошкольного возраста системы знаний о живом организме, что может стать основой и важным условием бережного и заботливого отношения к растениям и животным как живым существам [12].

С.Н. Николаева и И.А. Комарова рассматривают осознанно правильное отношение дошкольников к природе как совокупность знаний

и активных проявлений ребенка к ней: интереса к явлениям природы, желания практически сохранить все живое, поддержать или создать для него нужные условия; понимания и сочувствия тем, кто испытывает дефицит каких-либо условий; эмоционального отклика, радости на любые проявления животных и растений, их красоту. По их мнению, понятие осознанно правильное отношение к природе у дошкольников включает в себя три компонента: эмоционально-эстетический (умение замечать красоту окружающей природы); интеллектуально-познавательный (проявление интереса к природным объектам); нравственно-действенный (проявление сопереживания и готовность оказать помощь объектам природы в трудный для них период) [7; 13].

В своем исследовании мы делаем акцент на осознанное отношение дошкольников к природе. Осознанное отношение – это такое отношение, при котором субъект отдает себе отчет в объективных основаниях; в своих обязанностях; своей ответственности, в поступках и в поведении в целом.

Дошкольники должны знать о вреде, который может причинить радиация живым организмам, в том числе человеку; иметь представления об основных правилах ведения хозяйства, ухода за жилищем, соблюдения правил личной гигиены; быть знакомым с правилами поведения на природе в условиях радиационного риска с целью обеспечения безопасной жизнедеятельности ребенка. Осознанное отношение предполагает формирование у дошкольников осознания ответственности за собственное здоровье; развитие устойчивых привычек здорового образа жизни в условиях экологического неблагополучия; укрепление здоровья посредством физических упражнений, повседневного вовлечения детей в занятия физической культурой, спортом и подвижными играми; формирование принципов здорового питания; формирование устойчивого негативного отношения к вредным привычкам, умения принимать правильные решения в пользу собственного здоровья.

### Заключение

Таким образом, формируя у дошкольников осознанное отношение к определенным объектам и явлениям действительности, необходимо обратить особое внимание не только на усвоение необходимой системы знаний о данных объектах или явлениях, но и на умение правильно выразить собственное отношение через конкретные высказывания, суждения и действия, сочетая единство чувств, знаний и деятельности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Мясищев, В.Н.* Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / Психологическая наука в СССР / В.Н. Мясищев. – М., 1960. – Т. 2. – С. 111.



2. *Абульханова-Славская, К.А.* Стратегия жизни / К.А. Альбуханова-Славская. – М., 1991. – 229 с.
3. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание, Личность / А.И. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.
4. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Ленинград, 1968. – 340 с.
5. *Поддьяков, Н.Н.* Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. – М. Просвещение, 1977. – 272 с.
6. *Ясвин, В.А.* Психолого-педагогические основы формирования субъективного отношения к природе: автореф. дис. ... доктора психологических наук / В.А. Ясвин. – М., 1998. – 44 с.
7. *Николаева, С.Н.* Общение с природой начинается с детства / С.Н. Николаева. – Пермь, 1992. – 216 с.
8. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. II. – Гл. 16. – С. 147-181.
9. *Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – С. 153-157.
10. *Плохий, З.П.* Формирование бережного и заботливого отношения к природе у детей 5-6 года жизни: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / З.П. Плохий. – Киев, 1983. – 24 с.
11. *Грецова, В.Г.* Влияние знаний детей о природе на воспитание положительного отношения к ней: автореф. дис.... кандидата педагогических наук / В.Г. Грецова. – М., 1969. – 20 с.
12. *Кондратьева, Н.Н.* Мы. Программа экологического образования детей / Н.Н. Кондратьева. – Санкт-Петербург: Детство Пресс, 2003. – 240 с.
13. *Комарова, И.А.* Игра как средство формирования осознанного отношения к природе у детей среднего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – М., 1991. – 226 с.

Поступила в редакцию 23.12.2009 г.

УДК 74 (091)

*Ю.Е. КАПОРОВИЧ*

## **ПОНИМАНИЕ СУЩНОСТИ НАРОДНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ XIX века**

*Статья посвящена проблеме развития национальной модели образования, обусловленной необходимостью поиска новых подходов к воспитанию, укреплению общественной связи образования с историко-культурным наследием страны, удовлетворения культурных потребностей личности как носителя духовно-нравственных и культурных ценностей своего народа. В статье исследуется исторический контекст развития идеи народности, представленной отечественными просветителями конца XIX в. до времени обращения К.Д. Ушинского к этой теме с целью выяснения, насколько были восприняты и развиты им идеи его предшественников.*

### Введение

В основе деятельности любого государства лежит национальная идея, основанная не только на позитивном восприятии своего исторического прошлого, осмыслении национальных корней и традиций, но одновременно консолидирующая прогрессивные силы общества. Такая идея, выражающая не личностные, односторонне конфессиональные либо национальные интересы, а общенациональный, общегосударственный интерес, соответствующая отечественному культурному наследию, является основополагающим принципом духовно-нравственного воспитания человека и культурного развития страны. Разрабатывая национальную идею в педагогике нельзя ограничиться искусственным ее конструированием либо формальным подражанием, необходимо обратиться к национальному опыту для переосмысления и развития нравственных традиций, духовных и историко-культурных ценностей на фоне меняющихся социально-исторических условий. И.А. Ильин убедительно доказывал, что национальное возрождение должно возникнуть из недр самого народа, должно быть рождено его собственной проблематикой, его характером. На фоне поиска новых подходов к воспитанию, основанных на сохранении преемственности традиций, удовлетворения культурных потребностей личности как носителя духовно-нравственных ценностей своего народа весьма актуальным представляется становление и развитие в отечественном образовании идеи народности.

Попытки осмысления идеи народности с целью реформирования воспитания и образования были осуществлены выдающимися мыслителями XVII – XIX вв. – Н.И. Новиковым, А.Н. Радищевым, В.Г. Белинским, А.С. Хомяковым, И.В. Кириевским, К.Д. Ушинским, Н.Г. Чернышевским, Н.А. Добролюбовым и др. Данная проблема в контексте формирования патриотизма исследуется в работах таких современных исследователей, как Т.С. Буториной, Р.Л. Рождественской, Б.С. Гершунского, Л.М. Лузина и др. Принцип народности в отношении к воспитанию и образованию выделяется многими исследователями в качестве основополагающей идеи в наследии К.Д. Ушинского. Однако необходимо учитывать, что проблема “народности”, “народной школы” была поставлена еще до того, как она получила качественно иное понимание в системе К.Д. Ушинского. Задачей статьи является исследование исторического контекста развития идеи народности, представленной отечественными просветителями конца XIX в. до времени обращения К.Д. Ушинского к этой теме с целью выяснения насколько были восприняты и развиты им идеи его предшественников.

### Основная часть

В отечественной просветительно-педагогической мысли вопрос о соотношении национального и общечеловеческого начал в образовании и воспитании был не случайным, а неизбежным и необходи-

мым, получившим особое значение. К факторам, обуславливающим эту особенность, можно отнести специфику развития форм основных общественных институтов в результате правительственных преобразований “сверху”, посредством заимствования иноземных образцов, своеобразии исторического пути России, диктующие тип усвоения выработанных на иной почве образцов либо отказа от них.

Одним из первых, применивших идею народности к воспитанию в Российской педагогике, был известный просветитель-педагог второй половины XVIII в. Н.И. Новиков, критиковавший в сатирических журналах слепое преклонение современников перед Западом и распространенную практику вверения детей на воспитание гувернеру, не имеющего никакой педагогической подготовки для работы с детьми.

В 20-е гг. XIX в. входит в обиход сам термин “народность”. До этого говорили только о “национальности”, “простонародности”, о “народной философии”, о “зеркале народной души”. Впервые появилось слово “народность” в 1819 г. в переписке П.А. Вяземского с А.И. Тургеневым [1, с. 191]. Поясняя Тургеневу смысл своего стихотворения “Первый снег”, Вяземский оправдывает свой неологизм “народность” для перевода слова “nationalite”, по аналогии с польским словом “narodowosc”. Из этого термина совершенно ясно, что до 1819 г. в русской литературе такого термина еще не существовало. П.А. Вяземский всецело отождествлял два понятия: “национальность” и “народность”, понимая под последним проявление в литературе национального духа, выражение которого он видел в насыщенности произведения местными (национальными) чертами. Именно поэтому он и считал свое стихотворение “Первый снег” исключительно народным. На русском языке термин “народность” приобретал двоякий смысл, понимаемый и как нация и как народ в узком смысле слова, т.е. простой народ. Суть народности в литературе согласно Вяземскому состояла в придании ей черт народного характера, не только посредством отражения быта, чувств, обычаев, но через отражение характера нации.

Таким образом, понятие народность, введенное в русский язык П.А. Вяземским в 1819 г., войдя в широкое обращение, в своей трактовке получило два направления: либеральное, где национальная самоидентификация не противопоставлялась общечеловеческим ценностям и консервативная, где национальным интересам противопоставлялись иноземные ценности.

Министр народного просвещения с 1824 г. А.С. Шишков указывал, что “воспитание должно быть отечественное, а не чужеземное. Ученый чужестранец может преподать нам, когда нужно, некоторые знания свои в науках, но не может вложить в душу нашу огня народной гордости, огня любви к отечеству, точно так же, как я не могу вложить в него чувствований моих к моей матери...” [2, с. 180]. А.С. Шишков критиковал увлечение западноевропейской культурой, галломанию и космополитизм, характерные для большей части

русского образованного общества в начале XIX в., считал замену “предания старины” новейшими идеалами заграничного происхождения чрезвычайно опасной, способствующей вольнодумству, атеизму, и, соответственно, упадку нации, политической зависимости ее от западноевропейских стран. Взгляды А.С. Шишкова интересны в плане разработки системы практических средств для “возбуждения любви к Отечеству”. Составляющая народности для А.С. Шишкова заключается в опоре на собственные языковые, религиозные, политические, культурные, бытовые традиции, изучении родного языка, который в понимании А.С. Шишкова являлся выражением национального самосознания и культуры.

Официальная идеология стремилась представить самодержавно-крепостнический режим соответствующим “народному духу”, и народность в данном случае трактовалась как приверженность народных масс к “исконно русским началам” – самодержавию и православию.

4 декабря 1832 г. товарищ министра народного просвещения С.С. Уваров в отчете об осмотре Московского университета писал, что залог величия и силы Отечества заключается в правильном и основательном образовании, основанном на истинно русских охранительных началах православия, самодержавия, народности. Суть идеологии “официальной” народности, представителями которой были профессора Московского университета С.П. Шевырев и М.П. Погодин и др., заключалась в воспитании нового поколения, осознающего самобытность русского характера и традиций, не подражающих слепо Западу. Под “народностью” понималось “единение” царя с народом, предполагающее отсутствие в русском обществе основы для социальных конфликтов.

Несмотря на проведение правительством политики убеждения и внедрения “истинно русских охранительных начал”, проблема “Россия – Запад” продолжала волновать общественность, хотя 30-е гг., по мнению Зеньковского, “еще не знали тех острых разногласий, какие выдвинулись в следующее десятилетие” [3, с. 25].

Для характеристики же 30-х гг. особый интерес представляет В.Г. Белинский, для первой крупной статьи которого (“Литературные мечтания” 1834 г.) крайне существенна идея народности. С точки зрения В.Г. Белинского, каждый народ играет свою особую роль и вносит в “общую сокровищницу” свой вклад. Важна еще следующая мысль, развивающая первую: “Только идя по разным дорогам, человечество может достигнуть своей единой цели; только живя самобытной жизнью, может каждый народ принести долю в сокровищницу человечества” [4, с. 33]. Большое значение уделялось В.Г. Белинским народности в воспитании: “Народность обыкновенно выпускается у нас из плана воспитания: часто не только юноши, но и дети знают наизусть отрывки из трагедий Корнелия и Расина и умеют пересказать десяток анекдотов о Генрихе IV и Людовиге XIV, а между тем не имеют и понятия о сокровищах своей народной по-

эзии, о русской литературе, и разве от дядек и мамок узнают, что был на Руси великий царь Петр I. Давайте детям больше и больше созерцания общего, человеческого, мирового; но преимущественно старайтесь знакомить их с этим через родные и национальные явления... Общее является только в частном: кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству” [5, с. 8]. Самобытность каждого народа В.Г. Белинский видел в образе мыслей и взгляде на предметы, в религии, языке и более всего в обычаях.

Убеждение в необходимости самобытного развития России, вера в ее высокое предназначение способствовали появлению глубоких и исторически влиятельных построений, подтверждением чему может служить спор между славянофилами и западниками. Разрабатывая принцип народности воспитания, славянофилы (братья Кириевские, А.С. Хомяков, А. Кошелев, К.С. Аксаков, Ю. Самарин, Д. Валуев) понимали под народностью систему общинного воспитания, основанную на народных обычаях, традициях православия. Согласно А.С. Хомякову, “всякая система, как и всякое учреждение Запада, содержит в себе решение какого-нибудь вопроса, заданного жизнью прежних веков. Перенесение этих систем на новую народную почву небезопасно и редко бывает безвредно” [6, с. 128]. И.В. Кириевский, проанализировав основания западного и отечественного просвещения в своих работах “О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России” (1852) и “О необходимости и возможности новых начал для философии” (1856), пришел к пониманию несхожести их характера. Логическому просвещению запада И.В. Кириевский противопоставлял идею “духовного просвещения”, связывая его с православием. По мнению И.В. Кириевского, у России есть два пути развития: либо западная образованность вытеснит веру, либо “дух православно-русский” вернет утраченную Россией целостность.

К.С. Аксаков развивал идею о самобытном русском духе. Однако в отличие от И.В. Кириевского и А.С. Хомякова, которые указывая на отрицательные стороны западного просвещения, отмечали его положительные моменты, для К.С. Аксакова характерна ортодоксальность взглядов, выражавшаяся в идеализации русской истории и культуры, признавая за русским народом право называться единственным христианским народом. Здесь следует отметить, что именно аксиологическая составляющая взгляда на народность у славянофилов – приоритет духовных начал, отсутствие культа материальных благ, была, по мнению В.М. Кларина В.М. Петрова, воспринята К.Д. Ушинским. На основе сравнения первоисточников можно проследить, насколько принцип народности применительно к воспитанию и образованию был воспринят К.Д. Ушинским. В системе воспитания К.Д. Ушинский также как и славянофилы отдавал приоритет не общечеловеческим, а национальным началам. “Воспитание, построенное на абстрактных или иностранных началах, –

утверждал К.Д. Ушинский, – будет действовать на развитие характера гораздо слабее, чем система, созданная самим народом” [7, с. 245]. Мы видим созвучность мысли К.Д. Ушинского и А.С. Хомякова о том, что заимствование прямых подходов зарубежных систем нежелательно, т.к. оно противоречит менталитету народа, его пути исторического развития.

Не отвергая важности приобщения к мировому наследию в культуре, западники, в числе которых находились известные профессора Московского университета – историки Т. Грановский, С. Соловьев и др., также утверждали первостепенную значимость народного, национального; видели в народной поэзии подлинное выражение народного характера, свидетельство исторической миссии народа.

Со второй половины 50-х гг. XIX в. определилось политическое значение народности: поднимался вопрос о праве определенной социальной группы говорить от имени нации. Под народностью революционные демократы (А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов) понимали характерные черты трудового народа, придавали просвещению решающую роль в переустройстве общества на справедливых началах. Критикуя современную им педагогическую практику воспитания, не будучи профессиональными педагогами, революционные демократы, тем не менее, выступили с требованием развития народного просвещения.

У К.Д. Ушинского, в отличие от понимания народности консерваторами, как национальной исключительности, или революционерами-демократами, относивших народность лишь к социально низшим сословиям, идея народности выступает как открытая национальная идея, носящая общественный характер. По мнению К.Д. Ушинского, образовательная система должна выстраиваться не в интересах какого-либо одного социального субъекта, но в интересах всего народа. Взгляды К.Д. Ушинского в отношении понимания им идеи народности изложены им в статье “О народности в общественном воспитании” (1857). Народность у К.Д. Ушинского применительно к делу воспитания, обусловлена национальным характером, историческими и психологическими факторами: “Воспитание берет человека, как он есть, со всеми его народными и единичными особенностями, – его тело, душу и ум – и, прежде всего, обращается к характеру человека, а характер и есть именно та почва, в которой коренится народность” [8, с. 195]. К.Д. Ушинский задает вопрос о единстве и многообразии человеческой истории, культуры, что свидетельствует о глубоком философском подходе к данной проблеме. Система воспитания определяется К.Д. Ушинским как неразрывное единство общего и особенного. К общему К.Д. Ушинский относит психологические законы, цели воспитания в их общей абстрактной форме идеала, как цели деятельности; к особенному – наличие особой цели и особые средства для достижения этой цели, особый идеал. В основании особенного, со-

гласно К.Д. Ушинскому, лежит особенная идея о человеке, соответствующая характеру народа, определяемая его общественной жизнью, обусловленная общественным мнением и общественным убеждением. Система воспитания, не принимающая во внимание общественное убеждение, не сможет быть эффективной, поскольку не сможет повлиять на характер человека и общества. Действительной основой воспитания должны быть требования жизни в определенных исторических условиях.

Принцип народности у К.Д. Ушинского тесно связан с языком народа: "достаточно сколько-нибудь вдуматься в свое родное слово, чтобы убедиться, что язык народа есть цельное органическое его создание, вырастающее из всех своих народных особенностей из какого-то одного, таинственного, где-то в глубине народного духа запрятанного зерна" [7, с. 109]. С точки зрения К.Д. Ушинского, изучая родной язык, человек не только учится неким условным знакам, но черпает из родного языка творческую силу, духовную жизнь. Первым языком для ребенка, по мнению К.Д. Ушинского, непременно должен быть его родной язык, поскольку именно он оказывает нравственное влияние на душу человека. И хотя идея обучения на родном языке была до К.Д. Ушинского представлена в концепциях Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, ни один из них не пошел дальше общих положений. Заслуга К.Д. Ушинского в том, что он в научном плане разработал единую систему воспитания и обучения на родном языке. Роль языка, являющегося уникальным механизмом объективации сознания нации, в формировании личности проходит через все работы К.Д. Ушинского. Эта мысль о сохранении родной культуры через язык, является актуальной и в наше время.

