

ISSN 2073-8315



9 772073 831003

3 1 1 0 1

В Е С Н І К

Магілёўскага дзяржаўнага
ўніверсітэта
імя А.А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца са снежня 1998 года

Серыя С. ПСИХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ
(педагогіка, псіхалогія, методыка)

Выходзіць два разы ў год

1 (37)
2011

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

РОГАНОВСКАЯ Е.Н. Инновационная образовательная среда: перспективные направления развития школьного образования	4
АНИЩЕНКО О.А. Зарождение идеи общественного дошкольного воспитания в идеальном государстве Платона	11
ФИНЬКЕВИЧ Л.В., ДЕРЕВЯНКО О.И. Социально-психологический аспект личностной зрелости современной студенческой молодежи	21
БОГОМАЗ С.Л., БОЧКОВ А.А., МИРОШНИЧЕНКО Ю.М. Психолого-педагогическая система оптимизации процесса формирования профессионального самосознания будущих юристов	26
НЕДВЕЦКАЯ Т.М. Методика исследования социального интеллекта детей дошкольного возраста: процесс и процедура адаптации	34
ТЕРЕХОВ А.А. Методика изучения самоактуализации личности немецких студентов	41
КУШНЕР И.Т. Соотношение волевых качеств и социометрического статуса детей старшего дошкольного возраста	51
КОТОВА В.А. Осмысленность как психологическая характеристика произвольности младших школьников	57
БАШКОВА Л.Н. Организационно-методическое обеспечение формирования основ культуры здоровья учащихся	62
ЧЕРНАЯ М.Р. Компьютерные технологии на службе у фактурного анализа для исполнителей	71
ГЕРАСИМОВА Т.Ю., СУЛЕЙКО Т.С. Технология полного усвоения знаний в учебном процессе по физике	79
ПУБЛИЦИСТИКА	
СЕРМЯЖКО Е.И. О пользе педагогической науки (полемиические заметки)	84
ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ	92
SUMMARIES	93

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ, МЕТОДИКА

УДК 371.68:004:51

Е.Н. РОГАНОВСКАЯ

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе предложена концепция проектирования информационно-образовательной среды (ИОС), конкретизированная к проблеме повышения качества геометрической подготовки учащихся общеобразовательной средней школы.

Рассмотрены теоретические вопросы проектирования информационно-образовательной среды, введено понятие "степень локализации информационно-компьютеризированной образовательной среды", сформулирована концепция средовоориентированного подхода к проектированию электронного учебника.

Введение

Концепция информационной среды впервые была предложена Ю.А. Шрейдером, который справедливо рассматривал информационную среду не только как проводник информации, но и как активное начало, воздействующее на ее участников. Информационная среда в наиболее широком толковании – это сфера деятельности по усвоению определенной информации. К информационной среде применимы все категории классической дидактики: содержание информации, форма представления информации, структура, принципы, модели построения и т.д. Различная содержательная трактовка этих категорий приводит к различным информационным средам.

• *Образовательная среда* характеризуется следующими признаками [1, с. 62]:

1. Она является сложно-составным объектом системной природы. Целостность образовательной среды является синонимом достижения системного эффекта, под которым понимается реализация комплексной цели обучения и воспитания на уровне непрерывного образования. Образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте широкой социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру, и наоборот.

2. Она обладает широким спектром модальности, формирующим разнообразие типов локальных сред различных, порой взаимоисключающих качеств. В оценочно-целевом планировании образовательные среды дают суммарный воспитательный эффект как положительных, так и негативных характеристик, причем вектор ценностных ориентаций заказывается с целевыми установками obsahu содержания образовательного процесса.

3. Она выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания. Образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социальных, пространственно-предметных и психолого-дидактических компонент, образующих систему координат ведущих условий, влияний и тенденций педагогических целеполаганий. Образовательная среда образует субстрат индивидуализированной деятельности, переходной от учебной ситуации к жизни.

- ИКОС определяется как основанная на использовании компьютерной техники программно-телекоммуникационная среда, реализующая единими технологическими средствами и взаимосвязанным содержательным наполнением качественное информационное обеспечение школьников, педагогов, родителей, администрацию учебного заведения и общественность [2]. Она включает в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к педагогически значимой информации и создающую возможность для общения педагогов и обучаемых. ИОС строится как интегрированная многокомпонентная система, компоненты которой соответствуют учебной, внеучебной, научно-исследовательской деятельности, измерению, контролю и оценке результатов обучения, деятельности по управлению учебным заведением. Подобная среда обладает максимальной вариативностью, обеспечивающей дифференциацию всех возможных пользователей.

- ИОС – это: сфера деятельности, связанная с созданием, потреблением информации; система средств общения с человеческим знанием, служащая как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения; система инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационных и телекоммуникационных технологий [3, с. 140]. Информационно-образовательная среда включает вычислительную и информационно-телекоммуникационную инфраструктуру, прикладные программы и информационные ресурсы, документацию, а также поддерживающие организационные системы.

Как видно, исследователи указывают разные признаки данного понятия, а в большинстве случаев акцент делается на организационной и программно-технической его стороне, при этом образовательная среда чаще выступает как нечто данное, а не как объект проектирования с наперед заданными инновационными дидактическими свойствами.

Основная часть

В данной работе мы исходим из следующей общей концепции ИОС, ИКОС и средовоориентированного подхода к геометрической подготовке учащихся.

1. Инновационная ИОС. Обычно компоненты ИОС разделяются на субъекты и объекты. Субъектами являются обучаемые и преподаватели. Объектами – средства обучения и инструменты учебной деятельности, методики, материальная база, средства управления педагогическим процессом, способы коммуникации (организационно-управленческий, разъяснительно-мотивационный, ответно-поведенческий, технический, эмоциональный). ИОС есть максимально широкая интегративная зона (родовой признак), обладающая рядом основных свойств. Эти свойства относятся к субъектам и объектам и подразделяются нами на две группы.

- *Общие свойства, не зависящие от дидактической направленности:* многокомпонентность, многообразие, гетерогенность, обладание сложной структурой. Обучающие возможности ИОС порождаются ее интегративными свойствами, наличием разнообразных локальных зон, обеспечивающими и стимулирующими избирательный подход со стороны ученика, адаптацию к различным субъектам образовательного процесса. Чем многообразнее среда,

чем совершеннее ее коммуникационные средства, тем больше вероятности того, что школьник найдет в ней свое место для успешной деятельности. Возможность выбора делает ученика не только пользователем определенной ИОС, но и участником создания индивидуализированной локальной среды. Многоканальность, наличие параллельных потоков информации, варьирование информации по объему, содержанию, методам и форме подачи, включение учащихся в процесс разноуровневого и разновариантного обучения, дающего возможность ученику испробовать свои силы на всей лестнице уровней обучения – все это различные грани средового подхода. Эти свойства могут относиться как к традиционной, так и к инновационной образовательной среде.

• *Свойства, задающие дидактическую направленность инновационной образовательной среды, ее отличительные признаки от других существующих или потенциально возможных образовательных сред:* субъектноориентированность, включение в себя локальных зон креативной активности различных субъектов, индивидуализированных зон их ближайших интересов, познавательной деятельности и развития. Создание ИОС становится особенно актуальным в условиях сокращения содержания учебного материала и количества часов на школьную математику и особенно на геометрию. В этих условиях обеспечение полноценной геометрической подготовки учащихся предполагает, прежде всего, интенсификацию процесса обучения геометрии. Не всякая ИОС отвечает этой задаче. ИОС должна стать средством такой интенсификации, предусматривать активное взаимодействие и систематическую вариативную помощь, она не должна оставлять ученика наедине с затруднениями, порой для него непреодолимыми. Благодаря этому, окажется возможным не отторжение, а вовлечение и погружение ученика в среду. В данном исследовании подчеркнем тот факт, что инновационная ИОС (если связывать ее с традиционными дидактическими понятиями) представляет собой наиболее широкую вариативную систему с субъектноориентированными целями, содержанием, методами, средствами и формами обучения – комплексную систему обучения, охватывающую весь процесс обучения. Она включает в себя как школьные, так и внешкольные формы обучения. ИОС выполняет информативную, обучающую, развивающую и воспитывающую функции. В широком смысле субъектный подход к проблемам образования оказывается тождественен со средовоориентированным подходом, с формированием ИОС, поскольку субъектность рассматривается в качестве ведущего ее признака. Субъектный подход не может существовать без специально организованной среды, а без субъекта – нет средового подхода. В нашей трактовке понятия средовоориентированного и субъектного подходов находятся в отношении пересечения с такими понятиями, как адаптированное обучение, персонализированное обучение, индивидуализированное обучение. ИОС не рассматривается как нечто данное и неизменное, она создается, формируется, преобразовывается на тех или иных концептуальных началах. Основное отличие инновационной ИОС от традиционной – ее обращенность к проблеме развития креативных качеств личности.

2. Информационно-компьютеризованная образовательная среда. Под ИКОС мы понимаем инновационную ИОС, которая наряду с традиционными информационными средствами осуществления своих функций, предполагает систематическое использование компьютерных средств. В данном исследовании ИКОС рассматривается как основное средство интенсификации обучения. Особенность этого определения состоит в том, что оно подчеркивает необходимость сочетания различных средств обучения, сочетания традиционных и электронных средств обучения, сочетания компьютерной технологии с другими технологиями обучения. Соподчиненность

рассмотренных понятий определяется следующими включениями: среда \supset ИОС \supset инновационная ИОС \supset ИКОС. Есть смысл выделить две формы ИКОС: школьную и внешкольную. Внешкольные формы ИКОС представлены различными электронными средствами развития детей дошкольного и школьного возраста, электронными учебными материалами, размещенными на домашнем компьютере, электронными играми в компьютерных клубах, предметными кружками в детских дворцах, школах развития, физико-математических школах при вузах, заочных физико-математических школах с дистанционным обучением и т.п.

3. Упорядочивание ИКОС по степени локализации. Упорядочивание ИКОС по степени локализации коммуникативной сети, начиная от общегосударственной ИКОС и заканчивая индивидуальной ИКОС, представлено на схеме 1. Наиболее простой путь внедрения ШЭУ в практику: электронный диск с ШЭУ распространяется как приложение к учебнику на традиционном носителе, это дает возможность создать в первую очередь внутришкольную и индивидуальную ИКОС, по мере развития коммуникативной сети создаются региональная и общегосударственная ИКОС. ШЭУ правомерно рассматривать в качестве ядра любой ИКОС, рассматриваемой с точки зрения локализации коммуникативной сети.

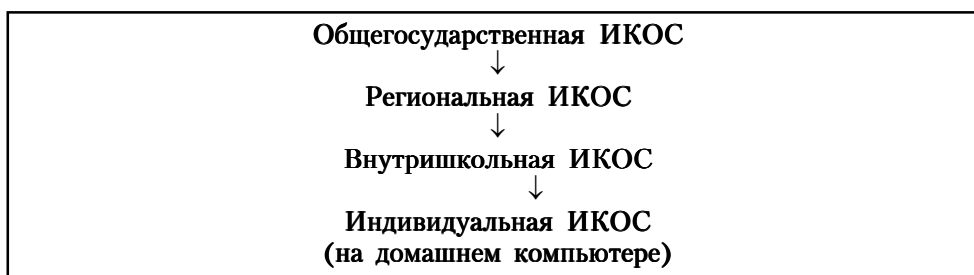


Схема 1. ИКОС различной степени локализации коммуникативной сети

Упорядочивание ИКОС по степени локализации информационного поля, начиная от ИКОС, охватывающей все школьные предметы, и заканчивая компьютеризированной образовательной микросредой, представлено на схеме 2 (см. стр. 8). Этой схемой мы хотели подчеркнуть тот факт, что ШЭУ является ИКОС локального характера. Это имеет принципиальное методологическое значение. Отсюда следует важный методологический вывод: локальные ИКОС и компьютеризированные образовательные микросреды обладают наиболее характерными признаками среды, они ограничены лишь в масштабах информационного поля; поэтому при проектировании ШЭУ правомерно и целесообразно подходить к нему как к ИКОС.

4. Общая концепция средовоориентированного подхода к проектированию инновационных образовательных ресурсов. Обязательными признаками школьной ИКОС являются ее организованность, целенаправленность, системность и многоплановость. Та или иная ИКОС может иметь различную степень локализации. Вводя и анализируя данное понятие, мы хотели бы подчеркнуть важное в концептуальном отношении исходное положение – независимо от масштабов и степени локализации ИКОС существуют общие закономерности ее развития, которые во многом обуславливают подходы к разработке и применению различных электронных средств обучения, в том числе и к разработке ШЭУ. Как и для любой системы, элементы и подсистемы являются носителями общих свойств системы, так и инновационный ШЭУ является образовательной средой

с локальной областью действия и, следовательно, к нему применимы свойства и качества более широкой образовательной среды – многокомпонентность, гетерогенность, быть интегральной зоной непосредственной креативной активности субъекта, зоной его ближайших интересов, познавательной деятельности и развития и т.д. Взаимный перенос общих свойств инновационной ИОС на отдельные ее компоненты представляет собой подход, который в данной работе называется *средовоориентированным подходом* к проектированию традиционного и электронного учебников. Понятно, для того чтобы указанный перенос оказался оправданным необходимо, чтобы ИОС в целом, включая все ее компоненты, носила инновационный характер и была ориентирована на повышение качества обучения. Необходимость инновационной перестройки ИОС по математике подтверждается и некоторыми экспериментальными данными. Так, анкетирование учащихся X и XI классов показало, что “Математика” – один из самых интересных учебных предметов; среди пяти учебных предметов, по которым проводился мониторинг уровня обученности учащихся, он занимает 2 рейтинговое место по степени интереса учащихся после белорусского языка, в XI классе – 3 рейтинговое место после русского и белорусского языков. Относительно невысокие количественные данные по математике, характеризующие этот параметр (при высоком общем рейтинге), свидетельствуют об актуальности формирования ИОС, поддерживающей более высокий познавательный интерес в целом, к различным предметам.



Схема 2. ИКОС различной степени локализации информационного поля

5. Методическая составляющая средовоориентированного подхода к проектированию учебника. Общие свойства ИОС (многокомпонентность, гетерогенность, быть интегральной зоной непосредственной креативной активности субъекта, зоной его ближайших интересов, познавательной деятельности и развития и т.д.) при проектировании учебника предполагают определенную *дидактическую и методическую интерпретацию*. Эта интерпретация осуществля-

ются соответствующими дидактико-методическими принципами, моделями, технологиями – всем тем арсеналом, который определяет методологию проектирования учебника. Возможны различные ИОС и соответствующие им различные в концептуальном отношении информационно-образовательные ресурсы. Основное направление такой интерпретации связывается не с расширением предметного содержания, а с мотивацией его изучения, с интенсификацией обучения, многократной проработкой, с повышенной интерактивностью, создающими новые условия для понимания, усвоения и развития. Необходимость усиления креативного подхода и выделения его в качестве главной составляющей средовоориентированного подхода подсказывается данными экспериментального изучения традиционной ИОС, которые свидетельствуют о том, что на первых трех уровнях знаний (узнавания, воспроизведения и простейших применений теории по образцам) останавливается большая часть учащихся, доходящая до 73,2%, т.е. подавляющая часть учащихся остается за пределами креативного поля.

6. Эффективность локальной ИОС. Первая составляющая. Эффективность локальной ИОС зависит от концептуальных особенностей общей ИОС, от характера взаимодействия ее с общей ИОС, причем эта зависимость носит взаимный характер. Если локальная ИОС (носящая даже инновационный характер) концептуально расходится с общей ИОС, то эффективность ее не может быть высокой. Важно отметить, что если ИОС в целом носит репродуктивный характер, то отдельные локальные среды, ориентированные на развитие креативных качеств личности не смогут достичь своих основных задач. Именно в такой ситуации приходится сталкиваться, когда применения электронных средств на уроке носят редкий, эпизодический характер. Эффективность локальной ИОС мы связываем с инновационными подходами к построению ИОС в целом. Преобразования в этой области должны вестись целенаправленно, эволюционным путем, в централизованном русле, всеми структурами системы образования.

Вторая составляющая. Эффективность локальной ИОС повышается, если она представляет собой согласованную систему (комплекс) индивидуализированных ИОС и микросред. Ограничение степени локализации ИОС, ее индивидуализация сопровождается снижением ее гетерогенности, повышением целенаправленности и наряду с этим сохранением определенной избыточности информации даже в микросреде, позволяющей осуществлять многократную всестороннюю проработку изучаемого отдельного элемента учебного материала.

Третья составляющая. Средством реализации потенциальной эффективности служит проектирование учебника (традиционного и электронного) как системы взаимосвязанных локальных сред и микросред.

7. Концепция эффективности геометрической подготовки учащихся.

Первая составляющая – ориентация на устранение недостатков традиционной образовательной среды, отвечающей за геометрическую подготовку. Имеющее место снижение геометрической подготовки сказывается на всем состоянии математического образования. Умение проводить доказательства, обосновывать решения задач существенно связано с геометрией. Анкетирование свидетельствует, что до 41,7% учащихся испытывают затруднения при изучении математики (это третий показатель среди пяти учебных предметов, после химии и физики). Анализ ошибок учащихся также подтверждает наличие больших затруднений в этой части (у 40,1% учащихся). Сказанное говорит о том, что *ключевыми* в геометрической подготовке учащихся являются две составляющие: совершенствование их графической подготовки (и связанная с этим работа

пространственного представления и воображения) и формирование умений проводить доказательства.

Вторая составляющая – формирование креативной ИКОС по всему комплексу учебных предметов. В соответствии с общей концепцией средового подхода целесообразно все информационно-образовательные ресурсы по геометрии строить на основе единых, общих принципов, в режиме взаимной поддержки и дополнительности, позволяющих строить целостную ИОС, органично включающую в себя среду геометрической подготовки. Выбирая при этом в качестве *объединяющего начала* такой среды креативные виды деятельности, доводя их объем поэтапно до 10, 20, 30, 40 и 50% синхронно по различным учебным предметам, в масштабах всей системы образования Республики Беларусь.

Третья составляющая – учебник как комплекс локальных образовательных сред и микросред. Эффективность отдельного учебника окажется выше, если он строится на принципах ИОС – как комплекс локальных ИОС. Если в традиционном учебнике осуществить это достаточно сложно, то в ЭУ гораздо легче организовать различные индивидуальные траектории обучения, гораздо легче поместить разнообразный методический аппарат (который при наличии даже некоторой избыточности не заслоняет основное содержание), легче воспользоваться электронной визуализацией геометрических объектов и отношений (в познавательных и креативных целях), легче организовать необходимую дидактическую помощь, многократную проработку изучаемого материала, реализовать установки на совершенствование графической подготовки учащихся, овладения ими навыками поисково-аналитической деятельности решения геометрических задач, обеспечивающей перенос навыков. Принцип дополнительности в данном случае содержит значительный потенциал для повышения эффективности обучения.

Четвертая составляющая – гипермедиа как средство интенсификации обучения. Гипермедийные средства ЭУ, обладающие большими потенциальными дидактическими возможностями, целесообразно строить на принципах ИОС таким образом, чтобы задействовать наиболее высокие уровни интерактивности, стимулировать креативные подходы.

Приоритетными должны быть не экстенсивные, а интенсивные подходы (на малом учебном материале – максимум креативных навыков). На схеме 3 отражена концепция геометрической подготовки учащихся, связанная с формированием инновационной ИОС.

ИОС		
концептуально традиционная	концептуально инновационная	
не ориентирована на развитие креативных качеств личности	ориентирована на развитие креативных качеств личности	
Локальная ИОС концептуально соответствует общей ИОС	Локальная ИОС концептуально не соответствует общей ИОС	Локальная ИОС концептуально соответствует общей ИОС
Локальная ИОС обладает ограниченной потенциальной эффективностью		Локальная ИОС обладает высокой потенциальной эффективностью

Схема 3. Локальные ИКОС с различной степенью эффективности геометрической подготовки

Заключение

Основным критерием эффективности ИОС является качество достигаемых результатов обучения (уровни знаний, развития и креативности). Комплексный учет и оценка результатов обучения могут быть выполнены на основе пятиуровневой системы знаний, принятой в Республике Беларусь. Характеристика этих результатов может носить качественный характер и выражаться следующим признаком: “наличие положительной или отрицательной динамики в уровнях знаний, развития и креативности”. Рекомендуются следующие количественные показатели положительной динамики: на первых двух уровнях находится не более 10% учащихся, на двух последних уровнях находится учащихся больше, чем на третьем. Критерием развития и креативности служит умение выполнять перенос, предусматриваемый двумя последними уровнями. Каждый уровень фиксируется эталонными проблемными ситуациями и задачами, без которых объективность измерений в принципе невозможна.

Отмеченные концептуальные положения, разумеется, требуют дальнейшего всестороннего теоретического и методического исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Беляев, Г.Ю.** Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г.Ю. Беляев. – М. : ИЦКПС, 2000. – 85 с.
2. **Савченко, Н.А.** Использование информационных и коммуникационных технологий в общем среднем образовании / Н.А.Савченко. <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/vved.html#20.10.2006>
3. **Башмаков, М.И.** Классификация обучающих сред / М.И. Башмаков, С.Н. Поздняков, Н.А. Резник // Школьные технологии. – 2000. – № 2. – С. 135–146.

Поступила в редакцию 12.01.2011 г.

УДК 74.091

О.А. АНИЩЕНКО

ЗАРОЖДЕНИЕ ИДЕИ ОБЩЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ИДЕАЛЬНОМ ГОСУДАРСТВЕ ПЛАТОНА

В статье раскрывается концепция устройства идеального, с точки зрения Платона, города-государства. Основное внимание в ней уделено проблеме воспитания, обучения, своеобразию устройства жизни защитников государства, которые должны быть лишены частной собственности и семьи, а государство выполняет функции контроля за деторождением и организацией общественного воспитания маленьких детей.

Введение

Впервые как государственная функция идея общественного дошкольного воспитания ребенка с первых дней жизни была выдвинута в эпоху рабовладельческого строя в одном из городов-государств Древней Греции – в Афинах.

Сделано было это философом Аристоклом (известного нам под именем Платона) в его знаменитом диалоге “Государство”. В нем рассматривались все

главные вопросы философии с точки зрения Платона: от определения сущности справедливости в душе человека и поиске ее в государстве до описания происхождения государства, видов его общественного устройства и наиболее пригодной для образцового государства системы воспитания и обучения детей. К детализации практических вопросов воспитания Платон обратился впоследствии в одном из своих последних произведений – “Законы”.

Основная часть

До изображения модели устройства идеального государства для эллинов, Платон описывает четыре плохих, “порочных” вида государственного устройства (тимократию, олигархию, демократию и тиранию) и приходит к выводу о том, что такими их делают корыстные интересы людей. Каждый из предыдущих видов правления является ступенью для перерождения в последующий, еще более худший. Так, появление страсти к обогащению в тимократическом государстве (от греч. “честь”, “цена”), правление в котором основано на власти честолюбцев, приводит в олигархическом (от греч. “немногочисленный” и “власть”) к господству узкой части лиц над большинством, разделению граждан на бедных (их большинство) и богатых (меньшинство), в руках которых сосредоточена власть. Демократия только кажется лучшим государственным устройством, уравнивающим равных и неравных, на деле это еще более худшая форма правления. Поскольку, хотя власть после победы бедных формально принадлежит свободным гражданам, противоположности между ними и богатыми обостряются до крайности. Рано или поздно это приводит к возникновению в людях зависти, злобы бедных против богатых, восстаниям. И, наконец, ставленник народа при демократии со временем превращается в тирана, что приводит к “четвертому и крайнему заболеванию государства”, когда власть над всеми принадлежит одному. Так в каждом из отрицательных по способу управления государств появляется “два враждебных между собой государства: одно – бедняков, другое – богатей” [1, с. 192] и отсюда раздор – вместо единомыслия, насилие – вместо справедливого распределения обязанностей, алчность и стяжательство – вместо отречения от материальных интересов, стремление к власти ради обогащения и личной выгоды.

Всем им он противопоставляет свой идеал вымышленного, воображаемого идеального города-государства для эллинов, обладающего четырьмя добродетелями: мудрость, мужество, рассудительность и справедливость. Эти отличительные особенности правильно устроенного государства соответствуют трем началам человеческой души, которые выполняют такие же функции, что и выделенные в государстве сословия – познающее (или разумное), гневное (или мужественное, яростное) и неразумное (вождедеющие). Одно из этих начал – преобладающее, в зависимости от того, среди каких идей душа обитала. Отличительной особенностью идеального государства является справедливость, которая проявляется в согласованности всех трех начал человеческой души. Согласованность эта не позволяет восставать какой-либо одной “...части души против всей души в целом с целью господствовать в ней, хотя данная часть к этому не предназначена по своей природе, а должна повиноваться той части, которой господствовать подобает” [1, с. 219].

Так и в справедливом государстве: люди, обладающие познающим началом души (как господствующим) будут государством руководить; начало гневное будет мужественно выполнять их решения и обязанности защиты, и оба они должны управлять началом неразумным, вождедеющим, а оно – повиноваться

им и укрощать свои дурные стремления. Правители при этом, добиваясь содействия от стражей-воинов, которые помогают им (как собаки помогают пастухам пасти “стадо” тружеников), должны бдительно следить, чтобы сами стражи не превратились в волков, нападающих на стада овец.

Государство это не должно быть слишком маленьким (иначе не сможет удовлетворять потребности граждан), но и не слишком большим (иначе у соседей может появиться соблазн “отхватить” часть территории); оно не должно быть слишком бедным или слишком богатым, чтобы люди не терпели нужды, и в то же время не создавались условия для возникновения людских пороков, несправедливости.

Поскольку нравственный принцип для Платона главный, в основанном на справедливости государства каждому гражданину отводится особое занятие и особая роль. Разделение это соответствует разнообразным потребностям людей (в пище, жилье, одежде, защите, разумном управлении), их природным и нравственным задаткам, и потому в идеальном государстве за каждым закрепляется то дело, к которому он наиболее пригоден. Отсюда – четкое выделение в идеальном государстве трех сословий людей для выполнения разных функций: правителей, стражей и людей, занимающихся трудом.

Для трудового люда достаточно иметь природные задатки к какому-либо делу (земледелию, строительству, торговле, ткачеству и т.д.), чтобы ему поручили это выполнять. Порученным делом надо будет “заниматься – всю жизнь, не отвлекаясь ни на что другое”, “не разбрасываясь и не вмешиваясь в посторонние дела”, ибо только так можно достичь в нем успеха.

Государству придется защищаться или воевать с захватчиками. А так как “невозможно одному человеку с успехом владеть многими искусствами”, то ни один ремесленник или земледелец не может стать хорошим воином, тем более, что они не имеют права вмешиваться в дела друг друга. В свою очередь и воины-стражи должны заниматься делом, несовместимым с другими, требующими от них “мастерства и великого старания”. Для стражников уже недостаточно только природных задатков (мужества, отваги, силы), они должны “по своей природе еще и стремиться к мудрости”, обладать нравственными задатками. Однако, если отпрыски некоторых стражей получат неудачными и не будут отличаться этими качествами, то их “надо переводить в другие сословия, а одаренных людей из других сословий – в число стражей” [1, с. 193].

Из их среды, но не наобум, а путем последовательных испытаний (в детском, юношеском и зрелом возрасте) и продолжительного обучения отбираются превосходящие всех остальных граждан по своим нравственным и умственным качествам люди, которые будут править государством. Они надежнее всех стоят на страже государственных интересов; это цельные, просвещенные, сведущие в истине люди, наиболее отличившиеся в философии, стойкие “в науках, на войне и во всем, что предписано законом” [1, с. 324], цель жизни которых – “ревностное служение государственной пользе”. Заслуживает роли правителей лишь небольшое число граждан и гражданами этими являются философы. Так, если при олигархии власть принадлежит немногим в зависимости от их имущественного ценза, то в идеальном государстве эти немногие – действительно достойные и способные управлять им люди как в силу своих природных задатков, так и благодаря долголетней предварительной подготовке.

Такое четкое разделение граждан в воображаемом государстве Платон считает справедливым, т.к. именно оно может защитить своих членов и обеспечить удовлетворение их потребностей и разумное руководство. И потому государство это стано-

вится земным воплощением идеи блага, “прекрасным существованием” для граждан, которые живут в нем в гармонии, во всеобщем братстве, заботе, “не досаждая друг другу взаимным вмешательством”.

Никакие изменения в таком жестко разделенном на сословия государстве не допускаются, ибо “...вмешательство этих трех сословий в чужие дела и переход из одного сословия в другое – величайший вред для государства и с полным правом может считаться преступлением” [1, с. 206], нарушением справедливости. Каждый гражданин должен выполнять свою единственную функцию на основе согласованности имеющихся в нем начал.

Основным объектом заботы в идеальном государстве являются стражи, ибо из них должны выйти защитники и правители. В связи с тем, что “самые одаренные души при плохом воспитании становятся особенно плохими”, пригодные по своим природным и нравственным задаткам для охраны и управления люди должны получить особое воспитание и обучение, подготавливающие их к выполнению своего предназначения. Именно “правильное воспитание и обучение пробуждает в человеке хорошие природные задатки, а у кого они уже были, те благодаря такому воспитанию становятся еще лучше” [1, с. 193].

Этим вопросам Платон придавал огромное значение, ибо считал, что воспитание людей “на возвышенных знаниях и специальных упражнениях” помогут сохранить в целостности и идеальное государство, и его строй, а просчеты в воспитании могут сказаться на них самым негативным образом. Роль государства в тщательно продуманной системе воспитания, в которой нашли отражение некоторые аспекты воспитательной практики Афин и Спарты – главенствующая и определяющая.

Воспитание это двоякого рода – гимнастическое для тела и мусическое для души. В основе подобного деления – традиции Афинского воспитания эпохи расцвета этого государства в соответствии с идеей калокагатии, гармонии души и тела. Оба этих вида воспитания должны быть взаимосвязаны, соответствовать друг другу, ведь каждое из них в отдельности не самоцель, а средство создания совершенной души. Однако начинаться оно должно именно с мусического, главным предметом, которого и является душа человека (как самое ценное в нем) и потому именно душе следует уделять первоочередное внимание и заботу: “забота о душе должна предшествовать заботе о теле”.

Платон не говорит о том, где и в каких условиях должны жить и работать, какое воспитание получать люди низшего сословия, производящие все материальные блага, обеспечивающие потребности высшей прослойки идеального государства. Главное для него – воспитание стражей и описание своеобразных особенностей условий устройства их жизни. Как же должна быть устроена жизнь стражей-воинов?

Для Платона в идеально устроенном справедливом государстве главное – не счастье отдельного человека или одного из слоев населения, а счастье, процветание государства в целом. И, потому, говоря об устройстве жизни тех, кто охраняет и правит, на первый план он выдвигает заботу о том, чтобы справедливость и единство граждан ничем не нарушались, в нравы людей не проникали корыстолюбие и прочие недостатки государств отрицательных видов, которые являются основными причинами порчи человеческих нравов и государственных устройств.

Поскольку на институтах частной собственности, семьи и брака зиждутся два сильнейших чувства – зависть и ревность, которым не место в идеальном государстве, следовательно, институты эти, применительно к высшим сословиям, должны быть уничтожены.

