

ISSN 2073-8315



9 772073 831003 3 1 3 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 (41)
2013

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. Аніпчанка (старшыня рэдакцыйнага савета серыі С);
Л.І. Будкова (адказны сакратар)

Педагагіка:

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

СНОПКОВА Е.И. Образовательные учреждения Могилевской губернии накануне включения в состав Виленского учебного округа: историко-педагогический обзор (1772 – 1803 гг.)	4
ГОНЧАРОВА Е.П. Состояние и тенденции преемственности профильного образования в Республике Беларусь	16
ЛЯРСКИЙ П.А. П.И. Рычков и его “Топография Оренбургская” (к 300-летию со дня рождения первого члена-корреспондента РАН)	21
ПОЙДА О.В. История становления и развития родительства от первобытно-общинного строя до XVII в.	29
КУЧИНСКАЯ Н.Л. Фильм как метод исследования переживания подростками конфликтных отношений	35
БЛАГЕНКОВА Н.П. Центральные личностные функции у молодых людей с различным опытом социализации	40
КОБЗЕВ Р.А. Метакогнитивные процессы как регуляторы ценностных установок личности в юношеском возрасте	54
РЕВА В.П. Смысловые парадигмы музыкального воздействия	60
ДОМОРАЦКИЙ В.А. Тенденции и пути развития музыкального образования школьников	71
КУЩИНА Е.А. Развитие творческой активности у младших школьников в процессе интердисциплинарных обобщений на уроках музыки	77
ДОЙНЯК Ю.П., МАСЛОВСКИЙ Е.А., ДЕГТЯРЕВА Е.И. Оценка физического здоровья студенток педагогических специальностей УО “МГПУ им. И.П. Шамякина”	84
ШЕНДРИКОВА О.А. Об организации обучения высшей математике в техническом вузе с использованием информационных технологий	91

ЮБЛЕЙНЫЯ ДАТЫ

ШАРУХА І.М., ХАМЯКОЎ У.Г., ШАДРАКОЎ А.В. Юбілей старэйшага географа краіны СНД: П.А. Лярскаму – 95!	101
ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ	104
SUMMARIES	105

ПЕДАГОГІКА, ПСІХАЛОГІЯ, МЕТОДЫКА

УДК 94(476) + 37 (476)

Е.И. СНОПКОВА

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ МОГИЛЕВСКОЙ ГУБЕРНИИ НАКАНУНЕ ВКЛЮЧЕНИЯ В СОСТАВ ВИЛЕНСКОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОБЗОР (1772 – 1803 гг.)

В статье анализируется состояние школьного дела в Могилевской губернии в один из переломных этапов истории после включения этих земель в состав Российской империи. На основе обобщения историографических материалов характеризуется образовательная политика Екатерины II в Белоруссии. В статье реализуется задача популяризации самобытных исторических, культурных и образовательных традиций белорусского народа и его педагогического наследия.

Введение

В результате трех разделов Речи Посполитой вся территория современной Беларуси с населением более трех миллионов человек вошла в состав Российской империи. К 1802 г. белорусские земли получили устойчивое административно-территориальное устройство, были созданы пять губерний: Виленская, Витебская, Гродненская, Могилевская и Минская. Могилевская губерния просуществовала вплоть до 1917 г. с центром в г. Могилеве. Она была образована 8 июня 1772 г. и включала Оршанскую, Могилевскую, Мстиславскую и Рогачевскую провинции. С 1777 г. губерния была разделена на 12 уездов, а с 1778 г. переименована в Могилевское наместничество, которое существовало до 1796 г., когда его уезды вошли в состав Белорусской губернии. В 1802 г. Могилевская губерния была восстановлена в составе прежних уездов [1].

По указу от 10 января 1778 г. было создано Могилевское наместничество, “город Могилев назначен губернским, а Чаусы, Старый Быхов, Орша, Бабиновичи (местечко), Копысь, Сенно, Мстиславль, Чериков, Климовичи (местечко), Рогачев и Белица (местечко) объявлены уездными городами” [2, с. 120-121].

История Виленского учебного округа начинается 24 января 1803 г. повелением императора Александра I об учреждении учебных округов. В состав округа вошло 8 губерний: Виленская, Гродненская, Минская, Витебская, Могилевская, Киевская, Волынская и Подольская. Центром округа становится Виленский университет, а его первым попечителем – князь А.Е. Чарторыйский (1803 – 1823), совмещавший эту должность с постами товарища министра, а потом и министра иностранных дел Рос-

сии и другими государственными делами. Он предложил университету истребовать обстоятельные отчеты всех подведомственных училищ округа и направить туда визитаторов с целью инспекторской проверки. В Могилевскую губернию был направлен член Академии наук, известный российский химик и минералог Василий Михайлович Севергин.

В отчетах визитаторов, составленных в начале деятельности округа, отмечается, что по количеству учащихся Могилевская губерния находилась на первом месте в округе (3081 уч.), за ней шли Волынская (2431 уч.) и Гродненская (1354 уч.) [3, с. 258]. После первого раздела Речи Посполитой в 1772 г. Могилевская и Витебская губернии вошли в состав России и попали в сферу преобразований школьной практики, которые осуществляла Екатерина II. Параллельно с реформами образования, проводимыми Екатериной II, на территории не присоединенных губерний будущего Виленского учебного округа осуществлялись преобразования Эдукационной комиссии – первого в Европе Министерства образования. Как отмечает известный исследователь в области истории педагогики С.В. Снапковская, особенности “геополитического положения и, соответственно, исторического развития белорусского народа обусловили открытость его культуры для иностранных влияний, глубокую национальную, этнокультурную толерантность. Культурно-образовательная сфера Беларуси формировалась и развивалась на перекрестке двух типов христианской цивилизации – западной, римско-католической, а также восточной, славяно-российской, византийско-православной” [4, с. 56].

В ряду учебных заведений, находящихся с 1803 г. в ведении Виленского университета, школы Витебской и Могилевской губерний стояли особняком, так как “существовали на основании особых уставов, в большей или меньшей мере существенно отличавшихся от устава Эдукационной комиссии 1783 г.” [5, с. 11]. В последней трети XVIII в. на территории будущей Могилевской губернии наблюдалось крайнее разнообразие типов школ, содержания обучения и отсутствие единого руководства. В статье решается задача выявления и обзорного представления основных направлений развития школы в Могилевской губернии с момента ее создания в 1772 г. и до открытия Виленского учебного округа в 1803 г.

Основная часть

Могилевская и Витебская губернии в правительственных актах Российской империи во второй пол. XVIII – нач. XIX в. назывались Белоруссией. В период нахождения этих земель в составе Речи Посполитой не было школ, которые бы содержались за счет государства. Образование находилось в руках духовенства греческой и латинской веры. “Когда Белоруссия присоединена была в 1772 г. к России, на всем широком пространстве ее существовало лишь 7 учебных заведений, которые по учебному курсу стояли выше начальных школ и в которых белорусское шляхетское юношество могло получить образование. Все эти учебные заведения были содержимы римско-католическим духовенством. Шесть

из них (в Полоцке, Витебске, Могилеве, Динабурге, ныне Двинск, Орше и Мстиславле) содержали иезуиты при своих кляшторах, одно учебное заведение (в Вольнцах, Дрисен. уезда Витеб. губ.) содержали Доминикане” [5, с. 26]. В начале февраля 1774 г. Екатерина II узаконила существование этих школ и во внутреннее устройство училищ, которые содержались римско-католическим духовенством, русское правительство не вмешивалось. “Оно предоставило это дело всецело начальникам орденов, содержавших училища, и белорусскому римско-католическому епископу, впоследствии митрополиту Станиславу Сестренцевичу. Оно требовало лишь, чтобы во всех монашеских училищах был введен тот способ обучения, какой принят был в народных училищах по уставу 1786 г. и чтобы в них преподаваемы были русский язык, русская история и география” [5, с. 29]. Таким образом, положение училищ римско-католического духовенства по совокупности распоряжений Екатерины II должно было измениться лишь в двух направлениях: “1) училища эти не могли уже оставаться исключительно во власти орденских провинциалов, а должны были поступить под надзор белорусского римско-католического епископа и 2) начальникам и учебному персоналу училищ нужно было отказаться от мысли завлекать в католичество тех детей и юношей православного исповедания, которые могли попасть в их школы” [6, с. 8]. Можно говорить о том, что на всем образовательном пространстве присоединенных к России Витебской и Могилевской губерний с населением около 1 360 000 человек господствовали школы римско-католического духовенства и лидерство в деле обучения и воспитания дворянской и шляхетской молодежи оставалось за иезуитами.