### Заключение

Таким образом, у каждого народа имеется свое основание воспитания, определяемое его народным характером, откуда и следует необходимость разработки своей собственной системы воспитания, в то время как частности в виде педагогических приемов могут быть заимствованы одной системой воспитания у другой. Отсюда следует, что воспитание должно постоянно соотносываться со стихийно складывающимся идеалом воспитания в том или ином народе, причем социально-психологическое чувство народности, присущее, по мнению К.Д. Ушинского, каждому человеку, оказывает при этом большую помощь. К.Д. Ушинский, как и его предшественники, к основным чертам народности в общественном воспитании относил следующие: самобытный характер воспитания, недопустимость заимствования воспитания у других народов; связь воспитания с экономической и социальной жизнью народа; воспитания черт нравственности, присущих этому народу; религиозность. Однако именно К.Д. Ушинский разработал методологию поиска национального об-

разовательного идеала, основанной на единстве национального и общечеловеческого, где преобладает приоритет национального начала в построении образовательной системы. На наш взгляд, развитие национальной модели образования заключается в нахождении оптимального варианта модели человека через усвоение национальной и мировой культуры, приобщение подрастающего поколения к духовному и материальному наследию своего народа и понимание места и роли этого наследия в мировой культуре.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. **Азадовский, М.К.** История русской фольклористики: в 2 т. / М.К. Азадовский. – М.: Учпедгиз, 1958. – Т. 1. – 478 с.
2. **Шишков, А.С.** Рассуждение о любви к Отечеству / А.С. Шишков // Собрание сочинений и переводов. – СПб.: типография Императорской Российской Академии, 1825. – Ч. 4. – С. 394.
3. **Зеньковский, В.В.** Русские мыслители и Европа / Сост. П.В. Алексеева; Подгот. текста и примеч. Р.К. Медведевой; Вступ. ст. В.Н. Жукова и М.А. Маслина. – М.: Республика, 1997. – 368 с. Мыслители XX века).
4. **Белинский, В.Г.** Литературные мечтания / В.Г. Белинский // Взгляд на русскую литературу. – М.: Современник, 1983. – С. 18-101.
5. **Белинский, В.Г.** О детских книгах / В.Г. Белинский // Статьи и рецензии 1840 – 1841. – М.: Издательство академии наук СССР, 1954. – Т. IV. – С. 18-101.
6. **Хомяков, А.С.** О старом и новом / А.С. Хомяков // Русская идея; сост. М.А. Маслин. – М., 1992. – С. 496.
7. **Ушинский, К.Д.** Родное слово / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1988. – Т. 2. – С. 108-121.
8. **Ушинский, К.Д.** О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Собр.соч.: в 6 т. – М., 1988. – Т. 1. – С. 194-256.

Поступила в редакцию 23.06.2009 г.

УДК 159.9:37

**Ж.А. БАРСУКОВА, Э.В. КОТЛЯРОВА**

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ, СТУДЕНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ИПКИПК О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ЛИЧНОСТИ\*

*В статье приводятся результаты изучения содержания психологической грамотности как уровня развития психологической культуры учащихся педагогического колледжа, студентов высшей школы, слушателей ИПК и*

\* Работа выполнена в рамках государственной программы фундаментальных и прикладных исследований “Экономика и общество” (2006 – 2010 гг.) на тему: “Разработка социально-философских и психолого-педагогических основ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для системы непрерывного образования”.



*ПК, которые имеют, по нашим наблюдениям, большой разброс в уровне психологической грамотности. В содержании психологической грамотности всех испытуемых, на которое оказывает влияние специфика образовательного пространства, преобладают житейские психологические знания.*

### **Введение**

Необходимость развития психологической культуры личности как важного компонента общей культуры человека обусловлена возрастающей в современном обществе потребностью в сохранении психологического здоровья, в приобретении научных психологических знаний для осуществления эффективной идеологической и воспитательной работы в экономической и социальной сферах; в обеспечении условий личностного и профессионального роста специалистов посредством современных образовательных технологий.

Важной составляющей психологической культуры личности является ее психологическая грамотность. Именно с нее начинается освоение психологической культуры с учетом возраста, индивидуальных, национальных и других особенностей и означает овладение психологическими знаниями, умениями, символами, правилами и нормативами в сфере общения, поведения, психической деятельности. Свое проявление психологическая грамотность находит в кругозоре, эрудиции, осведомленности по поводу разнообразных явлений психики, как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения житейского опыта, что опосредовано влиянием социокультурных факторов (традиции, обычаи, непосредственное общение человека с другими людьми и др.).

### **Основная часть**

Научно-теоретический анализ проблемы исследования психологической культуры личности позволил выделить ряд методологических аспектов в изучении процесса развития данного феномена у педагогов в условиях непрерывного образования: культурологический; процессуально-деятельностный; субъективно-личностный.

На данном этапе исследовательский интерес был акцентирован на процессуально-деятельностном аспекте, рассматриваемом нами в условиях рефлексивно-деятельностной парадигмы. По мнению Л.С. Колмогоровой, процессуально-деятельностный аспект анализа предполагает решение вопроса о содержании той активности, которая лежит в основе освоения культуры. Введение ребенка в мир психологической, как и любой другой, культуры возможно двумя путями: через репродукцию известного человечеству опыта и через творчество, "открытие" истин, постижение психических явлений, законов, освоении действий в личном опыте, через "инсайты", в специально организованных и приближенных к реальной жизни ситуациях. В основе данной парадигмы лежит деятельностный подход, опирающийся на понимание человеческой деятельности как специ-

фического способа бытия в мире людей, обеспечивающего непрерывное развитие человечества путем приспособления человека к условиям жизни и изменение этих условий. Реализация процессуально-деятельностного подхода в условиях непрерывного образования возможна в процессе усвоения фундаментальных знаний о человеке на основе достижений деятельностной теории учения [1].

Психологическая культура в рамках обозначенного подхода рассматривается нами как психологическая образованность педагога в сочетании с готовностью и умением использовать ее в профессиональной деятельности с целью самопознания, повышения эффективности общения и самосовершенствования.

Итогом непрерывного образования личности становится зрелая психологическая культура, как развитый механизм личностной саморегуляции.

Центральной фигурой процесса освоения культуры является субъект, обладающий определенными способами и приемами деятельности, позволяющими осуществлять трансформацию этих достижений с помощью различных форм и средств.

Особая роль в трансляции отводится педагогической деятельности, так как педагог, совершенно независимо от его воли и желания, выступает как элемент культуры; с точки зрения сознательно формулируемых требований одна из важных его педагогических функций – быть живым носителем определенных деятельностей и разворачивать их в качестве образцов для подражания при передаче другим людям. Психологическая культура педагога, определяет вектор всей его активности: когнитивной и креативной деятельности, взаимодействия “аффекта и интеллекта”, выбор стратегий самопрезентаций, педагогической и партнерской активности, специфику построения взаимоотношений “педагог – педагог”, “педагог – ученик”, “педагог – родитель”, “педагог – группа”, “педагог – социум” и др.

Реализация процессуально-деятельностного подхода в условиях непрерывного образования возможна в процессе усвоения фундаментальных знаний о человеке на основе достижений деятельностной теории учения. В данном контексте нас интересовала психологическая грамотность как составляющая психологической культуры личности. Психологическая грамотность означает владение психологическими знаниями, правилами, представлениями, нормативами в сфере общения, поведения, психической деятельности. Формирование психологической грамотности как некоторого минимума психологических знаний и умений, которые обеспечивают более или менее адекватное поведение и социальное взаимодействие в условиях образовательного учреждения, осуществляется посредством знакомства с системой научных психологических знаний о человеке и социальном взаимодействии людей, системой адекватных представлений о своем внутреннем психическом мире и личностно-ин-

дивидуальных качествах, а также путем развития социального интеллекта, креативности, склонности к социальному творчеству.

Нами была выделена разноуровневая система психологических знаний на этапах довузовского, вузовского и поствузовского педагогического образования с учетом различных видов активности и форм обучения на основе проблемного подхода и деятельностной теории учения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин и др.) с последующим описанием рефлексии личности как субъекта деятельности ее результатов, трудностей и отношений.

Так, довузовский этап непрерывного образования характеризуется приобретением минимально необходимого уровня психологической культуры (психологические знания, представления, культурные нормы поведения и общения, психической деятельности и т.д.) с учетом возрастных и социокультурных особенностей.

Вузовский этап предполагает развитие психологической культуры посредством приобретения психологической грамотности применительно к педагогической профессии и формирование готовности к принятию эффективных решений в условиях педагогической деятельности.

На поствузовском этапе происходит повышение уровня психологической культуры посредством развития психологической компетентности и использование присвоенного опыта в профессиональной педагогической деятельности, удовлетворения потребности в самосовершенствовании и самореализации.

Для диагностики психологической грамотности нами был использован разработанный Л.С. Колмогоровой тест, включающий 4 субтеста: "Понятия", "Ситуации", "Осведомленность", "Метафоры". Данный тест в авторском варианте применялся для диагностики уровня осведомленности, представлений, знаний (житейских и научных) в области психологии у учащихся колледжа и студентов-первокурсников. Для слушателей ИПК и ПК субтесты были адаптированы нами посредством введения новых более сложных психологических понятий, а также усложнения содержания проблемных ситуаций и психологических задач.

Как известно, психологическая культура во многом определяется спецификой субъективных представлений об окружающем мире, личного жизненного опыта и перспективы. В связи с этим, дополнительно было проведено анкетирование испытуемых, которое показало, что они имеют разный опыт, связанный с изучением научной психологии и возможностью или частотой общения с психологами. Это может быть также обусловлено тем, что выпускники школ могли быть участниками факультативных занятий по психологии, посещали тренинги и консультации у школьного психолога.

Необходимо отметить, что полученные в нашем исследовании данные аналогичны литературным сведениям о различиях в уровне психологической грамотности у студентов-первокурсников и выпускников школ, которые были добыты в исследовании Л.С. Колмогоровой [2].

Дальнейший сравнительный анализ позволил выявить ряд общих и специфических особенностей психологической грамотности испытуемых на разных этапах непрерывного педагогического образования. Так, большинство учащихся и студентов-первокурсников отмечают различные проблемы, связанные с общением, взаимоотношениями, самоотношением, познанием других и себя. В тоже время они не дифференцируют такие области науки, как психология, психотерапия, психиатрия.

Слушатели ИПК и ПК также имеют разный психологический опыт, определяемый стажем их профессиональной деятельности. Но, в отличие от учащихся и студентов, имея определенные теоретические психологические представления и знания, все-таки наблюдается недостаток таких знаний, вследствие интенсивного развития современной психологии. Это, в свою очередь, подтверждает необходимость совершенствования теоретического уровня психологической грамотности уже практикующих специалистов в системе повышения квалификации, переподготовки, самообразования.

В качестве взаимодополняющего метода испытуемым был предложен метод мини-сочинений на тему “Что такое психологическая культура?”, с последующей обработкой с помощью контент-анализа. В результате обработки в качестве единиц анализа были выделены следующие смысловые категории: “нравственная культура”, “интеллектуальная культура”, “эстетическая культура”, “педагогическая культура”, “социокультурные факторы психологической культуры”, “коммуникативная культура”, “духовная культура”, “рефлексивный компонент культуры”, “образ культуры”, “наличие-отсутствие представлений о психологической культуре”. Качественными признаками обозначенных категорий явились следующие индикаторы или подкатегории: этикет, эстетика, воспитание, уважение других и себя, такт, интеллигентность, отношение к другим, оценка себя, мораль, образованность, образование, влияние семейного воспитания и индивидуального опыта, саморазвитие, самоанализ, внутренний мир, внешний вид, общение, речь, маска культуры, идеалы, личностные качества, духовный мир, вера и др.

Как видим, среди разнообразия выделенных единиц анализа независимо от этапа непрерывного образования преобладают психологические смысловые категории, составляющие концептуальную схему исследования. В тоже время содержание текстов мини-сочинений, а, соответственно, и характер представлений о психологической культуре у учащихся, студентов и слушателей тоже имеют как общие, так и отличительные особенности.

Для учащихся и студентов характерно преобладание категорий “нравственная культура”, “эстетическая культура” и “коммуникативная культура”, хотя достаточно часто встречаются и другие категории (например, “рефлексивный компонент культуры”), и подкатегории (на-

пример, влияние семейного воспитания на психологическую культуру, самоанализ). Иногда в содержании текстов присутствует подкатегория "...такого вообще нет", что характеризует смысловую категорию "наличие-отсутствие представлений о психологической культуре".

Сравнительный анализ категорий по выборкам студентов разных факультетов показал, что у студентов факультета иностранных языков представление о психологической культуре значительно шире и отличается более высоким уровнем рефлексии, нежели, чем у студентов-психологов. Для слушателей ИПК и ПК характерны все выделенные смысловые категории и подкатегории с преобладанием категорий "педагогическая культура", "интеллектуальная культура", "духовная культура".

Результаты данного исследования свидетельствуют, что в феномене "психологическая культура личности" находят отражение как научные, так и обыденные, житейские знания о психике человека, что выражается в личном опыте человека; социокультурных особенностях общества, прежде всего в общекультурных средствах взаимодействия с миром, личностных и групповых ценностях и смыслах как особых, регулирующих психическую деятельность.

### Заключение

Таким образом, психологическая культура в рамках обозначенного подхода рассматривается нами как психологическая образованность педагога в сочетании с готовностью и умением использовать ее в профессиональной деятельности с целью самопознания, повышения эффективности общения и самосовершенствования.

Сравнительный анализ уровня психологической грамотности испытуемых на разных этапах непрерывного педагогического образования различен, что позволяет говорить о влиянии специфики образовательного пространства на содержание психологической грамотности как уровня развития психологической культуры. С другой стороны, в содержании психологической грамотности всех испытуемых преобладают житейские представления о психологической культуре, что актуализирует необходимость специально организованного учебно-воспитательного процесса по развитию психологической культуры личности педагога в целом.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Колмогорова, Л.С.* Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / МГУ, 2001. – 22 с.
2. *Колмогорова, Л.С.* Сравнительное изучение элементов психологической культуры старшеклассников и студентов-первокурсников / Л.С. Колмогорова, Д.В. Каширский / Педагог: Наука, технология, практика. – Барнаул: Изд-во БГПУ. – № 1. – 1999. – С. 100-106.

Поступила в редакцию 15.12.2009 г.

УДК 316.6 – 053.2

М.А. ДЯВГО

## ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕРМИНАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ВО ВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ ГРУППАХ БОЛЬНИЧНОГО СТАЦИОНАРА

*В статье представлены результаты исследования детерминации межличностных отношений между детьми в палатах лечебных учреждений. Больничная палата рассматривается как временная малая группа, анализируется взаимосвязь диагнозов пациентов, клинических проявлений заболеваний, возрастных, социальных и личностных характеристик детей с их положением в системе межличностных отношений.*

### Введение

Исследование межличностных внутригрупповых отношений связано с именами таких известных психологов, как Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, И.П. Волков, Л.Я. Гозман, В.И. Добренчиков, А.И. Донцов, Г. Келли, Я.Л. Коломинский, Р.Л. Кричевский, К. Левин, А.Н. Лутошкин, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, Д. Тибо, Л. Фестингер и др. В отечественной психологии наиболее распространенными направлениями в исследовании малых групп являются: деятельностный подход, в русле которого сформировались такие известные концепции, как стратометрическая концепция групповой активности А.В. Петровского, программно-ролевой подход М.Г. Ярошевского, модель социально-перцептивных процессов в совместной деятельности Г.М. Андреевой, параметрическая концепция Л.И. Уманского, социометрическое направление.

В социометрическое направление исследования малых групп большой вклад внес Я.Л. Коломинский со своими последователями, в результате чего появился ряд исследований как по изучению социометрической структуры малых групп, так и по детерминации внутригрупповых межличностных предпочтений [1]. Многими отечественными психологами отмечено наличие возрастных особенностей детерминации выборов испытуемых (Е.И. Кульчицкая, Е.Ф. Рыбалко, А.А. Сереброва и др.) [2; 3; 4]. Существует ряд исследований, посвященных изучению межличностных отношений в группе в зависимости от особенностей поведения ее членов (Е.И. Кульчицкая, А.Ф. Никитин) [2; 5], состояния здоровья (Д.В. Ефимова) [6], уровня интеллекта (С.В. Радькова) [7] и других характеристик.

### Основная часть

Методологическую основу данного исследования составляет социометрический подход к исследованию малых групп (Я.Л. Коломинский) и принцип системности, предполагающий наличие в про-

цессе жизнедеятельности группы системы общения и системы отношений как взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов группового развития.

Эмпирическое исследование проводилось в два этапа. Первый этап проходил на базе Учреждения здравоохранения “Клиника научно-исследовательского клинического института радиационной медицины и эндокринологии” Минздрава РБ, второй этап исследования проводился в Учреждении здравоохранения “Минский городской центр медицинской реабилитации детей с психоневрологическими заболеваниями”. Общая выборка составила 276 человек, из них 258 детей и 18 взрослых – сотрудники медицинских учреждений. Возраст испытуемых (детей) находится в пределах от 8 до 16 лет. Все группы-палаты являются разновозрастными, всего в исследовании участвовали пациенты из 61 палаты. Из них 26 групп составили палаты мальчиков и 35 – девочек.

Межличностные отношения в больничной палате исследовались при помощи социометрической процедуры [8], детерминация межличностных предпочтений изучалась в русле социально-демографического аспекта (место жительства, образование родителей, семейное положение), медицинских параметров (диагноз), а также возрастных и личностных характеристик испытуемых. Оценка социально-демографического характера детерминации межличностных отношений, а также возрастных параметров осуществлялась посредством анализа анкетных данных испытуемых. Диагноз испытуемых фиксировался с помощью изучения документации (истории болезни). Личностные характеристики пациентов оценивались на основании результатов методики личностного дифференциала для измерения взаимных оценок – ЛД [9], а также беседы с испытуемыми.

На основании анкетных данных испытуемые были распределены между двумя категориями по признаку “место жительства”: дети, проживающие в городе и в сельской местности. По признаку “семейное положение” нами были выделены также две группы: полная семья; неполная семья. При выявлении социального положения испытуемых учитывалось образование их родителей и занимаемая должность.

Обработка результатов исследования с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона позволила выявить ряд статистически значимых взаимосвязей между социометрическим статусом испытуемых и их анкетными данными.