А для этого нужны особые условия: “никто из них не должен обладать никакой частной собственностью... ни у кого не должно быть такого жилища или кладовой, куда не имел бы доступа всякий желающий. Припасы... они должны получать от остальных граждан в уплату за то, что их охраняют... без излишка. Столуясь все вместе,... они и жить будут сообща” [1, с. 186], вдали от низших сословий, в лагере, удобном по своему расположению как для защиты граждан, так и для умирения непокорных, восстающих против установленных порядков. Им одним в государстве категорически не дозволено пользоваться золотом и серебром, даже прикасаться к ним. Ибо при появлении частной собственности на землю, на дома, наличие денег они быстро изменятся в худшую сторону: станут хозяевами, враждебными по отношению к другим гражданам, владыками, что, в конце концов, приведет государство к гибели.

Высшие классы будут жить как одна дружная семья, если у них не будет никакого личного имущества и возможности к его увеличению, что обычно приводит к разногласиям, спорам и раздорам. А так – все принадлежит всем. У огражденных от частной собственности стражей не могут развиваться корыстолюбие и стяжательство, которые являются непреодолимой преградой для выполнения ими долга защиты.

В подобных требованиях видны отзвуки спартанских законов, высоко ценимые Платоном, установленные частично в VIII, главным образом во второй половине VII века до н.э. Плутарх, повествуя о преобразованиях легендарного Ликурга в Спарте, раскрывал причину введения ряда наиболее смелых нововведений: “желая уничтожить гордость, зависть, преступления, роскошь и две самые старые и опасные болезни государственного тела – богатство и бедность, он убедил сограждан отказаться от владения землею в пользу государства.” [2, с. 99]; изъял из обращения всю золотую и серебряную монету, благодаря чему роскошь постепенно исчезла вовсе, а “вместе с деньгами исчезли в Спарте и всякие тяжбы”, Богатый отныне не имел никакого преимущества перед бедными, т.к. отличался от него только качеством изготовления домашних предметов первой необходимости (кровать, стол, стулья). Чтобы окончательно стеснить роскошь и уничтожить корыстолюбие, Ликург ввел совместные трапезы. Это учреждение “общего стола простой пищи” полностью лишало возможности не только похвастать богатством, драгоценной посудой, но и наслаждения вкусной едой, одной из главных радостей, которое могло дать богатство. На эти трапезы ходили и дети “как в школу для развития ума”, т.к. считалось полезным для них слушать разговоры и перенимать опыт взрослых. Ксенофонт, описывая быт граждан в государстве лакедемонян, также писал о введении совместных трапез, взамен Питания на дому, как о средстве борьбы с образом жизни, ведущим к изнеженности, беззаботности. Преимущества же питания вне дома, по его мнению, приносит еще одну пользу – “люди, возвращающиеся домой, вынуждены совершать прогулку, они должны думать о том, чтобы не напиться пьяными, зная, что не могут оставаться там, где обедали...” [3, с. 135-136].

Исходя из того, что “у друзей все должно быть общим”, Платон выдвигает требование общности женщин и детей для стражей, разрушая тем самым институт моногамного брака: “все жены этих мужей должны быть общими, а отдельно пусть ни одна, ни с кем не сожительствует. И дети тоже должны быть общими и пусть родители не знают своих детей, а дети – родителей” [1, с. 232]. Как общность имущества, отсутствие личной частной собственности и невозможность ее возникновения делают невозможными возникновение судебных имущественных разбирательств, так и обладание всех всеми и никем в отдельности исключает поводы к ревности, зависти, преступлениям. Не нужна семья стражам и правителям также и потому, что у них не должно быть никаких интересов, кроме служения государству, а семья отвлекает от него, вынуждает идти на компромиссы в желании примирить лично-семейные интересы с общественными.

Сделать это вполне возможно, поскольку стражами могут быть не только мужчины, но и женщины, получающие такую же подготовку к выполнению функций воинов при наличии для этого у них природных задатков. Платон рассуждал так: ведь если существуют на свете плешивые и не плешивые, это не означает, что их “природные свойства противоположны” и одни могут иметь какие-либо преимущества в своем деле перед другими. Потому и женщина, освобожденная от семейных обязанностей, может стать воином.

Поскольку стражи-мужчины и стражи-женщины живут в общем лагере и постоянно общаются друг с другом во время совместных трапез, гимнастических упражнений, для правителей вполне реально организовывать и контролировать их непродолжительные брачные союзы. Так государство возьмет на себя функции контроля над деторождением, ибо в идеальном государстве “было бы нечестно допустить беспорядочное совокупление”.

Происходить это должно следующим образом: правители периодически втайне подготавливают и организуют своеобразные “брачные празднества”, исходя из учета количества нужных государству граждан, чтобы “по возможности сохранять постоянное число мужчин в нем”, не увеличивая, но и не уменьшая государство. Но даже скоропреходящие, праздничные браки, разрешенные государством, совершаются не по взаимной склонности людей, а по указаниям правителей, ибо единственная их цель – рождение детей.

Чтобы не было обиженных и недовольных, совершаться они должны по жребию, но сама жеребьевка должна быть подстроена так, чтобы лучшие соединялись с лучшими (“раз наше стадо... должно быть самым отборным”), а худшие – с худшими. При этом “человек из числа негодных винил бы во всем судьбу, а не правителей”, юношей же, “отличившихся на войне или как-нибудь иначе, надо удостаивать почестей и наград и предоставлять им более широкую возможность сходить с женщинами, чтобы под благовидным предлогом ими было зачато как можно больше младенцев” [1, с. 235]. Поступая так, государство должно, как рачительный хозяин при выведении лучшего потомства от своих ценных пород животных, заботиться прежде всего о детях, родившихся в результате этих временных союзов, столь полезных государству. Немаловажное значение имеет и возраст будущих родителей. Платон считал порой телесного и духовного расцвета для освященного государством деторождения для женщин 20, а для мужчин – 30 лет. Продолжаться это время может для женщин до 40, а для мужчин до 55 лет [1, с. 236].

Ежели кто старше или моложе “возьмется за общественное дело рождения детей”, и они будут зачаты без разрешения “под покровом мрака, как плод ужасной невоздержанности”, или же мужчина брачного возраста “коснется женщины пусть и брачного возраста, но без разрешения правителя на их союз”, то родившиеся дети признаются незаконными, и ими надо распорядиться так, чтобы “не пришлось выращивать”. Так беспощадно надо поступать и с младенцами, обладающими телесными недостатками, родившимися от худших родителей или “вышедших из возраста, назначенного для произведения потомства” – все они обрекались на смерть “в недоступном, тайном месте”.

Подобным образом избавлялись от новорожденных с явными проблемами в развитии в Спарте, опасаясь, что в дальнейшем они станут для государства не опорой, а тяжелым бременем. По преданию, совет старейшин принимал решение оставить ребенка в живых или лишить его жизни. Уродливых и увечных сбрасывали в пропасть с Тайгетского хребта, ибо его “жизнь не нужна ни ему самому, ни государству”, а хилого, болезненно испытывали купанием в вине, т.к. верили, что такие дети от крепкого вина погибают, а здоровые становятся еще более крепкими и сильными [2, с. 108].

Как же поступать с законными младенцами, родившимися от лучших родителей? Семьи нет, за мужчинами сохранена только функция зачатия, за женщинами — деторождения...

Так впервые выдвигается и обосновывается идея общественного воспитания детей с первых дней жизни как замена семейному. Дело воспитания возлагается на государство, в руки представителей которого дети передаются с первых дней жизни.

Происходить это должно следующим образом. Все законно рожденное потомство сразу же отбирается у матерей и поступает в распоряжение специально назначенных должностных лиц, которые относят их в ясли к кормилицам, живущим отдельно в какой-нибудь части города. Они же организуют их питание, приводя поочередно матерей “чьи груди набухали молоком” и всеми способами стараясь сделать так, чтобы ни одна из них не могла опознать своего младенца; а “ночные бдения и прочие тягостные обязанности” предоставляются заботам кормилиц и нянек [1, с. 236].

Все дети, родившиеся на десятом или седьмом месяце после этих “праздников” должны считаться друг другу братьями и сестрами, а отцами и матерями называть всех участников этих брачных союзов. Платон верил, что так будет достигнута высшая форма единства всех граждан государства — все стражи будут родственниками, а государство станет наиболее сплоченным. Вместо семьи частной будет семья общественная, совпадающая в своих пределах с размерами государства.

Естественно, рожденные от стражей, эти дети получают и соответствующее для стражей воспитание, начиная с мусического. Платон не уточняет возраст для начала воспитательного процесса. Он пишет о “детях”, “малых детях”, “младенцах”, но отмечает, “...что во всяком деле самое равное — это начало, в особенности, если это касается чего-то юного и нежного. Тогда всего вернее образуются и укореняются те черты, которые кто-либо желает там запечатлеть” [1, с. 140] ведь все воспринятое в “раннем возрасте обычно становится неизгладимым и неизменным”. И в этом он один из первых задолго предвосхитил идеи педагогов нового времени о значении первых впечатлений ребенка на его последующее развитие и их требования тщательного отбора мер влияния на детей с малых лет.

Поскольку мифы являются одним из главных средств мусического воспитания, специально назначенные государством люди рассказывают их детям. Оно же должно позаботиться, чтобы дети не слушали и не “воспринимали душой какие попало и кем попало выдуманные мифы”, Поскольку “более всего надо добиваться, чтобы первые мифы, услышанные детьми, самым заботливым образом были направлены к добродетели” [1, с. 142].

В воспитательных целях из них должно быть изъято все, что изображает богов в недостойном виде, даже если это является правдой. Отобранные мифы должны воспитывать в детях прежде всего мужество; а те, которые вызывают скорбь, жалость, страх, смех, воспитывают корыстолюбие, лживость, неводержанность — следует исключить из оборота. Государству надо следить за творцами мифов, допускать для рассказывания детям только самые лучшие, “чтобы с их помощью формировать души детей скорее, чем их тела — руками” [1, с. 140].

Идея общности жен и детей резко критиковалась уже учеником Платона, Аристотелем в его “Политике” за то, что это приведет к противоположному результату, не сплотит всех граждан воедино, а, наоборот, разрушит межродственные привязанности, не воспитает уважение к родителям и т.д.

Сам Платон возвратился к замыслу устройства идеального государства, в том числе к вопросам сочетания в нем общественного и семейного воспитания маленьких детей в своем последнем периоде творчества. Если в “Государстве” речь шла о воспитании только стражей и будущих правителей, то в “Законах” – о воспитании законопослушности уже у всех граждан. Автор в этом диалоге более реалистичен и снисходителен к человеческим слабостям.

В этом произведении нет столь ошеломляющих предложений по вопросам семьи и брака. Наоборот, Платон полагает, что первым законом правителя должен стать закон о браке и семье, согласно которому всем мужчинам надлежит жениться в обязательном порядке в возрасте 25-30 или 30-35 лет. Тот из мужчин, кто не повинется этому по доброй воле, и не женится до 35 лет, должен ежегодно выплачивать определенную сумму (размер которой зависит от его принадлежности к определенному классу), “чтобы ему не казалось, будто холостая жизнь приносит облегчение и выгоду” [4, с. 195]. Ежели кто уклонится от этих ежегодных выплат, тот будет вынужден платить в двойном размере.

Кроме этих материальных способов воздействия на несознательных холостяков, он считал допустимым и моральные – младшие по возрасту могут не слушаться их и не оказывать должного уважения. Подобные меры воздействия предусматривались и в Спарте: против них могли быть применены судебные санкции в виде штрафа за безбрачие уклоняющихся от своих обязанностей перед государством холостяков. “Зимой они по приказу властей обходили голыми городской рынок и ...пели сочиненную на их счет песню, где говорилось, что они наказаны совершенно справедливо за свое неповиновение законам” [2, с. 107]. Без внимания государства у Платона не остаются не только вопросы брачного законодательства, но даже самые разные стороны частной семейной жизни, начиная от подробнейшей регламентации брачных обрядов (размер приданого, количество приглашенных на скромный брачный пир со стороны жениха и невесты, размеры трат на его организацию и пр.) вплоть до контроля над усердиями супругов в деле зачатия и рождения детей.

Поскольку главная цель брака – рождение для государства детей, по возможности самых лучших, специальные блюстительницы законов должны на протяжении десяти лет наблюдать новобрачных и увещавать их к исполнению этой задачи. Супружеские пары могут жить в своих домах, где рождаются и первоначально воспитываются их дети до трех лет. Ежели у некоторых родителей за это время потомства не будет, «то они, для взаимной пользы расходятся», предварительно посоветовавшись с родителями и блюстительницами законов.

В деле воспитания малолетних детей Платон считал свои советы скорее похожими на некое поучение и “увещевание”, занимающее промежуточное положение между “наставлением и законом”, ибо считать все вышесказанное “установленными законами значило бы преисполниться великого безумия”.

Ради рождения полноценного ребенка в течение года (желательно всей жизни), а особенно “в тот день и ту ночь, когда совершается брак” и “когда наступает время родить”, надо “...остерегаться и не совершать по доброй воле ничего вредного, дерзкого и несправедливого. Ибо все это неизгладимо отпечатлевается в душе и теле ребенка, и дети рождаются плохими во всех отношениях” [2, с. 252]. Ради этой цели все будущие мамы должны во время беременности особенно заботиться о том, чтобы не испытывать “множество неистовых наслаждений, а равно и страданий; желательно, чтобы этот промежуток времени они прожили в радостном, безмятежном и кротком настроении” [2, с. 270]. Им следует гулять, да и детей раннего возраста нельзя оставлять без движений и свежего воздуха: надо выно-

сильно их постоянно в поля или к святилищам (которые обычно были окружены рощами). Забота о том, чтобы “малолетние дети не искривили свои члены, когда опираются на что-то” была, пожалуй, даже чрезмерной: до двух лет Платон советовал их пеленать, а до трех носить на руках.

Платон был убежден, что основные черты характера человека складываются в первые три года жизни, и потому немаловажно как пройдет это время. Беспокоясь о “хорошем состоянии души” ребенка, кормилицам надо заботиться об их спокойном душевном настроении, бороться с “тяжелым расположением духа”, плачем и хныканьем ребенка с тяжелым нравом. Средства борьбы с болью, страхом и страданием могут быть разными, но в образцовом государстве людям надо избегать крайностей – стремление к абсолютному наслаждению и полного уклонения от любых страданий. Надо довольствоваться чем-то средним в жизни и в воспитании детей – поддержанию у них веселого, радостного расположения духа.

При этом есть опасность испортить, избаловать ребенка, ибо его “гораздо труднее взять в руки, чем любое другое живое существо. Ведь чем меньше разум ребенка направлен в надлежащее русло, тем более становится он шаловливым, резвым и вдобавок превосходит дерзостью все остальные существа. Поэтому надо обуздывать его всевозможными средствами, и прежде всего тогда, когда из рук кормилицы и матери он отдается, для ребячьих забав, попечению руководителя...” [4, с. 288].

Идея общественного дошкольного воспитания Платоном в “Законах” сохранена, только начинается оно уже не с момента рождения ребенка как замена семейному, а с трех лет, как дополнение к нему. Для этого всех детей страны (“разделенной на 12 по возможности равных участков”) от 3 до 6 лет надо собирать вместе в святилищах по поселкам.

В “Законах” Платон описывает разветвленный аппарат, занимающийся организацией и руководством воспитания детей от лица государства. Во главе этой работы стоит избранный путем голосования специальный страж законов, должность которого “гораздо значительнее самых высоких должностей в государстве...состоящая во всевозможном попечении о воспитании мальчиков и девочек” [4, с. 240-241]. Этот человек должен быть наилучшим во всех отношениях, достигший не менее 50 лет и имеющий законных детей обоего пола. Специально назначенные стражами законов двенадцать женщин-блюстительниц законов должны ежедневно посещать святилища с детьми, следить за порядком и наблюдать за работой няней-кормилиц, наказывая их в случае необходимости за упущения в работе. Ежегодно выбирать этих женщин (ровесниц себе по возрасту) из числа достойных кормилиц будут главные попечительницы о браках и предоставлять их кандидатуры для утверждения стражам законов. Дети же в этих “стайках” будут проводить время в забавах, подчас придуманных ими, а дело кормилиц-воспитательниц – следить, чтобы они были “скромными и не распущенными”.

Поскольку “по своему душевному складу трехлетние, четырехлетние, пятилетние и даже шестилетние дети нуждаются в забавах,... которые возникают словно сами собой, когда дети собираются вместе”, этим играм-забавам, их роли и характеру Платон придавал особое значение в воспитании. С его точки зрения соблюдение детьми правил игры приучает их к жизни в обществе по установленным в нем законам. Об этом он писал в “Государстве”, утверждая, что если игры “...становятся беспорядочными, и дети не соблюдают правил, невозможно вырастить из них серьезных, законопослушных граждан” [1, с. 194]. К этим же мыслям он возвращается и в “Законах”, утверждая, “... что характер игр очень сильно влияет на установление законов и определяет, будут ли они прочными или нет”,

ибо нет ничего гибельнее для государства, чем нарушение установленных правил в единообразных играх, введение в них новшеств, поиск перемен. Такое поведение незаметно меняет нравы, "...заставляет бесчестить старое и почитать только новое" [2, с. 275]. Дети, не привыкшие подчиняться правилам игры, не вырастут законопослушными. И, стремясь к иной жизни, "...в этом своем стремлении пожелают иных обычаев и законов", что приведет к величайшим бедствиям для государства. И наоборот, если дети "...с самого начала будут играть как следует, то ...они привыкнут к законности, и в полную противоположность другим детям эта привычка будет у них постоянно укрепляться и сказываться во всем" [1, с. 194]. Еще до достижения малолетними воспитанниками трехлетнего возраста родители должны позаботиться о воспитании у них уважения к "неписанным обычаям", что станет основой их последующей жизни по "писанным законам".

В играх дети способны "то, забавляясь, то серьез" упражняться в том, что может пригодиться им в будущем. Например, с помощью предложенных воспитателем "орудий" "возводить какие-то детские сооружения", строить, обрабатывать землю и пр. Все это станет "надлежащим воспитанием", которое внесет "в душу играющего ребенка любовь к тому, в чем он, выросши, должен стать знатоком и достичь совершенства" [4, с. 107].

В процессе воспитания надо остерегаться избалованности и изнеженности потому что "... изнеженность делает характер детей тяжелым, вспльчивым", но и без наказаний не обойтись. Однако слишком суровые меры воздействия нежелательны, ибо чрезмерное грубое порабощение детей делает их приниженными, неблагородными, ненавидящими людей, так что, в конце концов они становятся непригодными для совместной жизни" [2, с. 268]*. Если и наказывать, то так, "чтобы не задеть их самолюбия"; не надо допускать грубого обращения, "оскорблять подвергающегося наказанию, но нельзя и баловать отсутствием наказания" [4, с. 271]. К суровым методам он относил и запугивание детей фантастическими чудовищами, готовыми в любую минуту наказать их за непослушание. Отсюда такое внимание Платона к отбору содержания мифов, предназначенных для рассказывания детям.

Общественное воспитание до шести лет должно быть совместным, но после достижения этого возраста дети разделяются. "Мальчики проводят время с мальчиками, точно также и девочки с девочками, но и те и другие должны обратиться к учению. Мальчики поступают к учителям верховой езды, стрельбы из лука, из праща, метания дротиков. Если девочки согласятся, они также занимаются этим..." [2, с. 272].

Заключение

Так, впервые в истории западно-европейской философской мысли была выдвинута идея общественного дошкольного воспитания. Идея эта была составляющей в концепции переустройства города-государства на идеальных началах.

На практике же организация подобной формы воспитания первоначально возникнет в связи с необходимостью устройства детей-сирот и подкидышей через несколько веков. В Древнем Риме судьба детей полностью зависела от воли отца. Новорожденного клали на землю у его ног и, если отец поднимал его, то, следовательно, признавал и даровал жизнь в семье. Если же нет – ребенка либо продавали в рабство, либо подкидывали богатой семье, оставляли у храмов. Малыш становился полной собственностью того, кто брал его на содержание, а тот мог делать с ним все что угодно. И хотя в III в. император Диоклетиан осудил

* Разве не о таких последствиях жестокого обращения с детьми будут потом писать многие педагоги?

продажу ненужных детей в рабство, никаких изменений в существующее положение дел внесено не было.

Первый специальный дом для этой категории детей возникнет в связи с распространением христианства. В IV в. в Малой Азии, входившей в состав Византийской империи Василий Кесарийский (Великий), епископ г. Кесарии поспособствовал открытию при церквях первых брешотрофий (воспитательных домов), поскольку христиане ставили в качестве цели воспитания введение ребенка с малых лет в христианский образ жизни, любовь и заботу о ближних, а тем более о сирых и убогих.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Платон.** Государство / Платон. Филеб, Государство, Тимей, Критий ; под общ. ред. А.Ф. Лосева. – М., 1999. – С. 79–420.
2. **Плутарх.** Ликург / Плутарх. Избранные жизнеописания : в 2 т. – М., 1984. – Т. 1. – С. 91–125.
3. **Ксенофонт.** Государство Лакедемонян / Ксенофонт // Хрестоматия по истории Древнего мира. – М., 1991. – С. 152–153.
4. **Платон.** Законы / Платон.: в 3 т. ; под ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Немуса. – М., 1972. – Т. 3. – Ч. 2. – С. 83–477.

Поступила в редакцию 10.12.2010 г.

УДК 316.6

Л.В. ФИНЬКЕВИЧ, О.И. ДЕРЕВЯНКО

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Коммуникативная компетентность (КК) является структурным элементом социально-психологической зрелости личности. КК способна оказывать влияние на уровень развития социально-психологической зрелости, через ее компонент – личностную зрелость (ЛЗ). Достоверно доказано, что более высокому уровню личностной зрелости, соответствует более высокий уровень КК, что обнаруживает себя в дифференцированных связях показателей внутренних компонентов КК и личностной зрелости студенческой молодежи. Анализ взаимосвязи внутренних конструктов КК позволил создать обобщенную типологию коммуникативных личностных характеристик, которые достоверно соответствуют определенному уровню личностной молодежи.

Введение

Для успешной интеграции молодого специалиста в современное общество, необходимо, чтобы он достиг определенного уровня зрелости, не только в профессиональном плане, но и в личностном. В связи с этим очевидна необходимость специального исследования личностного становления студенческой молодежи, общепризнанными показателями которого являются: социально-психологическая зрелость (С-ПЗ) молодежи и ее коммуникативная компетентность (КК). В этот период принципиально меняется отношение к собственной личности, идет формирование новых качеств, осознание своей неповторимости, уникальности. Высокий уровень самосознания порождает интерес к формам организации и саморегуляции собственной личности [1].

Одним из важнейших видов деятельности студента является коммуникация. Коммуникативные качества, опосредующие эффективность адаптационного периода, становятся профессионально необходимыми, трансформируясь в категорию – коммуникативная компетентность. КК – это интегральное личностное качество, обеспечивающее ситуационную адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения, возможность адекватного отражения психических состояний и личностного склада другого человека, верной оценки его поступков, прогнозирование на их основе особенностей поведения воспринимаемого лица. В связи с этим КК является одной из базовых характеристик профессиональной компетентности и профессиональной подготовки специалистов в типе профессий “человек – человек” [2].

Теоретический анализ современной психологической литературы позволяет утверждать, что КК имеет в своей структуре внутренние конструкты (социально-коммуникативная неуклюжесть (СКН), нетерпимость к неопределенности (НН), чрезмерное стремление к конформности (ЧСК), фрустрационная нетолерантность (ФН), повышенное стремление к статусному росту (ПССР), ориентация на избегание неудач (ОИН)), которые влияют на формирование ее внешних проявлений и, в первую очередь, на формирование С-ПЗ.

По мнению А.Н. Журавлева, этот вид зрелости, имеет общие характеристики, прежде всего с психосоциальной зрелостью, а соответственно и с психологической, социальной, личностной. С-ПЗ ограничивается сферами, своего проявления: во-первых, это зрелость личности, проявляемая в отношениях и взаимодействиях с другими людьми, с социальными группами и в целом с окружающей социальной средой, а во-вторых, зрелость самих социальных групп, межличностных, внутригрупповых и межгрупповых отношений. Следовательно, основываясь на позиции А.Н. Журавлева, спецификацию С-ПЗ личности можно исследовать через показатели структурно-содержательной характеристики – личностной зрелости (ЛЗ) [3].

Основная часть

Все вышесказанное позволяет предположить, что одним из феноменов, определяющих социально-психологическую зрелость, является КК. Однако в психологических исследованиях до настоящего времени неизученной остается проблема механизмов взаимосвязи С-ПЗ и КК личности.

Экспериментальной базой исследования выступили Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка (54 человека) и Белорусский национальный технический университет (46 человек). Для того чтобы выборка отвечала наибольшей репрезентативности, в исследовании приняли участие представители работающей молодежи (32 человека), в возрасте от 18 до 25 лет.

Методы исследования: тестирование “Самооценочный тест – опросник личностной зрелости Ю.З. Гильбуха”; “Тест коммуникативной социальной компетентности (КСК)”; “Методика изучения коммуникативной компетентности (В.Б. Никишина, Т.Д. Василенко)”; методы статистической обработки и анализа данных.

Анализируя полученные Ю.Н. Емельяновым [4] данные, можно утверждать, что молодежь в возрасте от 18 до 25 лет обладает тенденцией к высокому уровню КК. Другими словами, коммуникативно-компетентная личность, обладая высоким уровнем КК, способна вступать в контакт с людьми с учетом их индивидуальных характеристик, воздействовать на собеседника, вызвать у него положительное восприятие собственной личности, способна правильно оценить собеседника как личность, как потенциального конкурента или партнера и выбирать собственную коммуникативную стратегию в зависимости от этой оценки.

Анализ показателей ЛЗ как студенческой молодежи, так и работающей молодежи, позволяет констатировать, что более чем у 60% испытуемых студенческого возраста наблюдается несформированность способностей к обоснованному прогнозированию и планированию собственного поведения, принятию обдуманных решений, умению соотносить их со своими возможностями и нести за них ответственность перед собой и другими людьми.

Полученные результаты при изучении общей выборки свидетельствуют о том, что связь между общим уровнем КК и ЛЗ отсутствует. Однако это не противоречит теоретическим данным, так как закономерным признается взаимопосредование внутренних конструктов КК и ЛЗ, что отражено в таблице 1.

Таблица 1

Взаимосвязь внутренних конструктов, КК и ЛЗ

	ЛЗ	КК
СКН	-	$r_s = - 0,338; p = 0,0001$
ЧСК	$r_s = - 0,217; p = 0,012$	-
НН	$r_s = - 0,204; p = 0,018$	-
ФН	$r_s = - 0,201; p = 0,01$	-
ПССР	-	-
ОИН	$r_s = - 0,309; p = 0,0003$	-

Для выявления детерминирующих внутренних конструктов КК был выполнен кластерный анализ показателей. Вариативность в соотношении КК и внутренних конструктов КК с высоким уровнем достоверности позволила выделить их самостоятельные кластеры, которые образуют три типа коммуникативной личности.

СОЦИАЛЬНО-АДАПТИВНЫЙ ТИП

Личность способна воздействовать на собеседника, вызвать у него положительное восприятие собственной личности, способна правильно оценить собеседника как личность, как потенциального конкурента или партнера и выбирать собственную коммуникативную стратегию в зависимости от этой оценки.

Данному типу присуще отсутствие страха оказаться отвергнутым. Выражена способность интерпретировать и воспринимать неопределенные ситуации не в качестве источника угрозы для личности, а скорее как источник для проявления инициативы, что свойственно, скорее, для творческих, инициативных людей. Личность не восприимчива к давлению группы. Обладает адекватной оценкой своих возможностей. В установках присутствует стремление к достижению цели и успеха.

СОЦИАЛЬНО-НЕУКЛЮЖИЙ ТИП (Лиминальный)

“Лиминальность” – промежуточное положение индивида в социокультурной структуре, когда прежняя социальная роль оставлена, а новая еще не принята (терм. В. Тернера) [5, с. 58].

Личность испытывает определенные затруднения при установлении контакта с другими людьми. Не развито умение вести себя адекватно ситуации и использовать ее специфику для достижения собственных коммуникативных целей, что отрицательно сказывается на межличностных отношениях, что выража-

ется в переоценке личностью своих возможностей, в расщеплении вербального и реального планов, ослаблении критичности при контроле за реализацией программ поведения.

Достаточно комфортно ощущает себя в деятельности. Отсутствует здоровый “карьеризм”. Характерно отсутствие желания профессионально развиваться, низкое желание добиваться цели, успеха, уклонение от лишних действий. Характерна уязвимость по отношению ко многим объективным непреодолимым (или так субъективно ими воспринимаемым) проблемам, вызывает чувство психологической незащищенности и заставляет упорно фиксироваться на самозащите.

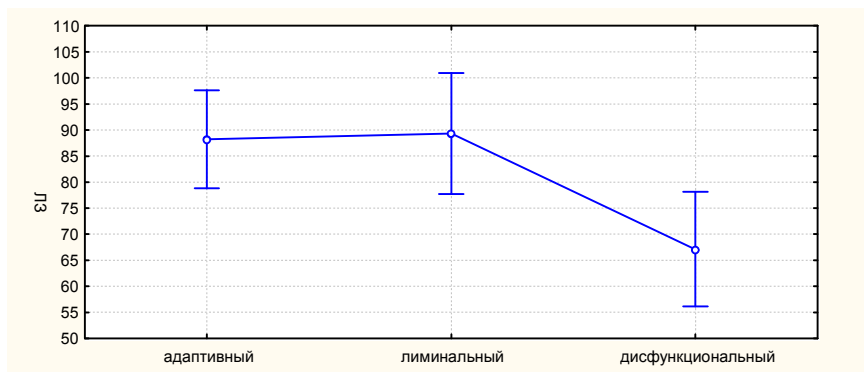
ПОТЕНЦИАЛЬНО-ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ТИП

Средний уровень речевого развития, который не позволяет человеку в процессе общения свободно воспринимать и передавать информацию. Характеризуется набором психологических качеств интолерантной личности, повышенной тревожностью и склонностью к панике, склонностью исказить информацию. Характеризуется тенденцией воспринимать неопределенную информацию как разновидность психологического дискомфорта или угрозы. Одни из них нереалистично занижают, а другие – нереалистично завышают поставленные цели. Повышение уровня самозащитных реакций и фиксация на удовлетворении потребности в защищенности снижает адаптивные возможности личности в социальном плане. Высокая податливость реальному или воображаемому давлению группы, проявляющейся в изменении его установок.

Уровень ЛЗ достоверно соответствует определенному типу коммуникативной личности. Социально-адаптивный и социально-неуклюжий типы коммуникативной личности обладают наиболее высоким уровнем ЛЗ. Потенциально-дисфункциональный тип коммуникативной личности имеет тенденцию к низкому уровню ЛЗ (таблица 2).

Таблица 2

Взаимосвязь типа коммуникативной личности и уровня личностной зрелости



Анализ данных позволил выявить соотношение между типом коммуникативной личности и социальным статусом молодежи студенческого возраста (таблица 3):

Таблица 3

**Соотношение социального статуса
и типов коммуникативной личности**

Социальный статус	Социально-адаптивный	Социально-неуклюжий	Потенциально-дисфункциональный
студенты БГУ	62%	16%	22%
студенты БНТУ	25%	35%	40%
работающая молодежь	31%	38%	31%

Можно констатировать, что студенты гуманитарного вуза в процессе обучения приобретают не только профессионально-значимые знания, но и приобретают знания и навыки для развития коммуникативно-личностных качеств. Это способствует более успешной их интеграции и социализации в обществе.