Иезуиты появились в Вильно в 1569 г. по приглашению Виленского епископа Валериана Протасевича, в 1570 г. они открыли свой коллегиум, который согласно привилею короля Стефана Батория получил статус академии. В 1773 г. Папа Климент XIV издал бреве о ликвидации этого ордена, которое было исполнено в этом же году во всех католических странах, в том числе и Речи Посполитой. По политическим соображениям Екатерина II запретила Могилевскому архиепископу С. Сестренцевичу обнародовать папское повеление и оставила иезуитов в Белоруссии, т.е. в Могилевской и Витебской губерниях. Она сохранила за ними капиталы, недвижимость, коллегиумы и школы, чтобы иметь в России независимую от папской власти католическую церковь. В письме от 17 февраля 1780 г. к русскому послу в Варшаве графу Штакельбергу Екатерина II, объясняя причины, по которым она не позволила обнародовать буллы об уничтожении иезуитского ордена, называет тот факт, что он самым лучшим образом способствует распространению просвещения [7].

В опыте описания Могилевской губернии указывается, что в Белорусском Крае насчитывалось 98 священников Ордена, 32 схоластика (учителя) и 48 братьев. Иезуиты имели коллегиумы в Орше, Мстиславле и Могилеве. Коллегиум в Орше был основан Виленским воеводой Львом Сапегой, получил от короля Сигизмунда фондуш, состоящий из имения

Фащовки с 2000 душ крестьян. При вышеуказанном коллегииуме имелся каменный костел, построенный в 1690 г. королем Речи Посполитой Яном III Собеским, считавшимся меценатом, покровителем наук и искусства. Коллегиум в Мстиславле был основан в 1616 г. при содействии Старосты Петра Паца. Год основания иезуитского коллегииума в Могилеве неизвестен, но костел был построен в 1667 г. [2].

Несмотря на некоторые изменения в содержании обучения, о которых речь пойдет ниже, внешнее устройство иезуитских коллегииумов в конце XVIII в. мало отличалось от устава 1599 г. Они имели два отделения: младшее (*studia inferiora*) и старшее (*studia superiora*). Младшее отделение состояло из 5 классов, последний пятый класс имел двухгодичное обучение. Срок обучения на старшем отделении составлял 2-3 года. Могилевский коллегиум представлял собой традиционное шестиклассное училище (пять классов – младшее отделение и один старший класс). Оршанский и Мстиславский коллегииумы представляли собой пятиклассное младшее отделение. Содержание обучения в иезуитских коллегииумах после 1772 г. интегрировало предметы, введенные Эдукационной комиссией и Комиссией об учреждении народных училищ. Эдукационная комиссия все предметы разделила на три группы: науки общеобразовательные, политические и сообщающие полезные для жизни сведения. Политические науки, такие как право природы, политическое право, государственная экономия, право народов, были исключены иезуитами из программы обучения, так как Орден продолжал существовать в России исключительно по милости императрицы Екатерины II. Из наук, сообщающих полезные для жизни сведения, сохранилась гражданская и военная архитектура, которая могла изучаться по желанию во внеучебное время. По общеобразовательным предметам программы младшего отделения сближались с содержанием обучения в главных народных училищах. Содержание обучения включало: латинский язык, Закон Божий (причем для православных учащихся была предоставлена возможность слушать преподавание Закона Божия их исповедания), стилистику и риторiku, арифметику, геометрию и начала алгебры, историю (включая русскую историю по учебнику для главных народных училищ), географию, естественную историю, языки (русский обязательно, французский и немецкий по желанию во внеучебное время). Польский язык не входил в перечень предметов, но он являлся живым разговорным языком, и многие предметы преподавались именно на польском языке. Необходимо отметить, что в иезуитских коллегииумах создавалась особая атмосфера влияния на взгляды и чувства воспитанников. Все преподаватели беспрекословно выполняли волю начальника учебного заведения как волю самого Христа; не допускались разногласия в религиозных взглядах преподавательского корпуса; имелись богатые библиотеки; исполнялись пышные религиозные церемонии с потрясающим воздействием на учащихся; использовался воспитательный потенциал всех предметов, например, «язычники (на уроках чтения классических латинских авторов) становились

вестниками Христа” и др. [6, с. 6]. “Шляхте нравилось, что дети их в Иезуитском конвикте живут по-барски: имеют ширмы при постели, шлафроки при вставании от сна, особые рукомошники, диванчики и множество туалетных безделушек, и наконец, могут иметь даже особую прислугу. Обеды в рефекториях (столовых) учеников подавались из 5 блюд, а ужины из 4-х” [2, с. 127].

Учебные заведения с курсом средней школы кроме иезуитов содержали еще и доминиканцы. В источниках встречаются сведения о доминиканском училище в Дудаковецком монастыре Могилевской губернии. Им руководил провинциал Доминиканского ордена Антоний Ореховский. В своем письме к П.В. Завадовскому ксендз А. Ореховский отмечает, что в училище при Дудаковецком монастыре на 1789 г. обучается более 30 юношей дворянского происхождения, которые занимаются изучением иностранных языков – французского, немецкого и русского [8].

Кроме средних школ существовали и начальные школы католических орденов, количество которых заметно увеличилось с 1772 по 1803 г. благодаря деятельности римско-католического белорусского епископа, впоследствии митрополита Станислава Богуша-Сестренцевича. Получив разрешение Екатерины II на открытие при костелах и монастырях начальных школ, он распорядился, чтобы при каждом монастыре была сделана пристройка для помещения училища или же отведена часть монастырского здания. К 1802 г. таких начальных школ (в Витебской и Могилевской губерниях) было не меньше 20.

Как отмечается в обзоре А.В. Белецкого (окружной инспектор, а с 1889 г. помощник попечителя Виленского учебного округа), на территории Могилевской и Витебской губерний были открыты приходские училища для подготовки к поступлению в средние учебные заведения. “Сколько существовало в описываемом периоде приходских училищ, находящихся в ведении римско-католического и базилианского духовенства, сказать с полной определенностью нельзя. Но о существовании 29 училищ есть точные и несомненные данные. Из числа этих училищ 23 было мужских и 6 женских” [5, с. 49]. А.В. Белецкий приводит и конкретные данные по Могилевской губернии: иезуиты содержали три таких училища в Чечерске, Лозовичах и Рясно; францисканцы – в Сенно; тринитарии – в Орше и Бабиновичах; кармелиты – в Бельничах и Радомле; каноники лютеранские – в Озеранах; базилиане – в Тетерино, Словене, Замечке, Череве, Межеве, Барколабове.

Как описывает в своем отчете В.М. Севергин, первоначальные училища монахов францисканского ордена находились в печальном положении. Училище в Сенно при францисканском монастыре было основано за 160 лет до его инспекции и занимало малую комнату в монастыре с одним окном. На 12 учеников от 12 до 14 лет было два сотрудника: смотритель Доминик Черноцкий и учитель Казимир Жуковский (он же и проповедник). Занятия начинались с половины седьмого утра и про-

должались до девяти и после обеда с трех до шести часов вечера. Книг в училище нет, ученики приходили со своими учебниками.

Школьным обучением занимались и представители монашеского ордена базилиан (Святого Василия Великого). Этот орден хоть и считался православно-униатским, но допускал в свою среду римско-католических монахов. Если иезуиты стремились в рассматриваемый период привлечь в свои школы детей православного населения, то базилиане – детей польских помещиков. Это проявилось, например, в том, что в Толочинском уездном училище (открыто в 1790 г.) русский язык преподавался, как и новые иностранные языки (французский и немецкий), лишь по желанию во внеклассное время. Языком преподавания был польский, русская история и география также изучались на польском языке. Программа обучения базилианского Толочинского училища была сходна с программой пятиклассных иезуитских коллегиумов. Базилиане ее несколько расширили, включив науку о правах, рисование и “метафизику о бессмертии души”. Есть сведения о женском училище базилиан в Орше.