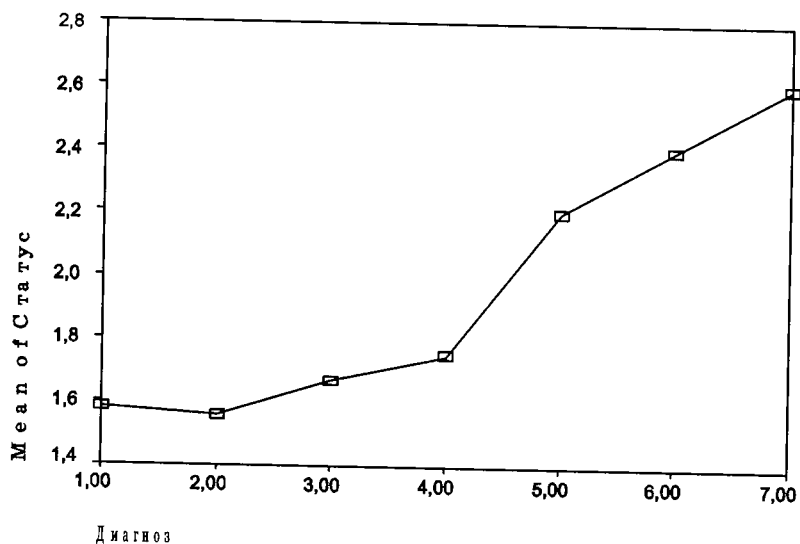
Зафиксирована положительная статистически значимая взаимосвязь между категорией “семейное положение” и социометрическим статусом ( $r=0,34 > 0,31$  при  $p < 0,01$ ). На основании полученных данных можно сделать вывод о более благополучных взаимоотношениях с соседями по палате у детей из полных семей по сравнению с детьми из неполных семей. Наиболее значимыми характеристиками семейного

положения оказались для значений социометрических коэффициентов осознанности испытуемых ( $v=-0,21$  при  $p<0,005$ ).

Необходимо отметить, что в результате исследования не было обнаружено статистически значимых зависимостей между социометрическим статусом испытуемых и такими социально-демографическими характеристиками, как “место жительства” и “социальное положение”. На основании этих данных можно сделать вывод о том, что положение ребенка в системе межличностных отношений внутри больничной палаты не зависит от его места жительства, образования родителей и занимаемой ими должности.

Изучение документации с целью выявления медицинских параметров детерминации межличностных отношений в палатах позволило нам выделить 7 групп по критерию “диагноз” на основании диагнозов пациентов и особенностей клинических проявлений заболеваний.

С помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона выявлена положительная статистически значимая взаимосвязь между диагнозами испытуемых и их социометрическим статусом ( $r=0,36>0,31$  при  $p<0,01$ ). Особенности распределения средних значений социометрических статусов детей, принадлежащих к различным группам по критерию “диагноз”, отражены на рисунке.



Средние значения социометрических статусов для детей, имеющих различные диагнозы

Хорошую нишу в системе межличностных отношений по средним значениям статусных категорий занимают дети с различными патологиями щитовидной железы (1-я, 2-я, 3-я группы). Менее благополучно складываются отношения в 4-й группе – дети с диагнозом сахарный диабет. Наименее благоприятное положение в группах занимают дети с гастроэнтерологическими заболеваниями (5-я группа) и пациенты с



внешними проявлениями заболеваний (ожирение, преждевременное половое или физическое развитие, задержка полового или физического развития – 6-я группа). Можно объяснить данную тенденцию негативным отношением окружающих, особенно детей, к таким внешним проявлениям, как слишком маленький или большой рост, избыточный вес и т.д. В 7-ю группу вошли пациенты с нетипичными для данного отделения заболеваниями, встречающимися в единичных случаях.

По результатам однофакторного дисперсионного анализа данных исследования выявлены статистически значимые различия между значениями уровня благополучия взаимоотношений в палатах, наполненных пациентами с различными диагнозами ( $F=4,78 > 3,23$  при  $p < 0,0001$ ), и коэффициентами удовлетворенности испытуемых с заболеваниями, относящимися к различным группам по диагнозам ( $F=3,88 > 3,23$  при  $p < 0,001$ ).

Полученные данные говорят о том, что диагнозы пациентов играют важную роль в формировании благополучных межличностных взаимоотношений в палате, оптимизации статусной структуры группы и удовлетворенности членов группы внутригрупповым общением.

При анализе результатов исследования возрастных характеристик детерминации межличностных предпочтений обнаружена отрицательная статистически значимая взаимосвязь между возрастом испытуемых и статусной категорией, которую они занимают в системе внутригрупповых межличностных отношений ( $r = -0,39 > 0,31$  при  $p < 0,01$ ). Это значит, что чем старше возраст ребенка, тем меньшую статусную категорию в группе он имеет шанс занять. В связи с тем что наименьшая статусная категория – “1” соответствует социометрической группе “звезд”, старшие дети находятся в наиболее благоприятном положении в отношениях с другими членами группы.

По данным множественного регрессионного анализа, возраст испытуемых и их принадлежность к определенной возрастной группе являются наиболее значимыми факторами для статусного распределения испытуемых и их удовлетворенности внутригрупповыми взаимоотношениями ( $\beta = -0,45$  при  $p < 0,05$ ;  $\beta = 0,56$  при  $p < 0,01$ ).

На основании беседы с детьми с целью выявления личностных качеств соседей по палате, являющихся мотивами осуществляемых ими выборов, нами определены наиболее значимые из них. Это следующие группы мотивировок выборов, осознаваемых испытуемыми: указание конкретных положительных или отрицательных качеств (50% от общего количества положительных высказываний); общая эмоционально-положительная (22%) или отрицательная оценка сверстника (100% отрицательных высказываний); указание на отсутствие отрицательных качеств (16%); нравственная оценка (7,5%); указание на совместную деятельность (4,5%). Эти виды мотивов были выделены отечественными психологами в школьных классах (Я.Л. Коломинский, Н.А. Березовин, А.Б. Широкова и др.) [1].

В отличие от школьных классов в больничных палатах не зафиксировано оценок внешности сверстника и указаний на успехи соседей по палате в каком-либо виде деятельности.

По результатам контент-анализа данных исследования наиболее значимыми для благополучия межличностных отношений в палате для всех возрастных групп испытуемых являются такие положительные качества членов группы, как общительность, веселый характер, дружелюбие, доброта. Для детей старшей и средней возрастной группы важными являются такие нравственные характеристики, как способность понять, надежность. Среди отрицательных качеств наиболее часто упоминаемыми являются склонность ко лжи, низкая коммуникативность, высокомерие, скандальность и разница в возрасте.

Результаты исследования детерминации социометрических предпочтений, полученные с помощью методики "ЛД для измерения взаимных оценок" [9], позволили оценить мотивы выборов испытуемых по трем параметрам: оценки (О), силы (С), активности (А).

С помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона выявлена положительная статистически значимая взаимосвязь между значениями взаимных оценок силы и социометрическим статусом испытуемых ( $r=0,39 > 0,31$  при  $p < 0,05$ ). Это значит, что испытуемые, принадлежащие к первой и второй статусным группам, имеют, по оценкам соседей по палате, более низкие коэффициенты силы, чем представители третьей и четвертой статусной группы. Выявленная взаимосвязь объясняется, с нашей точки зрения, тем, что проявление силы кем-то из пациентов воспринимается другими членами группы как угроза. В связи с этим большее количество выборов получают испытуемые, не проявляющие качеств, характеризующих их с позиции силы. В случае данного исследования это такие личностные качества, как упрямство, независимость, решительность, напряженность и др. В противовес им дети с большей частотой выбирают тех соседей по палате, которых они воспринимают как уступчивых, расслабленных, спокойных и т.д.

Выявлена отрицательная статистически значимая взаимосвязь между значениями взаимных оценок активности и социометрическим статусом пациентов ( $r=-0,68 > 0,39$  при  $p < 0,01$ ). Это значит, что больше выборов получают те члены группы, которые воспринимаются остальными как активные, то есть характеризуются как разговорчивые, открытые, деятельные, энергичные, общительные.

### Заклучение

Из представленных результатов исследования детерминации выборов детей в больничных палатах видно, что наиболее значимыми факторами, обуславливающими внутригрупповые межличностные взаимоотношения, являются: возраст, семейное положение, диагноз, взаимные оценки силы и активности, наличие определенных положительных личностных качеств.

Выявленная многосторонняя взаимосвязь внутригрупповых межличностных отношений с параметрами психологического здоровья детей, находящихся в больничном стационаре, подчеркивает значимость характера взаимоотношений между пациентами в палате [10]. Формирование палат с учетом особенностей детерминации социометрических выборов (возрастных характеристик пациентов, правильного сочетания диагнозов в зависимости от клинических и внешних проявлений заболевания, информирование об особенностях протекания заболевания и возможных способах лечения и др.) будет способствовать не только оптимизации межличностных отношений в палате, но и сохранению психологического здоровья детей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. **Коломинский, Я.Л.** Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я.Л. Коломинский. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 352 с.
2. **Кульчицкая, Е.И.** Положение подростка в различных коллективах и его поведение. Ребенок в системе коллективных отношений / Е.И. Кульчицкая. – М., 1972.
3. **Рыбалко, Е.Ф.** Генетические ступени развития коммуникативной потребности в дошкольный период. Общение как предмет теоретических и прикладных исследований / Е.Ф. Рыбалко. – Л., 1973.
4. **Сереброва, А.А.** К проблеме общения детей старшего дошкольного возраста в группе сверстников / А.А. Сереброва // Психология XXI века. Актуальные проблемы и тенденции развития: материалы Международной научно-практической конф., Пенза, 17-18 декабря 2007 г. Часть I. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2007. – С. 104-105.
5. **Никитин, А.Ф.** Особенности положения трудных подростков в коллективе класса. Проблемы общения и воспитание / А.Ф. Никитин. – Тарту, 1974. – Т. 2.
6. **Ефимова, Д.В.** Задержка психического развития ребенка – временный диагноз или пожизненный приговор / Д.В. Ефимова // Психология XXI века Актуальные проблемы и тенденции развития: материалы Международной научно-практической конф., Пенза, 17-18 декабря 2007 г. Часть I. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2007. – С. 69-71.
7. **Радькова, С.В.** Моделирование психологической безопасности образовательной среды для одаренных учащихся / С.В. Радькова // Одаренное поколение: наука и практика – от эксперимента к системе: материалы открытой городской научно-практической конф., Минск, 29-30 ноября 2007 г. Часть I. – Минск: МГГИПК и ПКЮ, 2007. – С. 122-125.
8. Психология педагогического взаимодействия: учеб. пособие / под ред. Я.Л. Коломинского. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.
9. **Райгородский, Д.Я.** Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ – М», 2001. – 672 с.
10. **Дявго, М.А.** Взаимосвязь межличностных отношений во временной детской группе с некоторыми показателями психологического здоровья детей / М.А. Дявго // Психология. – 2007. – № 4. – С. 25-30.

Поступила в редакцию 09.11.2009 г.

.УДК 159.942.5

Е.Б. МИКЕЛЕВИЧ

## ПЕРЕЖИВАНИЕ ДЕТЬМИ СМЕРТИ БЛИЗКОГО ЧЕЛОВЕКА

*Статья посвящена особенностям формирования и динамики представлений о смерти у детей. Рассматривается вопрос о влиянии потери родителей или одного из них на развитие личности ребенка, исследуются некоторые аспекты формирования Я-концепции детей-сирот, переживших смерть родителей*

*Сделан акцент на отличия в переживании потери детьми, находящимися на попечении близких родственников и в социальном приюте. Показано, что сироты, пережившие смерть родителей и находящиеся на попечении близких родственников, реагируют более адекватно на данную ситуацию, чем дети, помещенные в социальный приют.*

### Введение

Настоящее время вместе с развитием цивилизации и повышением комфортности человеческой жизни таит опасности техногенных катастроф, природных катаклизмов, неизлечимых болезней, перед лицом которых человек оказывается незащищенным. По данным отчета крупнейшей в мире страховой компании Swiss Re, жертвами стихийных бедствий в 2008 г. стали 238 тысяч человек. Возрастает численность преждевременных смертей по причине алкоголизма, наркомании, ВИЧ-инфекции, неутешительна суицидальная статистика. Особенно уязвимыми к потере близких людей оказываются дети. Смерть является для ребенка пугающим событием, а страх смерти – источником напряженности и экзистенциальной тревоги [1].

Однако психиатры, психологи и лица смежных профессий, разработавшие системы вмешательства в случае возникновения кризиса в различных трудных жизненных положениях, до недавнего времени не называли эту область в числе остро нуждающихся в квалифицированной помощи.

В процессе исследования данной проблемы нами была изучена научная литература, рассмотрены особенности переживания смерти единственного родителя детьми двух категорий: помещенных после смерти в социальный приют и оставшихся на попечении близких родственников. Исследование данной проблемы потребовало применения методов общенаучного исследования, использования методов психологической диагностики.

### Основная часть

В последнее десятилетие наблюдался рост интереса к роли, которую смерть играет в человеческом подсознании. Проблемы, связанные со смертью, выступают в центре разработанной К. Юнгом

психологии развития индивидуальности. Он рассматривал сексуальность в качестве доминирующей силы первой половины жизни, а проблему биологического дряхления и приближения к смерти – как основную во второй ее половине. В нормальных условиях озабоченность проблемой смерти возникает в более поздние десятилетия жизненного пути, проявление же ее на ранних этапах обычно связано с психопатологией. Становление индивидуальности, описанное К. Юнгом, приводит к психологической полноценности личности и включает в себя разрешение проблемы смерти. Вопрос смерти занимает также важное место в теориях экзистенциалистов, особенно в философии Мартина Хайдеггера. В выполненной им работе “Бытие и время” в анализе существования кончина играет ключевую роль. Согласно М. Хайдеггеру, сознание собственной бренности, ничтожности и смерти неуловимо присутствует в каждом миге человеческой жизни еще до действительного наступления биологического конца или соприкосновения с ним. Не имеет значения, обладает ли индивид фактическим знанием о смерти, ожидает ли он ее приход или сознательно задумывается о бренности существования [2].

Средства массовой информации зачастую способствуют распространению неверных представлений о смерти и умирании. В заурядных фильмах смерть представлена как абсурдное событие или ситуация личного поражения. В сообщениях о жертвах в ходе военных действий, во время авиационных катастроф, ураганов, наводнений, землетрясений, засух и массовых эпидемий данные столь велики, что воспринять смерть на личностном уровне невозможно. Ее важность и психологические, философские и духовные аспекты растворяются в бесстрастных цифрах. Картина смерти стала абстрактной. Особый личностный оттенок, присущий смерти, полностью затмевается апокалиптической природой, технологическим характером и массовым масштабом такого события. В такой ситуации у детей и подростков формируется непонимание проблем, связанных с отношением к смерти [2].

Отсутствие квалифицированной помощи, психологической поддержки в ситуации смерти близкого человека может привести к необратимым последствиям в развитии личности ребенка. Многие специалисты обнаруживают более высокий процент сирот среди психических больных. Среди депрессивных больных в 4 раза больше сирот, переживших смерть одного или обоих родителей, чем в группе психически здоровых. Утрата родителей чаще встречается у совершивших преступления [1, с. 296].

Потеря родителя у детей нередко приводит к психическим расстройствам, снижению настроения, нарушениям сна, ночным кошмарам, отказу от еды, снижению массы тела, потере интереса к учебе и другой активности. В некоторых случаях вместо непосредственных реакций на смерть родителя наблюдаются отдаленные (иногда спустя год) переживания горя. Различные реакции наблюдаются в за-

висимости от того, как умер близкий ребенку человек: от болезни, по возрасту, несчастный случай, суицид. Особый риск для душевного развития ребенка представляет смерть родителя на фоне имеющегося или начавшегося распада семьи, а также в случае совпадения пола умершего родителя с полом ребенка [3, с. 304].

Трудности приспособления после утраты возникают у детей, если они не имеют реалистического представления о смерти. Дети, как и взрослые, нуждаются в понимании реальности смерти, и этот процесс постепенен. Поэтому, насколько это необходимо, нужно говорить о том, что произошло, и неоднократно [4].

По мнению Дж. Боулби, печаль ребенка с 6 месяцев сходна с той, что испытывают взрослые. А. Фрейд и Р. Фурман утверждали, что ребенок лишь 4–4,5 лет способен к эмоциям горя в ответ на смерть родителей. А.В. Вольф оценивает возраст начала таких переживаний в 10–11 лет [3, с. 301]. М. Кляйн полагает, что ребенок проходит через психические состояния, которые можно сопоставить со скорбью взрослого человека, или, вернее, что эта ранняя скорбь оживает всякий раз, когда в последующей жизни случается испытывать горе. Важнейшим способом преодоления состояний скорби служит для ребенка, по мнению М. Кляйн, проверка реальности.

Реакция маленьких детей на потерю родителей является “анаклитической”, т.е. связанной с потерей источника пищи, тепла и защиты. Переживания детей определяются потерей объекта любви и идентификации, а поэтому эти чувства утраты серьезно травмируют психику.

Выделяют несколько стадий переживаний: дети осознают случившееся, исчезает привязанность к любимому человеку, появляются воспоминания об умершем и страстное желание вернуть его [5, с. 291].

Переживания потери родителей очень разнятся в детском и подростковом возрасте. Ребенок младшего возраста (до 5 лет) не в состоянии понять значение слов “смерть”, “навсегда”, “никогда больше не вернется”. Он не понимает этих абстрактных слов, ему также трудно понять абстрактные объяснения причин смерти, воспринимает только конкретные действия и события. Маленькие дети не способны прямо сформулировать волнующие их вопросы. Они пытаются преодолеть разрушающие их психику конфликты через символическую игру или посредством рассказов.

Младшие школьники часто задумываются о смерти. В этом возрасте постепенно развивается понимание, что смерть окончательна и все жизненные функции прекращаются, когда человек умирает. Дети уже понимают, что ряд жизненных обстоятельств изменить невозможно. Переживания смерти старшими подростками и юношами сходны с переживаниями взрослых, однако в переходном возрасте защитные психологические механизмы ослаблены, поэтому потеря близкого человека кажется невыносимой [6]. Особенно тя-

жело переживается потеря родителя до завершения периода полового созревания. Формирование реакций детей на потерю, наряду с их способностью понимать значение факта смерти, зависит от их характера и уровня психосексуального развития. Чем старше дети, тем лучше они приспосабливаются к смерти родителя. В качестве положительного момента, способствующего лучшему приспособлению к утрате, называют наличие в семье бабушек и дедушек.

Дети могут продолжать думать о мертвом, еще долго чувствовать печаль и тоску. Они очень скучают. Поэтому у многих из них может возникнуть желание вернуться в те места, где они были вместе с умершим, чтобы "оживить" воспоминания. Некоторые дети реализуют это свое желание, убегая от приемных родителей или попечителей или из детских учреждений [4].