Заключение

1. Процесс коммуникации обеспечивает индивидуализацию, социальную адаптацию и интеграцию студенческой молодежи, опосредует создание такой субъективной картины мира, которая бы в значительной мере соответствовала картине, разделяемой большинством членов сообщества. Главным показателем коммуникативной способности будущего специалиста является его КК.

2. У молодых людей студенческого возраста наблюдается несформированность способностей к обоснованному прогнозированию и планированию собственного поведения, принятию обдуманных решений, умению соотносить их со своими возможностями и нести за них ответственность перед собой и другими людьми.

3. Установленные дифференцированные связи между ЛЗ и внутренними конструктами КК свидетельствуют о том, что чем выше уровень ЛЗ, тем менее выражены у личности симптомы эмоционального дискомфорта, депривации, фрустрированности в коммуникативной сфере, у личности выражено стремление к ориентированию на постановку и выбор оптимального варианта в работе, личность с высоким уровнем ЛЗ воспринимает неопределенные ситуации как источник для проявления инициативы.

4. Вариативность в соотношении общего уровня КК и ее внутренних конструктов опосредует с высоким уровнем достоверности выделение самостоятельных типов коммуникативной личности: социально-адаптивный, социально-неуклюжий, потенциально-дисфункциональный, каждому из которых достоверно соответствует определенный уровень ЛЗ. Социально-адаптивный и социально-неуклюжий типы коммуникативной личности обладают наиболее высоким уровнем ЛЗ. Потенциально-дисфункциональный тип коммуникативной личности имеет тенденцию к низкому уровню ЛЗ.

5. Гуманитарный профиль образования определяет в наибольшей степени социально-адаптивный тип личности с высоким уровнем личностной зрелости; технический профиль образования определяет потенциально-дисфункциональный тип личности с тенденцией к низкому уровню ЛЗ; работающая молодежь определяется высоким уровнем ЛЗ и социально-неуклюжим типом личности.

Рекомендации по практическому использованию результатов:

1. Видится целесообразной направленность на гуманитаризацию образовательных стандартов в вузах технического профиля.

2. Рекомендовать социально-психологических службам технических вузов разработать программы для проведения развивающих и корректирующих мероприятий по развитию коммуникативных личностных свойств студенческой молодежи, что обеспечит их успешную адаптацию в обществе и соответственно достижение высокого уровня ЛЗ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Швеньк, Е.В.** О показателях социальной зрелости личности современного предпринимателя / Е.В. Швеньк // Ананьевские чтения – 2006 : материалы научно-практической конференции ; под ред. Л.А. Цветковой, А.А. Крылова. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2006. – С. 235–237.
2. **Колмогорова, Н.С.** Коммуникативная компетентность как условие и следствие становления направленности : автореф. ... дис. канд. псих. наук : 212.011.01 ; 23.01.04. / Н.С. Колмогорова ; Барнаульский гос.пед. универ. – Барнаул, 2004. – 23 с.
3. **Журавлев, А.Л.** “Социально-психологическая зрелость”: обоснование понятия / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – Москва : 2007. – № 2. – С. 42–47.
4. **Емельянов, Ю.Н.** Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985.
5. **Абраменкова, В.В.** Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2000. – 416 с.

Поступила в редакцию 20.09.2010 г.

УДК 378:34

С.Л. БОГОМАЗ, А.А. БОЧКОВ, Ю.М. МИРОШНИЧЕНКО

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Современное общество предъявляет высокие требования к подготовке специалистов в любой области, но особо высокие требования в сфере “человек – человек”. Актуальной проблемой психологии является поиск новых технологий для подготовки конкурентоспособных на рынке труда специалистов юридического профиля. В статье излагается анализ научного понимания сущности профессионального самосознания будущих юристов и предлагаются некоторые интерактивные технологии его оптимизации.

Введение

В условиях социально-экономических преобразований белорусского общества, качественных изменений ценностей и потребностей современного общества, обновления законодательства, создания эффективно действующей рыночной экономики, борьбы с преступностью возрастает социальная значимость профессии юриста. В связи с этим возникает крайняя необходимость в развитии у будущих юристов умения грамотно решать профессиональные задачи, осознания общественной значимости своей профессии, высокого уровня правосознания. Лишь высококвалифицированные специалисты, обладающие потенциаль-

ными возможностями продуктивно работать в новых условиях жизни, отличающиеся нестандартным творческим стилем решения профессиональных задач, способны изменить криминальную ситуацию и достичь большей эффективности в сфере правового регулирования. Высокий профессиональный уровень таких специалистов в значительной мере обусловлен развитием профессионального самосознания и может явиться результатом целенаправленной организации системы формирования самосознания будущих юристов, осуществляемой в течение всех лет обучения в вузе.

Проблема развития профессионального самосознания юриста приобретает особую актуальность вследствие обострения противоречий между фактическим уровнем практической подготовки будущих юристов и объективными потребностями совершенствования высшего юридического образования. В связи с этим важной социально-психологической задачей высшей школы на современном этапе развития общества является формирование профессионально-направленного самосознания специалиста, в том числе и будущего юриста, как существенной предпосылки для дальнейшей успешной деятельности. Кроме того, большое значение приобретает проблема создания таких условий, которые давали бы возможность постоянного совершенствования самосознания юристов.

Связь между вузами и средой деятельности выпускников не всегда надежна. Молодому специалисту после защиты дипломной работы требуется, как правило, еще немало времени, чтобы адаптироваться к условиям производства. Однако адаптация к условиям работы на конкретных местах происходит на базе уже сформированного багажа знаний и умений, приобретенных в вузе. Поэтому важную роль здесь играет наличие у молодого специалиста сформированного профессионального самосознания, то есть того, насколько правильно он представляет себе структуру профессиограммы избранного им вида юридического труда и насколько правильно он диагностирует наличие или отсутствие у себя нужных качеств.

Практика показывает, что адаптироваться к разноаспектным, зачастую кардинальным изменениям условий профессиональной деятельности могут только те специалисты, которые, согласно представлениям современной психологии о структуре личности и деятельности, способны включить эти изменения в контекст познавательного, эмоционального и поведенческого компонентов своей личности, содержательно и инструментально освоив их на уровне понимания, отношения и деятельности. Адекватность этого освоения, его перспективность в значительной мере обуславливается качественными характеристиками профессионального сознания молодого специалиста.

Под оптимизацией нами понимается процесс выбора наилучшего варианта из возможных или процесс приведения системы в наилучшее для данных условий состояние. Применение принципа оптимизации в процессе формирования и развития профессионального самосознания будущих юристов ориентирует на достижение наилучших результатов к моменту начала профессиональной деятельности.

Процесс оптимизации решает психолого-педагогические задачи, а формирование и развитие профессионального самосознания на ранних этапах профессионализации, эта основная педагогическая задача вуза, рассматривается нами как полиструктурное действие, в котором различаются следующие компоненты: постановка цели, анализ исходной ситуации, формирование ограничений и критериев принятия решения, выявление альтернатив и их оценка, окончательный

выбор решения, актуализация обратной связи. Это предполагает возможность построения алгоритма оптимизации процесса развития профессионального самосознания, представляющего систему действий по определенным правилам, последующее выполнение которых придает процессу продуктивный характер, приводит наилучшим образом к решению поставленной задачи и позволяет достичь искомого, оптимального состояния самого объекта. Таким образом, одним из условий оптимизации процесса развития профессионального самосознания будущих юристов является создание определенного алгоритма, в основе которого лежит программно-целевой подход. Он предусматривает программирование профессионально-личностного развития будущего юриста, целенаправленное развитие профессионального самосознания. В качестве цели, к которой должны стремиться выпускники, рассматривается разработанная теоретическая “эталонная” модель профессионального самосознания личности правоведа.

Процесс оптимизации формирования профессионального самосознания, на наш взгляд, многоплановый и невозможен без:

- модернизации модели обучения, внедрения интерактивных форм обучения;
- оптимизации процесса общения в системе «преподаватель-студент», причем коммуникативными знаниями и умениями необходимо вооружать обе взаимодействующие стороны этого процесса;
- организации психологического сопровождения обучения в вузе, основными направлениями которого являются: вооружение знаниями о социально-психологических особенностях контингента студентов и тех, кто с ними работает; знакомство студентов со своими психологическими особенностями; изучение процесса адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в высшем учебном заведении; помощь в преодолении дезадаптационных процессов путем групповой и индивидуальной коррекционной работы со студентами.

Основная часть

В целях оптимизации процесса формирования профессионального самосознания нами была разработана психолого-педагогическая система, которая способствует этому. В формирующем эксперименте по оптимизации процесса развития профессионального самосознания будущих юристов приняло участие 49 студентов экспериментальной группы и 66 студентов контрольной группы юридического факультета УО “ВГУ им. П.М. Машерова”. Для достижения результативности процесса формирования профессионального самосознания будущих юристов в экспериментальной группе была обеспечена система психологических факторов, включающая педагогические, социально-психологические и организационные. В ходе работы использовались элементы активного обучения, психологический тренинг, тренинг развития творческих способностей, осуществлялась интеграция психологической и педагогической подготовки.

В основу системы развития профессионального самосознания был положен субъектно-деятельностный подход, означающий, что ценностное отношение к профессии и профессиональные качества личности как субъекта деятельности формируются в этой деятельности или в деятельности ее моделирующей – учебно-профессиональной. Целостная система образовательного процесса, построенного по деятельностному принципу, который предполагает формирование ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, т.е.

профессионального самосознания, предусматривала четыре последовательных этапа.

I этап подготовительный (учащиеся правового лица) является этапом выбора будущей профессии. Учащиеся-лицейсты начинают оценивать свои психологические качества сквозь призму профессиональной пригодности, отношения к учебным предметам зачастую обуславливаются их профессиональными намерениями.

II адаптационный этап (I, II курсы) является наиболее синтетическим периодом формирования профессионального самосознания будущих юристов. В это время студенты располагают большими резервами работоспособности, высокой скоростью оперативной памяти, переключаемостью внимания, умением решать вербально-логические задачи. Кроме того, I курс является более благоприятным для интенсивного формирования комплекса мотивации всей системы ценностных ориентации, жизненных позиций и установок.

Однако анализ организации учебного процесса на юридическом факультете показывает, что педагогика и психология высшей школы не всегда используют высокую сензитивность и активность первокурсников для формирования их ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности (профессионального самосознания).

Организуя процесс развития профессионального самосознания будущей профессиональной деятельности у студентов младших курсов, мы должны отдавать себе отчет в том, что большинство из них не имеют представления о производственных ситуациях, которые им придется решать в будущей профессиональной деятельности. Главная задача на I этапе – сформировать у студентов позитивно-ценностное отношение к профессии юриста и помочь им в развитии тех личностных качеств, которые являются необходимыми в будущей профессиональной деятельности.

В решении перечисленных проблем существенную помощь может оказать элективный курс “Психология профессиональной деятельности юриста”, имеющий своей целью сформировать у студентов понятие профессионализма юридической деятельности, развить интерес к выбранной профессии в ходе получения высшего образования. Кроме того, “примеривание профессии на себя”, с одной стороны, развивает к ней интерес, с другой, формирует положительные эмоции.

Уровень сформированности профессионализма деятельности зависит от характера отношений к нему, от степени заинтересованности будущих юристов в актуализации своего творческого потенциала. Профессионализм является высшей степенью выраженности успешного отношения специалиста к своей профессиональной деятельности. Иными словами, формируя в ходе элективного курса ценностное отношение к профессиональной деятельности, мы оптимизируем развитие профессионального самосознания будущих юристов, причем, развивая мотивационный компонент и положительное эмоциональное отношение, мы готовим студента к следующему этапу, основная цель которого – развитие когнитивного компонента профессионального самосознания.

На III этапе (III курс) студенты переходят на выпускающую кафедру, выбирая специализацию, и здесь при изучении специальных дисциплин происходит первое серьезное знакомство с будущей профессиональной деятельностью. Причем в силу особенностей построения учебного плана именно на этом этапе сосредоточено большое количество теоретических основ специальных дисциплин. Происходит вторичная адаптация студентов к условиям обучения в вузе, связанная с переходом студентов на выпускающую кафедру (идентификационный этап профессионального самосознания).

На этом этапе свою самооценку студенты связывают с успешностью деятельности, связанной с выбранной специальностью. Академическая успеваемость, уже гораздо меньше коррелирует с уровнем самооценки. На этом этапе актуализируется потребность осознания себя личностью, умеющей решать учебные и жизненные задачи, умеющей принимать решения, правильно строить планы на будущее, предвидеть результаты совершаемых поступков. С этим периодом связано заметное повзросление основной массы студентов. Именно в тот период перед большинством студентов остро встает вопрос об устройстве своей личной жизни. Происходит заметная переоценка ценностей, и, как следствие, самооценка становится более устойчивой, на этом этапе самое большое влияние на оптимизацию процесса формирования профессионального самосознания должно принадлежать выпускающим кафедрам. Именно здесь преподаватель должен быть “трижды профессионалом” (педагогом, психологом, юристом).

По окончании второго этапа развития профессионального самосознания будущих юристов наблюдается выраженная динамика развития всех компонентов профессионального самосознания у студентов экспериментальной группы.

IV этап (актуализации) профессионального самосознания с точки зрения студентов является “самым легким”, несмотря на то, что на IV и V курсы приходится самый большой объем самостоятельной учебной деятельности, связанный с прохождением учебно-производственной практики, преддипломной практики, курсовым и дипломным проектированием, работой в “Лаборатории правового информирования” и т.д. Частично это объясняется тем, что старшекурсники уже более уверены в своих силах, более оптимистично оценивают свои возможности справиться с работой юриста, менее оптимистичны они в оценке возможности найти работу по специальности. На V курсе у студентов вновь актуализируется интерес к своим индивидуальным особенностям, обеспечивающим их профессиональный потенциал, достижение успеха в юридической деятельности; на этом этапе будущих специалистов интересует их способность к творчеству, возможность ее развития и уровень компетентности в общении. При этом для большинства студентов характерна высокая самооценка, настрой на возможность преодоления имеющейся преграды на пути к овладению профессией; преграды они выделяют во внешней среде.

В данной ситуации оптимальным является тренинг развития творческих способностей, проведения деловых игр, индивидуальное консультирование на основе тестирования. Огромное положительное влияние на развитие профессионального самосознания будущих юристов оказывает связь с коллективами базовых организаций, в которых будет работать выпускник.

Проанализировав большой эмпирический материал и учитывая возрастные психологические особенности студентов, мы предлагаем следующие интерактивные способы оптимизации формирования профессионального самосознания будущих юристов.

Первый этап (лицеисты).

Цель – преимущественное развитие когнитивного и мотивационного компонентов.

Задачи – планирование профессионального пути, формирование соответствующих планов и сознательных, самостоятельных, конкретных и достаточно твердых решений.

Развитие профессионального самосознания. Учащийся правового лица выступает как оптант – выбирающий, делающий выбор профессии исходя из своих знаний и желаний. Учебная деятельность приобретает смысл подготовки к будущей профессии и становится своего рода учебно-профессиональной. Ов-

ладение системой социально значимых (для мира “взрослых”) ценностных представлений, идеалов (мысленных образов построения жизни, профессионального пути). Расширение профессионального кругозора формирование профессиональных основ моральной, социальной и профессиональной направленности личности. Детские мечтания о будущем сменяются более или менее реалистическими размышлениями о нем с учетом собственных возможностей.

Способы и методы достижения поставленной цели и решения задач первого этапа: учебный процесс в лицее, формирование умения ориентироваться в человеческой картине мира. Ознакомительные профориентационные экскурсии, встречи с представителями различных профессий, КВНы, диспуты, викторины, имеющие своей целью профессиональное просвещение лицеистов.

Второй этап (I, II курсы).

Цель – преимущественное развитие мотивационного компонента и коммуникативной составляющей деятельностного компонента.

– определение начального уровня ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, развитие осознанного отношения к выбору профессии. Формирование первичных профессиональных знаний и умений.

Развитие профессионального самосознания. Мотивационный компонент. Актуализация потребности получения профессии юриста. Развитие интереса и ценностного отношения к деятельности правоведа. Актуализация потребности в личностном и профессиональном самопознании. Оценочный компонент. Развитие самоанализа, рефлексии. Когнитивный компонент. Усвоение понятий фундаментальных дисциплин. Усвоение основных профессиональных понятий. Понимание путей и приемов самоанализа. Операционально-деятельностный компонент. Развитие умений и навыков использования теоретического аппарата при решении задач фундаментальных наук. Формирование умений самоанализа, развитие полученных умений. Развитие навыков самостоятельной деятельности. Формирование первичных профессиональных умений.

Способы и методы достижения поставленной цели и решения задач второго этапа: учебный процесс, изучение процесса адаптации, психокоррекционная работа в случаях дезадаптации, тренинг общения, содержание и методика преподавания учебных дисциплин, ознакомительная практика.

Особенностью второго этапа является то, что студенты первого курса еще только начинают адаптироваться к условиям обучения в вузе, они еще неточно знают свои интеллектуальные особенности и возможности, испытывают неуверенность в связи с не определенными еще трудностями в учебной деятельности и общении как со сверстниками, так и с преподавателями.

Актуальным на этом этапе является информирование по вопросам самопознания и психологическая помощь в случае дезадаптационных процессов, проведение тренинга по развитию навыков общения.

Третий этап (III курс).

Цель – преимущественное развитие когнитивного компонента профессионального самосознания будущих юристов.

Задачи – развитие профессиональной направленности, актуализация знаний по различным курсам права (экологическое, трудовое, земельное, налоговое, финансовое и др.). Апробация профессиональных коммуникативных умений в процессе консультаций в лаборатории правового информирования, осознание способов и путей адекватного профессионального общения.

Развитие профессионального самосознания. Мотивационный компонент. Углубление интереса к профессиональной деятельности. Актуализация потреб-

ности оценки и развития профессионально значимых качеств. Когнитивный компонент. Усвоение научных основ профессиональной деятельности юристов. Формирование научной базы, необходимой для ориентации при выборе специализации. Изучение основ специальных предметов. Деятельностный компонент. Развитие умений и навыков репродуктивного и продуктивного решения учебных задач, имитирующих профессиональные. Дальнейшее развитие коммуникативных умений и навыков самостоятельной деятельности. Развитие умений самоанализа и самоконтроля.

Способы и методы достижения поставленной цели и решения задач II этапа: теоретические дисциплины по различным видам права, курсовое проектирование, психокоррекционная работа, практика в юридической клинике, в выездной юридической клинике.

Особенности: Для студентов третьего курса характерны сомнения в отношении предстоящей профессиональной деятельности, переживания, связанные с осознанием ответственности за свой профессиональный выбор и свой дальнейший профессиональный путь, стремление иметь реальные пути самовыражения в профессии. На этом этапе актуальным является информирование студентов по вопросам психологии эмоциональных состояний, управления ими, консультационная помощь в решении возникающих проблем, актуальны групповые занятия с элементами аутотренинга.

Четвертый этап (IV и V курсы).

Цель – преимущественное развитие операционально-деятельностного компонента профессионального самосознания.

Задачи – совершенствование системы знаний и умений, способствующих достижению вершин профессионального мастерства. Развитие навыков исследовательской работы. Развитие навыков продуктивного способа решения профессиональных задач.

Развитие профессионального самосознания. Мотивационный компонент. Развитие желания использовать свои знания, умения, получаемые в ходе обучения в вузе, в условиях реальной юридической деятельности. Актуализация потребности решать учебно-профессиональные задачи творчески. Когнитивный компонент. Формирование представлений о юридической деятельности в условиях производства. Осознание научно-исследовательской организации деятельности. Знание своих психологических особенностей, методов самодиагностики. Деятельностный компонент. Развитие и отработка комплекса умений на преддипломной практике и в ходе выполнения дипломного проекта. Умение ориентироваться в информации, имеющей отношение к поставленной профессиональной задаче, и умение отбирать необходимую. Уметь творчески, продуктивно решать профессиональные задачи. Иметь навыки профессионального общения. Оценочный компонент. Умение адекватно оценивать свои возможности и планировать собственную профессиональную деятельность с учетом своих способностей. Умение анализировать и контролировать свою собственную профессиональную деятельность.

Способы и методы достижения поставленной цели и решения задач четвертого этапа формирования профессионального самосознания будущих правоведов: продолжение работы в юридической клинике, изучение основ научной исследовательской работы и участие студентов в научно-исследовательской работе, преддипломная производственная практика, дипломное проектирование, информирование студентов по вопросам психологии труда, юридической психологии, проведение деловых игр, организация внутриуниверситетских и других студенческих конференций.

Особенности четвертого этапа. Студенты пятого курса более оптимистичны в своем отношении к будущей профессиональной деятельности, по сравнению со студентами начальных курсов. Актуальными для них являются перспективы реализации своего творческого потенциала, самостоятельное решение профессиональных задач и достижение успехов в юридической деятельности. В этой ситуации актуальным является проведение дедовых игр, организация и проведение межвузовских, внутриуниверситетских и других конференций, участие в олимпиадах по юридическим наукам и др.

Заключение

Проведенная теоретическая и эмпирическая работа показывает, что такое интегративное качество личности, как профессиональное самосознание будущих юристов в значительной мере может развиваться на всех этапах профессионального становления. Этот процесс можно регулировать путем использования разработанного алгоритма оптимизации развития профессионального самосознания будущих юристов, внедряя активные формы и методы обучения и посредством организации психологического сопровождения обучения студентов в высшем учебном заведении.

Апробированные интерактивные способы оптимизации процесса развития профессионального самосознания включают в себя теоретическую модель профессионального самосознания юристов и систему последовательных действий, придающих процессу развития продуктивный характер и состоящие из ряда последовательных этапов. Для каждого этапа определены цели, задачи и программа развития компонентов профессионального самосознания, а также способы и методы достижения поставленных целей и решения задач, проведен анализ особенностей каждого этапа.

Оптимизировать процесс развития профессионального самосознания будущих юристов можно путем построения системы высшего профессионального образования по деятельностному типу, который включает в себя активные методы обучения, такие, как: метод фундаментализации, проблемное обучение, деловые игры, проектное обучение и др. Эти методы развивают творческую активность студентов, приемы профессионального общения и взаимодействия, формируют адекватную самооценку способностей и возможностей профессионального развития [1].

Также необходимым условием формирования профессионального самосознания будущих юристов в образовательной среде является внедрение элементов психологического сопровождения в учебный процесс (тренинги общения, индивидуальное психологическое консультирование в процессе адаптации студентов младших курсов, индивидуальное психологическое консультирование студентов старших курсов).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Богомаз, С.Л.** Психология профессиональной ответственности: категории, механизмы, диагностика // Современные тенденции конструирования персоногенетического нарратива на основе элементов социогенетического феномена : Международная научная конференция “Проблемы организации работы с различными категориями детей и молодежи” ; под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск : УО “ВГУ им. П.М. Машерова”, 2009. – С. 31.

Поступила в редакцию 10.12.2010 г.

УДК 316.6-053.4

Т.М. НЕДВЕЦКАЯ

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПРОЦЕСС И ПРОЦЕДУРА АДАПТАЦИИ

В статье представлена модификация методики исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливан с целью изучения данного конструкта у детей дошкольного возраста. Результаты психометрической проверки методики после ее адаптации на репрезентативной выборке послужили основанием для выводов относительно надежности, внутренней согласованности, критериальной и конструктивной валидности данного психодиагностического инструмента.

Введение

Проблема определения понятия **“социальный интеллект”** и поиска методик его измерения, характеризующихся удовлетворительными психометрическими свойствами, является одной из наиболее актуальных и вместе с тем сложных. Причины повышенного внимания к ней исследователей связаны с попытками определить более целостно адаптивные способности личности через ее умение адекватно понимать и оценивать свое поведение и поведение других людей, так и с возможностями предсказывать успешность взаимодействия в различных видах социальной активности (М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, В.Н. Куницына, О.В. Лунева, Д.В. Люсин, А.И. Савенков, Р. Селман, Р. Стернберг, Д.В. Ушаков, О.Б. Чеснокова и др.). Наименее разработанным является онтогенетический аспект проблемы социального познания на этапе детства [1; 2].

В дошкольном и младшем школьном возрасте развитие социального мышления приобретает особую важность и актуальность, поскольку именно в эти периоды зарождаются и активно развиваются самосознание, потребность в общении, социальные эмоции, а также способности к рефлексии и децентрации (А.В. Бреслав, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др.). Вместе с тем в современных исследованиях не достаточно освещена проблема изучения социального интеллекта с целью описания данного феномена и конкретизации его как психодиагностической категории соотносительно развития личности в дошкольном возрасте.

Социальный интеллект как измеряемый конструкт обрел подлинную реальность для психологической науки благодаря исследованиям Дж. Гилфорда, выделившего его среди компонентов общего интеллекта как интегральную интеллектуальную способность, определяющую успешность общения и социальной адаптации. Эта способность формируется благодаря процессам социальной перцепции, социальной сензитивности, социальной памяти и социального мышления и координирует познавательные процессы, отвечающие за отражение социальных объектов (партнера по общению, группы людей).

Согласно концепции Дж. Гилфорда, социальный интеллект представляет собой систему интеллектуальных способностей, которые могут быть описаны через выделенные автором шесть факторов познания поведения (элементов, классов, отношений, систем, преобразований, результатов). Для измерения этих факторов Дж. Гилфордом и его сотрудниками была создана тестовая батарея, окончательный вариант которой представлен четырьмя субтестами, наиболее адекватными для изучения социального интеллекта [3].

Методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливен широко используется в отечественной и мировой психологии, обладает сравнительными преимуществами: выявляет способность к межличностному познанию, имеет стандартные нормативы, высокие психометрические характеристики (надежность, валидность), широкую сферу применения. К российским социокультурным условиям методика была адаптирована Е.С. Михайловой и рассчитана на возрастной диапазон, начиная с 9 лет [4]. Применительно к детям дошкольного возраста Я.И. Михайловой были адаптированы только два субтеста: “Истории с завершением”, “Группы экспрессии”, имеющие доступный для восприятия детей этого возраста стимульный материал [5].

Результаты исследования и их обсуждение.

В связи с недостатком инструментальных, психометрически обоснованных средств диагностики социального интеллекта у детей среднего и старшего дошкольного возраста была адаптирована полная версия методики Дж. Гилфорда и М. Салливен (в адаптации Е.С. Михайловой) [4]. Модификация методики заключалась в видоизменении стимульного материала на соответствующий детским представлениям об окружающем мире. Содержание субтестов разработано с учетом возрастной специфики типичных проблемных ситуаций межличностного взаимодействия в системах “ребенок-родители”, “ребенок-педагог”, “ребенок-сверстник”.

Субтесты “Заверши историю” и “Подбери картинку” составлены на цветном невербальном стимульном материале, отображающем наиболее типичные и понятные детям ситуации межличностного взаимодействия с взрослыми и детьми (разного возраста и пола). В 10 заданиях субтеста “Заверши историю” (аналог субтеста “Истории с завершением” теста Дж. Гилфорда и М. Салливан) испытуемому предлагается выбрать логическое продолжение изображенной на одном рисунке ситуации из трех возможных вариантов, что позволяет выявить способность ребенка предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации.

Субтест “Подбери картинку” (аналог субтеста “Истории с дополнением” теста Дж. Гилфорда и М. Салливан), составленный из 10 заданий, измеряет способность понимать логику развития ситуации межличностного взаимодействия, значения поведения людей в этих ситуациях. Испытуемый должен понять сюжет истории предложенного задания и из 4-х вариантов, представленных на картинках, выбрать пропущенный рисунок.

Стимульный материал к модифицированному субтесту “Группы экспрессии” теста Дж. Гилфорда и М. Салливан составлен в соответствии с выделенными В.А. Лабунской критериями оценки невербального поведения: поза, мимика, интеллектуально-волевые состояния, элементы невербального поведения [6]. С помощью 10 заданий субтеста диагностируется способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека. Испытуемому необходимо выбрать среди трех пиктограмм то выражение эмоции, которое наиболее соответствует изображенному жесту, позе, мимике.

Субтест “Кто это сказал?” (аналог субтеста “Вербальная экспрессия” теста Дж. Гилфорда и М. Салливан) оценивает способность понимать изменение значений сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей ситуации. В оригинале – это единственный субтест, составленный без рисунков. Учитывая доминирующие наглядно-образное мышление детей дошкольного возраста, для выполнения данного субтеста был разработан наглядный стимульный материал. С целью получения более надежных результа-

тов использовалась аудиозапись высказываний, воспроизводящая интонации, идентифицированные экспертами. В 8 заданиях субтеста “Кто это сказал?” испытуемый из трех предложенных сюжетных рисунков должен выбрать наиболее подходящий к фразе, произнесенной с определенной интонацией.

В зависимости от целей исследования допускается использование как полного варианта методики, так и отдельных ее субтестов. Ответы испытуемых по каждому субтесту оцениваются по двухбалльной шкале – “верно” (1 балл), “неверно” (0 баллов). Общий уровень развития социального интеллекта определяется на основе композиционной оценки.

Для проведения психометрической проверки разработанной методики использовался комплекс методов математико-статистической обработки эмпирических данных, адекватных цели и задачам исследования в соответствии с требованиями к процедурам такого рода [7; 8; 9]. Все расчеты производились с помощью программы SPSS v.16 for Windows, обеспечивающей надлежащую точность вычислений.

В апробации методики приняли участие 136 детей (62 мальчика, 74 девочки) в возрасте от четырех с половиной до шести с половиной лет, посещающих дошкольные учреждения г. Минска. Из них 42 ребенка составили выборку для проведения пилотажного исследования, в ходе которого осуществлялась корректировка стимульного материала, анализ, оценка и выбор эффективных заданий для измерения необходимого параметра.

Надежность методики. В процессе адаптации получены данные относительно трех аспектов надежности шкалы: оценивалась надежность-согласованность отдельных пунктов, внутренняя согласованность каждого субтеста и методики в целом, а также устойчивость к перетестированию (ретестовая надежность).

Внутренняя согласованность вычислялась методом расщепления результатов субтестов и методики в целом на две эквивалентные части (четные и нечетные задания) и подсчетом корреляции половин теста по формуле Спирмена-Брауна. Степень дифференцируемости результатов теста была вычислена с помощью показателя дискриминативности – коэффициента Фергюсона. Так как методика разрабатывается для дальнейшего использования ее другими психодиагностами, необходимо определить в какой мере ее результаты поддаются влиянию личности экспериментатора. Путем корреляции результатов двух исследований, проводимых на репрезентативных выборках (N=50), но разными экспериментаторами вычислялся коэффициент константности.

Исследования показали высокую надежность всех субтестов, подтвердили высокую гомогенность тестовой батареи (табл. 1).