Таким образом, Екатерина II не препятствовала увеличению числа учебных заведений под управлением римско-католического духовенства. Она разрешала и открытие специальных учебных заведений для подготовки духовенства. Например, с ее согласия была открыта С. Сестреничичем в 1778 г. в Могилеве епархиальная семинария для 20 клириков.

Одним из результатов путешествия Екатерины II в 1780 г. в Могилев через Псков и Полоцк и оттуда в Петербург через Смоленск и Новгород стало пожертвование императрицей довольно значительного количества средств на открытие русских начальных школ. В конце мая и начале июня 1780 г. в Могилеве происходили совещания между императрицей Екатериной и австрийским императором Иосифом. Интересно, что Екатерина II заговорила с Иосифом II об устройстве народных училищ в первый день их встречи и под впечатлением от бесед попросила выслать ей учебные книги, которые использовались в австрийских школах. С первым же курьером по поручению Иосифа наместник Галиции граф Бригида отправил 29 учебных книг на немецком языке и методическое пособие “Ручная книга потребна магистрам Иллирических униатских малых школ, составленная директором Темешварских училищ Янковичем-де-Мириево”. Это пособие представляло собой руководство для учителей, составленное православным педагогом для православных школ Австрии на основе прогрессивной педагогики. Еще в 1775 г. Екатерина поручила вновь создававшимся приказам общественного призрения открывать школы, однако из-за нехватки средств и организационных трудностей это был длительный процесс. Во время вышеуказанной поездки Екатерина не нашла таких школ не только во многих уездных городах, но даже и губернских. “И Екатерина, не делая замечания приказам за нерадение, на каждую губернию жертвовала довольно значительное количество денег именно на устройство школ” [9, с. 3]. По данным дневной записки путешествия Ея императорского величества приказом

общественного призрения в Могилевской губернии в 1780 г. было открыто 32 школы с 856 учащимися. Екатерина приказала отпустить на 21 греко-российскую школу в Могилевской губернии по 100–2100 рублей. После того как было решено использовать опыт австрийских нормальных школ при открытии училищ в России, Екатерина не перестала поддерживать и школы, открываемые приказами общественного призрения на основе распоряжения 1775 г. Хотя на местах были случаи закрытия школ из-за опасения конкуренции при наборе учеников в малые народные училища. Так, например, в Чаусах после открытия здесь малого народного училища церковникам было запрещено учить детей.

Главные и малые народные училища стали создаваться в России согласно уставу от 5 августа 1786 г. Главные четырехклассные училища создавались в губернских городах, малые двухклассные – как в губернских (если одного главного училища было недостаточно), так и в уездных городах. Высшее руководство школами в каждом наместничестве принадлежало генерал-губернаторам. Рескриптом от 5 ноября 1788 г. императрица повелела Полоцкому и Могилевскому генерал-губернатору П.Б. Пассеку приступить к устройству народных училищ за счет сумм приказов общественного призрения и городских дум. В то же время главному органу управления школами комиссии об учреждении училищ было указано обеспечить предполагаемые к открытию школы учебными пособиями и назначить подготовленных учителей. В конце ноября 1788 г. комиссия постановила открыть в Белоруссии два главных училища: Полоцкое и Могилевское. 5 декабря 1788 г. председатель комиссии сделал П.Б. Пассеку все нужные указания относительно устройства этих училищ, а в начале 1789 г. он направил в Полоцк и Могилев избранных комиссией специально подготовленных учителей и учебные пособия. В течение нескольких месяцев было найдено помещение и 15 марта 1789 г. главное народное училище в Могилеве было открыто. Открытие было осуществлено очень торжественно: во “всех православных церквях и римско-католических костелах совершено было в тот день торжественное богослужение. По окончании богослужения в православном храме совершен был знаменитым Могилевским архиепископом Георгием Конисским крестный ход в училище в сопровождении всех присутствующих в храме. В училище к этому времени уже прибыли архиепископ р.-к. церковей Сестренцевич и знатное р. кат. духовенство. В училище прочитано было Высочайшее повеление об открытии училища и затем совершен был молебен” [6, с. 44]. На открытии Георгий Конисский выступил с речью, в которой подчеркнул важность данного события: “Открывается вам сокровище не за морем, но в домах отеческих ваших...” [6, с. 45]. Обучение в этих школах становилось доступным всему населению, так как было бесплатным, не зависимым от религии и национальности, обеспечивало доступ к образованию как мальчикам, так и девочкам. При открытии Могилевского училища в него поступило 95 мальчиков и 8 девочек. К 1 января 1796 г. в Могилевском главном народном училище было уже 198 учеников.

Директором главного народного училища в Могилеве был назначен Самсон Васильевич Цветковский, который в 1781 г. по окончании курса в Киевской духовной академии был вызван Г. Конисским для занятия места учителя поэзии в семинарии, а в 1789 г. занял должность директора народных училищ Могилевской губернии. Штат училища составляли: директор, два учителя старших классов, учитель 2-го класса, учитель 1-го класса, учитель иностранного языка и учитель рисования.

Главным препятствием к открытию малых народных училищ было не отсутствие денежных средств (уже в 1788 г. генерал-губернатор П.Б. Пассек доносил о том, что из доходов городских дум Орши, Копыси, Мстиславля, Черикова и Чаус может быть выделено на школы по 500 рублей в год), а отсутствие подготовленных кандидатов на занятие учительских должностей в новых малых народных училищах. Эта проблема была решена за счет подготовки в Могилевской духовной семинарии нескольких учеников, которые изъявили желание стать учителями в малых школах. К 1791 г. их практические занятия в главном могилевском училище закончились и появилась возможность открыть малые училища. В 1791 г. в Могилевской губернии было открыто пять малых народных училищ: 28 января – в Орше, 30 января – в Копыси, 4 февраля – в Мстиславле, 6 февраля – в Черикове, 9 февраля – в Чаусах [3; 5]. В Мстиславле изъявили желание учиться 65 учеников, отмечает А.В. Белецкий, в Черикове – 54, в Чаусах – 39, в Копысе – 47, в Орше – 34. Количество учащихся в малых народных училищах было невелико (табл.).

	Орша	Копысь	Мстиславль	Чериков	Чаусы
1791	34	47	65	54	39
1792	38	34	75	56	44
1793	35	38	62	57	42
1794	35	28	62	34	36
1795	35	38	62	57	42

Содержание обучения главных народных училищ включало: письмо и чтение; Закон Божий и правила добронравия; русский язык; латинский язык; арифметику и геометрию; географию всеобщую и русскую; историю всеобщую и русскую; естественную историю, физику, математику; гражданскую архитектуру; рисование. В учебный курс малых народных училищ входили: письмо и чтение; Закон Божий и правила добронравия; арифметика; начальная русская грамматика; рисование. Народные училища должны были стать такими учреждениями, в которых обучение и воспитание были бы объединены в единый педагогический процесс. Важнейшим средством воспитания в училищах признавался пример учителя. “Благочестие, любовь к ученикам и к своему делу, бодрость, терпение, довольство своим состоянием и всегда аккуратное исполнение своего долга – вот свойства, которыми должен отличаться учитель и которые должны делать его примером, достойным подражания для его учеников” [6, с. 36].

В 1797 г. малое народное училище в Копысе было закрыто, когда вместо двух губерний – Полоцкой и Могилевской – была образована Белорусская губерния с губернским городом Витебском.