Белорусские исследователи И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, Н.В. Фурманова называют несколько самых распространенных реакций: тревожность, замкнутость, изоляция и проблемы концентрации внимания, печаль, тоска, вина, гнев [6]. Американский психолог Э. Кублер-Росс выделила основные этапы, которые характеризуют переживания человеком утраты: шок, отрицание, гнев, торг, грусть и отчаяние, примирение. По мнению автора, эти этапы могут сливаться и варьироваться. Застывание на одном из них требует посторонней помощи [1].

Ключевым моментом для дальнейшего исхода переживания ситуации является сообщение ребенку о случившемся. Специалисты считают, что это должен сделать авторитетный и близкий ребенку человек. В момент сообщения о трагедии особую важность приобретают тактильные ощущения. На этом этапе важно помочь детям выразить и прояснить свои чувства, когда они реагируют на сообщаемую им информацию. Позитивным является желание говорить о смерти, это возможность нового и более зрелого понимания смертного случая. Необходимо доступно ответить на вопросы, хотя иногда это сделать трудно. Дать честный ответ – очень важно. Поэтому специалисты рекомендуют избегать метафор типа "умерший спит" или "он или она ушел или уехал". Если ребенок настолько развит, что может задать вопрос, то он достаточно развит, чтобы получить прямой ответ на него [4]. Если у ребенка есть потребность плакать, необходимо ему разрешить это сделать. Это дает возможность освобождения от негативных эмоций. Младшие дети в первое время после смертного случая не могут находиться вдали от взрослых, старшие дети зачастую стремятся осознать случившееся в одиночестве. Взрослый должен предоставить возможность для уединения и размышления, оставляя за собой право для контроля над состоянием ребенка.

Большинство детей и подростков в случае потери родителя или близкого человека переживают комплекс собственной вины за случившееся. Рассерженный мальчик, втайне желающий матери смерти

за то, что она не исполнила его капризы, перенесет тяжелейшую травму, если мать действительно умрет, пусть даже это событие не совпадет по времени с разрушительным пожеланием. Он навсегда возложит ответственность за смерть матери на себя [1]. В такие минуты ребенок особенно остро переживает воспоминания, связанные с конфликтными ситуациями, разладом в отношениях. Важно убедить ребенка в том, что он не виноват. Свыкание со смертью члена семьи может стать более трудным процессом, если родственники испытывают двойственные чувства касательно правильности своего поведения по отношению к уходящему. Отсутствие возможности выразить ему сочувствие, высказать благодарность за прошлое либо найти способ попрощаться, приводит к тому, что оставшиеся в живых испытывают чувство неудовлетворения, горечи и зачастую глубокой вины [2].

Наиболее часто используемой защитной реакцией детей всех возрастов является отказ от осознания случившегося, нежелание поверить в необратимость трагедии. Отсутствие умершего ребенок воспринимает как временное событие. В течение различной продолжительности времени у ребенка сохраняется надежда и ожидание возвращения любимого родителя. Реалистичность восприятия случившегося формируется, если ребенку не запрещают присутствовать при ритуальных действиях отпевания, оплакивания, прощания с умершим.

У детей существуют свои способы справляться с сильными чувствами. Например, дети часто имитируют похоронную процессию. Они хоронят животных и насекомых, что помогает им понять, что произошло с умершим. Они также могут рисовать могилы с крестом или рисовать другие вещи, имеющие отношение к умершему. Для ребенка это нормальный способ выражения своих чувств. Одновременно они начинают лучше понимать смысл события, которое произошло. Поэтому важно не останавливать детей, когда они играют или рисуют. Если ребенок был свидетелем драматического смертного случая, он может повторять одну и ту же игру много раз.

Общение и отношения с ребенком, пережившим смерть родителей, должны быть осторожными и максимально корректными. В период переживания ситуации потери ребенок нуждается в повышенном внимании, физическом комфорте и уходе. Здоровая скорбь – процесс принятия потери и приспособления к ней и затем возвращения к жизни – зависит от выражения и прояснения этих чувств. Ребенок не способен проделать всю эту работу один [3]. Период отстранения от повседневных дел, участия в мероприятиях детского коллектива рекомендуется сократить и ограничить. Возвращение в детский коллектив, общественные поручения, общение со сверстниками позволят ребенку вернуться к привычному образу жизни.

Дети, потерявшие кого-либо из родных, испытывают сильные и зачастую новые для себя чувства. Их пугает то, что они не могут



объяснить своих реакций на переживаемое, поэтому они нуждаются во взрослых, чтобы последние помогли им разобраться в происходящем.

В этом случае наилучшей помощью травмированному ребенку будет та, когда другой взрослый включится в его ситуацию и постепенно выстроит надежную эмоциональную связь с ребенком, таким образом продолжая внезапно прервавшийся диалог. Этот новый контакт может стать впоследствии той прочной базой, благодаря которой ребенок будет в состоянии сам справиться с постигшим его несчастьем.

В ходе изучения особенностей переживания потери детей-сирот мы наблюдали в течение нескольких месяцев детей 10 и 10,5 лет, потерявших единственного родителя. Выделены наиболее типичные реакции детей, помещенных в социальный приют и оставшихся на попечении близких родственников. Характерными проявлениями были симптомы тревоги и страха. Дети, попавшие в социальный приют, стремились к уединению, отказывались от еды, проявлялась отстраненность, нежелание учиться, общение сводилось к однозначным ответам на вопросы. У 10% стало появляться ночное недержание мочи. Дети боялись темноты, беспричинно тревожились, не находили себе места, были в состоянии двигательного беспокойства. У обеих групп детей (и в социальном приюте, и на попечении родственников) первоначальной реакцией на сильное психологическое потрясение было стремление отгородиться от происходящего.

Дети, оставшиеся на попечении близких родственников, демонстрировали нежелание оставаться в одиночестве. Признаки переживания утраты начали стираться через 3 недели после смерти. Девочки, уже переставшие играть с куклами, вернулись к этому занятию. Рисунки детей, оставшихся на попечении родственников, отличались от рисунков детей, помещенных в приют, наличием ярких цветов. Оставшиеся на попечении родственников сироты легче шли на контакт, реже отказывались рисовать или отвечать на вопросы. Очевидно, что эмоциональная поддержка родственников помогала быстрее вернуться к нормальной жизнедеятельности.

### Заключение

Смерть родителя или близкого человека влияет на формирование Я-концепции ребенка, и более выраженным это влияние является на этапе наиболее интенсивного формирования самосознания. Находящиеся в ситуации эмоционально теплого отношения со взрослыми переживают потерю близкого человека легче и демонстрируют более короткий период восстановления жизнедеятельности, чем дети в условиях закрытого заведения. У детей из социального приюта более выражена неспособность жить нормальной повседневной жизнью в период переживания смерти родителя. Отсутствие эмо-

циональной поддержки в период переживания смерти родителя приводит к формированию у ребенка представления о враждебности окружающего мира и формирует неадекватную Я-концепцию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. **Кублер-Росс, Э.** О смерти и умирании / Э. Кублер-Росс // Городской центр паллиативной помощи и организации сестринского дела [Электрон. ресурс]. – 2009. – Режим доступа: <http://www.rak.by/cgi-bin/article.cgi?a=308>. – Дата доступа: 10.01.2009.
2. **Гроф, С.** Человек перед лицом смерти / С. Гроф, Дж. Хэлифакс. – М.: Изд-во трансперсонального института, 1996. – 246 с. [Электрон. ресурс]. – 2009. – Режим доступа: [http://database.library.by/library/cd\\_001/FILOSOF/GROF/death.html](http://database.library.by/library/cd_001/FILOSOF/GROF/death.html). – Дата доступа: 30.01.2009.
3. **Лукас, Г.** Молчаливое горе: жизнь в тени самоубийства / Г. Лукас, К. Сейден. – М.: Смысл, 2000 [Электрон. ресурс]. 2009. – Режим доступа: <http://psybrest.iatp.by/3-2005.htm>. – Дата доступа: 15.01.2009.
4. **Фурманов, И.А.** Психологическая работа с детьми, лишенными родительской опеки. Книга для психологов. / И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, Н.В. Фурманова // Кафедра психологии БГУ [Электрон. ресурс]. – 2009. Режим доступа: [http://go2bsu.narod.ru/libr/20\\_F/furmanov/psy\\_rabota.rar](http://go2bsu.narod.ru/libr/20_F/furmanov/psy_rabota.rar). – Дата доступа: 10.01.2009.
5. **Исаев, Д.Н.** Детская медицинская психология. Психологическая педиатрия / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2004. – 384 с.
6. **Фурманов, И.А.** Психологические особенности детей, лишенных родительского попечения. Книга для родителей. / И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, Н.В. Фурманова // Кафедра психологии БГУ [Электрон. ресурс]. – 2009. Режим доступа: [http://go2bsu.narod.ru/libr/20\\_F/furmanov/psy\\_osobti.rar](http://go2bsu.narod.ru/libr/20_F/furmanov/psy_osobti.rar) – Дата доступа: 10.01.2009.

Поступила в редакцию 18.03.2009 г.

УДК 37.015.3

*Е.А. ПАНФИЛОВА*

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТА-ПЕРВОКУРСНИКА В НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ

*В данной статье представлены результаты изучения процесса адаптации студентов-первокурсников к новой социальной ситуации развития. В исследовании актуализируются эмоциональные характеристики адаптивных и дезадаптивных студентов с последующим описанием их социально-психологической адаптированности как дискретного (временного) состояния, переживаемого первокурсником в новой социальной ситуации развития в условиях вуза.*

### Введение

Социально-психологическая теория адаптации актуализирует те социальные ситуации, в которых личность фрустрируется, претерпевающая при этом заметные изменения не только в интеллектуальных, но и эмоциональных процессах [1].

Обращение в нашем исследовании к эмоциональным аспектам личности первокурсника обосновывается теоретическим положением А.Н. Леонтьева об опосредованной значимости функции эмоций в мотивации деятельности через достижение целей [2].

Эмоциональные составляющие социально-психологической адаптированности первокурсников в новой социальной ситуации развития в условиях вуза – тревожность и фрустрированность – изучались посредством опросника Спилбергера и метода рисуночной фрустрации Розенцвейга с последующим количественным и качественным анализом эмпирических данных.

### Основная часть

В современной психолого-педагогической литературе активное внимание уделяется феноменологии и концептуализации проблемы адаптации и адаптивной активности личности [1; 3; 4; 5]. Согласно О.И. Зотовой, И.К. Кряжевой и другим исследователям взаимодействие личности с социальной средой заключается во взаимосвязи адаптивной активности с противоположной ей преобразовательной активностью. Адаптивная активность обычно рассматривается как приспособление человека к внешнему окружению. Однако важно приспособиться не только к событиям, происходящим во внешнем мире, но и к изменениям во внутреннем мире: собственным поступкам, недостаткам и достоинствам, результатам деятельности. То есть не только приспособление к окружению, но и самоприспособление является важнейшей детерминантой деятельности личности. Адаптивная активность направлена на внешний мир, преобразовательная активность – на самого себя, собственный внутренний мир. В целом способность личности адаптироваться осуществляется на основе достаточно устойчивого, интегрированного и адекватного знания о себе [3].

Для анализа социально-психологической адаптированности студента-первокурсника в нашем исследовании особое значение приобретают два основных психологических механизма адаптации к новой социальной ситуации развития:

- обесценивание исходных потребностей;
- концептуализация исходных потребностей в форме вторичного контроля эмоций.

По мнению В.В. Лагерева, студенты, у которых преобладает механизм обесценивания исходных потребностей, отличаются

меньшей удовлетворенностью взаимоотношениями с окружающими, в то время как студенты с преобладанием механизма концептуализации исходных потребностей в форме вторичного контроля эмоций проявляют большую удовлетворенность социальными контактами. Следовательно, применительно к данному исследованию можно предположить, что обозначенные психологические механизмы адаптации к новой социальной ситуации развития у первокурсников находят свое различное отражение на *собственно психологическом уровне реагирования*. Данный уровень можно характеризовать посредством выявления степени удовлетворенности первокурсником его взаимоотношений с непосредственным окружением, вызывающей различные типы эмоциональных реакций в процессе адаптации к новой социальной ситуации развития в условиях вуза [4].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы дает теоретическое основание для определения содержания социально-психологической адаптированности как дискретного состояния посредством определения таких показателей психологического уровня реагирования первокурсника, как фрустрированность и тревожность, проявляющихся в новой социальной ситуации развития.

В исследовании приняли участие две выборки испытуемых: адаптивная и дезадаптивная. Данные выборки были определены на предварительном этапе исследования в связи с изучением у первокурсников параметра “согласованность-рассогласованность” основных плоскостей “Я-концепции”: “Я-реальное” и “Я-идеальное”. С помощью дисперсионного анализа посредством применения инструментов Пакета анализа (критерий t-тест Стьюдента) – двухвыборочного t-теста с различными дисперсиями и двухвыборочного t-теста с одинаковыми дисперсиями – определялась достоверность различий согласованности-рассогласованности “Я-реальное” и “Я-идеальное”. Так, результаты дисперсионного анализа показали, что у 89% испытуемых были выявлены недостоверные различия между данными плоскостями “Я-концепции”, что свидетельствовало о внутриличностной согласованности в отношениях к окружающим, и только у 11% – достоверные различия по данному параметру, что свидетельствовало о внутренней рассогласованности “Я-реального” и “Я-идеального” в отношениях к окружающим. Таким образом, испытуемые разделилась на две выборки: *адаптивная* и *дезадаптивная* группы. С целью более детального анализа полученных данных дополнительно к дисперсионному применялся факторный анализ с вращением системы координат, с последующим применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена, а также критерия U Манна Уитни для выявления различий в уровне исследуемого признака.

Весь статистический анализ данных подтверждает достоверность, а не случайность выявленного параметра “согласованность-рассогласованность” “Я-реального” и “Я-идеального” как важного показателя процесса адаптации к новой социальной ситуации развития. Это и послужило основанием работать на данном этапе исследования с двумя выборками испытуемых.

Посредством диагностики эмоционального поведения во фрустрирующих ситуациях с применением проективной методики Розенцвейга и тревожности – по опроснику Спилбергера были выявлены повышенная фрустрированность и высокий уровень ситуативной тревожности адаптивных и дезадаптивных первокурсников как среднегрупповые показатели. Различия в сравниваемых выборках обнаружались в проявлении личностной тревожности.

В результате были получены следующие содержательные характеристики социально-психологической адаптированности студентов-первокурсников обеих выборок испытуемых.

У адаптивных студентов социально-психологическая адаптированность характеризуется высоким уровнем ситуативной тревожности (39%), средним уровнем личностной тревожности (59%) и повышенным уровнем фрустрированности (от 67% до 84% с учетом эмоциональных реакций по типу и направлению). Адаптивный студент проявляет высокую степень удовлетворенности взаимоотношений с новым социальным окружением, что свидетельствует о преобладании механизма концептуализации потребностей в форме вторичного контроля эмоций. Такой студент всем удовлетворен, его все устраивает, поскольку он смог установить позитивное межличностное взаимодействие с непосредственным окружением с помощью своих привычных стереотипов поведения. В силу этого его поисковая активность на выработку новых программ поведения выражена слабо. Успех его деятельности приходит как бы сам по себе, как следствие предыдущих успехов. Он придерживается пассивной формы воздействия на окружающую среду в силу отсутствия ближайшей цели для достижения удовлетворения какой-либо очередной потребности, что можно условно назвать “периодом затишья”. Однако адаптивный студент может проявлять беспокойство относительно любого изменения, которое может нарушить сложившуюся для него оптимальную ситуацию. В этом случае при высоких показателях тревожности обнаруживается и повышенная фрустрированность потребности в поисковой активности, направленной на выработку новой поведенческой программы.

У дезадаптивных студентов социально-психологическая адаптированность характеризуется не только повышенной фрустриро-

ванностью и ситуативной тревожностью (39%), но и высоким уровнем личностной тревожности (62%). Низкая степень удовлетворенности взаимоотношениями с окружающими свидетельствует о преобладании механизма обесценивания исходных потребностей. То есть имеющиеся у дезадаптивного студента стереотипы поведения на начальном этапе обучения в вузе не позволяют ему в полной мере удовлетворить свою потребность в общении и взаимодействии с новым социальным окружением, наладить оптимальные взаимоотношения с другими. Это приводит к осознанию необходимости выработки новой программы поведения. Но, в отличие от адаптивного студента, субъективное переживание фрустрации не столько блокирует, сколько активизирует поисковую активность дезадаптивного студента, направленную на оптимизацию взаимоотношений с новым социальным окружением.

Таким образом, можно предположить, что высокие показатели тревожности и фрустрированности оказывают влияние на характер развития поисковой активности первокурсника в условиях новой социальной ситуации развития.

### Заключение

Итак, эмпирически доказано, что и адаптивные, и дезадаптивные студенты имеют высокий уровень ситуативной и/или личностной тревожности и повышенное субъективное переживание фрустрации потребности в поиске оптимальных стереотипов поведения. Изученные характеристики могут рассматриваться как эмоциональные детерминанты социально-психологической адаптированности первокурсника, определяющие различное ее содержание.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Налчаджян, А.А.* Социально-психологическая адаптация личности: Формы, механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – Ереван, 1988. – 220 с.
2. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие для вузов / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл: Академия, 2004. – 352 с.
3. *Зотова, О.И.* Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / О.И. Зотова, И.К. Кряжева; отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1978. – 232 с.
4. *Лагерев, В.В.* Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками / В.В. Лагерев. – М., 1991. – 48 с.
5. *Андреева, И.Н.* Взаимосвязь личностной тревожности и социально-психологических характеристик подростков: автореферат. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / И.Н. Андреева. – Мн., 2002. – 21 с.

Поступила в редакцию 12.01.2010 г.

УДК 316.6

Е.П. ЧЕШНОВА

## РОЛЬ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ В СТАНОВЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Осуществлен глубокий теоретический анализ проблемы психологического здоровья детей. Представлены данные, свидетельствующие о тесной связи межличностных отношений со сверстниками и эмоционального благополучия старших дошкольников. Разработана и апробирована авторская методика, позволившая изучить некоторые аспекты межличностных отношений в детской группе. Обнаружена значительно более тесная связь межличностных отношений со сверстниками и эмоционального благополучия старших дошкольников в группах детского сада (в сравнении с группами детского дома), что объясняется более высокой эмоциональной насыщенностью взаимоотношений в группе детского сада.*

### Введение

Проблема психологического здоровья, прежде всего детей, приобретает особенную актуальность сегодня в связи с интенсивным ростом личностных и поведенческих нарушений у детей и подростков, возрастанием у них количества случаев пограничных психических состояний. Задача укрепления психологического здоровья занимает центральное место в деятельности психологической службы образования.