Таблица 1

Данные о надежности-согласованности методики исследования социального интеллекта дошкольников (N=136)

Субтесты	Внутренняя согласованность (N=86) r_{SB}	Дискриминативность (N=86) δ	Константность методики (N=50) r_{SB}
“Заверши историю”	0,67**	0,91	0,79*
“Подбери картинку”	0,54**	0,90	0,69*
“Группы экспрессии”	0,48**	0,92	0,59*
“Кто это сказал?”	0,53**	0,92	0,62*
По всей методике	0,85**	–	0,66**

Примечание: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$

Приведенные в таблице 1 данные свидетельствуют о внутренней согласованности как отдельных субтестов, так и методики в целом. Использование метода “расщепления” показало высокую надежность разработанного инструментария: коэффициент Спирмена-Брауна для всей методики $r_{SB}=0,85$, а для отдельных ее субтестов находится в пределах от 0,53 до 0,67 при уровне значимости $p < 0,01$. Результаты расчета дискриминативности субтестов приближены к единице, что указывает на их способность дифференцировать обследуемых относительно “максимального” или “минимального” результата выполнения тестовых заданий.

Проверка ретестовой надежности. С целью определения стабильности изучаемого признака повторное исследование с применением разработанной методики проводилось с временным интервалом в два с половиной месяца после первого обследования. В выборку для проведения ретеста вошли 42 испытуемых – дети среднего дошкольного возраста.

Таблица 2

Данные о ретестовой надежности
(интервал между обследованиями 2,5 месяца, N=42)

Субтесты	r_{SB}	t
“Заверши историю”	0,67**	-3,269
“Подбери картинку”	0,54**	-3,621
“Группы экспрессии”	0,48**	-3,327
“Кто это сказал?”	0,53**	-2,364
По всей методике	0,906**	-5,874

Примечание: ** – $p < 0,01$

Как видно из таблицы 2, коэффициент корреляции между исходным баллом испытуемых и баллом, полученным при ретесте по всей методике равняется 0,906 при $p < 0,01$, а по отдельным субтестам в пределах от 0,48 до 0,67 при $p < 0,01$. При проверке показателей субтестов по результатам ретеста с помощью t-критерия значимых различий при первом и повторном обследовании ни в показателях по отдельным субтестам, ни в показателях по всей методике не обнаружено.

Таким образом, проверка ретестовой надежности методики исследования социального интеллекта дошкольников показала, что полученные с ее помощью тестовые показатели, свидетельствующие о способности ребенка к пониманию поведения, являются устойчивыми и стабильными к перетестированию, не зависят от случайных суточных изменений состояния испытуемых и обстановки обследования.

Проверка валидности методики. Критериальная валидность определялась методом корреляции показателей испытуемых по методике исследования социального интеллекта с результатами субъективных оценок, а также с их положением в группе сверстников. Метод субъективных оценок использовался при валидации методики как наиболее адекватный в отношении социальных качеств, так как их оценка основывается на личных контактах и служит наиболее логически обоснованным критерием (А. Анастази).

Успешность социального взаимодействия во многом определяется проявлением компетентности личности в общении и, в целом, компетентности при познании социального мира. В дошкольном возрасте коммуникативная компетентность реально проявляется в конструктивных моделях межличностного поведения и межличностной коммуникации, в адекватном восприятии детьми других и

себя [10]. С целью установления критериальной валидности методики была использована шкала оценки коммуникативной компетентности дошкольников (апробирована в магистерской диссертации Т.М. Недвецкой, Мн., 2009) [11]. В качестве критериальной меры выступали субъективные оценки педагогов (воспитателей, педагога-психолога) по структурным компонентам коммуникативной компетентности дошкольников. Нахождение зависимостей между параметрами производилось с помощью коэффициентов ранговой корреляции Спирмена (табл. 3).

Таблица 3

**Связь показателей методики исследования
социального интеллекта с экспертными оценками коммуникативной
компетентности дошкольников педагогами (N=86)**

Компоненты коммуникативной компетентности дошкольников	Субтесты				Композиционная оценка
	“Заверши историю”	“Подбери картинку”	“Группы экспрессии”	“Кто это сказал?”	
СКУС	0,787**	0,640**	0,739**	0,640**	0,769**
СКУВ	0,762**	0,707**	0,759**	0,622**	0,807**
СН	0,779**	0,727**	0,73**	0,546**	0,816**
РК	0,687**	0,592**	0,700**	0,594**	0,748**
ЭВР	0,784**	0,661**	0,812**	0,675**	0,831**
ОКС	0,562**	0,663**	0,697**	0,622**	0,738**

Примечание: ** – $p < 0,01$; СКУС – социально-коммуникативные умения в общении со сверстниками, СКУВ – социально-коммуникативные умения в общении со взрослыми, СН – социальная нормативность в поведении, РК – речевая коммуникация, ЭВР – эмоционально-волевая регуляция, эмпатия, ОКС – отношение к себе.

Приведенные в таблице 3 результаты позволяют констатировать наличие положительной корреляции экспертных оценок по компонентам коммуникативной компетентности дошкольников с показателями социального интеллекта детей, с композиционной оценкой по методике в целом при уровне значимости $p < 0,01$. Наиболее сильная корреляция была обнаружена между компонентами “социально-коммуникативные умения в общении со сверстниками, взрослыми”, “социальная нормативность”, “эмоционально-волевая регуляция” и субтестом “Заверши историю”, измеряющим способность предвидеть последствия поведения в определенной ситуации, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации. Выявлена положительная взаимосвязь показателей по субтесту “Группы экспрессии” с экспертными оценками по компоненту коммуникативной компетентности “эмоционально-волевая регуляция”. Дошкольники с высокими показателями по субтесту “Группы экспрессии” адекватно выражают симпатию, антипатию, переживание и другие эмоции к окружающим, проявляют эмпатию в общении.

В числе важных предпосылок развития коммуникативных способностей в дошкольном детстве выступает и дошкольная группа, которая представляет первичную социально-психологическую общность (А.П. Усова). Высокое статусное положение, популярность ребенка в группе сверстников, принятие членами своей социальной группы являются показателями успешной социальной адаптированности. Положение детей в группе сверстников изучалось с помощью социометри-

ческого эксперимента (вариант для дошкольников Я.Л. Коломинского “У кого больше?”) [10, с. 54].

Сопоставление результатов исследования социального интеллекта и межличностных отношений детей в группе позволило установить характер их связи в определении валидности методики. С этой целью были использованы параметрические (критерий t-Стьюдента) и непараметрические (критерий U-Манна-Уитни, критерий Н-Краскала-Уолиса) методы сравнения выборок, позволяющие охватить большую часть возможных задач сопоставления данных.

Результаты корреляционного анализа позволили выявить сильную статистически значимую связь между показателями социального интеллекта дошкольников и количеством полученных ими выборов ($r=0,940$ при $p < 0,01$). Из общей выборки испытуемых ($N=136$) нами были выделены 2 группы популярных и непопулярных дошкольников и 4 группы детей с различными статусными категориями (“звезды”, “предпочитаемые”, “принятые”, “неприятые”). При сравнении групп с помощью критерия U Манна-Уитни получены статистически значимые различия на уровне $p < 0,01$ в показателях социального интеллекта у популярных и непопулярных дошкольников. Выявлено, что дети с разными статусными категориями имеют различные между собой характеристики социального интеллекта при $p < 0,01$ по критерию Н Краскала-Уолиса.

Для определения *конструктивной валидности* устанавливалась связь между показателями композиционной оценки социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста ($N=86$) с результатами уже известных надежных тестов сходного содержания: индексом тревожности теста В. Амена, М. Дорки, Р. Тэмбла “Выбери нужное лицо”. Повышенный уровень личностной тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности, адаптации ребенка к жизненным ситуациям. Как показывают результаты исследования, у детей с различным уровнем тревожности имеют различный уровень социального интеллекта ($p < 0,01$ по критерию Н Краскала-Уолиса). У детей с высокими и средними показателями социального интеллекта выявлена низкая тревожность, у детей с низкими показателями социального интеллекта выражена высокая тревожность.

Подтверждением внутренней валидности методики является межсубтестовая корреляция, которая характеризует, в какой мере задания субтестов направлены на измерение структурных составляющих социального интеллекта, а также меру вклада каждого субтеста в количественную оценку всей методики (табл. 5).

Таблица 5

**Показатели валидности методики
(внутренняя согласованность) (N=86)**

Субтесты	“Заверши историю”	“Группы экспрессии”	“Кто это сказал?”	“Подбери картинку”
“Группы экспрессии”	0,635			
“Кто это сказал?”	0,431	0,401		
“Подбери картинку”	0,834	0,667	0,358	
Композиционная оценка	0,921	0,886	0,705	0,856

Как видно из таблицы 5, все субтесты обладают значительной корреляцией с результатом по методике в целом, вместе с тем минимально коррелируют между собой, что свидетельствует о внутренней согласованности разработанного

инструментария. Субтесты “Подбери картинку” и “Заверши историю”, диагностирующие способности прогнозировать поведение и понимать логику развития межличностной ситуации, в наибольшей мере коррелируют между собой, что определяет их весомый вклад в интегральный фактор познания поведения при общей оценке социального интеллекта.

Таким образом, разработанная методика исследования социального интеллекта дошкольников является надежной и валидной, позволяет измерять как общий уровень социального интеллекта у детей, так и частные способности к пониманию поведения людей разного возраста и пола (способность предвидеть последствия поведения, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по невербальной и вербальной экспрессии).

В качестве перспективы совершенствования методики планируется ее дальнейшая стандартизация и определение тестовых норм, соответствующих психометрическим требованиям к диагностическому инструментарию. Разработанная и адаптированная методика исследования социального интеллекта дошкольников в своей настоящей форме может быть рекомендована к использованию как в научных исследованиях, так и в профилактической и коррекционно-развивающей работе педагога-психолога в дошкольном учреждении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Былкина, Н.Д.** Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе / Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 38–48.
2. **Чеснокова, О.Б.** Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей / О.Б. Чеснокова // Вопросы психологии. – 2005. – № 6. – С. 35–45.
3. **Лунева, О.В.** История исследования социального интеллекта / О.В. Лунева // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 4. – С. 177–182.
4. **Михайлова (Алешина), Е.С.** Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию / Е.С. Михайлова (Алешина). – СПб. : ГП “Иматон”, 1996. – 53 с.
5. **Михайлова, Я.И.** Взаимосвязь уровня развития социального интеллекта с интеллектуально-личностными характеристиками у детей 6-7 лет : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Я.И. Михайлова. – СПб., 2001. – 242 л.
6. **Лабунская, В.А.** Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А. Лабунская. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 608 с.
7. **Анастаси, А.** Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 688 с.
8. **Клайн, П.** Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование : пер. с англ. / П. Клайн ; под ред. Л.Ф. Бурлачука. – Киев : ПАН Лтд., 1994. – 288 с.
9. **Наследов, А.Д.** Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие / А.Д. Наследов. – 3-е изд. – СПб. : Речь, 2007. – 392 с.
10. Психология социальной одаренности: пособие по выявлению и развитию коммуникативных способностей дошкольников / Е.А. Панько [и др.] ; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – 2-е изд. – М. : Линка-Пресс, 2009. – 272 с.
11. **Недвецкая, Т.М.** Влияние коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста на их положение в группе сверстников : дис. ... магистра психол. наук : 1-23 80 03 / Т.М. Недвецкая. – Мн., 2009. – 67 л.

Поступила в редакцию 26.10.2010 г.

УДК 159.923

А.А. ТЕРЕХОВ

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ НЕМЕЦКИХ СТУДЕНТОВ

В статье предлагается перечень вопросов методики, используемой автором для изучения составляющих самоактуализации личности “ориентация во времени”, “опора на себя”, “самоуважение”, “сензитивность”, “спонтанность”, “принятие агрессии” немецких студентов. Вопросы разработаны на основе широко применяемого в отечественной психологии “Самоактуализационного теста” в адаптации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, М.В. Загика и М.В. Кроз (1987).

Введение

Самоактуализация личности является потребностью человека, значимо определяющей поведение. Данное положение отражено в работах К. Роджерса, который, основываясь на клиническом опыте, рассматривал стремление к актуализации в качестве основополагающего мотива поведения. Данная проблема является актуальной для подготовки белорусских студентов педагогических вузов. В учебной деятельности вуза осознаваемая студентами возможность самоактуализации личности в профессии способствует интересу к освоению специальности и принятию профессиональных ценностей. Учитель, у которого преобладает мотивация, основанная на потребности творческой актуализации, умеющий грамотно выставить ориентиры для раскрытия своего потенциала, способен оказать помощь учащимся в реализации возможностей. В связи с этим представляют интерес современные тенденции, в том числе зарубежные, подготовки учителей, уверенных в возможности самоактуализации личности в профессии учителя, обладающих ревностным взглядом на профессию, для которых принадлежность к педагогическому сообществу является личностно значимой. Однако изучение психологических особенностей самоактуализации личности немецких студентов педагогических вузов затруднено, поскольку отсутствует качественный диагностический инструментарий, необходимость разработки которого отражена в работе немецкого психолога Dr. Peter Paulus, обобщившего накопленный опыт по данной проблеме в западной, в частности, немецкой психологии [1]. Об этом также свидетельствуют беседы с профессорско-преподавательским составом факультета психологии педагогического института Karlsruhe, анализ немецкой литературы по психодиагностике, интернет ресурса [2; 3] и др. Также публикаций в психологических журналах “Журнал для психологии развития и педагогической психологии” (Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie), “Психологическое обозрение” (Psychologische Rundschau), “Психология в воспитании и обучении” (Psychologie in Erziehung und Unterricht), “Журнал для психологии”, издающийся на немецком и английском языках (Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology). Для решения данной проблемы нами разработана методика изучения самоактуализации личности немецких студентов педагогических вузов, перечень вопросов которой представлен в данной статье. Основу для разработки составил “Самоактуализационный тест” в адаптации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, М.В. Загика и М.В. Кроз (1987 г.) [4]. Данный тест переведен с русского на немецкий язык, при этом использована техника

двойного перевода, предложенная Д. Кэмпбеллом и О. Вернером, затем другой переводчик перевел этот текст на язык оригинала. Методом структурного моделирования установлена конструктивная валидность, полученного в результате перевода теста в отношении составляющих самоактуализации личности белорусских и немецких студентов педагогических вузов “ориентация во времени”, “опора на себя”, “самоуважение”, “сензитивность”, “спонтанность”, “принятие агрессии” [5].

Изложенная ниже методика была использована в 2008 г. для изучения самоактуализации личности немецких студентов в Германии. Участники исследования обучались в немецком педагогическом институте Карлсруе (Paedagogische Hochschule Karlsruhe). Выборка представлена студентами трех факультетов, которые находились на разных этапах своего профессионального становления. Всего в исследовании приняли участие 242 человека, из них – 50 юношей и 192 девушки. При обработке результатов мы пользовались “сырыми баллами”. Ход работы, обработка и интерпритация результатов, выделенных составляющих самоактуализации личности, осуществлялась согласно исходного варианта [4]. Текст методики состоит из 126 пар утверждений, каждое из которых включает два суждения ценностного или поведенческого характера. Проведение тестирования предполагает наличие текста методики и бланка ответов, представленных ниже. Время диагностики составило в среднем 35–40 минут для белорусских и 30–35 минут для немецких студентов.

Основная часть

Anweisung. „Jeder Punkt dieses Testes enthält zwei Aussagen (a und b). Lesen Sie jede Aussage aufmerksam durch und kreuzen Sie in dem Antwortblatt die Aussage an, die am meisten Ihrem Standpunkt entspricht.“

1. a) Ich kann mich auf mich selbst erst dann verlassen, wenn ich fühle, dass ich mit allen vor mir stehenden Aufgaben fertig werden kann.
b) Ich kann mich auf mich selbst erst dann verlassen, wenn ich fühle, dass ich mit allen vor mir stehenden Aufgaben nicht fertig werden kann.
2. a) Ich werde oft innerlich verlegen, wenn man mir Komplimente macht.
b) Ich werde selten verlegen, wenn man mir Komplimente macht.
3. a) Ich bin der Meinung, dass ein Mensch sein Leben so leben muss, wie er das möchte.
b) Ich bin der Meinung, dass ein Mensch wenige Chancen hat sein Leben so zu leben, wie er das möchte.
4. a) Ich bin immer imstande Lebensschwierigkeiten zu bewältigen.
b) Ich bin bei weitem nicht immer imstande Lebensschwierigkeiten zu bewältigen.
5. a) Ich habe Gewissensbisse, wenn ich mich über diejenigen ärgere, die ich gern habe.
b) Ich habe keine Gewissensbisse, wenn ich mich über diejenigen ärgere, die ich gern habe.
6. a) In den schwierigen Situationen muss man erprobte Mittel benutzen, weil sie Erfolg sichern.
b) In den schwierigen Situationen muss man immer nach grundsätzlich neuen Lösungen suchen.
7. a) Es ist wichtig für mich, ob andere Menschen meine Meinung teilen.

- b) Es ist nicht sehr wichtig für mich, ob andere Menschen meine Meinung teilen.
- 8. a)** Ich bin der Meinung, dass sich der Mensch ruhig zu etwas Unangenehmen verhalten muss, was er über sich von den anderen hören kann.
- b) Es ist mir klar, warum Menschen gekränkt sind, wenn sie etwas Unangenehmes über sich von den anderen hören.
- 9. a)** Ich kann ganz ohne Gewissensbisse das auf morgen nicht verlegen, was ich heute zu machen habe.
- b) Ich habe Gewissensbisse, wenn ich auf morgen das verlege, was ich heute zu machen habe.
- 10. a)** Ich bin manchmal so böse, dass ich über die Menschen herfalle.
- b) Ich bin nie so böse, dass ich über die Menschen herfallen möchte.
- 11. a)** Meine Zukunft scheint mir viel Gutes zu versprechen.
- b) Meine Zukunft scheint mir wenig Gutes zu versprechen.
- 12. a)** Der Mensch soll immer in allem ehrlich bleiben.
- b) Es gibt Situationen, wenn der Mensch Recht hat unehrlich zu sein.
- 13. a)** Die Erwachsenen dürfen nie die Wissbegier des Kindes unterdrücken, auch wenn deren Befriedigung negative Folgen haben kann.
- b) Man muss unnötige Wissbegier des Kindes nicht fördern, wenn sie zu üblen Folgen führen kann.
- 14. a)** Ich habe oft Bedürfnis die Taten zu begründen, die ich deswegen begehe, weil ich das möchte.
- b) Ich habe nie Bedürfnis die Taten zu begründen, die ich deswegen begehe, weil ich das möchte.
- 15. a)** Ich versuche auf jede Weise Ärger zu vermeiden.
- b) Ich halte es nicht für wichtig Ärger zu vermeiden.
- 16. a)** Ich bin oft in Unruhe, wenn ich an die Zukunft denke.
- b) Ich bin selten in Unruhe, wenn ich an die Zukunft denke.
- 17. a)** Ich möchte von meinen Grundsätzen sogar deswegen nicht abweichen, um etwas Nützliches zu tun und damit die Menschen mir dankbar sind.
- b) Ich würde etwas Nützliches tun, damit die Menschen mir dankbar sind, auch wenn ich deswegen von meinen Grundsätzen abweichen muss.
- 18. a)** Es kommt mir vor, dass ich meistens nicht lebe, sondern mich quasi darauf vorbereite, mit dem richtigen Leben in der Zukunft anzufangen.
- b) Es kommt mir vor, dass ich mich meistens nicht auf das zukünftige „richtige Leben“ vorbereite, sondern lebe richtig schon jetzt.
- 19. a)** Gewöhnlich äußere und tue ich das, was ich für richtig halte, auch wenn es die Beziehungen mit den Angehörigen erschweren kann.
- b) Ich gebe mir Mühe das nicht zu sagen und nicht zu tun, was die Beziehungen mit den Angehörigen erschweren kann.
- 20. a)** Die Menschen, die sich für alles auf der Welt interessieren, ärgern mich manchmal.
- b) Ich empfinde immer Sympathie für die Menschen, die sich für alles auf der Welt interessieren.
- 21. a)** Es gefällt mir nicht, wenn die Menschen viel Zeit den Phantastereien widmen.
- b) Es scheint mir, dass es nichts Schlimmes darin gibt, dass die Menschen viel Zeit den Phantastereien widmen.
- 22. a)** Ich denke oft darüber nach, ob ich in einer oder einer anderen Situation richtig gehandelt habe.

b) Ich denke selten darüber nach, ob ich in einer oder einer anderen Situation richtig gehandelt habe.

23. a) Mir scheint es, dass jeder Mensch seinem Wesen nach imstande ist die Schwierigkeiten zu überwinden, die ihm das Leben bereitet.

b) Ich bin nicht der Meinung, dass jeder Mensch seinem Wesen nach imstande ist die Schwierigkeiten zu überwinden, die ihm das Leben bereitet.

24. a) Das Wichtigste in unserem Leben ist etwas Neues zu schaffen.

b) Das Wichtigste in unserem Leben ist Nutzen zu bringen.

25. a) Es kommt mir vor, dass es besser wäre, wenn bei mehreren Männern herkömmlich männliche und bei Frauen weibliche Charakterzüge vorherrschen würden.

b) Es kommt mir vor, dass es besser wäre, wenn Frauen und Männer herkömmlich männliche und herkömmlich weibliche Charakterzüge in sich vereinigen würden.

26. a) Zwei Menschen vertragen sich besser, wenn jeder von den beiden vor allem versucht dem anderen Vergnügen zu bereiten als Gegengewicht zu freier Äußerung seiner Gefühle.

b) Zwei Menschen vertragen sich besser, wenn jeder von den beiden versucht vor allem seine Gefühle zu äußern als Gegengewicht zum Anliegen dem anderen Vergnügen zu bereiten.

27. a) Brutale und egoistische Taten, die die Menschen begehen, sind natürliche Erscheinungen ihrer Menschennatur.

b) Brutale und egoistische Taten, die die Menschen begehen, sind keine natürlichen Erscheinungen ihrer Menschennatur.

28. a) Ich bin meiner sicher.

b) Ich bin meiner nicht sicher.

29. a) Die Verwirklichung meiner Pläne in der Zukunft hängt in vielem davon ab, ob ich nahe Freunde haben werde.

b) Die Verwirklichung meiner Pläne in der Zukunft hängt kaum davon ab, ob ich nahe Freunde haben werde.

30. a) Es scheint mir, dass das Wertvollste für den Menschen seine Lieblingsarbeit ist.

b) Es scheint mir, dass das Wertvollste für den Menschen sein Familienleben ist.

31. a) Ich verbreite Klatsch nie.

b) Manchmal mag ich Klatsch verbreiten.

32. a) Ich finde mich mit den Widersprüchen in mir selbst ab.

b) Ich kann mich mit den Widersprüchen in mir selbst nicht abfinden.

33. a) Wenn ein Unbekannter mir ein Gefallen tut, fühle ich mich ihm verpflichtet.

b) Wenn ein Unbekannter mir ein Gefallen tut, fühle ich mich ihm nicht verpflichtet.

34. a) Manchmal fällt es mir schwer aufrichtig zu sein, sogar dann, wenn ich das will.

b) Es gelingt mir immer, wenn ich das will, aufrichtig zu sein.

35. a) Manchmal (selten) belästigt mich das Schuldempfinden.

b) Das Schuldempfinden belästigt mich oft.

36. a) Ich fühle mich dafür verantwortlich, dass diejenigen, mit denen ich umgehe, gute Stimmung haben.

b) Ich fühle mich dafür nicht verantwortlich, dass diejenigen, mit denen ich umgehe, gute Stimmung haben.

37. a) Ich bin der Meinung, dass jeder Mensch die Vorstellung von den Grundgesetzen der Physik haben muss.

b) Ich bin der Meinung, dass die meisten Menschen ohne Kenntnisse der Grundgesetze der Physik leben können.

38. a) Ich halte es für notwendig die Regel „vergeude die Zeit nicht“ einzuhalten.

b) Ich halte es nicht für notwendig die Regel „vergeude die Zeit nicht“ einzuhalten.

39. a) Kritische Bemerkungen in Bezug auf mich setzen meine Selbsteinschätzung herab.

b) Kritische Bemerkungen in Bezug auf mich setzen meine Selbsteinschätzung nicht herab.

40. a) Ich mache mir oft Sorgen darum, dass ich zurzeit nichts Bedeutendes tue.

b) Ich mache mir selten Sorgen darum, dass ich zurzeit nichts Bedeutendes tue.

41. a) Ich bevorzuge das Angenehme später zu genießen.

b) Ich bevorzuge nicht das Angenehme später zu genießen.

42. a) Ich treffe oft spontane Entscheidungen.

b) Ich treffe selten spontane Entscheidungen.

43. a) Ich bemühe mich meine Gefühle offen zu äußern, auch wenn es zu Unannehmlichkeiten führen kann.

b) Ich bemühe mich meine Gefühle offen dann nicht zu äußern, wenn es zu Unannehmlichkeiten führen kann.

44. a) Ich kann nicht sagen, dass ich mir gefalle.

b) Ich kann sagen, dass ich mir gefalle.

45. a) Ich erinnere mich oft an die Sachen, die mir unangenehm sind.

b) Ich erinnere mich selten an die Sachen, die mir unangenehm sind.

46. a) Es scheint mir, dass die Menschen ihre Unzufriedenheit mit den anderen in Beziehungen zu denen offen zeigen müssen.

b) Es scheint mir, dass man in Beziehungen zu den anderen die Unzufriedenheit mit denen nicht zeigen muss.

47. a) Es scheint mir, dass ich darüber urteilen kann, wie sich die anderen benehmen sollen.

b) Es scheint mir, dass ich darüber nicht urteilen kann, wie sich die anderen benehmen sollen.

48. a) Es scheint mir, dass das Vertiefen in die Fachrichtung für einen richtigen Wissenschaftler notwendig ist.

b) Es scheint mir, dass das Vertiefen in die Fachrichtung den Menschen beschränkt macht.

49. a) Um zu bestimmen, was gut und was schlecht ist, ist für mich die Meinung der anderen von Bedeutung.

b) Ich versuche selbst zu bestimmen, was gut und was schlecht ist.

50. a) Es fällt mir manchmal schwer Liebe von einer einfachen sexueller Lust zu unterscheiden.

b) Ich unterscheide leicht Liebe von einer einfachen sexueller Lust.

51. a) Ich strebe immer nach Selbstvervollkommnung.

b) Mich interessiert das Problem der Selbstvervollkommnung wenig.

52. a) Das Erreichen des Glücks kann kein Ziel menschlicher Beziehungen sein.

b) Das Erreichen des Glücks ist das Hauptziel menschlicher Beziehungen.

53. a) Es scheint mir, dass ich meinen eigenen Einschätzungen völlig vertrauen kann.

b) Es scheint mir, dass ich meinen eigenen Einschätzungen nicht völlig vertrauen kann.

54. a) Bei Notwendigkeit kann der Mensch ziemlich leicht seine Gewohnheiten abstreifen.

- b) Es ist äußerst schwer für den Menschen, seine Gewohnheiten abzustreifen.
- 55.** a) Ich begreife manchmal meine Gefühle selbst nicht.
b) Meine Gefühle versetzen mich nie in Erstaunen.
- 56.** a) In einigen Fällen fühle ich mich berechtigt dem Menschen zu verstehen geben, dass er mir dumm und nicht interessant vorkommt.
b) Ich fühle mich nie berechtigt dem Menschen zu verstehen geben, dass er mir dumm und nicht interessant vorkommt.
- 57.** a) Darüber, inwieweit glücklich sich die Beziehungen zwischen den Menschen bilden, kann man urteilen, indem man sie von der Seite betrachtet.
b) Indem man die Beziehungen zwischen den Menschen von der Seite betrachtet, kann man nicht sagen, inwieweit glücklich sich ihre Beziehungen bilden.
- 58.** a) Ich lese die Bücher, die mir gefallen haben, mehrmals durch.
b) Ich meine, dass es besser ist, ein neues Buch zu lesen, als zum schon Gelesenen zurückzukehren.
- 59.** a) Ich bin von meiner Arbeit begeistert.
b) Ich kann nicht sagen, dass ich von meiner Arbeit begeistert bin.
- 60.** a) Ich bin mit meiner Vergangenheit unzufrieden.
b) Ich bin mit meiner Vergangenheit zufrieden.
- 61.** a) Ich fühle mich verpflichtet, immer die Wahrheit zu sagen.
b) Ich fühle mich nicht verpflichtet, immer die Wahrheit zu sagen.
- 62.** a) Es gibt sehr wenige Situationen, in denen ich den anderen erlaube mich zum Narren zu halten.
b) Es gibt sehr viele Situationen, in denen ich den anderen erlaube mich zum Narren zu halten.
- 63.** a) Oft sind die Menschen taktlos, indem sie versuchen sich in dem Charakter und den Gefühlen der Umgebung zurechtzufinden.
b) Das Streben des Menschen sich in dem Charakter und den Gefühlen der Umgebung zurechtzufinden ist natürlich und kann deswegen die Taktlosigkeit rechtfertigen.
- 64.** a) Gewöhnlich bin ich verstimmt, wenn ich die mir gefallene Sache verliere.
b) Gewöhnlich bin ich nicht verstimmt, wenn ich die mir gefallene Sache verliere.
- 65.** a) Ich versuche möglichst das zu tun, was die Umgebung von mir erwartet.
b) Gewöhnlich denke ich darüber nicht nach, ob mein Benehmen dem entspricht, was man von mir erwartet.
- 66.** a) Das Interesse für sich selbst ist dem Menschen notwendig.
b) Erhöhtes Interesse für sich selbst kann manchmal üble Folgen haben.
- 67.** a) Manchmal habe ich Angst mich selbst zu sein.
b) Ich habe nie Angst mich selbst zu sein.
- 68.** a) Das Meiste, was ich tue, macht mir Spaß.
b) Das Wenigste, was ich tue, macht mir Spaß.
- 69.** a) Nur eitle Menschen denken an ihre Vorteile und an ihre Nachteile denken sie nicht.
b) Nicht nur eitle Menschen denken an ihre Nachteile nicht.
- 70.** a) Ich kann etwas für die anderen tun, ohne zu verlangen, dass sie das schätzen.
b) Ich fühle mich dazu berechtigt von den anderen zu erwarten, dass sie das, was ich für sie tue, schätzen.
- 71.** a) Der Mensch soll seine Taten bereuen.
b) Der Mensch soll nicht unbedingt seine Taten bereuen.