В Могилевской губернии большую роль в распространении просвещения сыграл знаменитый православный архиепископ Георгий Конисский. Высокий уровень преподавания обеспечивался в Могилевской духовной православной семинарии, которая была преобразована Георгием Конисским в 1757 г. из школы Богоявленского братства. Содержание обучения в Могилевской семинарии включало грамматику, синтаксис, поэзию, риторику, философию, богословие, историю, географию, арифметику и языки (латинский, греческий, немецкий, французский и польский) [10]. Необходимо еще раз подчеркнуть роль Могилевской духовной семинарии в подготовке учительских кадров. Только в Могилевской губернии стало возможно открытие ранее упоминавшихся малых народных училищ, так как в них преподавали выпускники семинарии. В 1780 г., будучи в Могилеве, Екатерина приказала отпустить в распоряжение архиепископа Георгия 2100 рублей на школы. В 1781 г. он приказал раздать эти деньги городскому и местечковому духовенству для открытия школ. Так возникли наиболее известные православные школы-гимназии в Гомеле, Чечерске и Быхове. Православное духовенство вскоре за свой счет открыло школы “в Хотимске Климовичского уезда, Костюневичах (того же уезда), Стюденце Чериковского уезда, Дубровне, где было три школы Оршанского уезда” [5, с. 54]. Однако уровень обучения в приходских школах был низкий. Священники поручали преподавание причетникам за вознаграждение родителей. Дьячки или пономари, которые учили детей, сами не учились ни в семинариях, ни в народных училищах. Кроме указанных православных школ функционировали школы при православных монастырях, мужских – для мальчиков, женских – для девочек.

Существовали в рассматриваемый период и частные школы, которые стали появляться в конце XVIII в. Последние два десятилетия XVIII в. можно считать временем расцвета частных, домашних школ и пансионов. В Могилевской губернии создавались и конvikты – учебные заведения, в которых воспитывалось несколько юношей из бедных дворян по завещанию благотворителя. Русская помещица графиня Анна Родионовна Чернышева в своем имении в Чечерске на свои деньги открыла начальное училище и отдала его в управление иезуитам. На содержание учителей-иезуитов и восьмерых учеников она отпускала ежегодно 693 рубля 20 копеек [5]. Кроме начальной школы графиня А.Р. Чернышева учредила пансион благородных девиц и школу для крестьянских мальчиков в Чечерске. В пансионе обучалось 12 девиц на средства графини и 3 – за счет собственных средств. В пансионе преподавали три учителя: Иван Григорьевич Риттер, его жена Анна Риттер и учитель музыки Костровский. Ученицы пансиона изучали русский, французский, немецкий языки, географию, историю, хронологию, ариф-

метику, космографию, мифологию. Кроме наук изучались искусства: рисование, пение, игра на фортепиано и гитаре, танцы. Пансионерки также изучали различные рукоделия. В особо отдаленном от барышень доме обучались пять крестьянских мальчиков, их учили тому же, что и девушек, кроме рукоделия.

Домашние школы были открыты в Могилеве пастором Вольбортом, в Шклове – Циммерманом, в селе Суходрове Бабиновичского уезда – Шретером, в Рогачеве – ротмистром польской службы Христианом Кором. Пансион пастора Вольборта был открыт в Могилеве в 1799 г. В нем на 1803 г. обучалось 14 детей местных дворян. Занятия вел пастор с четырьмя помощниками. В пансионе преподавались языки (латинский, немецкий, французский и русский), арифметика, геометрия, история, география, рисование и музыка.

Пансион в селе Суходрове размещался в каменном доме помещика Пиоро. Школьное помещение было довольно обширное и светлое. Руководил пансионом Георг Вильгельм фон Шретер, человек образованный и долго проживший в России. Несмотря на то что пансион находился в глуши, его высоко ценили соседи-помещики. В пансионе обучалось 14 мальчиков от 7 до 14 лет и 5 девочек от 8 до 15 лет, хотя оплата за обучение была высока – 200 рублей. Содержание обучения включало довольно пестрый круг предметов: русский, французский, немецкий и польский языки; Закон Божий римско-католического вероисповедания; географию; всеобщую историю; российскую историю; гражданскую архитектуру; геометрию; арифметику; фортификацию; натуральную историю; физику; написание писем; музыку; рисование. Практически все предметы Шретер преподавал сам, лишь для преподавания музыки, польского языка и Закона Божия приглашались отдельные учителя. Занятия продолжались с 8 часов утра до 6 часов вечера с перерывом на обед.

Таким образом, ко времени создания Виленского учебного округа в Могилевской губернии наблюдалось крайнее разнообразие типов образовательных учреждений и в силу этого – содержания обучения.

Заключение

В последней трети XVIII в. в Могилевской губернии наблюдается пестрота и разнообразие типов школ. Образовательные учреждения не имели единого руководства. Главное и малые народные училища, а также частные пансионы, содержавшиеся светскими лицами, подчинялись директору народных училищ. Школы при римско-католических и базилианских монастырях подчинялись провинциалам этих орденов. Училища, которые были открыты при римско-католических костелах и униатских церквях, находились в ведении римско-католических и униатской консисторий. Училища, устроенные православным духовенством, подчинялись власти Могилевского епархиального архиерея.

С 1772 по 1803 г. количество образовательных учреждений в Могилевской губернии увеличилось по сравнению с предыдущим периодом.

Большая заслуга в этом принадлежит Екатерине II. Рассматриваемый период отмечен возникновением в Могилевской губернии первых светских учебных заведений, что определялось идеологией Просвещения и образовательной политикой императрицы Екатерины II. В рамках этой политики стала создаваться государственная централизованная система образования. Несмотря на то что доступ в народные училища был открыт как мальчикам, так и девочкам любого сословия, звания и вероисповедания без каких-либо ограничений, среди учащихся преобладало низшее городское население православного вероисповедания. Педагогический процесс в народных училищах находился на достаточно высоком уровне, так как в составе учителей не было тех, кто не прошел бы специальную педагогическую подготовку. Учителей главных народных училищ готовили в Петербургской духовной семинарии, малых – в главном Могилевском училище. Это были в основном дети духовенства, получившие общее образование в духовных семинариях.

Школы монашеских орденов не были вытеснены, и высшие сословия по-прежнему предпочитали отдавать своих детей в частные пансионы и школы иезуитского и базилианского духовенства. Российское правительство не вмешивалось в организацию учебно-воспитательного процесса в училищах римско-католических орденов. В иезуитские коллегии принимали без ограничения по возрасту. Коллегии иезуитов отличались хорошими помещениями, богатыми библиотеками (если не школьными, то монастырскими), наглядными пособиями, при них имелись общежития для проживания. Учителями были в основном выпускники Полоцкого иезуитского училища.

Материальная база базилианских училищ была более слабая, чем иезуитов вследствие скудости монастырских фундушей. При базилианских училищах не было пансионов, и учащиеся вынуждены были жить вне монастыря, порой достаточно далеко от школы. Уровень преподавания был хорошим. Академик В.М. Севергин, например, рекомендовал преподавателей Толочинского училища Виленскому университету как весьма прилежных и усердных.