Термин "психологическое здоровье" относительно новый в психологии. Давая первоначальное его определение, И.В. Дубровина отмечает, что он характеризует личность в целом, находится в непосредственной связи с проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья [1]. В концепции Я.Л. Коломинского психологическое здоровье понимается как целостное состояние личности, которое часто выражается такими понятиями, как "эмоциональное самочувствие", "эмоциональное благополучие", "внутренний душевный комфорт" [2].

Мы рассматриваем психологическое здоровье ребенка в четырехплоскостном измерении:

- 1) модальность преобладающих эмоций, которые закрепляются в чертах его характера, личности; степень эмоционального благополучия;
- 2) уровень позитивного самопринятия;
- 3) социальная адаптивность и адаптированность;
- 4) креативность.

В нашем исследовании основное внимание уделено такому параметру психологического здоровья, как эмоциональное благополучие.

Под “эмоциональным благополучием” мы понимаем эмоционально насыщенную жизнь ребенка, в которой доминируют положительные эмоции, выражены жизненный оптимизм и чувство защищенности, позитивное отношение к себе и к миру; отсутствует высокий уровень тревожности, страхов, агрессии.

В своем исследовании мы обратились к антропологическому подходу к решению проблемы психологического здоровья детей (В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов) [3]. В данной концепции максима психологического здоровья понимается как интеграл жизнеспособности и человечности индивида, проявляющийся в ориентации на приобщение к родовой человеческой сущности, субъективности (способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования). На наш взгляд, антропологический подход продуктивен в решении проблемы эмоционального благополучия ребенка, т.к. наиболее полно реализует идею социальной ситуации развития и ее влияния на формирование важнейшего качества – субъективности. В русле данной концепции психологическое здоровье рассматривается в системе с факторами, его обуславливающими, с одной стороны, и необходимыми условиями воплощения – с другой. Субъективная реальность индивида, представляя собой основу его психологического здоровья, развивается в со-бытийной общности. Исходя из антропологического принципа, нарушения психологического здоровья детей следует рассматривать как антропогении (обусловленные человеком), т.е. результат дисфункций детско-взрослой общности. Мы предлагаем расширить рамки со-бытийной общности”, включив в нее межличностное взаимодействие со сверстниками, значение которого возрастает по мере взросления ребенка. На наш взгляд, межличностное взаимодействие со сверстниками также является фактором развития субъективной реальности и, соответственно, психологического здоровья.

### Основная часть

Наше исследование было направлено на изучение связи межличностных отношений со сверстниками и эмоционального благополучия дошкольников из детского сада и детского дома.

Исследование состояло из нескольких этапов. На первом этапе работы мы исследовали межличностные взаимоотношения и их осознание и переживание испытуемыми. С этой целью использовались методы социометрии (методики “У кого больше?” Я.Л. Коломинского и “Краски в подарок на день рождения” Е.А. Панько и М. Кашляк), аутосоциометрии (методика “Домики” Я.Л. Коломинского), беседы, наблюдения. В целом уровень развития взаимоотношений в экспериментальных группах был нами определен как средний. Выявлены значимые различия в групповых показателях взаимоотношений в детском саду и детском доме (в детском доме формально они более благополучны) по коэффициенту взаимности выборов – КВ ( $p < 0,05$ ), коэф-



фициенту удовлетворенности – КУ ( $p=0,01$ ) и индексу изолированности – ИИ ( $p=0,01$ ). Заметна также тенденция повышения коэффициента благополучия (КБ) в группах детского дома в сравнении с группами детского сада. Более благополучные социометрические показатели в группах детского дома (в сравнении с группами детского сада) мы объясняем проявлением защитных, компенсаторных механизмов личностей воспитанников детского дома, в том числе зачатков синдрома “Мы” – своеобразной идентификации детей друг с другом (В.С. Мухина) [4]. Меньшее заполнение крайних статусных категорий и отсутствие “сверхзвезд” в группах детского дома (в сравнении с группами детского сада), на наш взгляд, свидетельствует о том, что здесь в силу дефицита личностного, индивидуализированного общения взрослых с детьми, его институциализации (Э. Пиклер [5]) дошкольники чаще, чем их сверстники из детского сада, ведут себя сходным образом, не выделяясь из группы.

Представляют интерес и результаты анализа цветовых предпочтений детей для “подарка”, позволившего определить характер эмоциональной насыщенности выбора сверстника как проявления отношения к нему (методика “Краски в подарок на День рождения” [6]). Были обнаружены различия в предпочтениях воспитанников детского сада и детского дома при выборе цвета “фломастера” для “подарка” сверстнику. Так, дошкольники из детского дома в 3 раза чаще, чем их сверстники из детского сада, использовали для “подарка” синий “фломастер”, почти в 2 раза чаще – зеленый, в 2 раза реже – красный и значительно чаще – коричневый и черный. Данное явление мы объясняем различием характера межличностных отношений в группах детского сада и детского дома и в первую очередь тем, что, как указывалось выше, группа детского дома является единственной группой, в которую реально включено большинство ее воспитанников. Так, например, значительное превалирование синего цвета (спокойствие, удовлетворенность, привязанность [7; 8]) в группах детского дома отражает, на наш взгляд, более высокую потребность его воспитанников в чувстве защищенности, спокойствии, постоянстве привязанностей. В детском саду же выбор сверстника обусловлен преимущественно потребностью детей в совместной игровой, а также познавательной-практической и художественной деятельности, наполненной высокой активностью, радостью. Именно поэтому, полагаем, при выборе цвета “фломастера” для подарка сверстнику дошкольники из групп детского сада наиболее часто отдавали предпочтение красному (активность, радость [7; 8]) и желтому (активность, стремление к общению, надежда [7; 8]). Чувство защищенности, спокойствие в норме дошкольники приобретают преимущественно в семье.

С целью изучения осознания и переживания детьми своих взаимоотношений со сверстниками мы провели аутосоциометрический эксперимент (вариант “Дом” Я.Л. Коломинского). Как в группах детского сада, так и в группах детского дома были обнаружены явления

“парадокса осознания” и “презумпции взаимности” (Я.Л. Коломинский). В целом у испытуемых преобладает центростремительная социометрическая установка, проявляющаяся в определении ими большинства сверстников в I и II статусные группы (что характерно для детей дошкольного возраста), однако воспитанники детского дома проявляют ее значительно реже, нежели их сверстники из детского сада ( $p < 0,05$ ). На наш взгляд, причина данных различий – действие защитных механизмов личностей дошкольников из детского дома, их стремление к соперничеству за внимание, признание окружающими, в целом значительно менее насыщенные позитивными эмоциями, дружелюбием взаимоотношения в группе детского дома.

С целью определения степени дружелюбия испытуемых мы разработали проективную методику “Принятие сверстника в совместную деятельность”. Использование данной методики позволило изучить следующие аспекты межличностных отношений в экспериментальной группе: готовность сверстников принять испытуемого в совместную деятельность (реальная), готовность сверстников принять испытуемого в совместную деятельность (в представлении испытуемого), готовность испытуемого принять сверстников в совместную деятельность (реальная), готовность испытуемого принять сверстников в совместную деятельность (в представлении сверстников), взаимная готовность принять друг друга в совместную деятельность (реальная), взаимная готовность принять друг друга в совместную деятельность (в представлении ребенка).

Существенных различий между представителями четырех статусных групп в предположениях о степени готовности сверстников принять их в совместную деятельность не было обнаружено, что, на наш взгляд, есть следствие проявлений “парадокса осознания”, защитной функции самооценки. Примечательно наличие статистически значимой связи между показателями по предполагаемой ребенком степени готовности сверстников принять его в совместную деятельность и предполагаемым аутосоциометрическим статусом испытуемого ( $p < 0,05$ ), что является признаком валидности нашей методики, т.е. достоверности полученных с ее помощью результатов относительно осознания и переживания детьми своих взаимоотношений со сверстниками.

В результате обработки данных по нашей методике была выявлена статистически значимая отрицательная связь между количеством отказов принять сверстника в совместную деятельность и количеством взаимных социометрических выборов детей ( $p < 0,05$ ). Следовательно, наиболее дружелюбны (т.е. готовы принять в совместную деятельность наибольшее количество сверстников) те дети, которые удовлетворены своими взаимоотношениями со сверстниками, т.к. уже установили некоторые дружеские отношения. Таким образом, позитивное отношение к миру является результатом положительных переживаний ребенка в связи с удовлетворением им

важнейшей потребности в принадлежности к референтной малой группе, принятии и признании, дружеских отношениях. Ребенок, у которого данная потребность депривируется, испытывает отрицательные эмоции, зачастую негативно относится к миру и, соответственно, менее дружелюбен по отношению к сверстникам.

Обнаружены существенные различия в представлении сверстников о степени дружелюбия детей различных статусных групп: испытуемые из I и II статусных групп оцениваются сверстниками как наиболее открытые для совместной с ними деятельности, далее дети ожидают меньше проявлений дружелюбия от сверстников по мере снижения их статуса ( $p < 0,01$ ). Данную тенденцию мы рассматриваем как проявление "презумпции взаимности".

На втором этапе нашего исследования изучалось эмоциональное благополучие испытуемых. С этой целью использовался комплекс методов и методик, включающий в себя проективный тест ("Дом - Дерево - Человек" Дж. Бака, "Несуществующее животное", тесты Люшера и Розенцвейга), анализ продуктов деятельности детей (рисунок на тему "Самое страшное"), наблюдение и беседа. По результатам исследования в целом уровень эмоционального благополучия испытуемых средний. Наиболее выраженными как в группах детского сада, так и в группах детского дома явились симптомокомплексы "тревожность" и "трудности общения". Наименее выражены у дошкольников такие отклонения, как недоверие к себе и чувство неполноценности, а в группах детского сада также депрессивность. Были обнаружены статистически значимые различия в степени эмоционального благополучия испытуемых из детского сада и детского дома. Воспитанники детского дома значительно чаще, чем их сверстники из детского сада, испытывают чувство незащищенности ( $p=0,01$ ) и депрессивность ( $p<0,05$ ). Выявленные различия в эмоциональном благополучии дошкольников обусловлены, на наш взгляд, переживанием материнской депривации воспитанниками детского дома и различиями в условиях жизни детей (воспитанники детского дома имеют более бедную социальную среду, им характерен дефицит личностного общения со взрослым, собственного пространства, условий для проявления и утверждения своей "самости"). Результаты нашего исследования подтверждают идею отечественных и зарубежных ученых о том, что вследствие материнской депривации (при отсутствии близкого взрослого, который может заменить мать) у ребенка нарушается формирование чувства защищенности, доверия к миру. Как следует из теории Э. Эриксона, именно базисное доверие к миру является основным показателем благополучного эмоционально-личностного развития ребенка в младенческий период [9].

На третьем этапе исследования определялась связь эмоционального благополучия испытуемых и их положения в группе сверстников. Выявлено, что испытуемым с высоким социометрическим статусом соответствуют преимущественно нормальное эмоциональное

состояние, отсутствие концентрации на самозащитных реакциях, наличие определенной уверенности в себе ( $p < 0,01$ ). Большинству детей с низким социометрическим статусом характерен дефицит эмоционального благополучия, защищенности, уверенности в себе ( $p < 0,01$ ). Дошкольники, испытывающие удовлетворение от своих взаимоотношений со сверстниками (т.е. имеющие взаимные выборы), отличаются высоким уровнем эмоционального благополучия, уверенностью в себе ( $p < 0,01$ ). Испытуемым, не имеющим взаимных выборов, характерны негативные переживания, неуверенность в себе ( $p < 0,01$ ).

В результате использования коэффициента ранговой корреляции Спирмена была установлена статистически значимая связь между показателями испытуемых по авторской методике ("Принятие в совместную деятельность") и степенью их эмоционального благополучия. Выявлена тесная связь отрицательного характера между количеством детей, готовых принять ребенка в совместную деятельность, и общим отклонением в его эмоциональном состоянии (по результатам комплекса методик) ( $p < 0,01$ ), а также положительная связь между количеством сверстников, не принимающих испытуемого в совместную деятельность, и общим отклонением в его эмоциональном состоянии ( $p < 0,01$ ). Кроме того, обнаружена связь отрицательного характера между количеством детей, готовых принять ребенка в совместную деятельность, и общим отклонением в его эмоциональном состоянии, а также степенью выраженности чувства неполноценности (по результатам теста "Д-Д-Ч") ( $p < 0,05$ ). Установлена положительная связь между количеством сверстников, не принимающих испытуемого в совместную деятельность, и общим отклонением в его эмоциональном состоянии, а также степенью выраженности чувства неполноценности (по результатам теста "Д-Д-Ч") ( $p < 0,05$ ). Выявленность данных связей свидетельствует о том, что для детей, принимаемых сверстниками в совместную деятельность, характерен высокий уровень эмоционального благополучия, уверенность в себе. Испытуемые, не принимаемые сверстниками в совместную деятельность, отличаются нарушениями психологического здоровья, высокой степенью выраженности чувства неполноценности.

Выявленные нами особенности связи межличностных отношений со сверстниками и психологического здоровья испытуемых были подтверждены результатами использования  $\chi^2$  критерия Пирсона. Нами установлены статистически значимые различия в степени эмоционального благополучия детей, характеризующихся различным уровнем принятия сверстниками в совместную деятельность ( $p < 0,01$ ) и предполагаемого сверстниками дружелюбия по отношению к ним ( $p < 0,01$ ). Наиболее эмоционально благополучны те дети, для которых "открыты двери" совместной со сверстниками деятельности, которых сверстники оценивают как дружелюбных. Нарушения же психологического здоровья в большей степени характерны тем

испытуемым, перед которыми “закрываются двери” совместной деятельности, которых сверстники оценивают как недружелюбных.

### Заключение

Межличностные отношения со сверстниками и эмоциональное благополучие находятся в значительно более тесной связи друг с другом в группах детского сада, нежели в группах детского дома. Отсутствие тесной связи между социометрическими показателями и показателями эмоционально-личностного развития воспитанников детского дома обусловлено, на наш взгляд, дефицитом эмоционально насыщенного личностного общения сирот с близким взрослым и его отрицательным влиянием на межличностное взаимодействие дошкольников со сверстниками. Отсутствие необходимого опыта личностного, эмоционально насыщенного общения с близким взрослым препятствует развитию общения детей со сверстниками в условиях детского дома.

На основе полученных результатов нами была разработана и внедрена система работы по активному включению старших дошкольников в детскую “со-бытийную общность”, способствующему укреплению их психологического здоровья. Наша работа была также направлена на повышение психологической культуры педагогов, необходимой для поддержания и укрепления психологического здоровья дошкольников.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. – 4-е изд. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.
2. *Каламінскі, Я.Л.* Псіхалагічная адукацыя падростаючых пакаленняў / Я.Л. Каламінскі // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – № 1. – С. 54-60.
3. *Слободчиков, В.И.* Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 91-105.
4. *Мухина, В.С.* Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа / В.С. Мухина // Вопросы психологии. – 1989. – № 1.
5. *Пиклер, Э.* Современные формы проявления госпитализма / Э. Пиклер // Лишенные родительского попечительства: хрестоматия: учеб. пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов; ред-сост. В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – С. 186-193.
6. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Мн.: Універсітэцкае, 1997. – 237 с.
7. *Драгунский, В.В.* Цветовой личностный тест: практическое пособие / В.В. Драгунский. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 448 с.
8. Руководство по использованию восьмицветового теста Люшера / Серия “Библиотека практического психолога”. – Вып. 1; сост. О.Ф. Дубровская. – М.: Когито-центр, 1999. – 64 с.
9. *Эриксон, Э.* Детство и общество / Э. Эриксон. – 2-е изд.: пер. с англ. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд “Университетская книга”, 1996. – 592 с.

Поступила в редакцию 15.01.2010 г.

УДК 168.53:51:37.01

*В.С. ВАКУЛЬЧИК, А.В. КАПУСТО,  
И.Б. СОРОГОВЕЦ, А.П. МАТЕЛЕНКО*

## **УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ НА НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ**

*В данной статье на частнодидактическом уровне рассматривается проблема совершенствования организации самостоятельной работы студентов (СРС) в условиях использования дидактических возможностей информационных технологий (УМК, компьютерного тестирования и т.д.). Отдельное внимание уделено теоретико-методологическим основам разработки учебно-методических комплексов. В работе обосновывается тезис: педагогическая система, в которой научно организуется СРС с использованием дидактических возможностей УМК, представляет собой условия, в которых каждый студент получает право и возможность для выбора своего уровня математической подготовки при обязательном достижении четко обозначенного стандарта знаний.*

### **Введение**

Общеизвестно, что одна из целей высшего образования – подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, который был бы конкурентоспособным на рынке труда, компетентным, ответственным, свободно владел своей профессией и ориентировался в смежных областях деятельности. Такой специалист должен быть способным к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, должен быть готовым к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Все это предполагает формирование у выпускника высшего учебного заведения не только ключевых компетенций как единства обобщенных знаний и умений, готовности к решению различного плана профессиональных и социальных задач, но и постоянное интеллектуальное развитие, способность к постоянному саморазвитию. В связи с этим основной упор в обучении делается не только на качество образования, но и на развитие творческих возможностей студента и формирование его способностей к самоорганизации. На данном этапе в образовании уделяется большое внимание интенсификации учебного процесса, которая реализуется посредством переноса в обучении акцента с сообщения объема знаний на его фундаментальность и максимальное увеличение удельного веса самостоятельной работы студентов. Одним из дидактических подходов, позволяющим в определенной мере приблизиться к

решению выделенной проблемы, является разработка и внедрение в учебный процесс учебно-методических комплексов (УМК) по изучаемым дисциплинам. В этой связи авторы занимаются проектированием УМК по основным разделам математики, изучаемым на нематематических специальностях [1; 2]. Отметим, что, как свидетельствует практический опыт и результаты экспериментальных исследований, УМК являются одним из эффективных методических средств, регламентирующих и организующих аудиторную и внеаудиторную познавательную деятельность студентов в процессе обучения математике, помогают в усвоении учебного материала и развитии навыков самостоятельной работы студентов. Таким образом, проблема разработки учебно-методических комплексов, как средства совершенствования организации самостоятельной работы студентов при обучении математике, является актуальной как с точки зрения методики преподавания математики как науки, так и с точки зрения практики обучения математике в вузе.