- 72.** a) Ich benötige eine Begründung um meine Gefühle anzunehmen.
 b) Gewöhnlich brauche ich keine Begründung um meine Gefühle anzunehmen.
- 73.** a) In den meisten Situationen versuche ich vor allem zu verstehen, was ich selbst will.
 b) In den meisten Situationen versuche ich vor allem zu verstehen, was die Umgebung will.
- 74.** a) Ich bemühe mich nie „ein weißer Rabe“ zu sein.
 b) Ich erlaube es mir „ein weißer Rabe“ zu sein.
- 75.** a) Wenn ich mir selbst gefalle, dann scheint es mir, dass ich der ganzen Umgebung gefalle.
 b) Sogar wenn ich mir selbst gefalle, verstehe ich, dass es Menschen gibt, denen ich nicht gefalle.
- 76.** a) Meine Vergangenheit bestimmt in bedeutendem Maße meine Zukunft.
 b) Meine Vergangenheit bestimmt in geringem Maße meine Zukunft.
- 77.** a) Es kommt oft vor, dass es wichtiger ist, seine Gefühle auszudrücken, als sich die Situation gründlich zu überlegen.
 b) Es kommt selten vor, dass es wichtiger ist, seine Gefühle auszudrücken, als sich die Situation gründlich zu überlegen.
- 78.** a) Anstrengungen und Aufwand, die die Erkenntnis der Wahrheit fordert, lohnen sich, weil sie den Menschen Nutzen bringen.
 b) Anstrengungen und Aufwand, die die Erkenntnis der Wahrheit fordert, lohnen sich, weil sie den Menschen emotionales Vergnügen bereiten.
- 79.** a) Es ist für mich immer notwendig, dass die anderen das, was ich tue, gutheißen.
 b) Es ist für mich nicht immer notwendig, dass die anderen das, was ich tue, gutheißen.
- 80.** a) Ich vertraue den Entscheidungen nicht, die ich spontan treffe.
 b) Ich vertraue den Entscheidungen, die ich spontan treffe.
- 81.** a) Ich kann wohl sagen, dass ich mit Glücksgefühl lebe.
 b) Ich kann wohl nicht sagen, dass ich mit Glücksgefühl lebe.
- 82.** a) Ich langweile mich ziemlich oft.
 b) Ich langweile mich nie.
- 83.** a) Ich schenke oft dem Menschen meine Zuneigung, unabhängig davon, ob sie gegenseitig ist.
 b) Ich schenke selten dem Menschen meine Zuneigung, ohne sicher zu sein, dass sie gegenseitig ist.
- 84.** a) Ich treffe riskante Entscheidungen leicht.
 b) Gewöhnlich fällt es mir schwer riskante Entscheidungen zu treffen.
- 85.** a) Ich gebe mir Mühe in allem und immer ehrlich zu sein.
 b) Manchmal halte ich Schwindeln für möglich.
- 86.** a) Ich erkläre mich dazu bereit, mich mit meinen Fehlern abzufinden.
 b) Es fällt mir manchmal schwer, mich mit meinen Fehlern abzufinden.
- 87.** a) Wenn ich etwas ausschließlich in meinem Interesse mache, dann ruft das bei mir das Schuldempfinden hervor, auch wenn meine Taten niemand schaden.
 b) Ich habe nie ein Schuldempfinden, wenn ich etwas ausschließlich für mich selbst mache.
- 88.** a) Die Kinder müssen verstehen, dass sie die Rechte und die Privilegien der Erwachsenen nicht haben.
 b) Die Kinder müssen sich nicht unbedingt dessen bewusst sein, dass sie keine Rechte und keine Privilegien der Erwachsenen haben.

89. a) Ich verstehe gut, welche Gefühle ich empfinden kann und welche nicht.
b) Ich habe noch nicht bis zum Ende verstanden, welche Gefühle ich empfinden kann und welche nicht.
90. a) Ich meine, dass man den meisten Menschen vertrauen darf.
b) Ich meine, dass man ohne Notstand den Menschen nicht vertrauen soll.
91. a) Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft scheinen ein einheitliches Ganzes zu sein.
b) Meine Gegenwart scheint mir kaum mit der Vergangenheit und der Zukunft verbunden zu sein.
92. a) Ich bevorzuge meinen Urlaub auf Reisen zu verbringen, auch wenn es mit vielen Ausgaben und Unbequemlichkeiten verknüpft ist.
b) Ich bevorzuge meinen Urlaub ruhig und mit Komfort zu verbringen.
93. a) Es kommt vor, dass mir die Menschen gefallen, deren Benehmen ich missbillige.
b) Die Menschen, deren Benehmen ich missbillige, gefallen mir fast nie.
94. a) Es ist den Menschen von Geburt eigen einander zu verstehen.
b) Ihrem Wesen nach ist es dem Menschen eigen sich um seine eigenen Interessen zu kümmern.
95. a) Ich mag schlüpfrige Witze nie.
b) Manchmal mag ich schlüpfrige Witze.
96. a) Man hat mich deswegen gern, weil ich selbst zu Liebe fähig bin.
b) Man hat mich deswegen gern, weil mein Benehmen Liebe zu mir hervorruft.
97. a) Es scheint mir, dass das Emotionale und das Rationale im Menschen einander nicht widersprechen.
b) Es scheint mir, dass das Emotionale und das Rationale im Menschen einander widersprechen.
98. a) Ich fühle mich sicher in den Beziehungen mit den anderen Menschen.
b) Ich fühle mich unsicher in den Beziehungen mit den anderen Menschen.
99. a) Indem die Menschen ihre eigenen Interessen verteidigen, setzen sie sich oft über die Interessen der Umgebung hinweg.
b) Indem die Menschen ihre eigenen Interessen verteidigen, setzen sie sich oft über die Interessen der Umgebung nicht hinweg.
100. a) Ich kann mich immer auf meine Fähigkeiten mich in der Situation zurechtzufinden verlassen.
b) Ich kann mich bei weitem nicht immer auf meine Fähigkeiten mich in der Situation zurechtzufinden verlassen.
101. a) Ich meine, dass die Fähigkeit zur Kreativität die Natureigenschaft des Menschen ist.
b) Ich meine, dass bei weitem nicht alle Menschen für Natureigenschaft zur Kreativität begabt sind.
102. a) Gewöhnlich werde ich nicht verstimmt, wenn es mir nicht gelingt bis zur Vollkommenheit darin zu kommen, was ich mache.
b) Gewöhnlich werde ich verstimmt, wenn es mir nicht gelingt bis zur Vollkommenheit darin zu kommen, was ich mache.
103. a) Manchmal habe ich Angst davor zu zärtlich vorzukommen.
b) Ich habe nie Angst davor zu zärtlich vorzukommen.
104. a) Es fällt mir leicht mich mit meinen Schwächen abzufinden.
b) Es fällt mir schwer mich mit meinen Schwächen abzufinden.
105. a) Es kommt mir vor, dass ich in allem, was ich tue, zur Vollkommenheit kommen muss.

b) Es kommt mir nicht vor, dass ich in allem, was ich tue, zur Vollkommenheit kommen muss.

106. a) Ich muss mich oft vor mir selbst für meine Taten rechtfertigen.

b) Ich muss mich selten vor mir selbst für meine Taten rechtfertigen.

107. a) Wenn der Mensch für sich eine Beschäftigung wählt, dann muss er dazu Rechnung tragen, inwieweit sie notwendig ist.

b) Der Mensch muss sich Mühe geben sich nur damit zu beschäftigen, was für ihn interessant ist.

108. a) Ich kann sagen, dass mir die meisten Menschen, die ich kenne, gefallen.

b) Ich kann nicht sagen, dass mir die meisten Menschen, die ich kenne, gefallen.

109. a) Manchmal habe ich nichts dagegen, kommandiert zu werden.

b) Mir gefällt es nie, wenn man mich kommandiert.

110. a) Ich schäme mich meiner Schwächen vor den Freunden nicht.

b) Es fällt mir nicht leicht meine Schwächen vor den Freunden an den Tag zu bringen.

111. a) Ich habe oft Angst einen Fehler zu machen.

b) Ich habe keine Angst einen Fehler zu machen.

112. a) Das größte Vergnügen bekommt der Mensch, wenn er das gewünschte Ergebnis bei der Arbeit erreicht hat.

b) Das größte Vergnügen bekommt der Mensch während des Arbeitsprozesses selbst.

113. a) Man kann nie mit Sicherheit über den Menschen sagen, ob er gut oder böse ist.

b) Gewöhnlich kann man über den Menschen sagen, ob er gut oder böse ist.

114. a) Ich fühle mich immer imstande so zu handeln, wie ich es für richtig halte, ungeachtet der Folgen.

b) Ich fühle mich bei weitem nicht immer imstande so zu handeln, wie ich es für richtig halte, ungeachtet der Folgen.

115. a) Die Menschen ärgern mich manchmal.

b) Die Menschen ärgern mich selten.

116. a) Mein Selbstachtungsgefühl hängt in großem Maße davon ab, was ich erreicht habe.

b) Mein Selbstachtungsgefühl hängt in geringem Maße davon ab, was ich erreicht habe.

117. a) Reifer Mensch muss sich immer der Gründe jeder seiner Tat bewusst sein.

b) Reifer Mensch muss sich nicht unbedingt der Gründe jeder seiner Tat bewusst sein.

118. a) Ich nehme mich so wahr, wie mich die Umgebung wahrnimmt.

b) Ich nehme mich gar nicht so wahr, wie mich die Umgebung wahrnimmt.

119. a) Es kommt vor, dass ich mich meiner Gefühle schäme.

b) Ich schäme mich nie meiner Gefühle.

120. a) Ich mag es mich an dem heftigen Streit zu beteiligen.

b) Ich mochte es nie mich an dem heftigen Streit zu beteiligen.

121. a) Ich habe keine Zeit, neue Ereignisse in der Welt der Kunst und der Literatur zu verfolgen.

b) Ich verfolge ständig neue Ereignisse in der Welt der Kunst und der Literatur.

122. a) Es gelingt mir immer, mich im Leben von meinen eigenen Gefühlen und Wünschen leiten zu lassen.

b) Es gelingt mir nicht oft, mich im Leben von meinen eigenen Gefühlen und Wünschen leiten zu lassen.

123. a) Ich lasse mich oft von den allgemeingültigen Vorstellungen bei der Lösung meiner eigenen Probleme leiten.

b) Ich lasse mich selten von den allgemeingültigen Vorstellungen bei der Lösung meiner eigenen Probleme leiten.

124. a) Es scheint mir, dass der Mensch, um sich kreativ zu beschäftigen, über bestimmte Kenntnisse auf diesem Gebiet verfügen muss.

b) Es scheint mir, dass der Mensch, um sich kreativ zu beschäftigen, nicht unbedingt über bestimmte Kenntnisse auf diesem Gebiet verfügen muss.

125. a) Ich habe Angst vor Misserfolgen.

b) Ich habe keine Angst vor Misserfolgen.

126. a) Die Frage danach, was in der Zukunft geschieht, macht mir oft Sorgen.

b) Die Frage danach, was in der Zukunft geschieht, macht mir keine Sorgen.

Formular für die Antworten

Der Name der Methodik: „Selbstaktualisierungstest“ (Variante Personal Orientation Inventory)

Der Name des Erforschers:

Deckname des Teststudenten:

Geschlecht; Alter; Semester; Fakultät; Datum der Durchführung.

Information über die Antworten

1	a	b	22	a	b	43	a	b	64	a	b	85	a	b	106	a	b
2	a	b	23	a	b	44	a	b	65	a	b	86	a	b	107	a	b
3	a	b	24	a	b	45	a	b	66	a	b	87	a	b	108	a	b
4	a	b	25	a	b	46	a	b	67	a	b	88	a	b	109	a	b
5	a	b	26	a	b	47	a	b	68	a	b	89	a	b	110	a	b
6	a	b	27	a	b	48	a	b	69	a	b	90	a	b	111	a	b
7	a	b	28	a	b	49	a	b	70	a	b	91	a	b	112	a	b
8	a	b	29	a	b	50	a	b	71	a	b	92	a	b	113	a	b
9	a	b	30	a	b	51	a	b	72	a	b	93	a	b	114	a	b
10	a	b	31	a	b	52	a	b	73	a	b	94	a	b	115	a	b
11	a	b	32	a	b	53	a	b	74	a	b	95	a	b	116	a	b
12	a	b	33	a	b	54	a	b	75	a	b	96	a	b	117	a	b
13	a	b	34	a	b	55	a	b	76	a	b	97	a	b	118	a	b
14	a	b	35	a	b	56	a	b	77	a	b	98	a	b	119	a	b
15	a	b	36	a	b	57	a	b	78	a	b	99	a	b	120	a	b
16	a	b	37	a	b	58	a	b	79	a	b	100	a	b	121	a	b
17	a	b	38	a	b	59	a	b	80	a	b	101	a	b	122	a	b
18	a	b	39	a	b	60	a	b	81	a	b	102	a	b	123	a	b
19	a	b	40	a	b	61	a	b	82	a	b	103	a	b	124	a	b
20	a	b	41	a	b	62	a	b	83	a	b	104	a	b	125	a	b
21	a	b	42	a	b	63	a	b	84	a	b	105	a	b	126	a	b

Заклучение

Итак, в статье представлен перечень вопросов для изучения составляющих самоактуализации личности немецких студентов. Использование данных вопросов в процессе диагностики позволило изучить составляющие самоактуализации личности будущих немецких учителей, в отношении которых установлена конструктивная валидность. Результаты проведенного сравнительного исследования самоактуализации личности студентов педагогических вузов Беларуси и Германии, позволяют вести речь о различиях составляющих самоактуализации личности “ориентация во времени” и “опора на себя”. Белорусские студенты более компетентны в восприятии времени, но уступают в степени ориентации на внутренние нормы и

принципы. Немецкие студенты превосходят в рефлексии чувств и спонтанности их выражения (составляющие “сензитивность”, “спонтанность”). Обнаружено сходство немецких и белорусских студентов в уважении себя и отношении к агрессии (составляющие “самоуважение” и “принятие агрессии”) [5].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Paulus, P.** Selbstverwirklichung und psychische Gesundheit / P. Paulus. – Verlag fuer Psychologie, Goettingen, 1994. – 326 s.
2. **Brickenkamp, Rolf.** Handbuch psychologischer und paedagogischer Tests / Rolf Brickenkamp. – Verlag fuer Psychologie Goettingen, 2002. – 564 s.
3. <http://www.testzentrale.de/programm/tests/>
4. **Алешина, Д.Е.** Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Д.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубровская. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1987. – 120 с.
5. **Терехов, А.А.** Структурное моделирование при изучении самоактуализации и свойств личности немецких и белорусских студентов / А.А. Терехов // Психологія. – 2010. – № 12. – С. 33–38.

Поступила в редакцию 13.01.2011 г.

УДК 159.922.7

И.Т. КУШНЕР

СООТНОШЕНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье излагаются результаты исследования взаимосвязи социометрического статуса и волевых качеств детей старшего дошкольного возраста. Социометрический статус ребенка в группе сверстников рассматривается как интегрированная характеристика его положения в структуре межличностного взаимодействия, которая, кроме прочих факторов, определяется развитием волевых качеств дошкольников. Уровень развития волевых качеств является одним из условий благополучного положения ребенка в системе межличностных отношений.

Введение

Известно, что способность к волевому поведению, то есть способность преодолевать трудности на пути к достижению цели, является одной из существенных характеристик человека и начинает развиваться уже в дошкольном детстве. Развитие и проявление воли дошкольников имеет определенную специфику, которая обусловлена возрастными закономерностями психического развития детей. Поэтому к концу дошкольного возраста можно говорить о воле ребенка, напоминающей по форме волю взрослого, но отличающуюся от последней по качественным признакам: по содержанию, осмысленности, побуждению и твердости поставленных целей [1, с. 234]. В старшем дошкольном возрасте значимой для детей является цель занять определенное положение среди сверстников (Я.Л. Колосминский, Е.О. Смирнова, Н.А. Цыркун) [2; 3; 4]. По мнению Н.А. Цыркун, положение в системе межличностных отношений – это не только результат спонтанного выбора группы, но и результат достижения ребенком цели [4, с. 171]. Для этого дошкольник использует регуляцию поведения других и саморегуля-

цию и достигает либо не достигает цели. Функцию регуляции поведения и деятельности человека в затрудненных условиях выполняет воля, конкретными проявлениями которой выступают волевые качества [5, с. 9-10]. В исследовании Т.А. Решиной [6, с. 57] убедительно показано, что регулирование поведения ребенка по отношению к сверстникам на основе социально принятых норм (через приобретение им социального опыта группового общения и взаимодействия “на равных”) является одной из основных функций дошкольной группы. Сказанное позволяет предположить наличие взаимосвязи между положением ребенка в системе межличностных отношений и развитием его воли.

Регулирование ребенком своего поведения в процессе взаимодействия со сверстниками подразумевает умение управлять своими эмоциями, правильно оценивать ситуацию общения и на основании этого строить свое поведение. Названное умение является одним из необходимых условий успешной совместной деятельности дошкольников, и в то же время важнейшим направлением их социально-личностного развития. Поэтому одной из основных задач, стоящих перед дошкольным образованием является задача развития у детей способности регулировать свое поведение в ситуациях общения с другими людьми, устанавливать с ними эмоциональный контакт, самостоятельно выбирать и строить свои действия в различных ситуациях, конструктивно взаимодействовать. Для решения указанной задачи необходимы знания об особенностях волевой сферы детей дошкольного возраста и, самое главное, знание того, как эти особенности влияют на взаимодействие детей в дошкольной группе. Сообразно с этим, особую актуальность приобретает проблема совершенствования системы работы дошкольных учреждений по изучению и развитию волевой сферы детей. Б.Г. Ананьев [7, с. 83] указывал, что многие задачи воспитания ребенка, и особенно воспитание его воли, характера, принципиально неразрешимы без прямого и непосредственного руководства со стороны общества и государства. “Специальное формирование элементов воли и характера у детей дошкольного возраста возможно лишь в дошкольном учреждении с его педагогическим аппаратом, коллективной организацией жизни и деятельности ребенка, созданием системы ответственности за поведение и некоторых образовательных основ” [7, с. 83]. Б.Г. Ананьев подчеркивал, что в дошкольных учреждениях имеются огромные возможности в отношении организации характерообразующего образа жизни деятельности, игровой деятельности, производящей своими специфическими средствами черты характера и воли школьника [7, с. 84].

Таким образом, существует объективная потребность в изучении особенностей волевого развития детей дошкольного возраста с целью оптимизации межличностных взаимоотношений в дошкольных группах. Вместе с тем анализ имеющихся в психологии исследований обсуждаемой проблемы обнаруживает, что ей уделяется недостаточное внимание по сравнению с ее значимостью для понимания природы человеческой психики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.К. Котырло, Е.О. Смирнова, Н.А. Цыркун и др.). Обратившись к исследованиям в детской психологии, мы обнаружили, что практически отсутствуют работы, рассматривающие проблему развития волевых качеств дошкольников как составляющих волевою готовность детей к обучению в школе и влияние развития этих качеств на положение ребенка в системе межличностных отношений.

Основная часть

В аспекте нашего исследования особый интерес представляют научные труды, авторы которых освещают проблему развития воли в дошкольном возрасте

[8; 9; 10]. В тоже время остаются малоисследованными особенности влияния волевого развития на характер взаимоотношений детей в группе сверстников. Изучению этих вопросов посвящено настоящее исследование.

Была выдвинута гипотеза о том, что социометрический статус (как показатель положения ребенка в системе межличностных взаимоотношений) и уровень развития волевых качеств детей старшего дошкольного возраста взаимосвязаны. Эмпирическое исследование проводилось в 14 экспериментальных группах (279 человек) и включало несколько этапов.

На первом этапе исследовались межличностные взаимоотношения детей старшего дошкольного возраста с целью определения их положения в системе межличностных отношений. Был использован метод социометрии (методика “Капитан корабля”) [3, с. 13]. Названная методика позволила определить социометрический статус испытуемых, необходимый для изучения его соотношения с волевым развитием детей и соотнести их с определенными статусными категориями. Результаты диагностики межличностных отношений дошкольников представлены на диаграмме (рисунок 1).

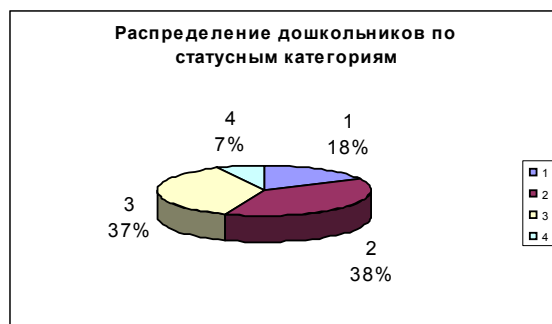


Рис. 1. Условные статусные категории:
1 – “непринятые”; 2 – “принятые”; 3 – “предпочитаемые”;
4 – “звезды”

Согласно полученным данным, количество представителей благоприятных и неблагоприятных статусных категорий в исследуемой группе различаются незначительно. 44% испытуемых занимают благоприятное положение в системе межличностных отношений (категории “звезд” и “предпочитаемых”), 56% – неблагоприятное (категории “принятых” и “непринятых”).

Содержанием второго этапа исследовательской работы стало изучение особенностей развития волевых качеств детей старшего дошкольного возраста. Диагностика волевых качеств осуществлялась с помощью метода экспертных оценок (рейтинга) [1, с. 233]. Названный метод позволяет получить как общую количественную оценку уровня волевого развития дошкольников (УВР), так и оценку развития отдельных волевых качеств (настойчивости, решительности, инициативности и самостоятельности). Результаты диагностической работы представлены в таблице 1.

Таблица 1

Волевое развитие детей старшего дошкольного возраста

Уровень развития волевого качества	Показатели развития волевых качеств (в %)			
	Н	Р	С	И
низкий	1	4	4	4

Окончание табл.1

Уровень развития волевого качества	Показатели развития волевых качеств (в %)			
	Н	Р	С	И
ниже среднего	12	14	10	13
средний	71	67	72	65
выше среднего	12	15	14	18
высокий	4	0	0	0

Примечание. Н – настойчивость; Р – решительность; С – самостоятельность; И – инициативность.

Как следует из таблицы, у детей старшего дошкольного возраста преобладает средний уровень развития всех четырех волевых качеств. Полученные данные не противоречат результатам других исследований волевого развития дошкольников [4; 9; 10]. Средний уровень развития волевых качеств характеризуется эпизодическими проявлениями стремления ребенка доводить начатое дело до конца, умения длительно преследовать цель и проявлять настойчивость в преодолении трудностей; недостаточно быстрым продумываем действий, растерянностью в затруднительных ситуациях и подражанием сверстникам, нерегулярным выполнением принятых решений; подражанием сверстникам в поисках занятия и организации собственной деятельности, а так же потребностью в напоминании для выполнения решений; достаточно редким проявлением творчества, изобретательности и умения выдвигать новые идеи и показывать пример в положительном поступке [4; 5].

Значительно меньший процент испытуемых характеризуется промежуточными уровнями развития волевых качеств – выше и ниже среднего уровня. Примечательно и тот факт, что высокий уровень развития волевых качеств отсутствует применительно к решительности, самостоятельности и инициативности и обнаруживается в незначительной мере (4%) только по качеству настойчивости. Очевидно, что подобная ситуация в развитии волевых качеств детей старшего дошкольного возраста не может рассматриваться как удовлетворительная в контексте проблемы психологической готовности детей к школьному обучению.

Третий этап настоящего исследования был посвящен статистической проверке гипотезы, в ходе которого изучалось соотношение социометрического статуса и уровней развития волевых качеств детей старшего дошкольного возраста. На рисунке 2 наглядно представлено распределение уровней развития волевых качеств (настойчивости, решительности, самостоятельности и инициативности) испытуемых в соответствии с их условной статусной категорией.

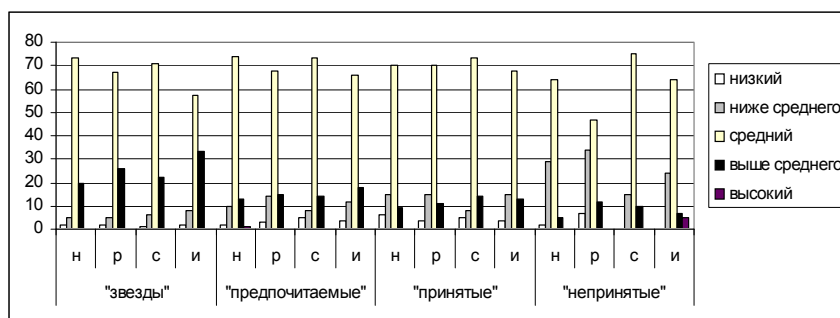


Рис. 2

Примечание. Волевые качества: Н – настойчивость; Р – решительность; С – самостоятельность; И – инициативность

Анализируя данные гистограммы, можно утверждать, что благополучному положению детей в системе межличностных отношений соответствуют преимущественно более высокие уровни развития волевых качеств, причем данная тенденция наиболее выражена в развитии качества настойчивости. С целью проверки достоверности данного утверждения был применен однофакторный дисперсионный анализ значений социометрического статуса и уровней развития волевых качеств (критерий F Фишера). Применение данного критерия позволяет обнаружить, как изменяется социометрический статус дошкольников при разных уровнях развития волевых качеств. Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием пакета анализа программы Excel. Результаты обработки представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Однофакторный дисперсионный анализ значений
социометрического статуса и волевых качеств дошкольников**

<i>Волевое качество</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>P-Значение</i>	<i>F критическое</i>
настойчивость	9,372487	3	3,124162	6,173955961	0,000392302	2,620680561
решительность	13,12799	3	4,375996	10,86960154	5,96483E-07	2,620680561
самостоятельность	10,84516	3	3,615054	8,411078174	1,77727E-05	2,620680561
инициативность	10,48699	3	3,495663	7,75149676	4,42644E-05	2,620680561

В ходе однофакторного анализа мы исходили из предположения, что волевые качества настойчивости, решительности, самостоятельности и инициативности могут рассматриваться как факторы (причины), а статусные категории – как результативные признаки (следствия). Известно, что эмпирические значения критерия F тем выше, чем в большей степени вариативность признака (статусной категории) обусловлена исследуемыми факторами (волевыми качествами). Как следует из таблицы, эмпирические значения критерия F Фишера больше их критических значений по всем четырем волевым качествам, следовательно, можно говорить о том, что гипотеза настоящего исследования подтвердилась: взаимосвязь социометрического статуса и уровня развития волевых качеств детей дошкольного возраста существует.

Анализ полученных результатов позволяет проследить определенные тенденции в развитии волевых качеств детей, занимающих различное положение в системе межличностных отношений в дошкольной группе.

Благополучное положение в группе сверстников характерно преимущественно детям с более высоким уровнем развития волевых качеств (средним, выше среднего и высоким). Недостаточно высокий социометрический статус имеют преимущественно старшие дошкольники с низким и ниже среднего уровнями развития настойчивости, решительности, самостоятельности и инициативности. Данная тенденция характерна для всех четырех изученных волевых качеств.

Самые высокие показатели в развитии волевых качеств (уровень развития выше среднего) характерны для детей из статусной категории “звезды” – от 20 до 35%. Кроме того, у детей названной категории, менее чем у представителей других категорий, представлены низкий и ниже среднего уровни развития всех четырех волевых качеств. Данный факт может свидетельствовать о том, что для поддержания высокого социометрического статуса детям необходим достаточно высокий уровень развития волевых качеств, без чего невозможно зани-

мать столь благополучное положение в системе межличностных отношений в дошкольной группе.

Прослеживание существующих тенденций развития волевых качеств у детей различных статусных категорий позволило выявить, что с повышением уровня развития волевых качеств положение детей в группе сверстников становится более благополучным. Так, у представителей статусных категорий «звезды» и «предпочитаемые» процентный состав детей с более высокими уровнями развития всех волевых качеств больше, чем у представителей категорий «принятые» и «непринятые».

Еще одной тенденцией в развитии волевых качеств детей с различными социометрическими статусами является преимущественное развитие волевого качества инициативности, причем данная тенденция справедлива для детей всех статусных категорий, за исключением категории «непринятые». Можно предположить, что инициативность как активность, исходящая от самого ребенка как субъекта деятельности, проявляющаяся в способности ребенка выдвигать новые интересные идеи, участвовать в осуществлении идей, предложенных другими детьми и проявлять творчество, изобретательность, особенно ценится дошкольниками в процессе их взаимодействия со сверстниками.

Заключение

Взаимодействие детей старшего дошкольного возраста со сверстниками предъявляет определенные требования к их волевому развитию. Положение ребенка в группе сверстников, выражающееся в конкретном социометрическом статусе, является результатом самореализации ребенком в среде сверстников и создания собственного круга общения за счет проявления своих волевых качеств. Статус ребенка в группе как интегрированная характеристика его положения в структуре группового общения, социометрической структуре и в системе оценочных отношений, также определяется развитием волевых качеств дошкольников. Уровень развития волевых качеств является одним из условий благополучного положения ребенка в системе межличностных отношений. Данный факт открывает возможности для специального изучения возможной взаимосвязи волевого развития и социометрического статуса детей дошкольного возраста, а также для проведения специально организованной коррекционной работы по оптимизации взаимоотношений в детской группе и формированию у них более высоких уровней развития волевых качеств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кушнер, И.Т.** Диагностика волевой сферы детей дошкольного возраста методом экспертных оценок / И.Т. Кушнер // Вестник МГУ им. А.А. Кулешова. – 2006. – № 2-3(24). – С. 232–237.
2. **Коломинский, Я.Л.** Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я.Л. Коломинский. – 2-е изд. – Мн. : Тетра Системс, 2000. – 432 с.
3. **Смирнова, Е.О.** Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 160 с.
4. **Цыркун, Н.А.** Социально-психологические закономерности развития воли у дошкольников / Н.А. Цыркун. – Минск : НМЦентр, 200. – 200 с.
5. **Селиванов, В.И.** Избранные психологические произведения (воля, ее развитие и воспитание) / В.И. Селиванов. – Рязань : РПИ, 1992. – 510 с.

6. **Репина, Т.А.** Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина. – М. : Педагогика, 1988. – 231 с.
7. **Ананьев, Б.Г.** Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 82–99.
8. **Вазина, К.Я.** Целеустремленность у дошкольников в игровой деятельности / К.Я. Вазина // Вопросы психологии. – 1978. – № 5. – С. 40–45.
9. **Кожарина, Л.А.** Становление произвольного поведения в дошкольном возрасте: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.А. Кожарина; НИИ дошкольного воспитания. – М., 1992. – 24 с.
10. **Котырло, В.К.** Развитие волевого поведения у дошкольников / В.К. Котырло. – Киев : Радянська школа, 1971. – 196 с.

Поступила в редакцию 02.07.2010 г.

УДК 159.922.6

В.А. КОТОВА

ОСМЫСЛЕННОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОИЗВОЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье представлены результаты исследования способности учащихся первых-третьих классов сознательно управлять интеллектуальным действием. Выделены группы учеников с разным уровнем осознанности действий, установлена зависимость между уровнем осознанности умственного действия и успеваемостью учеников начальных классов.

Введение

Психологические исследования воли в настоящее время оказались разделенными между разными научными направлениями: в бихевиористски ориентированной науке изучаются соответствующие формы поведения, в психологии мотивации в центре внимания находятся внутриличностные конфликты и способы их преодоления, в психологии личности основное внимание сосредоточено на выделениях и изучении соответствующих волевых характеристик личности. Исследованиями воли также занимается психология саморегуляции человеческого поведения.

Иными словами, в новейший период истории психологии эти исследования не прекратились, а лишь утратили прежнее единство, терминологическую определенность и однозначность. Вместе с тем они оказались расширенными и углубленными по тематике за счет применения новых понятий, теорий и методов. Кроме того, достижения различных видов психологии в проблематике формирования воли аккумулируются возрастной психологией.

Успешное решение сложных задач педагогической практики – повышение качества обучения и воспитания подрастающего поколения, формирование важнейших качеств личности невозможно без знаний и углубленного изучения возрастных особенностей развития психики ребенка.

Общепринято считать произвольность действий детей младшего школьного возраста одной из таких особенностей.

Раскрывая генезис высших психических функций, Л.С. Выготский подчеркивал их диалектическое единство: они интеллектуальные и волевые в одно и то же время. Он писал о том, что в одном узле связываются три большие проблемы детской психологии: проблема мышления, проблема воображения и проблема воли, поскольку возможности свободного действия, которые возникают в человеческом сознании, теснейшим образом связаны с воображением и с реалистическим мышлением.

Непроизвольные психические процессы становятся произвольными благодаря использованию знаков. Так, воля понимается как превращение речи в исполнение действия другим или самим собой. Ребенок решает практические задачи не только с помощью глаз и рук, но и с помощью речи.