После смерти Екатерины II 6 ноября 1796 г. государственная политика в области образования на территории Беларуси изменилась. Как отмечает И.П. Корнилов, с восшествием на престол Павла I, “благоволившего иезуитам и вообще католическому духовенству и полякам, положение основанных Екатериною II Русских народных училищ в Западных губерниях сделалось крайне затруднительным, и дальнейшее их развитие остановилось” [11, с. 53]. После Екатерины II Комиссия об учреждении народных училищ потеряла прежнее значение, так как Павел I и Александр I не принимали в ее деятельности такого же активного участия, как покойная императрица. Это подтверждается статистическими данными: к 1803 г. во всех училищах Могилевской и Витебской губерний количество учащихся не превышало 590 человек.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Атлас гісторыі Беларусі ад старажытнасці да нашых дзён : дадат. да 6-томнай “Энцыклапедыі гісторыі Беларусі” / аўтар тэкста Л.І. Языковіч ; склад.: Г.Р. Шыкунова, Л.У. Языковіч. – Мінск : БелЭн, 2004. – 160 с.
2. **Дембовецкі, А.С.** Опыт описания Могилевской губернии в историческом, физико-географическом, этнографическом, промышленном, сельскохозяйственном, лесном, учебном, медицинском и статистическом отношениях / составлен [с предисловием] и под редакцией А.С. Дембовецкого. – Кн. 1. – Могилев на Днестре : Тип. губ. правл., 1882. – 782 с.
3. Исторический обзор деятельности управления Виленского округа 1803 – 1903 г. : в 3 ч. / под общ. ред. А.В. Белецкого. – Ч. 1. – Отдел 1 : Исторический обзор деятельности Виленского учебного округа за первый период его существования: 1803 – 1832 г. : отдел 1 : 1803 – 1824 г. / Ю.Ф. Крачковский. – Вильна : Типография А.Г. Сыркина, 1903. – 565 с.
4. **Снапковская, С.В.** Этнокультурные аспекты развития образования и педагогической мысли на территории Беларуси / С.В. Снапковская // Проблемы современного образования. – 2011. – № 3. – С. 56–61.
5. Исторический обзор деятельности Виленского учебного округа за первый период его существования, 1803 – 1832 гг. : в 3 ч. / под общ. ред. А.В. Белецкого. – Вильна : Тип. А.Г. Сыркина, 1908. – Ч. 1. – Отд. 3 : Учебные заведения Витебской и Могилевской губерний в 1803 – 1832 гг. / сост. А. Белецкий. – 147 с.
6. **Белецкий, А.В.** Заботы императрицы Екатерины II о распространении образования в Полоцкой и Могилевской губерниях / А.В. Белецкий. – Вильна : Типография А.Г. Сыркина, 1905. – 65 с.
7. **Морошкин, М.Я.** Иезуиты в России с царствования Екатерины II-й и до нашего времени: [в 2 ч.] / священника Михаила Морошкина. – С-Пб : Типография Второго отделения Собственной его императорского величества канцелярии, 1867 – 1870. – Ч. 1 : Обнимающая историю иезуитов в царствование Екатерины Великой и Павла I-го.
8. Письмо ксендза Ореховского к П.В. Завадовскому // Сборник материалов для истории просвещения в России, извлеченных из архива Министерства народного просвещения. – Т. 1 : Учебные заведения в западных губерниях до учреждения Виленского учебного округа, 1783 – 1803 / введение И. Корнилова. – 1893. – С. 64.
9. **Белецкий, А. В.** Русское народное училище по уставу 5 августа 1786 г. / А. Белецкий. – Вильна : Типография А.Г. Сыркина [1886?]. – 38 с.
10. **Горючко, П.С.** Материалы для истории Могилевской духовной семинарии 1752 – 1813 годов и Гомельского духовного училища 1781 – 1809 годов / П.С. Горючко. – Могилев на Днестре : Старопечатня и литография Ш.А. Фридланда, 1903. – [2], 35, 12, [1].
11. **Корнилов, И.П.** Очерк истории русских и польских школ в западных губерниях до 1803 года / И.П. Корнилов // Корнилов, И.П. Задачи русского просвещения в его прошлом и настоящем : сборник статей. – Посмерт. изд. – С-Пб. : Тип. А.П. Лопухина, 1902. – С. 23–70.

Поступила в редакцию 07.09.2012 г.

УДК 37.091.315.7(062.552)(476)

Е.П. ГОНЧАРОВА

СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

В статье рассматриваются актуальные вопросы эффективной реализации модели “школа – вуз”: обозначаются основные пути развития образовательной системы, необходимые для совершенствования профессиональной подготовки специалиста; анализируются проблемы развития высшего образования в Беларуси; приводятся статистические данные исследования опыта профильного обучения в России; выявляются преимущества антропоэкологического подхода как методологической основы взаимодействия школы и вуза.

Введение

Интерес к индивидуальным характеристическим особенностям человека существовал всегда. Античные мыслители, считая человека мерой всех вещей (Протагор), подразумевали его личностное видение окружающей среды и социальной действительности. Представители скептицизма (Пиррон, Карнеад, Тимон, Секст Эмпирик) и гедонизма (Аристипп) отмечали проявление эмоционально-чувственных качеств человека как следствие восприятия им мира. Другие античные философы (Сенека, Зенон из Китиона, Хрисипп, Эпиктет, Марк Аврелий) выделяли интеллектуальную и волевую составляющие индивидуума. Аристотель, отмечая процесс развития способностей человека, личностного совершенствования, рассматривал социальный аспект его творчества и созидательного потенциала.

Ценностная ориентация философских воззрений древних философов способствовала провозглашению человека космологическим и аксиологическим центром (Августин Аврелий, Фома Аквинский, Уильям Оккам). Представители средневековой философии впервые попытались анализировать проблему отчуждения людей, рассматривая коэффициент их участия в социальных процессах. Определяя общество как совокупность отдельных людей, можно осмыслить социокультурные предпосылки формирования личности.

Философы эпохи Возрождения (Дж. Бруно, М. Монтень, Ф. Бэкон, Я. Бёли, Н. Макиавелли, Н. Кузанский) впервые зафиксировали внимание на творческой природе индивидуальных качеств человека. Об этом свидетельствуют труды Т. Мора, Т. Кампанеллы, Эразма Роттердамского. Эпоха Возрождения с ее яркими представителями (Боттичелли, Леонардо да Винчи, Рафаэль), стимулируя эвристичность жизненного пути человека, способствовала утверждению его своеобразия и уникальности.

Особым смыслом эта тенденция наполнилась в конце XX – начале XXI в. Проблемы совершенствования общеобразовательной и професси-

ональной школы инициированы переходом к новым формам жизненного уклада. Данные процессы детерминировали появление идеи личностно ориентированного образования, меняющей представление об учебно-воспитательном процессе (Е.В. Бондаревская, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.).

Основная часть

В текущее время социального развития мировое научное сообщество обеспокоено поиском эффективных путей сбалансирования техногенного и антропогенного аспектов образования подрастающего поколения. В современных педагогических системах отражены коренные изменения во взглядах на место человека в обществе, креативный тезаурус специалиста и его успешную адаптацию в социуме.

Фундаментальное значение в изучении проблем творческого мышления приобрели работы признанных психологов (Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, В.Н. Дружинина, Д.К. Кирнарской, Я.Л. Коломинского, А.Н. Леонтьева, А.М. Матюшкина, Н.А. Менчинской, Я.А. Пономарева, Г.С. Тарасова, Б.М. Теплова, О.К. Тихомирова, П.М. Якобсона).

Существенный вклад в адаптацию психологических знаний об особенностях развития творческой личности к условиям практической их реализации внесли белорусские исследователи (С.А. Валаханович, Н.Ф. Вишнякова, Г.П. Коваленко, А.И. Ковалёв, Н.В. Кухарев, И.А. Малахова, В.Н. Наумчик, В.П. Пархоменко, Е.С. Рапацевич и др.).

Социально перспективными представляются личностно ориентированные технологии преподавания учебных дисциплин, обоснованные педагогами различных специализаций (Н.А. Алексеевым, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым, Л.Я. Зориной, В.С. Ильиным, М.В. Клариним, С.В. Кульневичем, Г.Н. Петровским, В.И. Слободчиковым, А.В. Усовой, И.С. Якиманской и др.).

Например, В.Л. Яконюк выделяет следующие векторы развития образовательной системы, необходимые для совершенствования профессиональной подготовки специалиста:

- глобализацию образовательного процесса – приоритет общечеловеческих ценностей; соответствие образования требованиям общества; расширение взаимодействия различных культур; бережное отношение в обучении к творческому потенциалу человека;

- гуманизацию образования – направленность обучения на раскрытие индивидуальности человека, его осознанное самоопределение, нестандартное отношение к миру; преодоление авторитарной педагогики;

- вариативность образования – диалектическое единство его инверсионности и инвариантности как установки на сохранение фундаментальных знаний и учет конъюнктурных изменений в обществе;

- непрерывность образования – необходимость приобретения знаний на протяжении всей жизни; свободный доступ к повышению уровня образованности;

– преимущество образования – единство целей, содержания и форм профессиональной подготовки будущего специалиста [1].

Представители педагогики профессионального образования накопили значительный опыт совершенствования традиционных и поиска новых методов преподавания. Однако смена образовательных парадигм и масштабное их внедрение зачастую приводят к противоречию между требованиями социума и существующей несогласованностью содержания образования с потребностью в кадрах конкретных производств.