### Основная часть

В общей дидактике еще отсутствует полное и точное определение, в котором бы четко устанавливались все существенные признаки понятия “учебно-методический комплекс”. Некоторые авторы склонны понимать под УМК систему дидактических средств обучения по конкретному предмету (при ведущей роли учебника), создаваемую в целях наиболее полной реализации воспитательных и образовательных задач, сформированных программой по этому предмету и служащих всестороннему развитию личности учащегося [3]. Другие считают, что УМК – составляющая технологий обучения [4]. Третьи в УМК видят дидактические средства, обеспечивающие реализацию личностно ориентированной системы обучения и учения [5]. Не отрицая значимости каждого из подходов к определению выделенного понятия, в качестве основных при проектировании УМК по математике для нематематических специальностей предлагается взять следующие определения. “Учебно-методический комплекс – это модельное описание проектируемой педагогической системы, которая лежит в его основе” [6]. “Под учебно-методическим комплексом будем понимать систему взаимосвязанных и взаимодополняющих средств обучения, проектируемых в соответствии с учебной программой и выбранным дидактическим процессом, обеспечивающих деятельность обучающихся и обучаемых в образовательном процессе в соответствии с его целями и задачами, а также спецификой изучаемой дисциплины” [7].

Еще более объемным и неоднозначно трактуемым является понятие “самостоятельная работа студентов” (СРС). Некоторые авторы склонны считать СРС видом деятельности (М.Я. Лернер, М.М. Махмутов, В.А. Козаков), другие – способом учебной деятельности (И.Э. Унт),

третьи – методом обучения (И.И. Кобыляцкий, М.Н. Скаткин) или формой организации учебного процесса (М.А. Данилов, Б.П. Есипов). Авторский коллектив ученых-психологов МГУ под руководством А.В. Петровского считает, что СРС прежде всего завершает задачи других видов деятельности. В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис рассматривают СРС как дидактическую форму обучения. На наш взгляд, СРС активизирует познавательную деятельность студентов как организационным устройством, так и содержанием знаний. Однако каждый из авторов отдает предпочтение либо организационной, либо содержательной стороне, либо определенной функции СР. Мы являемся сторонниками мнения, что многоаспектный подход к раскрытию сущности СРС наиболее глубоко отражается в определении П.И. Пидкасистого: “Самостоятельная работа студентов – средство обучения, которое:

- в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и познавательной задаче;
- формирует у студента на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков, умений для решения определенного класса познавательных задач, и соответственно, продвижения его от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;
- вырабатывает у студента психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и умений ориентироваться в потоке научной и политической информации при решении учебных, научных и производственных задач;
- является важнейшим условием самоорганизации и самодисциплины студента в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения;
- является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной научно-производственной и познавательной деятельностью студента в процессе обучения и профессиональном самоопределении” [8].

Данное определение раскрывает технологию использования понятия СРС в дидактическом процессе, отражает его двойственный характер. С одной стороны, СРС выступает как средство организации и управления самостоятельной деятельностью студентов, с другой – представляет специфическую форму учебного и научного познания. Кроме того, П.И. Пидкасистый обоснованно разделяет понятия самостоятельной деятельности и самостоятельной работы. Будем полагать, что понятие “самостоятельная деятельность” шире понятия “самостоятельная работа”. Самостоятельная деятельность присутствует в любом учебном занятии, и задача преподавателя состоит в том, чтобы активизировать и управлять этой деятельностью, создать для нее наиболее благоприятные условия путем при-



нения целого комплекса организационно-педагогических мер, осмысленных с точки зрения теории психологии и педагогики, апробированных на практике. В этом смысле СРС является эффективным средством реализации самостоятельной деятельности как цели всякого обучения.

Мы рассматриваем разработку и проектирование УМК как один из эффективных дидактических способов, позволяющих научно организовать СРС и активизировать самостоятельную деятельность студентов. Для работы над решением данной проблемы предлагается следующая гипотеза исследования: если процесс обучения математике на нематематических специальностях строить с использованием научно обоснованно спроектированных УМК (с применением информационных технологий) на основе дифференцированного подхода к обучению математике в сочетании с жестким систематическим контролем, включающим в себя компьютерное тестирование, то преподаватель получает эффективные средства управления самостоятельной познавательной деятельностью студентов, организации их мыслительной деятельности по переработке математической информации. При этом обеспечивается индивидуализация обучения, создаются:

- условия и возможности для любого обучаемого построить свою траекторию обучения при изучении каждого отдельного раздела математики;
- условия и возможности для педагога методически разнообразить организацию познавательной деятельности на практических занятиях;
- условия и возможности для организации управляемой СР;
- условия для получения более глубоких знаний, обоснованности итоговых оценок и повышения успеваемости.

Теоретико-методологическую основу представляемого к обсуждению УМК составляют дифференцированный и деятельностный подход к обучению математике, а также дидактические принципы: научности, системности, целостности, доступности, развивающей деятельности. В применении к математике мы руководствуемся сформулированным А.А. Столяром исходным положением теории обучения математике: “Обучение математике есть дидактически целесообразное сочетание обучения математическим знаниям и математической деятельности” [9]. Таким образом, в обучении математике дидактически сочетаются две составляющие: обучение математическим знаниям и обучение математической деятельности. Вторая составляющая представляет наиболее сложную задачу, хотя как раз от ее успешного решения зависит, в какой степени будет использован при формировании будущего специалиста потенциал математики как дедуктивной науки и реализует ли затем специалист в своей практической деятельности математический аппарат для построения математических моделей процессов и ситуаций.

Нам представляется, что одно из возможных методических решений названной проблемы находится в углубленной дифференциации обучения математике [10]. В научно-педагогической литературе и педагогических исследованиях [11; 12; 13 и др.], связанных с поисками рациональных путей повышения эффективности обучения, используются такие понятия, как “индивидуализация обучения”, “индивидуальный подход”, “дифференциация обучения”, “дифференцированный подход” и т.п. На наш взгляд, необходимо различать эти понятия, не отождествляя их и не противопоставляя друг другу. Согласно определению И.Э. Унт [12], индивидуализация – это учет индивидуальных особенностей обучающихся во всех формах и методах обучения. Дифференциация – это учет индивидуальных особенностей в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей. Поэтому мы являемся сторонниками той точки зрения, которая в индивидуализации видит цель обучения, а в дифференциации – средство достижения этой цели на данном этапе развития педагогической практики и экономических возможностей общества. Дифференцированное обучение представляет собой сложную, многогранную и новую концепцию образования. Дифференцированный подход к обучению выражает, по существу, технологию реализации этой концепции и позволяет привести учебно-познавательный процесс в соответствие с различным уровнем способностей обучающихся, разнообразием их склонностей, а также учесть спектр условий, в которых действуют различные учебные заведения. Под дифференцированным подходом к обучению математике нами понимается такая его организация, при которой каждый студент, овладевая некоторым минимумом математических знаний и их практических приложений, получает право и возможность расширять и углублять свои математические знания на более высоких уровнях усвоения [10].

Предлагаемая нами методика реализации дифференцированного подхода в рамках процесса обучения математике основывается на выделении уровней усвоения математического материала, разработке критериев деления студенческой аудитории на типологические группы, а также определении дидактических приемов и средств организации его. Мы являемся сторонниками такой концепции дифференциации обучения математике, при которой выделяется уровень минимально обязательной подготовки, на основе которого формируются повышенные уровни овладения материалом. Достижение обязательных результатов обучения становится при таком подходе тем объективным критерием, на основе которого может видоизменяться ближайшая цель обучения каждого студента и перестраиваться, в соответствии с этим, содержание его работы [10].

Отдельное внимание авторы отводят при проектировании УМК разработке дидактических средств, направляющих и организующих

познавательную деятельность студентов: графических схем, информационных таблиц, планов-ориентиров, обучающих задач, решений нулевых вариантов контрольных работ и типовых расчетов и т.п. Эти средства помогают увязать различные факты, определения, понятия, утверждения, теоремы и т.п. в единое целое, служат эффективному прохождению всех этапов познавательной деятельности: от восприятия к усвоению и осмыслению, затем к обобщению, систематизации и в конечном счете – логической организации новой информации. Отметим также, что УМК должно иметь прикладную направленность, содержать практические задачи, решение которых требует моделирования с помощью изучаемого аппарата.

Структура модуля учебно-методического комплекса, по нашему мнению, должна включать следующие элементы [1, 2]:

1. Введение.
2. Дидактические цели обучения (требования к знаниям и умениям студентов).
3. Учебно-методическая карта модуля.
4. Графическая схема модуля.
5. Информационная таблица модуля.
6. Краткое содержание теоретического материала.
7. Выводы.
8. Учебно-информационный блок для проведения практических занятий.
9. Методические указания к проведению практических занятий.
10. Трехуровневые тестовые задания к разделу, образцы решений нулевых вариантов как аудиторных, так и внеаудиторных контрольных работ, руководство для компьютерного контроля либо самоконтроля.
11. Глоссарий.

Опыт и экспериментальные исследования показывают, что модернизация лекций и практических занятий на основе использования УМК дает значительные преимущества. Студенты, имеющие УМК и, в идеальном варианте, электронное учебное пособие, получают возможность готовиться к занятию как в его теоретической, так и в практической части, получают возможность разобраться в решении тех примеров, которые остались за рамками занятия. В этой связи отметим, что методическое обеспечение указанного уровня позволяет качественно изменить методику работы во время аудиторных занятий. Становится возможным совместное обсуждение учебного материала, подлежащего изучению, постановок задач, в ходе решения которых студенты будут совершенствовать уже приобретенные знания и умения до необходимого уровня: от простого восприятия к осмысленному, от репродуктивного действия – к продуктивному. Наличие УМК позволяет без дополнительной нагрузки на студентов увеличить количество заданий для самостоятельной работы, освободив значительную долю времени на

занятии для устного и письменного контроля усвоения знаний, для проверки, обсуждения и анализа полученных результатов.

Несомненно, что УМК обладает рядом преимуществ перед другими учебными пособиями, однако цель исследователей – вывести данное учебное пособие на новый уровень. Поэтому в УМК спроектированы не только информационные таблицы, графические схемы, обучающие задачи, нулевые варианты контрольных работ с решениями, направляющими и регламентирующими познавательную деятельность студентов, но и компьютерным контролирующим комплексом, позволяющим студенту оценить самостоятельно готовность его к экзамену или контрольной. Применение УМК требует от преподавателя создания качественно нового, уровневого контроля. Такой контроль предполагает оценку знаний студента в виде тестов (в том числе, компьютерных), устного экзамена и выполнения творческого задания и позволяет не только определить успешность обучения студента, но и его готовность к дальнейшему самообразованию. В настоящее время использование информационных технологий при проектировании УМК является необходимым условием для успешного решения поставленной задачи. Несомненно, при этом уделяется большое внимание математическим пакетам и программам, позволяющим наиболее удачно сочетать использование дидактических возможностей информационных технологий при проектировании лекционных и практических занятий по высшей математике. С их помощью можно эффективно организовать проведение практических и лекционных занятий, а также создание контролирующих комплексов.

Компьютерное тестирование может помочь не только в решении задачи повышения качества проверки знаний, но и уменьшить количество студентов, не удовлетворенных своим результатом. Однако, несмотря на преимущества, которые имеет тестовая форма контроля, на наш взгляд, выделенная форма контроля знаний имеет и ряд недостатков:

1. Компьютерная программа не может в полной мере оценить знания студента. Вводя краткие ответы, студент лишается возможности вслух выразить свои мысли и в дальнейшем ему тяжелее общаться с преподавателем. Поэтому тестовая форма контроля имеет ограниченные возможности для развития аналитико-синтетической мыслительной деятельности студента.

2. Компьютерная программа не может быть разработана для каждого студента индивидуально, с учетом его способностей и сформированного уровня знаний.

3. Разработка программы требует больших временных затрат и регулярного обновления базы вопросов.

4. Тестирование не может заменить собой другие виды контроля знаний студентов, необходимо разумное сочетание его с другими

видами (экзамен, устный ответ, промежуточные контрольные работы, самостоятельная работа, коллоквиум и т.д.).

Авторами ведется апробация и экспериментальная обработка результатов внедрения разработанных тестов и методики включения компьютерного тестирования в учебный процесс. Первичный анализ полученных результатов, а также результатов сдачи экзаменов доказывает эффективность и практическую значимость проводимых исследований. При этом мы рассматриваем компьютерное тестирование только как одну из форм контроля, выполняющую в первую очередь обучающую, а затем – контролирующую функцию. Выделенная форма контроля позволяет активизировать работу студентов в семестре. Применение ее через определенный промежуток времени, после изучения темы, способствует организации рассредоточенного запоминания, систематизации, обобщения полученных знаний [14].

По нашему мнению, имеет место аксиома: чем больше доля самостоятельной работы в учебном процессе, тем жестче должна быть система контроля. Авторы являются сторонниками применения рейтинговых форм контроля знаний, умений и навыков. Отметим, что в Полоцком государственном университете уже в течение нескольких лет на отдельных факультетах при обучении математике успешно используются две такие формы: накопительная система оценок [15] и рейтингово-уровневый контроль.

Отметим, что информационное поле предлагаемой методики проектирования УМК позволяет студенту выбирать свою траекторию обучения в каждом модуле. При этом исчезает принудительный режим познавательной деятельности, обеспечивается со стороны преподавателя управление самостоятельной работой студентов, индивидуализация обучения. Темп, глубина, качество усвоения определяются, регулируются самим студентом. С помощью УМК обучающийся осознает цели и задачи своей работы, учится распределять время. Студент может сдать тему досрочно или, наоборот, наверстать упущенную информацию в познавательном цикле. Студент практически ставится в условия, когда обязательно необходимо овладеть выделенной математической информацией хотя бы на базовом уровне. Поэтому УМК содержит в себе возможности самоконтроля, а также уровневого контроля знаний. Студенты, работающие на 1-м уровне сложности, потенциально могут претендовать на получение на экзамене оценки “4–5”; работающие на 2-м уровне – оценки “6–8”; работающие на 3-м уровне – оценки “9–10”. Трехуровневая тестовая среда УМК создает условия для перехода студентов от заданий, требующих воспроизводящей мыслительной деятельности, к заданиям, требующим познавательной деятельности преобразующе-воспроизводящего или творческого характера. Задания 1-го уровня представляют собой базовые знания, которые должен получить каждый

студент, обучающийся на данной специальности, т.е. это те знания, без усвоения которых нельзя двигаться к изучению следующей темы. Задания 2-го уровня представляют собой задачи, которые надо решить, используя материал прошлых тем и глубокое понимание материала, задания 3-го уровня – это творческие задания, которые требуют не только отличного знания и понимания темы, но и определенной доли смекалки и знаний из других отраслей наук [1; 2].

Авторами статьи предлагается к обсуждению лекционное занятие по теме “Поверхности второго порядка” с использованием дидактических возможностей информационных технологий. Выделенное лекционное занятие разбито на две части. В первой части студенты получают весь необходимый теоретический материал, который размещен преимущественно в Word(e) и в меньшей степени на вкладках презентации Point. Документы Microsoft Word выбраны из-за простоты в использовании и возможности внедрения объектов других программ, таких как Maple, Matlab, а также из-за возможности работать с ними, не выходя из документа. Элементы презентации используются с целью акцентирования внимания студентов на наиболее важных элементах лекции. Применение элементов презентации PowerPoint придает лекции новизну и акцентирует внимание студентов на наиболее важных моментах. Кроме того, УМК снабжены разделом, позволяющим студентам, не изучая полностью математические пакеты MathCAD, Matlab, Maple, использовать их при проверке домашнего задания или быстрого решения задачи, а это также стимулирует познавательную деятельность студентов и расширяет возможности их самостоятельной работы.

Во второй части лекции работа проходит с использованием математических пакетов, где, изменяя параметры заданных поверхностей, студенты изучают, *что* происходит с фигурами, *как* они изменяются. Таким образом, усиливается наглядная составляющая в обучении. Студенты получают возможность за одно и то же рабочее время охватить больший, чем это было возможно при традиционном изложении лекции, объем информации и усвоить ее на более высоком познавательном уровне. Поэтому использование информационных технологий (ИТ) при проектировании указанной лекции позволяет:

- предоставить наиболее полную информацию по теме: “Поверхности второго порядка”;
- провести обучение с применением новых образовательных форм: лекционные материалы в электронном виде, использование учебно-методических комплексов, выполнение практических заданий на компьютере, а не только на бумажных носителях, тестирование в режиме on-line;
- провести оперативное редактирование информации с учетом новых достижений, которые появляются в мире ИТ;

- совершенствовать методику изложения лекционного материала на основе анализа результатов тестирования студентов по данной теме;
- активизировать самостоятельную познавательную деятельность студентов при изучении важной и сложной для усвоения темы.

Выделенные лекция и практическое занятие включают большое количество графиков, выполненных в математических пакетах Matlab, Mathcad, Maple. Графические возможности указанных пакетов позволяют показать строение чертежей во всех плоскостях, что также благоприятно сказывается на улучшении запоминания материала. Преподаватель имеет возможность вращать фигуру, объясняя студентам особенности каждой поверхности. Отметим далее, что непосредственно на лекции или практическом занятии студенты могут, используя программу, просмотреть все возможные вариации при изменении параметров в уравнении поверхности. Цветовая гамма данных программ позволяет выбрать наиболее выгодные сочетания цвета для аккумуляции внимания студентов. Отмеченные программы целесообразно использовать при построении сечений, что особенно важно, так как именно эта часть учебного материала вызывает у студентов сильные затруднения в процессе изучения представленной темы.

Остановимся отдельно на методике использования УМК во время проведения практических занятий. Основная схема построения занятия достаточно проста. Начало традиционное: краткое обсуждение и разбор наиболее сложных моментов в домашнем задании; сжатое повторение теоретического материала по новой теме, где выделяются главные, существенные положения. По необходимости основные формулы фиксируются на доске (проводится в диалоговом режиме со всей аудиторией, при этом используются графические схемы, информационные таблицы темы). Затем ставятся задачи по освоению новой темы, выписываются номера заданий на все занятие в целом. Работа с аудиторией ведется одновременно по нескольким направлениям. Во-первых, ставится условие: кто заканчивает работу раньше, чем это будет сделано на доске – получает оценки «8–9». Иногда задания приходится разбивать на несколько групп (не более трех), тогда для обучающихся имеется реальный шанс получить несколько высоких оценок. Таким образом, в аудиторное время организуется активная самостоятельная работа для наиболее способных и целеустремленных студентов. В ходе такой познавательной деятельности разрешается использовать любые источники для помощи: конспекты лекций, УМК, справочники, графические схемы, информационные таблицы и т.п.; помощь преподавателя, другого студента. Во-вторых, работа у доски осуществляется, в большинстве случаев, со слабыми и средними студентами. При этом выполняют они последовательно по два-три задания, что позво-

ляет обучающемуся преодолеть “первичный страх” перед доской, овладев определенным методом решения, сразу же на высоком уровне познавательной активности закрепить его. Отметим, что при этом экономится время на перемещениях студентов по аудитории, в большей степени удастся удержать концентрацию внимания к работе у доски более слабых студентов. В-третьих, у преподавателя появляется время для индивидуальной работы со студентами разного уровня познавательной самостоятельности. Если имеются студенты, выполнившие все задания, им выдаются задания на “10” [1; 2]. В конце занятия подводятся итоги, делаются необходимые логические выводы по методам и методике решения и т.п. Наличие у студентов УМК позволяет не тратить время на выдачу домашних заданий, т.к. все домашние задания ко всем практическим занятиям четко выделены и спроектированы.