Структура волевого действия связана с символической формулировкой – с формулировкой действия в символической форме, т.е. свобода воли ребенка связана с мышлением в понятиях.

При нарушении образования понятий нарушается возможность образования намерений и волевых решений, т.к. в основе свободы воли лежит понимание закономерностей окружающего мира. Осознание и овладение идут здесь “рука об руку”. Осознать, по Л.С. Выготскому, значит в известной мере овладеть [1].

Несмотря на теоретическую и практическую важность решения сформированных Л.С. Выготским проблем, в современных исследованиях преобладает такой подход, при котором разрабатываются и используются различные методики для изучения каждого из психических процессов в отдельности.

Основная часть

Для выявления способности ребенка к осмыслению новых способов действий мы использовали методику, разработанную Н.А. Цыркун “Выкладывание узора по образцу” [2].

Задача, предлагавшаяся детям, при внешней привлекательности и простоте имела единственное решение. Оно состояло в том, что ребенок должен был самостоятельно открыть принцип составления, способ выкладывания узора-образца и выложить точно такой же. Принципом составления узора было наложение одной геометрической фигуры на другую.

Ребенок должен был выложить узор по предложенному образцу из набора строго определенного, необходимого количества различных фигур разного цвета и размера, вырезанных из бумаги. Геометрические фигуры были подобраны так, что среди них было много схожих по цвету и форме. Однако в общей картине узора каждая фигура занимала строго определенное место. Если ребенок допустил ошибку и выбирал для узора сходную фигуру вместо необходимой, то выложить узор полностью было уже невозможно.

Таким образом, построение узора осуществлялось на основе принципа наложения фигур друг на друга. Внешний вид узора не совпадал с теми геометрическими фигурами, из которых он состоял. Трогать же образец во время выполнения не разрешалось. Можно было только смотреть.

Рассмотрим два элемента узора: треугольники, квадраты и их сочетания. Например: одинаковый внешний вид имели два следующих фрагмента узора. В первом случае на квадрат красного цвета был положен треугольник желтого цвета. Если ребенок ошибочно брал два треугольника (желтый и красный) и прикладывал их друг к другу, то следующую фигуру он уже не мог выложить, так как у него оставалось два квадрата.

Чтобы выложить предложенный узор, ребенок должен был действовать вопреки навязываемому зрительному образцу восприятия, проявлять аналитико-синтетические умения постижения сущности задачи, должен был произвольно перестраивать и управлять своей деятельностью. Кроме этого, ребенок должен был проявлять волевые усилия, исправляя ошибки, предпринимая все новые и новые попытки достичь цели, несмотря на неудачи.

В эксперименте приняли участие ученики 1-3 классов средней школы № 8 г. Могилева. Испытуемые делились на три группы по 36 человек в каждой. Помимо того в группе были выделены подгруппы, в зависимости от разных условий решения предлагаемой задачи: условия решения задачи с подсказкой и условия решения задачи без подсказки. В первом случае в структуру эксперимента была внесена помощь экспериментатора.

Одновременно в исследовании принимало участие не более двух испытуемых. Это позволяло экспериментатору четко фиксировать время решения задачи, результаты этого решения, степень помощи, особенности поведения и рассуждений испытуемых.

Младшим школьникам давалась вводная инструкция. Помимо этого имели место словесные указания, в случае его неправильных действий, на что следует обратить внимание, чтобы в следующем выборе он не допускал ошибок. Таким образом, происходила постоянная переориентация ребенка в решении задачи: учащийся действовал согласно указаниям взрослого, не вырабатывая собственного принципа решения задачи. При этом большое значение имело понимание учеником инструкции и руководство ею.

Показателем развитости способности сознательно управлять интеллектуальным действием явились: восприятие инструкции и начало выполнения задания, восприимчивость детей к помощи, осмыслению ребенком закономерностей в расположении деталей изображения, сосредоточенность внимания на решении задачи, осмысление способов работы.

Полученные результаты представим в таблице 1.

Таблица 1

Возраст	Группа	Показатели осознанности									
		А	Балл	Б	Балл	В	Балл	Г	Балл	Д	Е
6-7	Г1	5,32	2	3	1	1	2	0,25	1	6	низ.
	Г2	3,49	3	2	1	1	1	0,23	1	6	низ.
7-8	Г3	4,12	3	2	1	1	2	0,24	1	7	ср.
	Г4	4,2	3	3	1	0	3	0,28	1	8	ср.
8-9	Г5	3,41	3	2	1	0	3	0,33	1	8	ср.
	Г6	4,3	3	2	1	0	3	0,31	1	8	ср.

А – время решения задания; Б – количество правильных ответов, В – степень помощи, Г – коэффициент осознанности, Д – сумма баллов, Е – уровень осознанности.

Г1, Г3, Г5 – группы учащихся, выполняющих задание с подсказкой;

Г2, Г4, Г6 – группы учащихся, выполняющих задание без подсказки.

3 балла – показатель ярко выражен, 2 балла – выражен, 1 балл – не выражен.

Основываясь на анализе экспериментальных данных и данных наблюдения за поведением испытуемых во время выполнения ими задания, можно выделить группы учеников с разным уровнем осознанности действий.

Ученики с низким уровнем осознанности действий (1 кл. – 81%; 2 кл. – 75%; 3 кл. – 63%) инструкцию понимают не сразу. Для них требуется

дополнительное разъяснение – как выполнять задание. В ходе выполнения задания учащиеся ориентируются, в основном, на указания экспериментатора, не проявляя самостоятельности в выработке собственного принципа решения задачи. Дети отвечают быстро, не задумываясь, не всегда могут обосновать свой выбор. К выбору они подходят интуитивно, либо ориентируются на впечатление от рисунка: “красиво”, “некрасиво”, “не одинаково”.

Ученики со средним уровнем осознанности действий (1кл. – 19%; 2кл. – 24%; 3кл. – 34%) задание принимают охотно, анализируют и сравнивают детали рисунка. Но в процессе поиска подходящей фигуры обращают внимание на несущественные детали, не всегда могут обосновать свой выбор.

Ученики с высоким уровнем осознанности действий (1кл. – 0%; 2кл. – 1%; 3кл. – 3%) в ходе выполнения задания хорошо анализируют, сравнивают, обобщают, подмечают закономерности в расположении деталей узора. Задание они принимают охотно. В ходе поиска подходящего изображения обращают внимание на форму, цвет, расположение деталей узора по вертикали и горизонтали.

Экспериментальные данные позволили также констатировать, что отсутствие понимания учащимися инструкции или забывание ее значительно снижают результаты решения задачи, несмотря на подсказку взрослого. Совершенно другую картину мы видим в условиях самостоятельного поиска правильного ответа на предложенную задачу, когда ученик руководствовался инструкцией и знанием ошибочности или правильности выбора соответствующей фигуры. В этом случае ребенок сам постепенно переходил к пониманию закономерностей в расположении деталей изображения и начинал отвечать правильно.

Выполнение задания, направленного на изучение осознанности умственного действия, особенно отчетливо показало наличие ее разных уровней. Об этом свидетельствует коэффициент осознанности, подсчитанный как отношение числа предъявленных деталей к числу правильных ответов. Это нашло свое отражение в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

**Коэффициент осознанности умственного действия
учеников 1-3 классов:**

Класс	Коэффициент осознанности действия	
	С подсказкой	Без подсказки
1	0,25	0,23
2	0,24	0,28
3	0,33	0,31

Из таблицы 2 видно увеличение коэффициента осознанности умственного действия младших школьников с возрастом, что дает право говорить о различных уровнях осознанности. Различия особенно существенны между показателями решения задач учащимися 1 и 3 классов. Это подтверждает критерий Стьюдента, имеющий значение $t=2,56$ на 2% уровне.

Наличие разных уровней (высокого, среднего и низкого) осознанности действий младших школьников отражено в таблице 3, где приведены данные коэффициента осознанности действия детей с разной успеваемостью.

Сравнение уровней показало, что различие между ними значимо: между уровнем осознанности действия учеников, успевающих на “8-9” и “6-7”, различие существенно на 1% уровне, $t= 2,63$; между уровнями осознанности действия учеников, успевающих на “8-9” и “4-5” различие существенно на 0,1% уровне,

$t=5,35$; между уровнями осознанности действия учеников, успевающих на “6-7” и “4-5” различие несущественно – $t=1,63$.

Таблица 3

**Зависимость успеваемости младшего школьника
от коэффициента осознанности действия**

Успеваемость	Коэффициент осознанности действия	
	С подсказкой	Без подсказки
4-5	0,18	0,16
6-7	0,31	0,23
8-9	0,45	0,35

Результаты экспериментального исследования подтвердили, что осознанность наиболее сформирована у детей 3 класса. Это особенно четко прослеживается в условиях самостоятельного решения задачи младшими школьниками без подсказки взрослого. Подсказка означает постоянную опеку учащихся.

Подведем итоги:

осознанность является характеристикой способности младшего школьника управлять своим умственным действием. Она недостаточно развита в младшем школьном возрасте и имеет различные уровни. Повышение уровня осознанности наблюдается в условиях, когда ученик самостоятельно осуществляет решение задачи на основе понимания его принципа и получает эмоциональное удовлетворение от правильных ответов. В случаях неправильных ответов ученик переосмысливает ход решения задачи, ищет новый принцип решения. Так происходит овладение умственным действием. Следовательно, для повышения уровня осознанности умственного действия необходимо организовать педагогический процесс таким образом, чтобы ребенок учился владеть умственным действием через усвоение общего принципа решения задачи, через осмысление того, как можно прийти к правильному решению.

Заключение

Особенности произвольных действий детерминируются спецификой учебной деятельности младших школьников и их возрастными возможностями и заключаются в представлении ее сложного структурного образования, включающего такой важный компонент, как осознанность. Без понимания смысла действия, его значимости нет понимания того, что нужно делать, как и зачем, нет постановки цели и стремления к ее достижению.

Жизнь для школьника – это бесконечная цепь задач, решение которых требует как наличия опыта, так и умения совершать усилия. Чем больше школьник открывает для себя возможностей и смыслов в казалось бы однозначных ситуациях, тем в большей степени он сам, а не учитель, родители, обстоятельства, придает определенность своей жизни [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Выготский, Л.С.** Проблемы развития психики / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М., 1983. – Т. 3. – С. 368.
2. **Цыркун, Н.А.** Развитие воли у дошкольников / Н.А. Цыркун. – Минск : Народная асвета, 1991. – 112 с.
3. **Цыркун, Н.А.** Развитие воли у младших школьников / Н.А. Цыркун. – Минск : Народная асвета, 1997. – 127 с.

Поступила в редакцию 16.07.2010 г.

УДК 372.851

Л.Н. БАШКОВА

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ

В статье описана опытно-экспериментальная работа по реализации преемственности в формировании основ культуры здоровья учащихся в начальной и средней школе. Приведены данные диагностики сформированности структурных компонентов культуры здоровья учащихся экспериментальной и контрольной групп. Раскрыты методические и содержательные аспекты формирования культуры здоровья в учебно-воспитательном процессе начальной и средней школы, а также этапы реализации преемственности. Представлены основные направления работы с учителями и родителями.

Введение

Необходимым условием экономического и социального развития страны является здоровье нации. Достижение положительных результатов в этом направлении связано, в первую очередь, с укреплением здоровья и снижением заболеваемости детей, а это задача не только медиков, но и педагогов. Осознание подрастающим поколением здоровья как жизненно важной ценности, воспитание ответственного отношения к своему здоровью, здоровью окружающих людей и природной среде являются приоритетными направлениями современной системы образования.

Анализ педагогических исследований свидетельствует о том, что в период обучения в начальной и средней школе у ребенка активно развиваются сущностные силы, формируются мировоззренческие установки, закладываются основы поведенческой деятельности [1, 2, 3 и др.]. В этой связи становится актуальным решение вопросов создания целостной здоровьесохранной системы работы школы, направленной на воспитание у учащихся потребности в здоровьесохранном образе жизни и устойчивой мотивации на сохранение и укрепление здоровья, обеспечивающей реализацию преемственности в формировании основ культуры здоровья между различными ступенями образования [3, 4].

Основная часть

Проведенная экспериментальная работа в школах г.Витебска и Витебского района показала, что наиболее рациональной организацией системы формирования культуры здоровья школьников в учебно-воспитательном процессе начальной и средней школы, является функционирование шести взаимосвязанных организационных блоков.

Блок 1 – “Диагностический”. Заключался в организации мониторинга, позволяющего фиксировать состояние здоровья детей и уровень сформированности у них культуры здоровья.

Диагностика состояния здоровья детей включала в себя оценку школьниками своего самочувствия до уроков, во время уроков и после уроков в школе. Результаты проведенного анкетирования показали, что большинство негативных проявлений в состоянии здоровья учащихся (ухудшение настроения, усталость, тревога, нежелание разговаривать, раздражительность, чувство страха, головная боль, сонливость, плохое самочувствие) наблюдается при переходе учащихся из начальной в среднюю школу. Эти факторы приводят к постепенной

потере интереса учащихся к учебному процессу, ухудшению их старания и уверенности в себе, что, как правило, влечет за собой ухудшение учебно-познавательной активности учащихся и их успеваемости.

Анализ научной литературы по данной проблеме позволили нам определить уровень сформированности культуры здоровья учащихся с помощью оценивания следующих структурных компонентов:

- мотивационно-ценностного, характеризующего развитие потребностно-мотивационной сферы школьников и ее ориентацию на сохранение, укрепление своего здоровья и здоровья окружающих;
- содержательно-деятельностного, представляющего совокупность здоровьесохраняющих знаний;
- учебно-операционального, включающего комплекс здоровьесохраняющих умений и навыков;
- рефлексивно-оценочного, предполагающего правильность самооценки школьниками собственной культуры здоровья и культуры здоровья окружающих;
- личностно-творческого, характеризующего творческую самореализацию личности учащихся в разнообразных видах здоровьесоздающей деятельности, направленной на освоение, создание и передачу ценностей укрепления и сохранения здоровья;
- эмоционально-волевого, характеризующего сферу эмоциональных переживаний у школьников от здоровьесоздания, до овладения способами здоровьесоздающей жизнедеятельности, осуществляемой за счет проявления волевых усилий личности.

Сформированность компонентов культуры здоровья учащихся определялась на трех уровнях: низком, среднем, высоком. Уровень сформированности каждого компонента культуры здоровья также определялся баллом от 0 до 2, рассчитанным на основании средней величины совокупности баллов отдельных показателей определяемого компонента.

Диагностика проводилась с учащимися экспериментальной (далее – Э группа) и контрольной групп (далее – К группа) на протяжении с 1 по 6 класс. Основными ее методами явились анкетирование учащихся, родителей и учителей, интервьюирование, анализ продуктов деятельности учащихся, тестирование, педагогическое наблюдение за учащимися в процессе учебной и внеклассной деятельности и метод экспертных оценок.

В начале экспериментальной работы в Э и К группах сформированность всех компонентов культуры здоровья учащихся находилась на низком уровне. Наиболее слабо были сформированы мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный компоненты (в Э группе – 0,15 и 0,16 баллов, в К группе – 0,17 и 0,17 баллов соответственно). Наиболее высоко сформированным оказался содержательно-деятельностный компонент (0,58 и 0,62 в Э и К группах соответственно). Оценка сформированности компонентов культуры здоровья учащихся в начале эксперимента показала, что учащиеся имели определенные знания по сохранению и укреплению здоровья, однако не применяли их на практике, т.к. не имели устойчивую мотивацию на сохранение и укрепление здоровья.

Сравнительный анализ сформированности компонентов культуры здоровья учащихся после проведенной опытно-экспериментальной работы показывает, что уровень сформированности всех компонентов в Э группе значительно выше, чем в К группе. Так, в Э группе на среднем уровне сформированности оказались только учебно-операциональный (средний балл – 1,32) и эмоционально-волевой

компонент (средний балл – 1,62), остальные компоненты культуры здоровья сформированы на высоком уровне (мотивационно-ценностный – 1,79 балла, содержательно-деятельностный – 1,87 балла, личностно-творческий – 1,93 балла, рефлексивно-оценочный – 1,93 балла) (рис. 1).

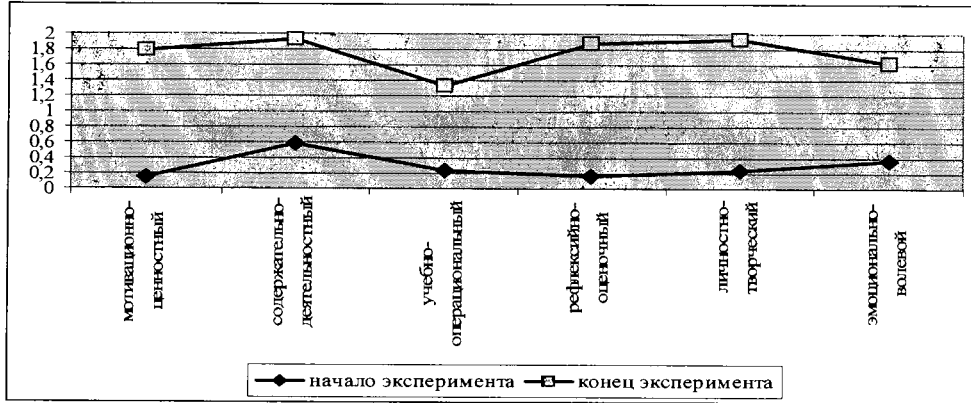


Рис. 1. Сформированность компонентов культуры здоровья учащихся экспериментальной группы

У учащихся К группы средний балл сформированности компонентов культуры здоровья значительно ниже. Несмотря на то, что сформированность учебно-операционного и личностно-творческого компонентов культуры здоровья у учащихся К группы увеличилась с 0,22 до 0,66 и с 0,31 до 0,46 баллов соответственно, все же данные компоненты остались на низком уровне сформированности. Сформированность же остальных компонентов у учащихся К группы поднялась только на средний уровень (рис. 2).

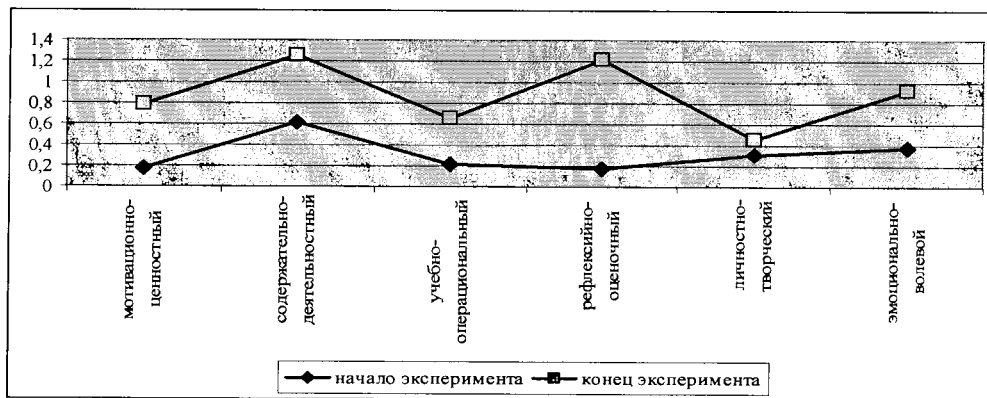


Рис. 2. Сформированность компонентов культуры здоровья учащихся контрольной группы

На основе методов вторичной статистической обработки (дисперсии, среднего квадратичного и критерия Стьюдента), доказано, что изменение уровня сформированности культуры здоровья учащихся в Э группы является значительным (на начало эксперимента $t_{набл.} = 0,39$, по окончании эксперимента $t_{набл.} = 7,91$, при $t_{теор.} = 1,97$).

На высокую зависимость и связь между сформированностью компонентов культуры здоровья учащихся указывают положительные значения коэффициента корреляции близкие к единице, определенные для всей совокупности выборки учащихся (таблица).

Корреляционные зависимости между сформированностью компонентов культуры здоровья учащихся

Класс	<i>Компоненты сформированности культуры здоровья</i>					
	Содержательно-деятельностный (В)	Учебно-операциональный (С)	Мотивационно-ценностный (А)	Рефлексивно-оценочный (D)	Личностно-творческий (E)	Эмоционально-волевой (F)
	средний балл					
1 класс	1,29	0,42	1,13	0,74	1,12	0,64
2 класс	1,51	0,52	1,26	1,28	1,45	0,87
3 класс	1,68	0,67	1,36	1,5	1,57	1,05
4 класс	1,79	0,81	1,49	1,24	1,66	1,27
5 класс	1,87	1,09	1,53	1,61	1,84	1,49
6 класс	1,93	1,24	1,79	1,87	1,95	1,66
<i>коэффициент корреляции</i>		В – С	В – А	В – D	В – E	В – F
		0,931	0,937	0,894	0,986	0,974
			С – А	С – D	С – E	С – F
			0,965	0,863	0,951	0,987

В процессе наблюдения за учащимися, а также на основании результатов анкетирования и тестирования учащихся, мы пришли к выводу, что младшим школьникам еще сложно адекватно оценить свою здоровьесохранную деятельность и сформированность своей культуры здоровья. Поэтому использование экспертной оценки сформированности основ культуры здоровья учащихся их учителями и родителями позволило сделать более аргументированные выводы.

В результате анализа экспертной оценки здоровьесохранных знаний учащихся учителями мы выявили, что сформированность различных здоровьесохранных знаний учащихся от класса к классу идет неравнозначно.

На высоком уровне у учащихся по завершению эксперимента оказались сформированы знания о необходимости чередования труда и отдыха (средний

балл – 1,87), знания по оказанию первой помощи пострадавшему (средний балл – 1,68), знания по профилактике вредных привычек (средний балл – 1,74), знания правил поведения с домашними животными (средний балл – 1,76). На среднем уровне сформированы знания учащихся по рациональной организации режима дня (средний балл – 1,13), знания основ гигиены и санитарии (средний балл – 1,27), знания основ правильного питания (средний балл – 1,53).

Результаты экспертной оценки родителями сформированности у учащихся здоровьесохранных умений и навыков показали, что родители оценивают их сформированность у детей несколько ниже, чем сформированность здоровьесохранных знаний. После окончания эксперимента в 6 классе у учащихся Э группы на высоком уровне оказались сформированы умения и навыки соблюдения правил поведения с домашними животными (средний балл – 1,83), а ниже всех сформированы умения и навыки соблюдения безопасной жизнедеятельности (средний балл – 1,11). Также следует отметить, что сформированность некоторых умений и навыков в Э группе осталась на среднем уровне, например: сформированность умений и навыков гигиены и санитарии (средний балл – 1,23), основ рациональной организации режима дня (средний балл – 1,24), основ правильного питания (средний балл – 1,27), основ соблюдения безопасной жизнедеятельности (средний балл – 1,11).

Блок 2 – “Учебный”. Реализацией его явилось внедрение в содержание образования начальной и средней школе разработанной “Программы по реализации преемственности в формировании культуры здоровья учащихся начальной и средней школы”, целью которой явилось формирование у школьников прочной жизненной установки на приоритет ценностей здоровья и приобретение системы знаний, умений и навыков формирования, сохранения и укрепления здоровья.

Данная программа на каждой ступени обучения, в каждом классе предусматривала рассмотрение соответствующих вопросов каждого из разделов программы в различных учебных дисциплинах начальной и средней школы. В распределении программного материала для каждого возрастного периода учащихся приоритет отдавался наиболее актуальным именно для этого возраста проблемам. При этом мы делали акцент на учет возрастных закономерностей усвоения учащимися системы знаний, формирования умений и способности осуществлять самостоятельную работу по сохранению и укреплению своего здоровья и совершенствованию индивидуального образа жизни.

На основе данной программы в курсы учебных дисциплин начальной и средней школы (математика, русский язык, литература, музыка, ИЗО, трудовое обучение, физическая культура) внедрялись специально разработанные творческие ситуационные задачи и задания, в содержании которых раскрывалась проблемная ситуация, связанная с вопросами здоровья и здорового образа жизни. Данный подход обоснован Б.Т. Лихачевым, который утверждает, что в каждом учебном предмете школьник познает и прочно усваивает несколько ведущих идей, которые пронизывают все его содержание, связывают его наиболее ведущие факты и обобщения в единую логическую систему. Ведущие идеи могут быть как органично присущими содержанию учебного предмета, так и приходящими в него, принесенными из других областей знаний [5].

На уроках математики использовались задачи-оценки и задачи-проблемы о путях сохранения и укрепления здоровья; на уроках русского языка – упражнения-задания и упражнения-проблемы с здоровьесохранным содержанием; на уроках литературы – тексты-иллюстрации и тексты-проблемы о здоровье и здоровом образе жизни. Также задания с содержанием, раскрывающим вопросы

сохранения и укрепления здоровья, использовались на уроках музыки, изобразительного искусства, истории, физической культуры, в процессе проведения тематических физкультурминуток и физкультпауз.

Таким образом, использование в содержании каждой учебной дисциплины начальной и средней школы здоровьесохранных знаний, способствует формированию культуры здоровья учащихся как основополагающей идеи каждого учебного предмета, определяющей мировоззрение и помогающей правильно и вовремя пользоваться ими в жизнедеятельности.

В организации учебного процесса с целью достижения эффективности реализации преемственности в формировании основ культуры здоровья учащихся нами использовались следующие общие процессуальные возможности уроков:

- каждая структурная часть урока заканчивалась кратким выводом, ориентированным на сохранение и укрепление здоровья;
- применялись опорные конспекты, в которых здоровьенаправленный материал располагался так, чтобы создать условия для самостоятельного получения вывода по данной теме урока;
- составлялся итоговый и перспективный план изучения темы или узлового понятия;
- знакомство учащихся с новым понятием происходило путем сравнения его с ранее изученным на материале о сохранении и укреплении здоровья;
- применялись индивидуальные памятки с использованием здоровьесохранного материала;
- использовался план получения вывода, учащиеся составляли план здоровьесохранной деятельности на основе известных им памяток.

Использование творческих ситуационных задач и заданий в курсах учебных дисциплин начальной и средней школы, построение структуры урока на основе содержательного и процессуального аспектов реализации преемственности, а также использование активных методов формирования основ культуры здоровья (здоровьесохранное моделирование и прогнозирование, ролевые игры, учебные дискуссии, решение здоровьесохранных задач и т.д.), позволили сформировать у учащихся приоритетное отношение к ценностям здоровья, не изменив при этом систему образовательных целей и задач учебных дисциплин начальной и средней школы.

Блок 3 – “Воспитательный”. Включает систему внеурочной работы по формированию культуры здоровья средствами воспитания на основе взаимодействия учителя, учащихся и родителей.

В процессе воспитательной работы использовались различные формы: ролевые игры, игры в форме “Поле чудес”, “Клуб знатоков”, КВН и др., соревнования, праздники, кружки, клубы, секции, занятия в уголках живой природы, лагеря с дневным пребыванием детей, экскурсии в природу, конкурсы рисунков, плакатов и т.д.

Применялась следующая тематика воспитательных мероприятий, направленных на формирование культуры здоровья младших школьников и младших подростков:

- 1 класс – “Опасности, которые меня подстерегают”;
- 2 класс – “Основы правильного питания”;
- 3 класс – “Основы профилактики заболеваний”;
- 4 класс – “Стрессы и конфликты”;
- 5 класс – “Профилактика вредных привычек”;
- 6 класс – “Основы полового воспитания”.

Блок 4 – “Здоровьесберегающая среда”. Включает создание оптимальной материально-технической базы школы, способствующей сохранению и укреплению здоровья детей: подбор оптимальной школьной мебели, воздушного, светового и теплового режима и т.д.

Блок 5 – “Организационный”. Заключается в создании оптимальной организации режима работы школы (организации учебного дня, недели, структурирование учебного расписания и т.д.), а также в поэтапном формировании основ культуры здоровья учащихся в начальной и средней школе.

В организации опытно-экспериментальной работы мы приняли за основу содержание следующих этапов реализации преемственности в формировании основ культуры здоровья.

На подготовительном этапе (1 класс) большое значение имела урочная и внеклассная воспитательная работа, направленные на развитие положительной мотивации к вопросам сохранения и укрепления здоровья. На этом этапе, как и на последующих, шла работа по совершенствованию всех компонентов культуры здоровья учащихся, но при ведущей роли мотивационно-ценностного компонента. С целью осознания важности здоровьесохранных знаний, умений и навыков в собственной жизнедеятельности в организации учебно-воспитательного процесса проводилась не только разъяснительная работа о значимости здоровьесохранных знаний и умений, но также было организовано включение учащихся в проблемные ситуации, которые показывали несоответствие имеющихся у них здоровьесохранных знаний, умений и навыков учащихся с теми требованиями, которые нужны для организации их благополучной собственной жизнедеятельности.

На втором этапе (2, 3 класс) особенно велика была роль учителя, т.к. формирование основ культуры здоровья учащихся на этом этапе носило подражательный характер, обусловленный возрастными особенностями младших школьников. Поэтому перед учителями стояла задача научить школьников правильному алгоритму применения здоровьесохранных знаний и умений в практической жизнедеятельности. Особенностью этого этапа являлось то, что учащиеся в этот период получали основы знаний по овладению ведущими правилами сохранения и укрепления здоровья. Поэтому от сформированности здоровьесохранных знаний, умений и навыков на первом этапе реализации преемственности во многом зависел уровень их дальнейшей сформированности на последующих этапах обучения.

На третьем этапе (4 класс) ведущая роль отводилась формированию рефлексивно-оценочного компонента культуры здоровья учащихся, поэтому в учебно-воспитательном процессе на этом этапе применялись такие проблемные ситуации, решение которых требовало адекватной самооценки данной проблемы. На этом этапе большое внимание уделялось и формированию эмоционально-волевого компонента. Это было вызвано, во-первых, непосредственной подготовкой учащихся к обучению в основной школе, а во-вторых, подготовкой психо-эмоциональной сферы младших школьников к переходу на новую ступень возрастного развития – младший подростковый возраст.

Четвертый этап (5 класс) обуславливался переходом учащихся к обучению в основной школе. На этом этапе шла работа по совершенствованию всех компонентов культуры здоровья учащихся. Сложность этого этапа заключалась в том, что необходимо было актуализировать имеющиеся здоровьесохранные знания, умения и навыки учащихся и на их основе “безболезненно” перевести учащегося из позиции младшего школьника в позицию младшего

подростка. В этот период учащиеся на уроках получали глубокие знания, направленные на формирование психического здоровья. Акцент в учебно-воспитательном процессе делался на инициативности и самостоятельности в решении здоровьесохранных задач, поэтому ведущая роль на данном этапе отводилась формированию личностно-творческого компонента культуры здоровья учащихся. В этот период основной акцент учебно-воспитательной работы был сделан на приобретение учащимися глубоких знаний, умений и навыков по формированию физического здоровья. Поэтому большая роль в учебно-воспитательном процессе отводилась режиму двигательной активности учащихся на уроках и во внеурочное время.

На пятом этапе (6 класс) основное внимание акцентировалось на доведении самостоятельности учащихся в решении здоровьесохранных задач до высокого уровня. Это обеспечивало позитивное развитие культуры здоровья учащихся в процессе их дальнейшей жизнедеятельности. В этот период основной акцент был сделан на приобретение учащимися глубоких знаний, умений и навыков по половому воспитанию.