Известно, что высшее учебное заведение выполняет профессионально ориентированную функцию социализации молодежи. Являясь центром образовательной системы, вузовское обучение не может не зависеть от средней школы. Вместе с тем, по данным российской лаборатории социально-профессионального самоопределения молодежи, 50% старшеклассников не соотносят выбор профессии со своими реальными возможностями; 46% в выборе профессии ссылаются на мнение родителей и родственников; 67% не имеют представления о сущности выбранной профессии [2]. Противоречивость данной ситуации заключается, с одной стороны, в высоких статистических данных о приобретении высшего образования молодежью, с другой – в недостаточности квалифицированных специалистов в стране.

Эксперты констатируют наметившуюся тенденцию отдаления производств от вузов. Так, за последние годы количество предприятий, отказавшихся от сотрудничества с высшими учебными заведениями, выросло с 21 до 71%. Причиной тому явилось снижение выпуска числа узкопрофильных специалистов. Эта тенденция стала следствием утверждения приоритета общемировоззренческих знаний [3]. Данный вектор в высшем образовании наметился в связи с мировой практикой, согласно которой прикладной характер образования признается ограниченным. Вполне понятно, что специалист, не вооруженный багажом фундаментальных знаний, не может мыслить масштабно, решать нестандартные (эвристические) задачи в условиях стремительно нарастающей конкуренции.

Пути решения этой проблемы становятся более рельефными в процессе анализа десятилетнего опыта профильного обучения в России, рассматриваемого в контексте реализации модели “школа – вуз”. В частности, интересной представляется статистика результатов введения профилизации обучения в г. Санкт-Петербурге [4]. Подобный тип образования из числа участников опроса одобряют 44% представителей администрации и 29% учителей. Отдельные концептуальные погрешности данной идеи выделяют 50% и 38% соответствующих категорий работников. В целом следует отметить пассивный характер отношения к существующей проблеме у респондентов. Лишь некоторые из них предлагают собственные идеи ее решения (18% руководителей и 4% учителей).

Экспертами гуманитарных наук отрицательным признается мнение педагогов, считающих идею профилизации образования декларативной.

Многие из учителей не видят в ней результирующего смысла. Среди опрошенных педагогов есть консервативно настроенные к ее воплощению на практике. Выделяется категория учителей, относящихся к концепции профильного обучения индифферентно. И наоборот, административные служащие школ (очевидно, в соответствии со своими должностными обязанностями) занимают более активную позицию к профилизации образования молодежи.

Анализируя итоги профильного обучения как образовательной модели “школа – вуз”, российские исследователи предлагают усовершенствовать его методологию. Основой ее может стать антропоэкологический подход (Е.В. Бускина, И.В. Иванов, С.В. Кривых, А.Н. Макачук), базирующийся на акцентировании человеческой природы, понимании законов самореализации и развития личности, признании индивидуальности и самобытности каждого учащегося [4].

Появление данной идеи в исследованиях последних лет является закономерным результатом развития психолого-педагогической научной мысли. Фундаментальные основы ее определил Л.С. Выготский. Его идеи стали базовыми для научного становления таких исследователей, как Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Э.В. Ильенков, М.Н. Скаткин и др. Следует особо отметить признанную во всем мире научную школу династии А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева и Д.А. Леонтьева.

Антропоэкологический подход позволяет методологически грамотно реализовывать в учебно-воспитательном процессе весь спектр требований образовательной модели “школа – вуз”. Правомерность базирования антропоэкологического подхода на системной характеристике человека подтверждена рядом работ, в которых он рассматривается как:

- система в парадигмально-синергетической трактовке [5];
- система, отличающаяся цельностью, обеспечивающей высокий уровень достижений человека [6];
- одна из самых сложных систем, обладающая уникальными характеристиками [7];
- живая система, отличающаяся активным стремлением к сохранению своей целостности [8].

Успешным отечественным опытом внедрения антропоэкологического подхода во взаимодействие среднего и вузовского образования можно считать учебно-воспитательный процесс, организованный в Республиканском лицее при Белорусском государственном университете. Результативное функционирование этого элитарного учебного заведения на протяжении более двадцати лет подтверждает актуальность преэминентности школы и вуза в современных условиях (согласно статистике 99% выпускников лицея ежегодно становятся студентами). Вместе с тем анализ ситуации в масштабах государства приводит к выводу о необходимости обновления и совершенствования содержания взаимодействия этих звеньев образовательной системы с учетом пожеланий абитуриентов с разным уровнем способностей и притязаний [9]. Не случайно в после-

днее время представителями Министерства образования Республики Беларусь иницируются предложения о необходимости наполнения учебного времени субботы “профильной подготовкой” будущих абитуриентов.

В целом внедрение в образовательную практику модели “школа – вуз” способствует достижению следующих целей:

- социализации молодежи, осознанному выбору специальности и места получения профессионального образования;

- создания условий для удовлетворения образовательных запросов учащихся и их родителей в определенном перечне учебных предметов и уровне овладения ими;

- обеспечения доступности качественного общего среднего образования, достаточного для конкурентоспособного вхождения в профессиональную подготовку;

- осуществления преемственности между общим средним и профессиональным образованием по содержанию, методам и формам обучения.

С помощью модели “школа – вуз” представляется возможным решение следующих задач:

- 1) наиболее раннего выявления и развития интересов и способностей у учащихся;

- 2) создания условий для воплощения способностей, интересов и потребностей учащейся и студенческой молодежи;

- 3) развития творческой самостоятельности, инициативности, ценностных ориентаций;

- 4) овладения учащимися предметными знаниями и исследовательскими умениями;

- 5) организации пропедевтики профессионального обучения с целью эффективной подготовки выпускников школ к осознанному выбору будущей специальности;

- 6) формирования готовности возможного изменения индивидуальной образовательной траектории учащимся или студентом.

Содержание модели “школа – вуз” в полной мере соотносится с современными научно-педагогическими принципами, определяющими развитие человека как индивидуальности, способной в процессе деятельности самосовершенствоваться. В широком смысле она представляет культурно-образовательное пространство, в котором молодой человек осознает, раскрывает, применяет или ассимилирует свой креативный потенциал.

Заключение

Формирование творческой индивидуальности учащихся осуществляется в процессе развития у них этического, интеллектуального, мотивационного, эмоционального, волевого аспектов личностных свойств. Появление инновационных технологий в отечественной системе общего среднего образования является детерминантом решения проблемы качества подготовки абитуриентов вузов. Это обусловлено социальной действительностью.

тью, влияющей на динамику и логику конъюнктурных изменений в содержании образования; личностным целеполаганием выпускников общеобразовательных школ, прежде всего, в выборе будущей профессии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Яконюк, В.Л.** Проблемы глобализации музыкального образования. Взгляд в XXI век / В.Л. Яконюк // Музыкальное и театральное искусство: проблемы выкладки. – 2002. – № 1. – С. 22–27.
2. **Родичев, Н.Ф.** Проблемы и перспективы развития отечественной профориентации на современном этапе / Н.Ф. Родичев // Профильная школа. – 2010. – № 6. – С. 3–10.
3. Профильная школа : учеб.-метод. и науч.-практ. журнал / М-во образования и науки Рос. Федерации, Рос. академия образования ; гл. ред. А. Кузнецов. – М. : Русский журнал, 2010. – № 6(45). – С. 37.
4. **Алексашина, И.Ю.** Социальная оценка введения профильного обучения в Санкт-Петербурге / И.Ю. Алексашина, С.В. Кривых // Профильная школа. – 2011. – № 1. – С. 44–53.
5. **Герасимов, В.П.** Индивидуальность в системной парадигме / В.П. Герасимов. – Бийск : Бийск. гос. пед. ун-т, 2003. – 367 с.
6. **Аверин, В.А.** Психология личности : учеб. пособие / В.А. Аверин. – СПб. : Изд. В.А. Михайлов, 2001. – 189 с.
7. **Ломов, Б.Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
8. **Зинченко, В.П.** Человек развивающийся : очерки рос. психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 333 с.
9. **Воронов, А.В.** Проблемы профильного обучения: вчера и сегодня / А.В. Воронов // Кіраванне ў адукацыі. – 2005. – № 2. – С. 3–9.