Однако при всех своих достоинствах УМК не может рассматриваться как альтернативная замена преподавателя, скорее это эффективная помощь обучающемуся, обеспечивающая качественную подготовку квалифицированного специалиста со сформированными навыками самообучения. Курс высшей математики изучается на нематематических специальностях в течение 1–4 семестров, когда студенты только начинают приобретать навыки самоорганизации. По этой причине преподаватель просто необходим, так как именно он сможет оперативно проконтролировать правильность решения заданий, найти причину, почему тот или иной пример у обучаемого не получается, проверить решение, корректно исправить грубые ошибки, поддержать и ободрить студента.

В заключение отметим, что разработка и проектирование учебно-методических комплексов, по нашему мнению, могут и должны отвечать запросам не только студентов очного отделения, увеличивать долю самостоятельной работы студентов в учебном процессе, но также УМК могут и должны служить доступным и эффективным пособием для студентов заочной или дистанционной формы обучения.

### **Заключение**

Основной учебной книгой по данной дисциплине (или ее большому разделу) в условиях применения информационных технологий предлагается рассматривать учебно-методический комплекс – УМК.

УМК потенциально имеет возможность выполнять одновременно функции учебника, задачника, руководства для организации познавательной деятельности и репетитора-тренажера. УМК может использоваться преподавателями и студентами во время обучения математике в аудитории, во внеаудиторной самостоятельной работе, при очной и дистанционной формах обучения.

Информационное поле УМК, спроектированного на основе деятельностного и дифференцированного подходов к обучению, позволя-



ет студенту выбирать свою траекторию обучения в каждом модуле, создает условия и возможности для организации управляемой СР.

Наличие УМК и сопровождающих их компьютерных пакетов (ИТ) позволяет увеличить задания для самостоятельной работы, устного и письменного контроля усвоения знаний, для проверки и анализа полученных результатов, а также повысить степень усвоения информации студентами и развития навыков самоорганизации и активизации самостоятельной работы студентов.

Наличие систематического и эффективного контроля в системе обучения математике с использованием компьютерного тестирования создает благоприятные условия для обоснованности получаемых оценок и повышения успеваемости на потоках, способствует формированию систематических, прочных знаний у студентов.

Педагогическая система, в которой научно организуется СРС с использованием дидактических возможностей УМК, может создать для обучающегося условия, в которых каждый студент получает право и возможность для выбора своего уровня математической подготовки при обязательном достижении четко обозначенного стандарта знаний.

При всех своих достоинствах УМК не может рассматриваться как альтернативная замена преподавателя, скорее это эффективная помощь обучающемуся, обеспечивающая качественную подготовку квалифицированного специалиста со сформированными навыками самообучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Элементы линейной алгебры. Введение в математический анализ. Дифференциальное исчисление функции одной переменной: учеб.-метод. комплекс для студ. техн. спец. / сост. и общ. ред. В.С. Вакульчик. – Новополоцк: ПГУ, 2007. – 352 с.
2. Элементы векторной алгебры. Элементы аналитической геометрии на плоскости и в пространстве: учеб.-метод. комплекс для студ. техн. спец. / В.С. Вакульчик [и др.]; под общ. ред. В.С. Вакульчик. – Новополоцк: ПГУ, 2009. – 217 с.
3. Зуев, Д.Д. Повышение эффективности учебно-методического комплекса как средства интенсификации учебно-воспитательного процесса: Проблемы школьного учебника / Д.Д. Зуев. – М.: Просвещение, 1987.
4. Пальчевский, Б.В. Концепция УМК / Б.В. Пальчевский, Л.С. Фридман. – Мн., 1993. – 44 с.
5. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М., 1996. – 96 с.
6. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М., 1989. – 348 с.
7. Бабко, Г.И. Учебно-методический комплекс: теория и практика проектирования (Методические рекомендации для преподавателей вузов) / Г.И. Бабко. – Мн.: РИВШ, 2005. – 557 с.
8. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

9. **Столяр, А.А.** Педагогика математики: учеб. пособие для физ.-мат. фак. пед. ин-тов. / А.А. Столяр. – Минск: Вышэйш. шк., 1986. – 414 с.
10. **Вакульчик, В.С.** Методические основы дифференцированного подхода к обучению математике на технических специальностях / В.С. Вакульчик, В.А. Жак // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции: сборник материалов Международной научно-практической конференции, г. Брест, 2005 г. – С. 73-77.
11. **Данилочкина, Г.А.** Индивидуализация обучения как средство развития познавательной самостоятельности учащихся: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.А. Данилочкина. – М., 1973. – 33 с.
12. **Унт, И.Э.** Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
13. **Jaobs, H.J.:** Positionen. – Erfahrungen – neue Projekte in der Arbeit mit besonders begabten Ingenierstudenten. In: Das Hochschulwesen / H.J. Jaobs, G. Lehmann. – Berlin, 35(1987)12. – S. 232-331.
14. К вопросу использования информационных технологий в обучении математике на технических специальностях / В.С. Вакульчик [и др.] // Вестник ПГУ. Серия Е. Педагогические науки. – 2008. – № 5. – С. 70-74.
15. **Капусто, А.В.** Формы контроля и их функции при реализации накопительной системы оценок в модульном построении курса “Высшая математика” / А.В. Капусто, Н.В. Кепчик // Вестник ПГУ. Серия Е. Педагогические науки. – № 11. – 2006. – С. 37-41.

Поступила в редакцию 19.02.2009 г.

УДК 821.161.3.09(072)

*С.В. ДАМБРОЎСКАЯ*

## УЗРОВЕНЬ РАЗВІЦЦЯ ЗВЯЗНАГА ВУСНАГА МАЎЛЕННЯ ВУЧНЯЎ V КЛАСА Ў ПРАЦЭСЕ НАВУЧАННЯ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ

*Артыкул прысвечаны адной з актуальных праблем методыкі выкладання беларускай літаратуры ў накірунку развіцця звязнага вуснага маўлення вучняў. Прапанаваная аўтарам методыка, заснаваная на асобна арыентаваным падыходзе, накіравана на актывізацыю маўленчай дзейнасці школьнікаў V–VI класаў і інтэнсіфікацыю працэсу развіцця маўленчых уменняў і навыхаў.*

### Уводзіны

Адна з найважнейшых выхаваўча-гуманістычных задач сучаснай школы – фарміраванне гарманічнай асобы, якая здольна ацэньваць сябе як самадастатковую ў сацыяльнай, духоўнай, інфармацыйнай сферах. Мастацкая літаратура – гэта “па сутнасці сваёй не імітаванне жыцця, а яго адлюстраванне і на гэтай падставе адна з форм яго творчага асваення, пераўтварэння, яго далейшае стварэн-

не і, такім чынам, адна з форм грамадска-гістарычнага развіцця” [1, с. 10]. У адукацыйным працэсе звязнае маўленне выступае як умова паспяховай вучэбнай дзейнасці, спрыяе сацыяльна-каштоўнаснай арыентацыі, усебаковаму развіццю асобы, яе камунікатыўнай культуры, назапашванню жыццёвага вопыту. “У школьным узросце фарміруецца ўменне прадуманага выкладу сваёй думкі ў вуснай ці пісьмовай форме, г.зн. правільнае, свабоднае ажыццяўленне маўленчай дзейнасці. Ускладненне інфармацыйнага абмену прад’яўляе павышаныя патрабаванні да формаў маўлення, галоўным чынам да звязнага выказвання” [2, с. 25].

### Асноўная частка

Аб узроўні развіцця ўменняў і навыкаў вуснага маўлення вучняў мы мяркуем па тым, як школьнікі перадаюць засвоеную інфармацыю. З дадзенай мэтай у 2006/2007 навучальным годзе намі была праведзена дыягностыка стану звязнага вуснага маўлення 282 вучняў V класаў. Рэспандэнтам было прапанавана падрыхтаваць вуснае выказванне на тэму “Лес – гэта цэлы свет”.

Аналізуючы вусныя выказванні вучняў, мы абапіраліся на вопыт, назапашаны навукай у гэтым пытанні (К. Архангельскі, М.І. Жынкін, Т.А. Ладыжанская, М.С. Кляўчэня, М.М. Кітаеў) [3; 4; 5; 6; 7], улічваючы выпрацаваныя вучэбныя крытэрыі ацэнкі ўменняў і навыкаў звязнага вуснага маўлення. З мэтай атрымаць найбольш поўнае і аб’ектыўнае ўяўленне пра ўзровень развіцця звязнага вуснага маўлення школьнікаў якасныя паказчыкі пераводзіліся ў балы (колькасны крытэрыі). Узровень маўленчага развіцця вучняў вызначаўся па агульнай колькасці набраных балаў:

- высокі – 28-34 балаў;
- сярэдні – 21-27 балаў;
- здавальняючы – 11-20 балаў;
- нізкі – 0-10 балаў.

Вынікі дыягностыкі развіцця звязнага вуснага маўлення вучняў V класа наступныя: высокі ўзровень не паказаў ніхто (0%), сярэдні – 36 вучняў (13%), здавальняючы – 167 (59%), нізкі – 79 (28%).

Аналіз маўленчага матэрыялу (дыктафонныя запісы) выявіў высокі працэнт вучняў з нізкім і здавальняючым узроўнямі развіцця звязнага вуснага маўлення, што, безумоўна, перашкаджае найбольш поўнаму засваенню літаратуры як мастацтва слова, а таксама адмоўна ўплывае на якасць засваення ведаў па астатніх прадметах вучэбнага плана.

Вучні ў асноўным маюць абмежаваны, аднастайны лексічны запас, што праяўляецца ў недастатковым для стварэння паўнацэннага мастацкага выказвання ўжыванні мастацкіх сродкаў выразнасці і вялікай колькасці моўных і граматычных памылак: метафары і параўнанні выкарысталі 87 вучняў (31%), словы з памяншальна-ласкальнымі

суфіксамі – 66 (23%); не дапусцілі граматычных памылак – 14 вучняў (5%), моўных – 8 (3%).

Аналіз змястоўнасці вусных выказванняў пяцікласнікаў дазволіў аўтару выявіць пэўную тэндэнцыю. Высокую інфармацыйную насычанасць выказванняў (раскрылі тэму поўнасцю) паказалі 70 вучняў (25%). Разам з тым сярод гэтых вучняў 35 (12%) маюць здавальняючы ўзровень развіцця звязнага вуснага маўлення. Атрымліваецца парадаксальная рэч: вучням ёсць што сказаць, яны хочуць гэта данесці да слухачоў, але не могуць, бо не ўмеюць. На жаль, высокі ўзровень сфарміраванасці ўмення фармуляваць галоўную думку ў выказванні паказалі толькі 44 школьнікі (16%). Як нам здаецца, асноўная прычына недастатковай сфарміраванасці дадзенага ўмення – гэта недаацэнка настаўнікам ролі аналітычнай працы з мастацкім тэкстам. Аналітычная дзейнасць на ўроку павінна быць арганізавана такім чынам, каб вучні мелі магчымасць “убачыць” тэкст з розных бакоў.

Дадзеная праблема сведчыць аб неабходнасці развіцця метадыкі навучання літаратуры ў накірунку арганізацыі эфектыўнай, заснаванай на асобна арыентаваным падыходзе працы па актывізацыі маўленчай дзейнасці школьнікаў. Беручы пад увагу “практычнае прызначэнне роднага слова як грамадска-педагагічнага феномена, спосабу матэрыялізацыі і выражэння думкі, сродку, з дапамогай якога наладжваецца суразмоўніцтва, выхаванне, навучанне і развіццё розуму маладых людзей, захоўваецца і перадаецца інфармацыя, культурны вопыт і веды, ствараюцца мастацкія вобразы і каштоўнасці...”, В.У. Протчанка лічыць неабходным адрываць перавагу ў вучэбным працэсе такім метадам і прыёмам працы са словам, “якія найлепш развіваюць самастойнасць школьнікаў, іх мысленне і маўленне і, як вынік, інтэлект” [8, с. 3].

Пры развіцці звязнага маўлення вучняў важная роля належыць выпрацоўцы ўмення лагічна кампанаваць выказванне. На жаль, як паказалі вынікі дыягнастычнага даследавання, толькі ў 129 вучняў (46%) V класа не парушана кампазіцыйная цэласнасць выказвання. Асноўны від працы, які спрыяе фарміраванню дадзенага ўмення, – складанне цытатнага плана. Значэнне плана ў развіцці маўленчай культуры вучняў адзначае В.В. Галубкоў: “...нігілістычныя адносіны да плана не выпрацоўваюць у школьнікаў навыкаў лагічнага маўлення, і гэта адмоўна адбіваецца на якасці іх сачыненняў і вусных выказванняў” [9, с. 38]. Наступным крокам па развіцці ўменняў і навыкаў звязнага маўлення з’яўляюцца пераказы, якія значна пашыраюць лексічны запас вучняў, спрыяюць актыўнаму папаўненню яго вобразнымі сродкамі, мастацкімі тропамі.

“Культура асобы сучаснага чалавека, – адзначае А.І. Бельскі, – немагчыма без фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі, аснову якой складае ўзровень моўнага, інтэлектуальнага мыслення, вопыт маўленчай дзейнасці, засваенне і актыўнае валоданне лексічнымі багаццямі беларускай мовы” [10, с. 22]. Неабходна вучыць школьні-

каў не толькі разумець мастацкае слова, але і свабодна валодаць ім. Адным з найбольш эфектыўных спосабаў дыферынцыраванага ўздзеяння на суб'яднака з'яўляецца, на нашу думку, аргументаванае, правільнае выкарыстанне ў звязным выказванні сродкаў інтанацыйна-гукавой выразнасці. Акцэнтуючы ўвагу на вялікай ролі інтанацый ў вусным маўленні, І.Л. Андронікаў адзначаў, што інтанацыя “не толькі ярка выражае адносіны гаворачага да таго, пра што ідзе размова, але адным і тым жа словам можа надаць зусім розныя адценні, бясконца пашырыць іх сэнсавую ёмістасць” [11, с. 231]. Аднак аналіз выказванняў паказаў, што школьнікі не ў дастатковай ступені валодаюць такім прыёмам, як выкарыстанне ў звязным вусным маўленні сродкаў інтанацыйна-гукавой выразнасці.

Як паказалі вынікі эксперыментальнай працы, адным з эфектыўных метадычных прыёмаў, накіраваных на карэкцыю і папярэджанне памылковага ўжывання ў вусным выказванні лексічных канструкцый з парушэннем літаратурных нормаў, а таксама на фарміраванне ўменняў ужываць у вусным маўленні вобразныя і інтанацыйна-гукавыя сродкі, з'яўляецца рэдагаванне тэкстаў вусных выказванняў. Вядома, што “...родная вусная мова засвойваецца ў працэсе актыўнага пошуку дзецьмі моўных заканамернасцей на аснове вопыту і аналізу мовы дарослага і ўласнай творчай дзейнасці” [12, с. 118]. У якасці аўдыяматэрыялу могуць быць выкарыстаны любыя выказванні (вучняў як старэйшых, так і малодшых класаў, настаўніка, мастакоў слова і інш.). Праца па рэдагаванні тэкстаў заснавана на алгарытме абмеркавання вусных выказванняў вучняў.

#### **Алгарытм абмеркавання вуснага выказвання**

1. Тэма выказвання (адпаведнасць выказвання тэме: поўнасцю, часткова, не раскрыта).
2. Галоўная думка выказвання (раскрыта поўнасцю, часткова, не раскрыта).
3. Выклад матэрыялу (лагічнасць і паслядоўнасць, даступнасць (зраzumеласць) і цікавасць выказвання).
4. Мова выказвання (правільная, насычаная мастацкімі сродкамі).
5. Перарывістасць выказвання (доўгія паўзы, сэнсава не абгрунтаваныя паўторы).
6. Выразнасць маўлення:
  - наяўнасць лагічных паўз і націску, іх роля і мэтазгоднасць;
  - тэмп выказвання (хуткі, сярэдні, павольны) і яго адпаведнасць галоўнай думцы;
  - тон выказвання: спакойны, усхваляваны, урачысты, упэўнены, загадны, сумны, жалобны, раздумлівы, саркастычны, радасны, напружаны, ласкавы, мяккі, халодны, іранічны, гумарыстычны;
  - ступень гучнасці.
7. Міміка, жэсты (наяўнасць і адпаведнасць зместу).

Прапанаваны алгарытм можа быць выкарыстаны на розных этапах працы на ўроку. Гэта залежыць ад той мэты, якую ставіць перад сабою настаўнік: фарміраванне ўменняў вылучаць тэму і асноўную думку, правільна ўжываць сродкі інтанацыйна-гукавой выразнасці, будаваць правільнае з кампазіцыйнага боку выказванне, ужываць лексемы згодна з літаратурнымі нормамаі маўлення і інш. Як паказвае практыка, праца з алгарытмамі (поўным) патрабуе вялікай колькасці часу, таму такі аналіз вуснага выказвання мэтазгодна праводзіць пасля знаёмства вучняў з асноўнымі паказчыкамі (крытэрыямі) ацэнкі вуснага маўлення.