Таким образом, постепенное расширение основ культуры здоровья учащихся в учебно-воспитательном процессе и усложнение проявлений компонентов культуры здоровья позволило организовать целостный процесс реализации преемственности в формировании основ культуры здоровья учащихся в начальной и средней школе.

Большая роль в выделенном блоке отводилась организации здоровьесохрательной деятельности учителя. В течение всей опытно-экспериментальной работы с учителями экспериментальных групп проводился семинар-практикум «Формирование основ культуры здоровья». На семинаре учителям предоставлялся расширенный анализ состояния здоровья учащихся их классов, состояние сформированности культуры здоровья школьников и анализировались результаты анкетирования, давались знания по теории формирования культуры здоровья школьников и основные методические рекомендации по проведению уроков и работе с разработанным дидактическим материалом по формированию культуры здоровья учащихся, рассматривались цели и задачи внеклассной работы на учебный год, в соответствии с тематикой, рассматривался и анализировался предоставляемый материал для внеклассной работы.

Блок 6 – «Взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса».

Заключался в создании системы взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса, на основе педагогики сотрудничества, с учетом индивидуально-личностных характеристик и возрастных анатомо-физиологических особенностей учащихся.

Реализацией этого блока в учебно-воспитательном процессе начальной и средней школы явилась совместная деятельность педагогов, родителей и учащихся на основе гуманистических идей сохранения и укрепления здоровья, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности. В рамках этого блока проводилась большая работа с родителями учащихся Э группы.

С целью приобретения родителями опыта здоровьесохрательной деятельности в семье было организовано постоянное их информирование о состоянии здоровья детей на общешкольных и классных родительских собраниях, проведение учителями индивидуальных и групповых консультаций «Здоровье» для родителей, а также работа семинара «Школа здоровья».

Заключение

Таким образом, опытно-экспериментальная работа показала, что организация деятельности школы в рамках выделенных организационных блоков способствует формированию основ культуры здоровья учащихся:

1. При организации учебно-воспитательного процесса учитывались данные диагностики состояния здоровья учащихся и диагностики компонентов сформированности культуры здоровья, что способствовало устранению пробелов в знаниях и умениях учащихся по тому или иному аспекту сохранения и укрепления здоровья.

2. Использование здоровьесохранного материала в курсах учебных дисциплин начальной и средней школы, а также система проведения воспитательной работы в данном направлении позволили повысить уровень здоровьесохранных знаний, умений, навыков учащихся, сформировать у них стойкую мотивацию на сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья окружающих, научить их творчески подходить к решению проблем, связанных со здоровьем, и адекватно оценивать состояние здоровья своего организма. Сравнительный анализ сформированности компонентов культуры здоровья учащихся на разных этапах учебно-воспитательного процесса в школе показывает, что уровень сформированности выделенных компонентов в классах Э группы выше, чем в класса К группы.

3. Организация здоровьесберегающей среды школы позволила сократить заболеваемость учащихся и осуществить “безболезненный” переход младших школьников к обучению в средней школе.

4. В ходе проведения экспериментальной работы учителя повысили свою профессиональную компетентность в вопросах сохранения и укрепления здоровья, научились применять в своей деятельности новые формы и методы, направленные на реализацию преемственности в формировании основ культуры здоровья учащихся начальной и средней школы.

5. Активизировалась работа учителей с родителями в направлении сохранения и укрепления здоровья учащихся. На общешкольных и классных родительских собраниях, в ходе проведения индивидуальных бесед, родители приобрели опыт здоровьесохранной деятельности в семье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. / под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. – М., 1967 – 247 с.
2. **Кириллова, М.Ю.** Валеологическое сопровождение образовательного процесса как средство формирования готовности младших школьников к обучению в основной школе. (13.00.01) : дис. ... канд. пед. наук./ СПб. госуд. ун-т пед. мастерства. – СПб., 2000. – 226 с.
3. **Сенько, В.Г.** Преемственность в воспитании школьников / В.Г. Сенько. – Мн. : Нар. асвета, 1980. – 111 с.
4. **Башкова, Л.Н.** Системный подход к реализации преемственности в формировании основ культуры здоровья школьников / Л.Н. Башкова // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2007. – № 5. – Серия Е, Педагогические науки. – С. 12–17.
5. **Лихачев, Б.Т.** Социология воспитания и образования / Б.Т. Лихачев. – Рязань : Изд. РГПУ, 1999. – 285 с.

Поступила в редакцию 19.05.2010 г.

УДК: 781.68 + 786.2

М.Р. ЧЕРНАЯ

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА СЛУЖБЕ У ФАКТУРНОГО АНАЛИЗА ДЛЯ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

На основе авторской концепции изучения фигурационного письма в фортепианной музыке в статье представляется методика использования компьютерных технологий в фактурном анализе. На примерах из клавирного или фортепианного творчества (в зависимости от реалий выбираемой эпохи) показаны особенности анализа сложных видов фактуры (комбинаторного типа) из творчества Дж. Булла, Д. Скарлатти, И.С. Баха, В.А. Моцарта и А. Шёнберга. Методом выделения с помощью графических рамок фигур (элементов) в том или ином фактурном поле выявляются общие и индивидуальные механизмы образования музыкальной ткани.

Введение

Исполнительское отношение к нотному тексту связано с проникновением вглубь композиторского замысла. Изучая нотный текст и воплощая его в конкретное звучание, исполнитель обращается, прежде всего, к фактуре. Тщательный фактурный анализ с применением компьютерных программ (даже простейшей из них – *Paint*) показан при обращении к любому тексту, так как помогает осознать характер и художественную направленность фигурационной составляющей музыкальной ткани, ее “событийную” сторону. Целью данной статьи ставится показ различных способов анализа фигурационного письма в произведениях исторически удаленных друг от друга стилей (английские вёрджинелисты, барокко и И.С. Бах, венские классики, нововенская школа) с использованием компьютерных технологий.

Основная часть

В эпоху барокко инструментальная музыка получает простор для бурного развития. Определенными “пиками” в возвышающихся клавирных школах предстает творчество английских вёрджинелистов, стили Д. Скарлатти и И.С. Баха (он перерастает рамки барокко, хотя исторически относится к этой эпохе).

Уже “на заре клавирной эры” в английской вёрджинельной школе возникает индивидуальная техника варьирования фигурационных моделей. Наиболее ярко она проявляется в произведениях У. Бёрда. В качестве примера на комбинаторно-вариативный подход к организации фактурных элементов рассмотрим фрагменты из фантазии “Колокола” Бёрда. Это сочинение написано в сложном складе – с преобладанием полифонии, причем вся композиция построена на “белой” диатонике, а остинатные басовые ходы напоминают культовые воксы *ut-re-mi*. Все фигуры, появляющиеся в фактуре “Фантазии”, образуются из начального *initio*. Тематически важные мотивы опираются на диатоническое движение к опорным тонам, но их конфигурация видоизменяется. Начальная фигура, преобразуясь, позволяет выработать целый набор фигур (пример 1). Тетрахорд *соль-фа-ми-ре* (мелодический элемент *a*) изменяется за счет введения фигурационных звуков, в результате появляются варианты a^1 и a^2 . Обновление начальной фигуры связано с изменением характера движения звуков в ней с прямолинейного на волнообразное, в результате чего формируется элемент *b*. В дальнейшем чередуются нисходящие и восходящие варианты b^1 , b^2 и b^3 . Оба основных элемента (*a* и *b*) устремлены в *ми*. Начавшись с предъема к конечному звуку предыдущих тематических мотивов, новый элемент *c* спускается к *ля*, но тяготеет в тонику *до*. Фигуры

постоянно варьируются, видоизменяются, сохраняя при этом свою интонационную основу. Выделение повторяющегося “зерна” с помощью специальных рамок усиливает наглядность, позволяет сделать обоснованные выводы о текучести вариативного тематического процесса [2, с. 20-23].

Пример 1.



Замысловатая комбинаторика на разных уровнях композиции получила своеобразное воплощение у Д. Скарлатти. В изменчивой, “взвихренной постоянно поступающими импульсами” фактуре ряда его сонат [1, с. 132] можно встретить и комбинаторно организованную музыкальную ткань. Так, игра на уровне мотивных единиц осуществляется в начальном разделе сонаты C-dur K. 156. При анализе данного фрагмента использованы только буквенные символы, которых достаточно для отслеживания того, что происходит в фактурном поле (пример 2).

Пример 2:



В построении первого четырехтакта участвуют мотивы *a*, *b*, *c* (все они занимают по две доли такта) и мотив-посредник *x* (в два раза короче). Так как использована техника регистровой имитации, возникает следующая схема:

$$\begin{array}{ccccccc} a & b & b & c & c' & c & c' \\ & a & x & b(R) & & b(I) & \\ & a & & & & & x \end{array}$$

Мотив *a* имеет значение начального импульса, *initio*, это заглавная виньетка текста, поэтому последующие фигуры родственны ему (все они связаны с поступенным движением). Мотив *b* является контрапунктом к начальной интонации, а затем в ракоходном варианте (идентичном с “андалусийским ходом”) и в инверсии он сопровождает другого участника игры. Мотив *c* имеет два ритмически однородных

варианта – с остановкой на доминантовом тоне (**c**) и опеванием тонического звука (трель подчеркивает вводный тон – **c'**). Каждый из представленных элементов повторен по-своему: **a** – только по вертикали, **c** – только по горизонтали, перемещение удвоенного **b** по вертикали сопряжено с трансформацией этого элемента.

Клавирное наследие И.С. Баха таит в себе неисчерпаемые источники для наблюдений. Бах нередко насыщает фактуру своих сочинений базовыми (опорными) фигурами и применяет комбинаторный подход к организации фактурных элементов. Так, в циклах *c-moll* из обоих томов “Хорошо темперированного клавира” фактурообразование в прелюдиях отталкивается от одного и того же оборота, напоминающего своими контурами перечеркнутый мордент (ср. примеры 3 и 4). Выделение опорного элемента с помощью рамки подтверждает родство музыкального материала двух циклов.

Пример 3:



Пример 4:



Наиболее фигурационно насыщенным является до-минорный цикл из тома 1. Выделенный элемент буквально пронизывает фактуру. Он заложен в “клокочущих”, подобно гудящему пламени, фигурациях прелюдии и переходит в измененном ритмическом варианте в фугу.

Несмотря на двухголосную запись, фактура в прелюдии обладает свойствами скрытого многоголосия. В реальном звучании имеется два плана (что пояснено в примере 3), причем выделенная выше фигура используется в фоновой части, а на переднем плане – заглавные звуки полутактов, расположенные в крайних регистрах и имеющие мелодическое значение. Мощное гармоническое движение обладает большим энергетическим потенциалом, в целом рождается своего рода “звуковая магма”, как бы вуалирующая поющую мелодию и контрапунктирующей ей бас. Кульминационная точка приходится на *Presto*, в котором, несмотря на имитационное соотношение голосов, начальный фактурный рисунок в принципе возвращается. В речитативе главная фигура теряется, чтобы появиться в измененном, но узнаваемом виде в последнем такте прелюдии (пример 5). Именно этот, последний вариант фигуры пронизывает все слои

полифонической ткани фуги: фигура оstinатно повторяется в теме, секвенционно перемещается в голосах в интермедиях, проходит различные модификации.

Пример 5:



В первой части прелюдии из тома 2 на основе фигуры с оборотом, напоминающим перечеркнутый мордент, образуется тематическая цепочка из секвентно спускающихся, “вращающихся” звеньев (элемент) **a** (пример 4). Во второй части прелюдии тот же оборот используется в виде оstinатной фигуры, относительно которой образуется скрытая мелодия (пример 6). Бах до конца прелюдии оперирует основными элементами, причем главную роль играют замены и секвенционное движение. Очевидно, “вращающиеся”, “клокочущие” фигуры, наполняющие музыкальную ткань до-минорных циклов, имеют смысловое значение, возможно близкое к образной передаче предчувствия катастрофы, разгула всепоглощающей стихии.

Пример 6:



“Золотой век” музыки ассоциируется с венской классической школой. Совершенно особое качество фактурообразующей активности фигур наблюдается в ряде клавирных сочинений В.А. Моцарта – гения музыкальной комбинаторики. Если в произведениях предшественников Моцарта при обращении к музыкальной комбинаторике на уровне фактуры оперирование фигурами происходит по горизонтали и вертикали, то фактура ряда его сочинений дает образцы использования трех координат: горизонтали, вертикали и диагонали. Произведения Моцарта дают образцы головокружительной множественности трансформаций ограниченного числа элементов, а также удивительные воплощения различных комбинаторных идей. Несмотря на универсальность механизмов, порождающих музыкальную ткань, “событийная” сторона процесса фактурообразования всякий раз новая.

Обратимся к сонате D-dur К. 311, которая подчинена единой комбинаторной идее, осуществляемой на всех уровнях формы. Эта идея выражается в возвратах к одинаковым построениям (на основе одних и тех же единиц материала) и в утверждении какой-либо музыкальной мысли, а также в сочетании точных и измененных повторений с заменами. В каждой части осуществляется свой вариант работы с единицами музыкального материала, подчиненный особенностям становления избранной структурной схемы: двухколенная сонатная (бинарная) форма в первой части, сонатная без разработки (практически та же бинарная, но в другой интерпретации) во второй и, наконец, рондо-соната – в третьей. Как видим, все три части подчинены сонатной идее. Концентричность расположения музыкального материала заметна во всех частях. Структура в быстрых частях подобна витражам с симметрично составленными разноцвет-

ными фрагментами. Так, в первой части материал тактов 28-35 имеет точное повторение, но в субдоминантовой тональности, в тактах 58-65 и – в доминанте – в тактах 91-98. При общем количестве 112 тактов субдоминантовый возврат материала помещен в самом центре части. От этой сердцевины абсолютно симметрично расходятся два различных эпизода, один из которых носит ориентальный оттенок, а другой целиком строится на пассажном движении, далее – точно повторенные, сцепленные между собой фрагменты побочной партии, и по краям – главная партия. Кроме того, материал тактов 13-16 точно повторен в тактах 75-78, вызывая ассоциации неожиданного попадания в одно и то же место. Форма рождается динамичная, с интригой.

Комбинаторная игра в построении фактуры в К. 311 демонстрирует неисчерпаемость фантазии композитора. Единицы музыкального словаря представлены в четырех начальных тактах (пример 7). Фигуры **a**, **b** и **c** разделены паузами, как будто это персонажи, представляемые отдельно. Фигура **d** – полутон – лишь намечена форшлагом.

Пример 7:



Фигуры **a** и **b** являются составными. Особенно интересны трансформации фигуры **b**, в которой нижний и средний голоса находятся в терцовом соотношении и движутся по ступеням лада вверх. В верхнем голосе реализуется восходящее движение на тонах *fa-sol-la*, но с опевающими звуками (секвенционное движение основывается на орнаментальной формуле группетто, эта формула затем используется независимо от фигуры **b**). По сути дела, все три голоса основываются на одной и той же интонации, состоящей из трех последовательно взятых тонов. Именно эта мельчайшая единица становится опорной в последующем темообразовании, при этом она может появиться в инверсии или лишь угадываться в фигурации.

Тема побочной партии (пример 8 а) основана на тех же фигурах, что и главная, “отдых” после усиленной работы получает лишь **a**. Восходящий хроматический секундовый ход, первоначально намеченный форшлагом, мелодизируется и становится главным “персонажем”: он стабилен и появляется на сильных долях тактов. Первая пара – группетто + **d** – оказывается неустойчивой, при ее повторении группетто заменяется на **c** в обращенном варианте. Любопытно, что фигура **c** в мелодии появляется в инверсии, а в сопровождении – в прямом виде, но в скрытом голосоведении. В теме рефрена финала (пример 8 б) фигуры **b** и **c**, попав в новые ритмические условия, подвергаются “умножению”.

Пример 8:

а



б



Комбинаторная игра в сонате ведется по определенным правилам, в которых сочетаются точные повторения малого числа элементов с возможностью их обновления и выращиванием новых фигур. Многоплановость комбинаторной игры, наглядно выявляемая с помощью различных рамок, говорит об экспериментальном характере сочинения и особенном положении данной сонаты в ряду моцартовских циклов.

Казалось бы, коренное изменение музыкального языка в XX в. оставляет мало шансов найти общие с предшественниками механизмы формирования фактуры. Однако обращение А. Шёнберга к “великой немецкой полифонической традиции” знаменует собой создание новых шедевров и переосмысление известных приемов. Особый интерес в фортепианном творчестве композитора представляют Пять пьес ор. 23. Сочетание в едином фактурном поле изощренной полифонии и мастерского фигурационного письма характерно для третьей пьесы цикла – *Langsam*. Она начинается как fuga, а именно с проведения темы и реального ответа (пример 9 а), однако ответ фигурационно-дублировочно варьирован. С самого начала задаются звуковые комплексы, внутри которых с помощью регистрового, ритмического и артикуляционного варьирования находятся все новые и новые сочетания. Дальнейшее построение пьесы заставляет вспомнить о немецкой ричеркарной традиции, так как в каждом построении правило голосоведения изменяется, композитор обращается к приемам сложного контрапункта [3, с. 124-128]. В последних пяти тактах (пример 9 в) звуки, составляющие тему и ответ, собираются в аккордовые комплексы (на основе энгармонического равенства тонов). Еще одной составляющей фактуры здесь является ритмически изменчивая ось, опирающаяся на аккордовый комплекс с симметричным строением, показанный в примере 9 б. Комплекс тонов, составляющих тему, и “осевые” звуки *соль-до* образуют “ЦЭС”, что и подтверждается в окончании произведения.

Пример 9:

а



б



В

The musical score for Example 10b consists of three systems of piano music. The first system is marked 'tempo' and 'pp'. The second system is marked '6/8'. The third system is marked 'molto rit.' and 'pp'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Как и в сложном контрапункте, построения, появляющиеся в первом разделе, подвергаются затем перестановкам и видоизменениям. Помимо темы-звуко-комплекса, постоянно меняющей свой облик (тема проходит в уменьшении, увеличении, ракоходе и инверсии), Шёнберг использует ряд мотивов, основанных на хроматическом ходе, а также фигуры опеваний. В примере 10 а и б представлены две интермедии (из 5-го и 23–24-го тактов). Наиболее заметные перемены касаются ритмического решения и введения задержаний и фигурационных звуков в производном соединении.

Пример 10:

а

The musical score for Example 10a consists of two systems of piano music. The first system is marked 'poco rit.' and 'p'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

б

The musical score for Example 10b consists of two systems of piano music. The first system is marked 'poco rit.' and 'pp'. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Один из разделов *Langsam* оформлен фактурно как подобие фигурационной цепочки. Своеобразие приема в том, что именно здесь ответ стреттно накладывается на тему, они оба проводятся в увеличении, но для поддержания высокой активности внутреннего движения стреттному сочетанию “медленных” тем и ответа придается сопровождение (пример 11). Звуки сопровождения не выходят за пределы установленных с самого начала звуковых комплексов, фигуры скачков терциями связаны с обращениями интервалов. Сначала тема дается в прямом движении, а ответ – обращенным ей навстречу, затем полученное соединение подвергается инверсии, соответственно обращаются и фигуры сопровождения. Зеркально расположенные ходы знаменуют окончание раздела.

Пример 11:

Мастерская фортепианная фактура А. Шёнберга, с приемами одновременного сочетания разных элементов в интегрированной, многоголосной музыкальной ткани, таит в себе большие возможности при ее полифоническом прочтении, а компьютерные технологии открывают неисчерпаемые возможности для схематичного выявления внутренних механизмов и элементов фактурообразования.

Компьютерные программы в интерпретационном анализе

Для обозначения функционально различных элементов используются все виды рамок (в том числе и фигурные), доступные в том или ином компьютерном редакторе. Возможно также подключение “сигнальных” функций цвета при формировании схем. Возникающая наглядность в значительной степени снимает сложности фактурного анализа, делает зримыми “события”, включенные композитором в фактуру произведения.

Заключение

При создании полноценных интерпретаций фактурный анализ, выполняемый как бы сквозь “призму” фигурационного письма, имеет большое практическое значение для понимания “событий”, происходящих в сложной фортепианной фактуре. Компьютерные технологии встают на службу фактурному анализу и помогают понять композиторский замысел.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Окраинец, И.** Доменико Скарлатти: Через инструментализм к стилю / И. Окраинец. – М., 1994.
2. **Черная, М.** История фигурационного письма в западноевропейской клавирной (фортепианной) музыке: От истоков до классического периода / М. Черная. – Тверь, 2005. – Ч. 1.
3. **Черная, М.** История фигурационного письма в западноевропейской фортепианной музыке: Музыка первой половины XX века / М. Черная. – Тверь, 2007. – Ч. 3.

Поступила в редакцию 09.11.2010 г.

УДК 372.853

Т.Ю. ГЕРАСИМОВА, Т.С. СУЛЕЙКО

ТЕХНОЛОГИЯ ПОЛНОГО УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИКЕ

В статье описывается разработанная одним из авторов статьи и апробированная на практике в течение 17 лет технология полного усвоения знаний в курсе физики средней школы, которая способствует активизации внимания учащихся, повышению работоспособности, созданию учителем комфортной ситуации на уроках и внеурочной работе, снятию напряжения и тревожности учеников, формированию самоконтроля и взаимоконтроля учащихся, общеучебных умений и навыков.

Введение

Учебный процесс в общеобразовательных учреждениях Республики Беларусь на современном этапе строится на основе педагогических технологий “как научно и (или) практически обоснованной системы деятельности, применяемой человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных ценностей или духовных ценностей” [3, с. 8]. При этом технологический подход к обучению предусматривает точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение поставленных учебных целей. Структура педагогической технологии содержит три основных взаимосвязанных компонента [3, с. 51]: научный, формализовано-описательный (дескриптивный), процессуально-деятельностный. Процессуально-деятельностный аспект предполагает, что учитель для организации учебной деятельности разрабатывает методическую систему, включающую целеполагание, планирование, проектирование, диагностику, результаты мониторинга учебной деятельности учащихся. Кроме этого, учитель использует ряд известных дидактических и воспитательных методов; учитывает реальные условия работы с различными категориями учащихся; творчески подходит к конструированию содержания предмета в целом; привносит в учебный процесс что-то свое, индивидуальное.

Основная часть

Опишем процессуально-деятельностный аспект технологии полного усвоения знаний [2, с. 52-65], применяемый в учебном процессе по физике на протяжении 17 лет в общеобразовательных учреждениях г. Могилева (в разное время – областной лицей № 1, СШ № 27, средняя школа № 1, гимназия № 2). За основу описания педагогической технологии возьмем структуру, предложенную Г.С. Селевко в его работе “Энциклопедия образовательных технологий” [3, с. 89-90].

Методологические подходы:

– *деятельностный подход*: личность человека формируется и проявляется только в деятельности (А.Н. Леонтьев),

– *диагностический подход* (построение технологии на основе процедур диагностики),

– *лично ориентированный подход* – создание благоприятной среды для личностного роста учащихся и учителя, самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развитию его неповторимой индивидуальности.

Научные концепции развития: *деятельностная теория* (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин и др.) и ее отдельные направления – *теория развивающего обучения и воспитания* (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), которая основывается на гипотезе, что организация (содержание и методы) внешних воздействий может существенно изменить темпы и границы развития (образования); *теория интериоризации* (поэтапного формирования умственных действий – П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), которая обосновывает последовательность усвоения опыта:

– Предварительное знакомство с действием, ориентировка, мотивация.

– Материальное действие.

– Этап внешней речи.

– Этап внутренней речи. Этап автоматизированного действия (навык).

По подходу к ребенку и воспитательной ориентации технология полного усвоения знаний является лично ориентированной. В центр всей школьной образовательной системы ставится личность ученика, обеспечение ему комфортных, бесконфликтных и безопасных условий развития, реализацию природных потенциальных возможностей.

Целевые ориентации технологии

– Помощь развитию личности путем снятия ограничений, комплексов, преодоления стереотипов.

– Освоение определенной области знаний, умений и навыков с включением в систему своего жизненного опыта.

– Формирование коммуникативной компетентности: освоение культуры общения, помощь в общении с окружающими людьми; диагностика и коррекция личностных качеств и умений; развитие самоуправляющихся механизмов личности, решение проблем, возникающих в учебной, общественной и личной жизни человека.

Тип управления учебно-воспитательным процессом: система малых групп + репетитор + консультант.

Преобладающие методы: объяснительно-иллюстративные, самостоятельная работа.

Организационные формы: классно-урочная, индивидуально-групповая, внеурочная.

Преобладающие средства: наглядные, знаковые, компьютерные.

Содержание учебно-воспитательного процесса:

– Точно определяется эталон (критерии) усвоения темы, что выражается в перечне конкретных результатов обучения (целей обучения с определением уровня усвоения, требуемых программой).

– Подготавливаются проверочные работы – тесты, модульные программы для учителя и учеников.

– Учебный материал разбивается на отдельные фрагменты (учебные единицы). После выделения учебных единиц определяются результаты (критерии), которые должны быть достигнуты в ходе их изучения, и составляются текущие проверочные работы, которые позволяют убедиться в достижении целей изучения каждой учебной единицы. Основное назначение текущих тестов – выявить необходимость коррекционных учебных процедур.

– Выбираются методы изучения материала, составляются обучающие задания.

– Разрабатываются альтернативные коррекционные и обобщающие материалы по каждому из тестовых вопросов.

– По-новому организуется работа с учащимися. Отметка ученикам выставляется на основании сравнения усвоенных знаний с определенным эталоном. Число высоких отметок не ограничивается. Если все ученики класса помогают друг другу, все хорошо учатся, то все могут получить высокие отметки. Каждый ученик получает любую необходимую помощь. Если он не может усвоить материал одним способом, то ему предоставляются другие альтернативные возможности. Серия диагностических проверочных работ позволяет определить продвижение учащегося на пути усвоения учебного материала.

Точное *определение и формулировка эталона (критерия) полного усвоения* в соответствии с требованиями программы и всеобщего стандарта ведет к сближению смыслов деятельности учителя и учеников, обеспечивает личностную направленность обучения.

Процессуальная характеристика (методические особенности)

Изучение темы начинается с вводного урока, на котором учитель знакомит учащихся с планом работы, с критериями полного усвоения знаний по теме. Раздается дидактический материал (таблицы с «белыми пятнами», структурно-логические схемы, модульные программы, вопросы к зачету).

Изложение нового учебного материала осуществляется блоками с применением схемно-знаковых моделей учебного материала. Опорный конспект (ОК) – это лист с рисунками, отдельными словами, формулами, в которых закодирована определенная информация [1, с. 45-50].

ОК позволяет концентрированно отразить теоретический материал, установить причинно-следственные связи при самостоятельной работе над учебным материалом, сформулировать обобщающие понятия, способствует развитию теоретического и практического мышления; формированию познавательной мотивации, обеспечению личностной активности.

На следующем уроке идет обязательная проверка знаний учеников на уровне воспроизведения. Учитель использует разные формы проверки знаний:

– устную (фронтальную, взаимоконтроль, групповой контроль при работе учеников в паре (динамической или статической) или ответы у доски);

– письменную (тесты, диктанты, ответы на вопросы, выполнение заданий).

Если ученика не устраивает полученная отметка, он имеет право исправить ее на более высокую после уроков. Коррекционная работа с неуспевающими учениками также ведется после уроков. В этом состоит принцип открытых перспектив.

На уроках формирования практических умений и навыков учитель вместе с учениками разбирает ключевые задачи по теме. После разбора таких задач организуется работа так, чтобы все ученики в классе получили достаточную тренировку в их решении. Задачи решаются школьниками самостоятельно при условии индивидуальных консультаций учителем тем ученикам, которые в ней нуждаются. Учитель контролирует работу всего класса, исправляет допущенные учениками ошибки. Каждый учащийся при этом работает в том темпе, на который он способен в соответствии со своими способностями и учебными возможностями.

Изучение темы заканчивается сдачей каждым учеником зачета по ней. Зачетные уроки – это уроки индивидуальной работы, которые служат как для контроля и оценки знаний, практических умений, так и для целей воспитания и развития. Они проводятся следующим образом: в начале урока ученики получают карточки с заданиями, на подготовку которых отводится до 15 минут. Затем учитель опрашивает ученика, первым подготовившим ответ. Если он отвечает на все поставленные вопросы правильно, ему выставляется оценка “девять” или “десять”. Такой ученик теперь имеет право спрашивать своих товарищей и выставлять им оценки. Ответы учеников ученикам-консультантам на “девять” и “восемь” обязательно проверяются учителем, и им тоже дается право опрашивать своих товарищей. С каждой минутой проверяющих становится все больше и больше (“лавина”), и к концу урока успевают ответить все ученики в классе. Эта форма проверки знаний имеет преимущества перед обычным опросом учителем, так как на уроках идет творческое общение учащихся друг с другом. Консультанты оказывают помощь тем ученикам, которым что-то не понятно, устраняя тем самым пробелы в знаниях. Такое объяснение проводится опрашивающим учеником после выставления оценки отвечающему ученику. Кроме этого, и консультанты получают огромную пользу: происходит переосмысливание учебного материала, систематизация, его лучшее усвоение, так как производится неоднократное повторение одного и того же учебного материала, развивается мышление.

Кроме устной формы отчета по изучаемому материалу, проводится и письменная, которая основывается на тестировании учеников. Тесты включают в себя задания разных уровней сложности, что позволяет организовать работу как на репродуктивном, так и продуктивном уровне деятельности.

По итогам поурочного, итогового контроля и зачета выставляется итоговая отметка по изучению учебного материала темы.

Учебно-методическое обеспечение содержит учебную программу, тематическое планирование учебного процесса, модульные программы для учителя и учеников, структурно-логические схемы тем школьного курса, опорные конспекты курса, разноуровневые задания, тестовые задания, таблицы с “белыми пятнами”, вопросы к зачету. Все учебно-методическое обеспечение есть на бумажном и электронном носителях. Опорные конспекты и структурно-логические схемы выполнены на основе анимации и предъявляются ученикам на уроках поэлементно.

Заключение

Результаты контрольных срезов, выпускных и вступительных экзаменов показывают, что использование технологии полного усвоения знаний на уроках физики является достаточно эффективным, позволяет получить хорошие знания, выработать необходимые практические умения у школьников.

Результаты ЦТ, полученные учениками за последние годы, выше средних результатов по Республике. Так, в 2008 г. они составляли 52%, в 2009 г. – 44%, в 2010 г. – 49%. О результативности данной технологии говорят и высокие результаты городских, областных и республиканских олимпиад по физике. За 2009 – 2010 учебный год только в 11 А классе гимназии № 2 г. Могилева ученики заработали 4 диплома (1 – первой, 1 – второй, 2 – третьей степеней) на городской олимпиаде, 2 диплома (1 – первой, 1 – третьей степеней) на областной олимпиаде, поощрительный диплом на Республиканской олимпиаде по физике. В конкурсе исследовательских работ ученики этого класса получили один диплом первой степени на городском и один диплом первой степени на областном конкурсе. Всего за 2009 – 2010 учебный год только по физике ученики получили 9 дипломов 1-3 степени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Беспалько, В.П.** Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. **Кларин, М.В.** Педагогические технологии в учебном процессе / М.В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
3. **Селевко, Г.С.** Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г.С. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.

Поступила в редакцию 05.10.2010 г.

ПУБЛИЦИСТИКА

УДК 37

Е.И. СЕРМЯЖКО

О ПОЛЬЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ (полемические заметки)

В статье анализируется состояние советской педагогической науки, характер ее взаимодействия с педагогической практикой, раскрываются причины незначительной практической значимости педагогических исследований.