Поступила в редакцию 11.12.2012 г.

УДК 378.12:092

П.А. ЛЯРСКИЙ

П.И. РЫЧКОВ И ЕГО “ТОПОГРАФИЯ ОРЕНБУРГСКАЯ” (к 300-летию со дня рождения первого члена-корреспондента РАН)

В юбилейной статье, приуроченной к 300-летию со дня рождения первого члена-корреспондента Российской академии наук, путешественника, исследователя Петра Ивановича Рычкова, дается анализ научной деятельности ученого, вклада в географическую науку, анализ главного исследования “Топография Оренбургская”.

Введение

В далеком 1947 г., закончив сдачу кандидатского минимума, я обратился к доценту (позднее стал профессором) БГУ В.А. Дементьеву с

просьбой порекомендовать тему будущей диссертации. Он предложил обратиться к истории географического изучения территории Беларуси. Я начал собирать материалы и столкнулся с необходимостью ознакомиться с архивами Всесоюзного географического общества. Встретился с президентом Общества академиком Л.С. Бергом. Изложил ему цель своего приезда в Ленинград. Берг тут же заметил, что предложенная в Минске тема совершенно необъятна, не по силам начинающему ученому. Я был растерян. “А что бы Вы посоветовали?”, – спросил я. “Жил в XVIII веке крупнейший русский географ П. Рычков (Ломоносов – особая статья). О нем нам мало известно. Займитесь им!” – был ответ.

Диссертацию по теме “П.И. Рычков – выдающийся русский географ XVIII века” защитил в Ленинградском государственном университете в 1954 г. В том же году в “Географическом сборнике. История географических знаний и географических открытий” была опубликована моя статья в 3 печатных листа по теме диссертации [1]. С тех пор вышло несколько работ, посвященных П.И. Рычкову.

Основная часть

Петр Иванович Рычков родился 1 октября 1712 г. в г. Вологде. Отец его в молодости был подьячим, позже стал купцом. Занимался перевозкой грузов по северным рекам. В один из рейсов по Северной Двине судно потерпело аварию, груз погиб. На Рычкова-отца была начислена большая сумма для погашения государственного убытка, что привело семью к полному разорению.

В 1720 г. Рычковы переехали в Москву. Отец намеревался сделать из сына коммерческого человека, отдал учиться к директору Московских полотняных фабрик Тамесу. У него за короткое время юноша постиг арифметику, премудрости отечественной и иностранной бухгалтерии, в совершенстве освоил немецкий и голландский языки. Однако тяжелое материальное положение семьи заставило П. Рычкова бросить учение и пойти работать. В 18 лет он становится управителем стекольных заводов под Петербургом, в 20 – помощником бухгалтера при портовой таможне.

В 1713 г. Петр I встретился с туркменом Ходжой Нефесом, который сообщил удивительную новость: хивинцы запрудили р. Амударью, да так, что она потекла не в Каспийское море, как прежде, а в Аральское, и что по этой реке, если двигаться вверх по течению, можно проникнуть в Индию (давняя мечта императора), к тому же где-то по берегам реки есть “песошное золото”. Можно представить реакцию Петра на это сообщение. По его приказу была снаряжена специальная экспедиция в Хиву. Она состояла из 5000 казаков и пяти ученых, должна была разрушить плотину и вернуть реке прежнее течение. Экспедиция отправилась в путь летом 1717 г. из Астрахани, через р. Эмба, плато Устюрт. Возглавил ее князь Бекович-Черкасский. За несколько десятков километров от Хивы казаков встретило 20-тысячное хивинское войско. Их многочисленные атаки успеха не имели, экспедиция достигла пределов Хивы. Не взяв

казаков силой, хивинцы пошли на хитрость: уговорили начальника экспедиции войти в город, где будут встречены как лучшие друзья. Экспедиция завершилась трагически, ее начальник был обезглавлен.

Когда весть о судьбе экспедиции дошла до Петра, он сказал: пойдём другим путем, ничего не жалеть, вплоть до миллиона (рублей) держать, но киргиз-кайсацкие орды под российским подданством быть должны! Император задумал вторую экспедицию. Смерть помешала его планам. Экспедиция состоялась только в 1734 г. Называлась она Оренбургской. В ее задачу входило заложить город в устье р. Орь, там, где она впадает в р. Урал (в то время – Яик), и завязать связи с киргиз-кайсацкими ордами. В обязанности экспедиции входило также изучение быта населения, природы земель, на которых жили народы нынешних Казахстана и Средней Азии, картирование территорий.

Организатором и первым начальником экспедиции был Иван Кириллов – обер-секретарь Сената, автор первого экономико-географического описания и первой генеральной карты Российской империи. На должность бухгалтера экспедиции он пригласил молодого Рычкова. В Оренбурге Рычков прожил 43 года. Должность бухгалтера он вскоре сменил на секретаря экспедиции, позже стал помощником губернатора (временами его замещал). Оренбургская экспедиция через несколько лет была преобразована в Комиссию, затем – в губернию. Одновременно П.И. Рычков занимал пост начальника соляного правления губернии. За несколько месяцев до смерти был переведен на должность начальника горно-рудной промышленности Урала, переехал в Екатеринбург. Там же 15 октября 1777 г. скончался.

В Экспедиции Рычков оказался под началом администратора-ученого, у которого многому можно было учиться. Через три года Кириллов умер. На его место был назначен В.Н. Татищев, автор известной “Истории Российской с самых древних времен” (опубликована в 1830 г.) и первой “Географии всея Руси” (опубликована в 1950 г.). Рычков с ним сдружился, поддерживал с ним связь до самой его кончины в 1750 г. Петр Иванович присылал Татищеву свои работы, получал от него главы “Истории” и другие сочинения для “апробации”. Рычков их копировал и после этого отправлял назад автору. Благодаря Рычкову сохранились некоторые работы Татищева, в частности “Лексикон” (напечатан с рычковской копии). Татищев стал подлинным учителем Рычкова. На становление Рычкова как ученого большое влияние оказал и М.В. Ломоносов, с которым он был лично знаком, какое-то время состоял в переписке.

Тематика научных работ П.И. Рычкова была чрезвычайно разнообразная. Помимо географических и исторических работ он писал об экономике края и более северных территорий, в частности Казанской губернии, чем заложил основы экономической науки в России. Он первым стал описывать свой опыт и опыт крестьян в пчеловодческом деле (его считают основоположником пчеловодства в России), стал устраивать улья

со стеклянными стенками, часами просиживал возле них, пытаясь понять жизнь удивительных насекомых. Писать о пчелах его побудило желание поставить в России пчеловодство как доходную отрасль на научных основах при помощи самих же русских пчеловодов. Но пчелы его интересовали и с биологической стороны. “Не могу умолчать сего, – писал он в одной из трех статей о пчелах, – что в столь чудном животном, в коем усматриваются следы и поведения, сходственные почти к разумной твари”.

П.И. Рычков заложил основы современной спелеологии, описав Капову пещеру на р. Белой. Через 10 лет после Рычкова пещеру посетил академик И. Лепехин. Впоследствии он писал, что Рычков сделал описание пещеры настолько полное, что ему нечего прибавить.

Рычкову принадлежат приоритеты в открытии в Оренбургской губернии кошенили, удивительного насекомого, из самок которого получают красную краску (кармин). “Открытие такого неизвестного предмета... заслуживает великой признательности”, – писал академик Миллер Рычкову.

П.И. Рычков был единственным, кто ответил на анкету Ломоносова о рудах и минералах, написав блестящую статью на эту тему. Ему принадлежит идея организовать производство теперь уже знаменитых, воспетых в песнях “оренбургских пуховых платков”. Он много времени проводил под козами, вычесывая пух. Жена спряла, а затем связала шарфик длиной 40 и шириной 20 см. Изделие он послал в Вольное экономическое общество, членом которого был с 1765 г. Жена за шарфик получила Золотую медаль (1766).

В краткой статье трудно перечислить все начинания П.И. Рычкова. Отметим его “Описание осады Оренбурга Е. Пугачевым”. Об этом описании А. Пушкин говорил как о любопытной рукописи, которая “отличается смиренной добросовестностью в развитии истины, добродушным и дельным изложением оной”.