Згодна з тэорыяй паэтапнага фарміравання ведаў і ўменняў П.Я. Гальперына можна вылучыць наступныя ўмовы, якія неабходны вучню, каб ён мог правільна выканаць новае дзеянне (у нашым выпадку стварыць вуснае выказванне), якое ў будучым ператвараецца ў навык. Да іх, на думку вучонага, можна аднесці “па-першае, апісанне паслядоўных аперацый, з якіх складаецца новае дзеянне; па-другое, поўны набор арыенціраў для кожнай з гэтых аперацый і, па-трэцяе, сістэму ўказанняў, як і ў якім парадку карыстацца гэтымі арыенцірамі і якім спосабам выконваць кожную з аперацый” [13, с. 24-25]. У дачыненні да нашага эксперыментальнага даследавання “апісанне паслядоўных аперацый” – гэта першапачатковыя веды і ўменні паводле асноўных крытэрыяў і патрабаванняў да звязнага маўлення. Алгарытм абмеркавання вуснага выказвання ўяўляе сабой “поўны набор арыенціраў”, неабходны для фарміравання асноўных ўменняў і навыкаў звязнага вуснага маўлення. Картка ацэньвання вуснага выказвання з распрацаванай бальнай шкалай з’яўляецца “сістэмай указанняў”.

М.Г. Яленскі прапануе пры навучанні звязнаму вуснаму маўленню выкарыстоўваць *эгацэнтрычнае маўленне* (разважанне з самім сабой, перш чым выказацца перад класам) і *метамоўную рэфлексію* (выпраўленне свайго і чужога маўлення, каменціраванае маўленне) [12, с. 192]. Як нам здаецца, такі метады, як эгацэнтрычнае маўленне асабліва актуальны ў V–VI класах, таму што, згодна з тэорыяй П.Я. Гальперына, свядомасць любога дзеяння дасягаецца праз выражэнне думкі метадамі прагаворвання ўслых. Свядомасць, як якасць маўленчай дзейнасці, сведчыць аб узроўні сфарміраванасці ўменняў і навыкаў звязнага маўлення. Таксама, як паказалі вынікі эксперыментальнай працы, вучні з вялікай ахвотай прагаворваюць выказванні адзін аднаму. Метамоўная рэфлексія, на нашу думку, пераклікаецца з прапанаваным намі метадамі рэдагавання тэкстаў. Пакладзены ў аснову нашага метаду алгарытм абмеркавання вуснага выказвання і распрацаваная шкала ацэньвання дазваляюць ажыццяўляць карэкцыю ўменняў звязнага маўлення, а таксама даюць магчымасць прасачыць дынаміку развіцця камунікатыўных навыкаў у межах канкрэтнай асобы школьніка.

Вяртаючыся да аналізу дыягнастычных дадзеных, хацелася б адзначыць наступны факт: ніжэй сярэдняга паказчык разгорнутасці

выказвання назіраецца ў 11 вучняў (4%) з сярэднім і высокім узроўнямі развіцця звязнага вуснага маўлення, і наадварот, – у 45 вучняў (16%) з нізкім і здавальняючым узроўнямі гэты паказчык вышэй за сярэдні. Аперыруючы дадзенымі лічбамі, а таксама абаяраючыся на ўласны педагогічны вопыт, аўтар прышоў да высновы, што дадзены крытэрыі (аб'ём выказвання) знаходзіцца, як правіла, ва ўзаемасувязі з узроўнем развіцця звязнага вуснага маўлення.

Яскравым паказчыкам узроўню развіцця звязнага вуснага маўлення з'яўляецца такі крытэрыі, як перарывістасць. Аналіз вусных выказванняў пяцікласнікаў паказаў, што толькі ў 59% апанентаў у маўленні адсутнічаюць лагічна і сэнсава не абгрунтаваныя паўзы, паўторы. Дадзены факт тлумачыцца “адсутнасцю наступнай думкі ці няўменнем яе выразіць, а таксама эмацыянальным напружаннем, звязаным з цяжкасцямі сітуацыі выказвання” [2, с. 26]. Сумесны творчы пошук на аснове камунікатыўнай дзейнасці, работа ў групах, парах, заснаваныя на абавязковым выкарыстанні настаўнікам разнастайных форм і прыёмаў працы, спрыяюць паляпшэнню асноўных крытэрыяў звязнага маўлення школьнікаў. На жаль, сітуацыя сумеснага творчага пошуку, заснаванага на дзейным падыходзе, рэдка мае месца на ўроках літаратуры ў агульнаадукацыйных установах. Найбольш распаўсюджаным відам дыялагічных зносін на ўроках з'яўляецца ўдзел школьнікаў у з'яўленні гутарцы.

Вельмі важна, каб у працэсе суразмоўніцтва настаўніка з вучнем стымуляваўся поспех у авалоданні школьнікамі ўменнямі і навыкамі звязнага маўлення. Пры ўмове правільнай арганізацыі працы па развіцці звязнага маўлення ў вучняў “фарміруецца матывацыя дасягнення поспеху” [12, с. 100]. Гэты важны псіхалагічны аспект заўсёды павінен мець на ўвазе настаўнік-славецнік і не акцэнтаваць увагу на вучнёўскіх недакладнасцях, няўдачах і памылках з тым, каб абыходзілі моманты, калі “фарміруецца матыв пазбягання няўдач і вучань “замыкаецца” ў сабе” [12, с. 100].

### Заклучэнне

Як паказвае практыка, у працэсе навучання літаратуры, якая на сучасным этапе “з'яўляецца асобна арыентаваным прадметам, культураўтваральным ядром у сістэме навучання і выхавання” [10, с. 21], развіццё маўлення становіцца прыярытэтным у параўнанні з навуковымі звесткамі. Беручы пад увагу недастатковы ўзровень развіцця звязнага вуснага маўлення вучняў V класа (эксперыментальныя дадзеныя), а таксама абаяраючыся на прыцыпы тэорыі пэдагагічнага засваення разумовых дзеянняў П.Я. Гальперына, аўтар прапануе наступныя практычныя рэкамендацыі па арганізацыі працы, накіраванай на развіццё асноўных уменняў і навыкаў звязнага вуснага маўлення вучняў V–VI класаў:

1. Паказ узораў (вусныя выказванні мастакоў слова, настаўніка, загадзя падрыхтаваных вучняў і інш.).

2. Падмуркам для паспяховага працэсу развіцця звязнага вуснага маўлення з'яўляюцца раней засвоеныя першапачатковыя літаратурназнаўчыя і лінгвістычныя тэрміны і паняцці. Непасрэдна да навучання складанню вусных выказванняў можна падыходзіць, толькі папярэдне вызначыўшы ўзровень ведаў вучняў у гэтых накірунках.

3. Абавязковы ўлік “наяўных магчымасцей вучня” (індывідуальная праца і праца ў групах павінны грунтавацца на дадзеным прынцыпе).

4. Аналіз і рэдагаванне вусных выказванняў па прапанаваным алгарытме.

5. Алгарытм абмеркавання вуснага выказвання ўяўляе сабой “поўны набор арыенціраў”, неабходны для фарміравання асноўных уменняў і навыкаў звязнага вуснага маўлення (кожны з крытэрыяў ацэнкі звязнага вуснага маўлення патрабуе асобнай папярэдняй працы).

6. Картка ацэньвання вуснага выказвання з распрацаванай 10-бальнай шкалай з'яўляецца “сістэмай указанняў” (дадзеная шкала дае магчымасць вучням самім ацаніць і карэктываваць сваю працу).

7. Абавязковая наяўнасць “неадкладнай сігналізацыі аб фактычна дасягнутых паказчыках” прыводзіць да ўзнікнення зваротнай сувязі, якая дзейнічае неадкладна ў ходзе складання вуснага выказвання і “забеспечвае кіраванне ім (працэсам працы над выказваннем. – С.Д.) з боку вучня”.

Такім чынам, аўтар рэкамендуе настаўніку-славесніку пры арганізацыі працы па развіцці звязнага вуснага маўлення вучняў V–VI класаў абапірацца на вышэй азначаныя практычныя рэкамендацыі, а таксама арыентавацца на актывізацыю маўленчай дзейнасці школьнікаў праз практычную накіраванасць, заснаваную на асобна арыентаваным навучанні.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Волков, И.Ф. Литература как вид художественного творчества: кн. для учителя / И.Ф. Волков. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
2. Леонов, С.А. Речевая деятельность на уроках литературы в старших классах: методические приемы творческого изучения литературы: учеб. пособие / С.А. Леонов. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 224 с.
3. Архангельский, К. Опыт анализа письменной речи учащихся / К. Архангельский // Русский язык в советской школе. – 1929. – № 3. – С. 79–87.
4. Жинкин, Н.И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов / Н.И. Жинкин // Известия АПН РСФСР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – Вып. 78. – С. 141–250.
5. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1974. – 256 с.
6. Клевченя, М.С. Развитие логически связной и выразительной письменной речи учащихся / М.С. Клевченя // Уч. записки Полоцк. гос. пед. ин-та им. Г. Скорины. – Полоцк, 1958. – Вып. 2. – С. 149–165.



7. **Китаев, Н.Н.** Критерии оценки ученических сочинений / Н.Н. Китаев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 147 с.
8. **Протчанка, В.У.** Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове / В.У. Протчанка. – Мінск: НІА, 2001. – 212 с.
9. **Мастерство устной речи: пособие для учителя / под ред. В.В. Голубкова.** – М.: Просвещение, 1965. – 200 с.
10. **Бельскі, А.І.** Літаратурацэнтрызм: педагагічныя артыкулы, нарысы / А.І. Бельскі. – Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2008. – 144 с.
11. **Андроников, И.Л.** А теперь об этом / И.Л. Андроников. – М.: Сов. писатель, 1981. – 448 с.
12. **Яленскі, М.Г.** Методыка выкладання беларускай мовы. Сучасная лінгвадыдактыка: вучэб. дапам. для студэнтаў філал. спецыяльнасцей устаноў, якія забяспечваюць атрыманне выш. адукацыі / М.Г. Яленскі. – Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2005. – 224 с.
13. **Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной.** – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 136 с.

Паступіў у рэдакцыю 17.09.2009 г.

## SUMMARIES

### **Barsukova G.A., Kotlyarova E.V. PUPILS' AND STUDENTS' VIEWS ON PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE PERSONALITY.**

The article deals with the results of the study of psychological competence as a level of development of psychological culture of students of a pedagogical college, a higher educational establishment and an educational institution for advanced professional education who have different levels of psychological competence. It is shown that psychological competence of such students is mainly based on everyday psychological knowledge.

### **Bugaeva T.A. THE MAIN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF CREATIVELY DIRECTED MOVING ACTIVITY OF PRE-SCHOOL AGED CHILDREN.**

The article raises the problem of the development of creativeness in children's moving activity. It gives analytical selection of literature connected with this problem. The author's position to the phenomenon of pre-school children's moving creativeness is shown. The importance of finding the criteria of evaluation and methods of development of creatively directed moving activity is emphasized.

### **Chesnokova E.P. THE ROLE OF RELATIONSHIPS WITH PEERS AND PSYCHOLOGICAL HEALTH OF CHILDREN UNDER SCHOOL AGE.**

The article is devoted to the problem of psychological health of children. Deep theoretical analysis of the problem has been carried out. The investigation results of psychological health of children from nursery-school and children's home are presented in the article. The connection between relationships with peers and psychological health of children has been revealed. The author's methods of investigation of children's relationships with peers are presented in the article.

### **Dombrovskaya S.V. LEVEL OF FIFTH-FORM PUPILS' COHERENT ORAL SPEECH DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF TEACHING BELARUSIAN LITERATURE.**

The article is devoted to one of the most actual problems of Belarusian Literature methods of teaching for the development of pupils' coherent speech. Methods, proposed by the author and based on a personality oriented approach, are aimed at stirring up fifth-sixth-form pupils' speech activities and intensification of the process of development of skills and habits of coherent speech.

### **Dyavgo M.A. FEATURES OF DETERMINATION OF INTERPERSONAL RELATIONS IN TEMPORARY CHILDREN GROUPS IN CLINICAL HOSPITAL.**

The article presents the results of the study of determination of interpersonal relationships between children in the wards of medical institutions. A hospital ward is considered as a temporary small group. The interrelation relationship of diagnoses of patients, the clinical manifestations of diseases, age, social and personal characteristics of children and their position in the system of interpersonal relations is analyzed.

### **Kaporovich Y.E. UNDERSTANDING THE ESSENCE OF NATIONAL CHARACTER IN THE RUSSIAN EDUCATIONAL THOUGHT OF THE XIX<sup>TH</sup> CENTURY.**

The article deals with the problem of the development of the national educational model, conditioned on the necessity of the search of new approaches to educational problems, intensification of social connection with historical and cultural heritage of the country, satisfaction of the requirements of personality as a representative of spiritual values of the nation. The historical context of the development of the idea of national character in the pedagogical thought of the XIX<sup>th</sup> century is analysed.

### **Mikelevich E.B. CHILDREN'S SUFFERING CAUSED BY THE DEATH OF A CLOSE PERSON.**

The article deals with peculiarities of the development and dynamics of children's ideas about death. The problem of the influence of parents' or one parent's death on the development of personality of a child is raised. Some aspects of the development of self-conception of orphans whose parents have died are investigated.

**Novik I.A., Brovka N.V., Makarova N.P. PEDAGOGICAL PROBLEMS OF THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING MATHEMATICS.**

Some pedagogical problems connected with the use of computer technologies in education are examined. These problems determine the directions of investigations in the field of theory and methods of teaching mathematics and computer science.

**Panfilova E.A. EMOTIONAL DETERMINANTS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF A FIRST-YEAR STUDENT IN A NEW SOCIAL SITUATION OF DEVELOPMENT.**

The article deals with the results of the study of interdeterminant character of the process of adaptation of first-year students to a new social situation of development. Examination of emotional index of psychological degree of some psychological mechanisms of adaptation to a new social situation has been carried out.

**Shiskina V.A. ORGANIZATION OF HEALTHY WAY OF LIFE OF CHILDREN IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.**

A system of healthy way of life of children in pre-school educational institutions has been developed as a result of the research of many years. It is viewed as a basis for health maintaining educational process.

The article deals with modern views on the organization of healthy way of life of children. Demands for providing with ecological and hygienic conditions, psychological comfort, regular daily routine, optimum physical activity are presented in the article.

**Spirin S.V. THE ATTITUDE OF PRESCHOOL CHILDREN TO THE NATURE AS PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM.**

The article conveys the essence of "the nature attitude" concept as a part of ecological education. Special attention is given to psychological-pedagogical dominant problem of the attitude and position of logical conversion of knowledge of the nature into realized attitude to it and the description of its main components.

**Vakulchik V.S., Kapusto A.V., Sorogovets I.B., Matelenok A.P. COURSE SERIES AS A MEANS OF IMPROVING ORGANIZATION OF STUDENTS' SELF-STUDY WORK IN TEACHING MATHEMATICS AS A SUBSIDIARY SUBJECT.**

The article deals with the problem of improving organization of students' work in teaching mathematics as a subsidiary subject with the help of information technologies. Such approach to teaching can create conditions in which a student can choose the level of mathematical training according to his or her skills, which helps him to achieve the necessary level of knowledge.

## ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ

- ШЫШКІНА**  
*Валянціна Андрыянаўна* – кандыдат педагагічных навук, дацэнт МДУ імя А.А. Куляшова
- НОВІК**  
*Ірына Аляксандраўна* – доктар педагагічных навук, прафесар БДПУ імя М. Танка
- БРОЎКА**  
*Наталля Уладзіміраўна* – кандыдат фізіка-матэматычных навук, дацэнт БДУ
- МАКАРАВА**  
*Ніна Пятроўна* – кандыдат педагагічных навук, дацэнт ГрДУ імя Я. Купалы
- БУГАЕВА**  
*Таццяна Аляксандраўна* – аспірант кафедры педагогікі дзяцінства і сям’і МДУ імя А.А. Куляшова
- СПІРЫН**  
*Сяргей Віктаравіч* – магістр педагагічных навук, аспірант кафедры педагогікі МДУ імя А.А. Куляшова
- КАПАРОВІЧ**  
*Юлія Яўгенаўна* – аспірант кафедры педагогікі МДУ імя А.А. Куляшова
- БАРСУКОВА**  
*Жанна Анатольеўна* – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, намеснік дырэктара ІПКіПК МДУ імя А.А. Куляшова
- КАТЛЯРОВА**  
*Эліна Вячаславаўна* – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры псіхалогіі МДУ імя А.А. Куляшова
- ДЗЯЎГО**  
*Марына Аляксееўна* – аспірант кафедры ўзроставай і педагагічнай псіхалогіі БДПУ імя М. Танка
- МІКЕЛЕВІЧ**  
*Алена Баляславаўна* – магістр педагагічных навук, аспірант кафедры псіхалогіі БрДУ імя А.С. Пушкіна
- ПАНФІЛАВА**  
*Алена Аляксандраўна* – старшы выкладчык кафедры псіхалогіі МДУ імя А.А. Куляшова
- ЧАСНАКОВА**  
*Алена Пятроўна* – выкладчык кафедры агульнай і дзіцячай псіхалогіі БДПУ імя М. Танка
- ВАКУЛЬЧЫК**  
*Валянціна Сцяпанаўна* – кандыдат фізіка-матэматычных навук, дацэнт Полацкага дзяржаўнага ўніверсітэта
- КАПУСТО**  
*Ганна Уладзіміраўна* – кандыдат фізіка-матэматычных навук, дацэнт Полацкага дзяржаўнага ўніверсітэта
- САРАГАВЕЦ**  
*Іван Барысавіч* – кандыдат фізіка-матэматычных навук, дацэнт Полацкага дзяржаўнага ўніверсітэта

**МАТЭЛЁНАК** – асістэнт кафедры вышэйшай матэматыкі Полацкага  
*Настасся Пятроўна* дзяржаўнага ўніверсітэта

**ДАМБРОЎСКАЯ** – метадыст Цэнтра каардынацыі метадычнай работы  
*Святлана Віктараўна* Мінскага гарадскога інстытута развіцця адукацыі

Пераклад тэкстаў рэфератаў артыкулаў  
на англійскую мову  
С.П. Зубрыў

Тэхнічны рэдактар Г.М. Гладун  
Камп'ютэрны набор і вёрстка А.Л. Пазнякоў  
Карэктары: Г.В. Цецерукова, І.Г. Каржова

Падпісана да друку 15.03.2010 г.  
Фармат 70x108<sup>1/16</sup>. Папера афсетная. Гарнітура Journal.  
Ум.-друк. арк. 8,2. Ул.-выд. арк. 6,5. Тыраж 100 экз. Заказ 104

Установа адукацыі "Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт  
імя А.А. Куляшова", 212022, Магілёў, Касманаўтаў, 1.  
ЛІ № 02330/278 ад 30.04.2004 г.

Надрукавана ў аддзеле аператыўнай паліграфіі  
УА "МДУ імя А.А. Куляшова". 212022, Магілёў, Касманаўтаў, 1.