Введение

К задачам любой науки относятся: описание и анализ явлений, фактов и процессов; объяснение их; выявление законов и закономерностей развития природы и общества; прогнозирование, научное предвидение явлений, событий и процессов. Главнейшая же функция науки – за случайным и хаотичным найти и исследовать объективные законы, скрытые от поверхностного взгляда, и вооружить знанием этих законов людей в практической деятельности.

Выполняет ли эти задачи педагогическая наука? Помогает ли она учителям-практикам и воспитателям в их профессиональной педагогической деятельности? Является ли она наукой в строгом смысле этого слова? Или она искусство?

На эти старые, возникшие еще в середине XIX в., но по-прежнему дискуссионные вопросы, пытается ответить автор настоящих заметок.

Основная часть

Великий русский педагог К.Д. Ушинский в своей знаменитой статье “О пользе педагогической литературы” (1857 г.) утверждал, что “ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова” [4, с. 249]. Но есть педагогическая литература, польза которой состоит в том, что:

– во-первых, в ней описывается педагогический опыт, ознакомившись с которым у учителей непременно появятся новые мысли. Именно в этом, в вытекающих из педагогического опыта мыслях, и заключается его ценность: “передается мысль, выведенная из опыта, а не сам опыт” [там же];

– во-вторых, педагогическая литература разнообразит монотонную учительскую деятельность, “вырывает воспитателя из его замкнутой усыпительной сферы”, не дает ему “уснуть под убаюкивающее их журчанье однообразной учительской жизни”, т.е. делает его деятельность творческой, побуждает к педагогическому поиску;

– в-третьих, педагогическая литература вызывает интерес общества к сложным и трудным проблемам воспитания, заставляет общество обратить свои “взоры на наставническую и воспитательную деятельность..., дать в обществе воспитателям то место, которое они должны занимать по важности возлагаемых на них обязанностей” [там же, с. 253].

По своему содержанию статья великого педагога, разумеется, богаче ее тезисного, упрощенного изложения, но суть ее сводится к вышеизложенным трем положениям.

Статья Ушинского “О пользе педагогической литературы” хорошо известна всем педагогам – и ученым, и практикам. На нее всегда ссылаются, ее часто

цитируют, когда речь идет о педагогике как науке и ее предмете, о связи педагогической науки и педагогической практики, о значении и роли педагогической науки в практической деятельности учителей-воспитателей.

Статья, безусловно, заслуживает такого большого внимания к ней. Но, используя и опираясь на мудрые мысли великих людей, всегда нужно помнить о времени и обстоятельствах высказанных ими идей, понимать, почему и в связи с чем они возникли и о чем, собственно, идет речь, т.е. разобраться в самих понятиях, их смыслах. Возможно, написанное выше не имеет отношения к естественным наукам, но к педагогике – самое непосредственное.

Во времена Ушинского в России и Беларуси, да и в Западной Европе, педагогики как науки по сути дела не было. Никто тогда не писал и не защищал диссертационных работ по педагогике. Не было и ученых степеней кандидатов и докторов педагогических наук. Разумеется, не существовали тогда и научно-исследовательские институты педагогики, Академия педагогических наук и пр. Последняя в России была основана только в 1943 г., т.е. почти через сто лет после написания статьи “О пользе педагогической литературы”.

В России и в Беларуси в середине XIX в. учитель действительно находился в “усыпительной сфере”, потому что никакой серьезной отечественной педагогической литературы тогда не существовало. Сочинения же зарубежных педагогов были недоступны для большинства российских и белорусских учителей.

Ушинскому повезло. В 1854 г. он, юрист по образованию (окончил юридический факультет Московского университета), получает назначение сначала учителем, а затем инспектором Гатчинского сиротского института. И здесь происходит важное событие, сыгравшее большую роль в его жизни.

Когда-то, за много лет до него, инспектором Гатчинского института был замечательный педагог, ученик Песталоцци, Е. Гугель. Его считали чудачком. У него были, как всем казалось, странные идеи, но он все же проводил их в жизнь, хотя и с большим трудом. Окончил же он свою жизнь в сумасшедшем доме.

Но в институте после него осталось два больших книжных шкафа, в которых что-то было, а что – никто не знал, ибо шкафы двадцать лет стояли запечатанными. К ним даже не прикасались, вроде как к зачумленным.

Ушинский попросил открыть их. Перед ним было сокровище: полное собрание педагогических книг, наследство Гугеля. “Это было первый раз, что я видел собрание педагогических книг в русском учебном заведении, – писал Ушинский. – Этими двумя шкафами я обязан в жизни очень, очень многим, и боже мой! – от скольких бы грубых ошибок был избавлен я, если бы познакомился с этими двумя шкафами прежде чем вступить на педагогическое поприще”.

Едва дочитав Гугелевы “шкафы”, Ушинский и пишет свою лучшую статью “О пользе педагогической литературы”. Он ничего не говорит о том, какую педагогическую литературу обнаружил в шкафах Гугеля, и о какой именно он пишет в своей статье. Но можно догадаться, что это была зарубежная педагогическая литература, ибо отечественной, во-первых, как уже отмечалось, по сути дела не было, а, во-вторых, Гугель, по словам П.Ф. Каптерева, был последователем Песталоцци и привез в Россию именно зарубежную педагогическую литературу. Скорее всего, это были сочинения Коменского, Локка, Руссо, Песталоцци, Гербарта и других менее известных западноевропейских просветителей, философов и педагогов.

Педагогическая литература, как и художественная, – многожанрова. К основным ее видам относятся:

- 1) философская педагогическая литература;
- 2) описательная педагогическая литература;
- 3) художественная педагогическая литература;
- 4) педагогическая публицистика;
- 5) научная, доказательная педагогическая литература.

Ушинский читал первые четыре вида педагогической литературы. О пользе именно этой литературы он и пишет, и объективно оценивает ее значение: философская, описательная, художественная педагогическая литература, педагогическая публицистика возбуждает и активизирует педагогическую мысль, заставляет учителей-воспитателей и общественность задуматься над сложными и трудными проблемами воспитания и обучения детей и молодежи, побуждает к педагогическому поиску и т.д.

Не отрицая важного значения мыслей и идей, необходимо вместе с тем иметь в виду, что одних лишь общих понятий о предмете или явлении (а это и есть мысли и идеи) недостаточно для того, чтобы успешно осуществлять любую деятельность, в том числе и педагогическую. Деятельность, основанная на одних лишь мыслях и идеях, – это деятельность на авось, т.е. такая деятельность не гарантирует достижения запланированного результата – цели.

Всякая и любая успешная деятельность предполагает строгое соблюдение законов и закономерностей, вытекающих из них правил, выполнение которых обязательно. Законы же и закономерности выявляет наука, это ее дело.

Все вышесказанное относится и к педагогической деятельности. Но, утверждает Ушинский, науки педагогики в строгом смысле этого слова нет. Но если ее нет, то в соответствии с формальной логикой, нет и педагогической деятельности на научной основе. На чем же тогда она базируется?

Ушинский был прав, утверждая, что педагогика не наука. Прав потому, что доказательной педагогики, равно как и доказательной медицины (он относил ее, как и педагогику, к искусству), в то время не существовало.

Заслуга Ушинского заключается не в отрицании педагогической науки, а в том, что он заложил ее основы, возможно и скорее всего, не ставя перед собой этой цели и не осознавая того, что анализируя и систематизируя педагогическую литературу того времени, он по сути дела кладет первые кирпичи в фундамент не признанной им науки. По крайней мере, его основной труд “Человек как предмет воспитания” свидетельствует об этом: по степени научности этот труд превосходит западноевропейскую философскую, описательную, художественную и публицистическую педагогическую литературу (другой в Западной Европе и в России во времена Ушинского не было).

Дальнейшее свое развитие отечественная педагогическая наука получила в трудах, к сожалению, не очень известного советским и современным педагогам, беспартийного П.Ф. Каптерева, и на этом имени она приостановила, точнее, замедлила свое движение.

Сейчас модно кому не лень критиковать советскую власть и коммунистов-большевиков. Не хотелось бы становиться в длинный ряд этих критиков, но ради истины приходится. Следует признать, что советская педагогика, которую в свое время считали высшим достижением педагогической мысли, вобравшей в себя все лучшее и передовое из мировой педагогики, по сути дела, за редким исключением, выполняла партийный заказ.

Теоретики новой, социалистической педагогики, и не скрывали ее партийности. “Отличительной особенностью советской педагогики, – пишут авторы

одного пособия по педагогике для студентов, – является ее партийность. Мы не лицемерим и не утверждаем, что наша педагогика представляет собой все эпохи и все социальные силы. Мы прямо говорим о том, что она выполняет социальный заказ правящей партии Советского Союза, партии нашего народа” [2, с. 20]. И вслед за этим признанием, в качестве главного аргумента партийности педагогической науки идет ссылка на Ленина: «Еще в первые дни строительства нового государства В.И. Ленин так определил задачи новой педагогики: “Задача новой педагогики – связать учительскую деятельность с задачей социалистической организации общества”. Это значит, что педагогика должна быть тесно связана с политикой, а именно: “интересы педагогики – это устремления самой революционной партии...” [там же].

В результате этой партийности за семьдесят лет советской власти было “выращено” всего лишь два педагога с мировым именем – Макаренко и Сухомлинский. Первый из них не был ученым-педагогом (он не имел ученых степеней и званий), второй – всего лишь кандидатом педагогических наук и членом-корреспондентом АПН СССР (академии педагогических наук), получившим это звание не за научные труды и открытия, а за многочисленные описательные и публицистические работы, в которых он в яркой и образной форме отразил и проанализировал свой педагогический опыт и опыт учителей руководимой им в течение более двадцати лет сельской Павлышской средней школы. Имена же ученых-педагогов, представлявших официальную педагогическую науку, широко пропагандируемы в советской педагогической литературе и науке. Докторов педагогических наук, академиков сейчас забыли: их не знают не только учителя-практики, но и молодые теоретики педагогики.

Причина канувших в лету советских педагогов-академиков заключается в том, что они главным образом растолковывали и объясняли учителям-практикам и народу марксистско-ленинское учение о воспитании и образовании, политику в области образования советского правительства и господствовавшей тогда коммунистической партии, а не занимались своим непосредственным научным делом: выявлением законов и закономерностей педагогического процесса.

Ученые-педагоги призывали и друг друга тщательно и глубоко изучать труды классиков марксизма-ленинизма, без знания которых якобы невозможно дальнейшее развитие педагогической мысли, проникновение в сущность процессов воспитания и обучения. В подтверждение один пример.

В книге “Основы дидактики” (М., 1967), являющейся наиболее полным обобщающим трудом по теории образования и обучения, в создании которой принимало большое число очень авторитетных в 60 – 70-е гг. ученых-педагогов (Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант, Б.П. Есипов, М.Н. Скоткин, М.А. Данилов и др.), утверждалось, что проблемы дидактики требуют от исследователей глубоких знаний диалектико-материалистической и марксистско-ленинской теории познания. Поэтому *“немыслимо применение марксистского подхода к изучению проблем процесса обучения и учения без основательного знания работ основоположников марксизма-ленинизма”*. И далее: “Наследие В.И. Ленина по вопросам просвещения, образования и культуры должно быть полностью использовано теоретиками педагогики. Изучение этого наследия, глубокий анализ, обобщение написанного и сделанного великим Лениным в этой области, помогают в принципиально правильном подходе к разработке и решению педагогических проблем как вновь возникающих, так и идущих из давних времен, но меняющих свое содержание в новых условиях” [1, с. 9-10].

Сама собой напрашивается параллель, аналогия: о тайне ухода из Ясной Поляны и смерти Л.Н. Толстого. Об этой тайне написано несколько десятков

книг, воспоминаний и объяснений его сыновей и дочерей, его жены Софьи Андреевны, людей, с которыми писатель был в близких отношениях и встречался, беседовал в последние дни своей жизни, но никто из них не смог разгадать этой тайны. Это сделал человек, который никогда не общался с великим писателем земли русской, но который, в соответствии с учением марксистской философии, эту тайну, наконец, разгадал. Конечно, разгадал ее Ленин в своих статьях о Толстом (см.:Б. Мейлах. Уход и смерть Льва Толстого. – М-Л., 1960. – С. 81-83).

К сожалению, следует констатировать: ни одно имя советского ученого-педагога не ассоциируется с каким-либо педагогическим открытием, законом, закономерностью или даже с трудом первостепенного научного значения, о чем и свидетельствует следующая таблица (выбраны наиболее известные советские ученые-педагоги, имена же ученых не педагогов – случайно, те, которые первыми оказались в поле зрения при чтении словарей и энциклопедий; имена расположены в хронологическом порядке).

**Сравнительная характеристика вклада ученых в науку
(источники: словари, энциклопедии)**

Советские ученые-педагоги (50 – 70 гг.: доктора наук, академики)	Ученые не педагоги (некоторые из них не имели ученых степеней и званий)
<u>Каиров И.А.</u> (1893 – 1978) – член КПСС с 1917 г., провел ряд исследований в области агропедагогики и постановки с-х образования, коммунистической морали, идейно-политического воспитания, занимался различными вопросами политехнического образования.	<u>Бэкон Ф.</u> (1214 – 1292) – основоположник материализма и экспериментирующей науки нового времени.
<u>Королев Ф.Ф.</u> (1898 – 1971) – член КПСС с 1924 г., разрабатывал общие проблемы педагогики, вопросы теории воспитания и детского коммунистического движения.	<u>Дарвин Ч.Р.</u> (1809 – 1882) – создатель научной эволюционной теории.
<u>Огородников И.Т.</u> (1900 – 1978) – член КПСС с 1940 г., исследовал историю советской школы, проблему методов обучения, автор учебников по педагогике.	<u>Бердяев Н.А.</u> (1874 – 1948) – основатель “нового христианства”.
<u>Гончаров Н.К.</u> (1902 – 1978) – член КПСС с 1925 г., разрабатывал общие проблемы истории педагогики.	<u>Вавилов Н.И.</u> (1891 – 1951) – основоположник советской генетики.
<u>Моносзон Э.И.</u> (1908 – 1987) – член КПСС с 1932 г., разрабатывал вопросы истории образования, проблемы воспитывающего обучения, формирования коммунистического мировоззрения учащихся и т.д.	<u>Выготский Л.С.</u> (1896 – 1934) – разработал учение о развитии психических функций в процессе опосредованного общением освоения индивидом ценностей культуры и т.д.

Итак, самые авторитетные и популярные в свое время советские ученые-педагоги в основном разрабатывали какие-то общие проблемы воспитания, но что именно они разработали, какой именно вклад в педагогическую науку они внесли не известно. Ученые же не педагоги не разрабатывали, а основали, разра-

ботали учения и теории, возможно, и ошибочные, но что-то все-таки они создали свое (ученые имеют право на ошибку, но не на верноподданничество).

Партийность советских ученых-педагогов, их верное и преданное служение линии господствующей партии просматривается и в тематике их основных трудов: “Идейно-политическое воспитание учащихся” (И.А. Каиров), “Успехи народного образования в СССР за 40 лет” (Ф.Ф. Королев), “Основы коммунистического воспитания” (Ф.Ф. Королев), “О повышении идейного и теоретического уровня учебной и научной работы по педагогическим наукам” (И.Т. Огородников), “Атеистическое воспитание в школе” (Н.К. Гончаров), “Программа КПСС в области народного образования” (Н.К. Гончаров), “Формирование коммунистического мировоззрения” (Э.И. Монозон) и т.д.

Эти и подобные им чисто “научные” педагогические труды (диссертации) особого практического значения не имели. Только по проблеме политехнического образования и формирования у учащихся коммунистического отношения к труду в течение 60 – 80-х гг. было защищено более трехсот кандидатских и докторских диссертаций, разъясняющие и объясняющие марксистско-ленинское учение о сущности и особенностях коммунистического труда, о соединении обучения с производительным трудом как одним из важнейших условий всестороннего развития личности. Но знали и читали эти труды лишь ученые-коллеги, педагоги-теоретики.

Учителя-практика интересовали не общие рассуждения и не проверенные опытом философские педагогические идеи и учения, а конкретные проблемы: как, выражаясь словами основоположника педагогики Я. Коменского, учить всех детей всему и учить легко и приятно; как воспитать настоящего Человека; что делать в тех или иных сложных педагогических ситуациях; существуют ли какие-либо законы и закономерности педагогической деятельности, соблюдение которых гарантирует успех и т.д.

Учитель-практик нуждался не в объяснении педагогических явлений (он и сам мог все объяснить), а в обосновании научной основы своей деятельности. К сожалению, советская педагогическая наука такой основы не выявила и не обосновала. Ее ярко выраженная партийность, фразеология (пустословие: коммунистическое воспитание, коммунистическая мораль, коммунистический труд и т.д.), апологетика, якобы единственно научной марксистской педагогики (в подтверждение научных выводов обязательные ссылки на Маркса, Энгельса, Ленина), категоричность утверждений, неприятие других учений и теорий, враждебность к зарубежной буржуазной педагогике – все это вызывало у здравомыслящих учителей безразличное, критическое и отрицательное отношение к ней.

Проблема взаимоотношений педагогической науки и педагогической практики осознается в конце 60-х гг. и обостряется с середины 80-х.

Вначале, как и положено по статусу, ее осознали ученые-педагоги. Увеличивающиеся в те годы негативные явления в воспитании и обучении молодежи (формализм; снижение интереса учащихся к учению, к знаниям; необъективная, как правило, завышенная учителями оценка знаний учащихся и т.д.) необходимо было как-то объяснить, выявить их причины.

С точки зрения ученых-педагогов, основная причина этих явлений заключалась в отставании педагогической практики от педагогической науки, из чего следовало, что отстающую и неудовлетворяющую ученых практику нужно усовершенствовать, оптимизировать и даже переделать с помощью теории. Но поскольку учителя не проявляли должного интереса к педагогической науке и литературе, ученые предлагали достижения педагогической науки внедрять в практику.

Слово “внедрять” педагогическую науку в педагогическую практику в 60 – 70-е гг. было модным, часто упоминалось в педагогической печати. По проблеме внедрения было написано сотни статей, методических рекомендаций, организовано столько же научно-практических конференций. Это проблема обсуждалась на всех уровнях: на заседании президиума АПН СССР, на коллегиях Министерства образования СССР и Министерств образования союзных республик, в педагогических коллективах школ и т.д. Процесс же внедрения педагогической теории в практику осуществлялся с большим трудом, формально, для галочки. В подтверждение один лишь пример.

В середине 60-х гг. появляются мысли и идеи о программированном обучении. К началу 70-х по данной проблеме было написано более десяти тысяч работ, защищено несколько десятков кандидатских и докторских диссертаций, изобретено и произведено около трехсот средств машинного и безмашинного программированного обучения. Однако педагогическая практика это обучение не приняла и им не воспользовалась, за исключением некоторых его элементов.

С точки зрения ученых, негативное отношение учителей к прогрессивным, как сейчас говорят, технологиям обучения и воспитания, объяснялось консерватизмом практиков, который якобы является отличительной особенностью педагогических работников. Академик А.И. Берг, инициатор и руководитель исследований по кибернетике в СССР, отмечая консерватизм педагогических кадров, сетовал на то, что легче перевооружить весь военно-морской флот, чем переориентировать учителей на программированное обучение, с его точки зрения, самое эффективное и оптимальное, гарантирующее развитие всех задатков и способностей учащейся молодежи.

С середины 80-х гг., в период горбачевской перестройки, свободы слова и печати, появилась возможность сказать свое слово и учителям. Они и сказали, и слово это было резким и нелюбезным для педагогической науки.

Учителя-практики объясняли ученым-педагогам и чиновникам от образования, что слово “внедрение” ассоциируется у них с насилием, навязыванием, укоренением чего-то, что недопустимо по отношению к творческой педагогической деятельности. Они при этом часто, непременно ссылались на авторитет Ушинского, утверждавшего, что педагогика – это искусство, и на авторитет Л.Н. Толстого, по мнению которого, педагогика – самое прекрасное и творческое дело, от которого оторваться нельзя.

Во-вторых, учителям-практикам было непонятно, и они просили ученых-педагогов разъяснить, а что собственно из их открытий нужно внедрять и укоренять в практику?

В-третьих, учителя-практики хотели доказательной педагогики, требовали от ученых-педагогов экспериментальных данных, подтверждающих их учения и теории.

В-четвертых, учителя-практики призывали ученых-педагогов спуститься на землю, не придумывать свои учения и теории в тиши кабинетов, а придти к ним и попробовать осуществить свои идеи на практике.

Это был первый и последний в истории советской школы и педагогики открытый бунт учителей против педагогической науки и научной педагогической литературы.

Действительные члены АПН СССР, кроме общих фраз о необходимости более тщательного изучения трудов классиков марксизма-ленинизма о воспитании, о коммунистической морали, о всестороннем развитии личности при социализме, о руководстве учителей в своей деятельности программными документами ЦК

КПСС и советского правительства и т.д., ничего существенного учителям сказать не смогли. Не убедили они учителей и в пользу советской педагогической науки, которая, с точки зрения академиков, является самой передовой и прогрессивной в мире и, как таковая (как и все передовое), с трудом пробивающая путь в отстающую и рутинную эмпирию. Иначе говоря, учителям объясняли, что педагогические теории, основанные на марксистской философии, правильные, педагогическая же практика, не соответствующая этим теориям, должна быть отнесена к неправильной, противоречащей линии партии и правительства.

Авторы первого советского педагогического словаря под редакцией академика И.А. Каирова писали: “Марксистско-ленинская педагогика научно объяснила происхождение воспитания, дала оценку его исторических типов и различных педагогических теорий, обосновала цели коммунистического воспитания, вскрыла сущность воспитательного процесса и роль в нем обучения и труда...” [З, с. 87]. И далее: “При изучении курса педагогики, – большое значение имеет работа над произведениями классиков марксизма-ленинизма по вопросам воспитания и обучения” [там же, с. 101]. И еще далее они извещали учителей и студентов педагогических институтов о том, что “издательством АПН выпущены сборники “Маркс и Энгельс о воспитании и образовании” и “Ленин о народном образовании”, весьма ценные пособия для педагогов...”

Учителя не прислушались к совету ученых-педагогов. Дискуссия практиков и теоретиков закончилась победой первых: в середине 80-х гг. они основали новую педагогику – педагогику сотрудничества.

Для Академии педагогических наук СССР наступили тяжелые времена: явно ощущался кризис советской педагогической науки, ее методологической основы (см.: “Учительская газета” за 1986 – 1989 гг.). И неизвестно, чем бы закончился этот кризис, если бы не события августа 1991 г., в результате которых развалился Советский Союз, а вместе с ним и его главный идеологический педагогический центр – АПН СССР.

(продолжение следует)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Основы дидактики / под ред. Б.П. Есинова. – М. : Просвещение, 1967. – 472 с.
2. Педагогика : курс лекций / под общ. ред. Г.И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1966. – 618 с.
3. Педагогический словарь / гл. ред. И.А. Каиров. – М. : АПН РСФСР, 1960. – Т. 2. – 766 с.
4. **Ушинский, К.Д.** О пользе педагогической литературы // К.Д. Ушинский / Избр. пед. соч. : в 2 т. – М., 1953. – Т. 1. – С. 146.

Поступила в редакцию 24.09.2010 г.

ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ

- РАГАНОЎСКАЯ**
Алена Мікалаеўна – кандыдат педагагічных навук, дацэнт МДУ імя А.А. Куляшова
- АНИШЧАНКА**
Вольга Аляксандраўна – кандыдат педагагічных навук, дацэнт МДУ імя А.А. Куляшова
- ФІНЬКЕВІЧ**
Людміла Уладзіміраўна – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры сацыяльнай псіхалогіі БДПУ імя М. Танка
- ДЗЕРАВЯНКА**
Вольга Іванаўна – магістр псіхалагічных навук, выкладчык кафедры сацыяльнай псіхалогіі БДПУ імя М. Танка
- БАГАМАЗ**
Сяргей Леанідавіч – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры псіхалогіі ВДУ імя П.М. Машэрава
- БАЧКОЎ**
Аляксандр
Аляксандравіч – кандыдат філасофскіх навук, дацэнт, дэкан юрыдычнага факультэта ВДУ імя П.М. Машэрава
- МІРАШНІЧЭНКА**
Юлія Міхайлаўна – аспірант кафедры псіхалогіі ВДУ імя П.М. Машэрава
- НЯДВЕЦКАЯ**
Таццяна Міхайлаўна – магістр псіхалагічных навук, аспірант НМУ “Нацыянальны інстытут адукацыі”
- ЦЕРАХАЎ**
Аляксей Анатольевіч – спашукальнік кафедры псіхалогіі БДПУ імя М. Танка
- КУШНЕР**
Ірына Цімафееўна – старшы выкладчык кафедры псіхалогіі МДУ імя А.А. Куляшова
- КОТАВА**
Вераніка Аляксандраўна – старшы выкладчык кафедры псіхалогіі МДУ імя А.А. Куляшова
- БАШКОВА**
Людміла Мікалаеўна – магістр педагогікі, галоўны спецыяліст аддзела ідэалагічнай работы адміністрацыі Кастрычніцкага раёна г. Віцебска
- ЧОРНАЯ**
Марына Радаславаўна – доктар мастацтвазнаўства, прафесар, прафесар кафедры музычнага выхавання і адукацыі РДПУ імя А.І. Герцэна
- ГЕРАСИМОВА**
Таццяна Юр’еўна – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, намеснік дэкана фізіка-матэматычнага факультэта па навуковай рабоце МДУ імя А.А. Куляшова
- СУЛЕЙКА**
Таццяна Сяргееўна – магістрант кафедры эксперыментальнай і тэарэтычнай фізікі МДУ імя А.А. Куляшова

SUMMARIES

Anishchenko O.A. ORIGIN OF THE IDEA OF PUBLIC PRESCHOOL EDUCATION IN PLATO'S IDEAL STATE.

The system concept of the ideal, from Plato's point of view, city-state is revealed in the paper, which zeros in on problems of upbringing and education as well as on originality of the life system of state defenders who should be deprived of private property and the family, and the state controls procreation and organizes public upbringing of small children.

Bashkova L.N. METHODOLOGIC-ORGANIZING SUPPORT OF FORMATION OF PUPIL HEALTH CULTURE PRINCIPLES.

The paper describes the research work on implementation of continuity in formation of principles of health culture of elementary and secondary school students. The data of diagnosis of formation of structural components of the health culture of students of experimental and control groups are presented. Methodological and substantive aspects of health culture formation in the educational process in elementary and secondary schools as well as continuity stages are divulged. The main areas of work with teachers and parents are presented.

Bogomaz S.L., Bochkov A.A., Miroshnichenko Yu.M. PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL SYSTEM OF OPTIMIZATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS OF FUTURE LAWYERS.

Modern society makes great demands of training of experts in any field, but especially high demands are made of the «person - person» sphere. The search for new technologies for training of legal experts, which are able to meet competition in the labor market, is an actual problem of psychology. The analysis of scientific understanding of the nature of professional self-consciousness of future lawyers is presented and some of interactive technologies of its optimization are proposed.

Chernaja M.R. COMPUTER TECHNOLOGIES SERVE THE TEXTURE ANALYSIS FOR PERFORMING MUSICIANS.

The method of computer technology application for the texture analysis of piano compositions is introduced basing on author's concept of study of figurative writing. Examples from clavier pieces by J. Bull, D. Scarlatti, J.S. Bach, W.A. Mozart, and A. Schonberg are chosen to demonstrate features in the analysis of compound textures (of a combinatorial type). The method of marking figures (patterns) in a texture area with graphic frames helps to explain general and individual mechanisms of creating the musical facture.

Finkevich L.V., Derevyanko O.I. SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ASPECT OF PERSONAL MATURITY OF MODERN STUDENT YOUTH.

Communicative competence is a structural element of social-psychological maturity of a person and can affect a level of development of social-psychological maturity through its component which is personal maturity. It has been reliably proved that the higher level of communicative competence corresponds to the higher level of personal maturity. This manifests itself in differentiated connections of parameters of internal components of communicative competence and personal maturity of student youth. The analysis of interconnection of internal components of communicative

competence has made it possible to create the generalized typology of communicative personal characteristics which significantly correspond to a certain level of personal youth.

Gerasimova T.Yu., Sulejko T.S. TECHNOLOGY OF COMPLETE MASTERING OF KNOWLEDGE IN THE PHYSICS EDUCATIONAL PROCESS.

The paper deals with the problem of the technique of complete mastering of knowledge in the secondary school physics course. This technique was developed and approved in practice during 17 years by T.Yu. Gerasimova, the author of the article. It helps to improve pupils' attention, to increase capacity for work, to create comfortable atmosphere in class and extra-class activities, to relieve pupils' tension and anxiety, to exercise students' self- and mutual control, abilities and skills.

Kotova W.A. INTELLIGENCE AS THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTIC OF RANDOMNESS OF ELEMENTARY GRADE PUPILS.

Results of study of the intelligence of random actions of elementary grade pupils are presented in this paper. Groups of pupils with different levels of action sensibleness are marked out, the dependence between the intellectual action sensibleness level and the progress of the pupils is found.

Kushner I.T. RELATIONSHIP OF VOLITIONAL QUALITIES AND SOCIOMETRIC STATUS OF SENIOR PRESCHOOL-AGED CHILDREN.

The article presents the results of study of the relationship between sociometric status and volitional qualities of senior preschool-aged children. Sociometric status of a child in the peer group is considered as an integrated feature of its position in the structure of interpersonal interaction, which, in addition to other factors, is determined by the development of volitional qualities of preschoolers. The level of volitional quality development is a prerequisite for the safe position of the child in the system of interpersonal relations.

Nedvetskaja T.M. METHODS OF RESEARCH OF SOCIAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL AGE CHILDREN: THE PROCESS AND THE PROCEDURE OF ADAPTATION.

The modification of J. Gilford, and M. Sullivan methods of research of social intelligence for preschool age children is presented in this paper. Results of psychometric testing of the adapted methods using a representative sample served as the basis for conclusions about the reliability, internal consistency, criterion, and construct validity of this psychodiagnostic instrument.

Roganovskaja E.N. INNOVATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT: PROMISING AREAS OF SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT.

The concept of design of information-educational environment (IEE) which is specified to the problem of improvement of quality of geometrical competence of comprehensive school pupils is proposed in the paper. Theoretic problems of IEE design are considered, a notion of the IEE localization level is introduced, the concept of the environment-oriented approach to the e-textbook design is formulated.

Sermjzhko E.I. ON ADVANTAGE OF PEDAGOGICAL SCIENCE (POLEMIC NOTES).

The state of Soviet pedagogical science and nature of its interaction with educational practice are analyzed in the paper. Reasons of the insignificant practical importance of pedagogical researches are revealed.

Terekhov A.A. METHODS OF STUDY OF GERMAN STUDENTS PERSON'S SELF-ACTUALIZATION.

This article contains a list of questions of the methods used for investigating the following components of person's self-actualization of German students: orientation in time, self-reliance, self-respect, sensitivity, acceptance of aggression, etc. All the questions have been developed on the basis of the self-actualization test adopted by Yu.Ye Alyoshina, L.Ya. Gozman, M.V. Zagik, and M.V. Kroz (1987), which is widely used in domestic psychology.