В. Татищев несколько раз предлагал Петербургской академии принять П.И. Рычкова в свои почетные члены. Воспротивился М. Ломоносов: “Что это за академик, который латыни не знает? А вот давайте его сделаем корреспондентом!”. Так появился в академиях класс член-корреспондентов.

Деятельность Рычкова проникнута глубоким патриотизмом. Любовь к Родине служила источником неиссякаемого трудолюбия. Он был занят по нескольким “присутствиям”: “при заграничных делах, по башкирским и всем иноверческим делам, в соляном правлении”. Это все общественные поручения, как теперь говорят. Но он же имел служебные обязанности. “И сие меня никак не тяготит, – писал он Г. Миллеру, – ибо привык всегда что-нибудь делать или мыслить”. Незадолго до смерти Рычков писал: “Мое здоровье теперь уже нужно не столько для меня и моих домашних, разве не гожусь я сколько-нибудь для Отечества”. Его научная работа – бескорыстный подвиг во имя Родины. Ни одной копейки за

свои многочисленные труды он не получил. Он и детей учил “не нажитков искать, а простираться в добродетели... Излишества отводят от добродетели, следственно желать не надобно”.

Всего П.И. Рычков написал свыше 60 научных работ. 13 из них остались неопубликованными. Больше всего публикаций было в трудах Вольного экономического общества, частично – в первом научно-популярном журнале, основанном академиком Г. Миллером, “Ежемесячные сочинения, к пользе и увеселению служащие”. А вот “Топография Оренбургская” напечатана отдельным изданием в двух томах. Именно этот труд увековечил имя его автора.

Территория, описанная в “Топографии”, занимает площадь примерно в 4 миллиона квадратных километров, простирается от р. Волга на западе до Алтая на востоке; от Камы, Среднего Урала, 56-й параллели северной широты в Западной Сибири на севере до гор Средней Азии на юге. До Рычкова это пространство было известно крайне слабо, во многих местах неизвестно вовсе. Сведения о нем разбросаны по многочисленным, не всегда достоверным изданиям. Источниками “Топографии” были разнообразные картографические материалы и описания при них (в экспедиции работал отряд геодезистов). Они дали возможность уже в 1744 г. создать атлас Оренбургского края. Карты сопровождалась описаниями, как того требовал Татищев. Много достоверных сведений Рычков нашел в отчетах о различных походах “служилых людей” в Казахстан и Среднюю Азию с торговыми и дипломатическими целями. Лицам, совершавшим такие походы, Рычков давал “особые наставления”, “что и каким образом примечать”. Важную роль сыграли расспросы жителей, среднеазиатских купцов, возвращавшихся из Средней Азии освобожденных русских военнопленных. Широко использовал официальные документы губернской канцелярии, низших административных единиц. Пользовался он и анкетным методом, рассылая в разные учреждения специальные запросы. Немаловажную роль сыграли личные наблюдения во время многочисленных поездок по губернии с различными целями, в процессе общения с местными жителями, мнение которых он ценил очень высоко. “Если бы сказания простых деревенских жителей почитались всегда недостойными внимания, – писал он в одной статье о пчелах, – то не только в сельской экономике, но и во многих нужных вещах не дошли бы искусные и просвещенные люди до такого совершенства, которое ныне ведаем... Часто случалось и случается, что одна речь и еще не нарочно от простого человека выговоренная, была причиной самым умнейшим людям к полезным испытаниям и откровениям”. Многие картины природы, изображенные в книгах, можно сказать, списаны с натуры. Вместе с тем Рычков использовал рукописи И. Кириллова, В. Татищева, Г. Миллера, некоторые древнерусские летописи, а также восточную литературу, полученную через среднеазиатских знакомых, персидские и арабские переводы. В своем распоряжении он имел и западно-европейские издания, но использовал их очень осторожно.

К отбору материала для “Топографии” автор подходил с большой тщательностью, многократно сверяя по разным источникам. Написанные главы отсылал в те места, “о которых трактуется”, для проверки знающими людьми.

Одной из особенностей книги является ее деление на две части: часть первая “в рассуждении всей губернии, часть вторая – в рассуждении провинций и прочих подчиненных мест”. Первую часть Рычков написал на обороте карт. При этом он исходил из следующего понимания роли и значения карт. “Всякий командир, – писал он в “Предизвещании” к первой части “Топографии”, – имея при себе ландкарту из тех мест, кои в дирекцию и правление ему поручены, может видеть, в какую сторону и как далеко простирается его команда, в какой ситуации и где находятся подчиненные ему города и жительства, где моря или озеро, откуда и куда текут реки и пр... Но командир, помимо всего этого, обязан еще знать народное и натуральное состояние подчиненных ему мест, где какое людство и на каком основании находится, что где натура произвела и произвести может, которое место чем избытствует или оскудевает, откуда, куда и как награждать недостатки и через что превозмогать имеющиеся и быть могущие затруднения”. А это все карта, даже самая совершенная, при самом тонком рассуждении командира, подсказать не может. Для этого нужно описание. Такое описание и представляет собой первая часть “Топографии”. Оно оказалось настолько совершенным, что приобрело самостоятельное значение и было издано отдельной книгой. Вскоре последовал перевод на немецкий язык.

В “Предисловии” автор рассматривает и предмет географии: изучение народного и натурального состояния, т.е. населения с его хозяйством и природных условий того или иного места. При этом изучение должно вестись в историческом разрезе, отражая динамику (“где какое людство и на каком основании находится, что где натура произвела и произвести может”), и быть предназначено для человеческой практики. По тому времени это определение следует признавать весьма удачным.

Географию Рычков разделяет на математическую, к которой относит сочинения карт, и историческую. Последнюю, в свою очередь, разделяет на политическую, или народную, и физическую, или натуральную, т.е. естественную, в которой трактуется о качестве и свойствах земли и воды, металлах и всяких животных и прочих естественных приключениях. Если по такому плану описывается весь мир, это космография, или просто география, а если описывается одна страна или несколько ее провинций – топография.

В этих взглядах наблюдается большое сходство со взглядами Татищева. Но при изложении материала автор “Топографии” от них отошел, причем в лучшую сторону: географию политическую, или народную, и физическую, или натуральную, применительно к губернии в целом он соединил в одной части, часть же материала первой (природные ее элементы) и всю вторую он изложил в одной главе. В результате труд приобрел большую стройность и совершенно оригинальную структуру.

Новым было деление на две части: первая включает все то, что свойственно губернии в целом, вторая – характеристику регионов (провинций). Эта концепция не сразу прижилась, но она представляет прообраз современного общего и регионального обзора страны.

Дадим краткую характеристику частей. Первая часть начинается с описания происхождения названия, кстати, весьма оригинального, Оренбург – город на р. Орь (левый приток р. Урал). Его заложил И. Кириллов. Татищеву, сменившему Кириллова, выбранное им место не понравилось. Город, сохранив название, был перенесен ниже по течению Урала на несколько десятков километров. Позже на пост губернатора был назначен И. Неплюев. Он не одобрил выбор Татищева и приказал перенести город ещё на несколько десятков километров вниз по течению Урала. Там он стоит и теперь.

Закончив вопрос о своеобразном происхождении названия, автор переходит к характеристике географического положения, размеров описываемой территории, границ, соседей. Далее даются сведения об административном делении губернии. Целая глава книги посвящена географии населения и истории его расселения. Затем следует чисто физико-географическая глава (занимает свыше 1/3 книги), построенная своеобразно и оригинально. В ней описаны климат, воды (моря, озера, реки), рельеф, полезные ископаемые, животный мир. Характеризуя погоду, автор “Топографии” правильно определил роль направления ветра в скачкообразных изменениях температуры. Он впервые описал буран – удивительное и своеобразное погодное явление. А. Пушкин в “Капитанской дочке”, вероятно, воспользовался этим описанием. В этой же главе автор пытается нарисовать орографическую схему не только Оренбургского края, но и более южных территорий. Заметим, что орография Азии как части света была правильно отражена только в конце XIX – начале XX в. Весьма заметную роль в расшифровке рельефа Азии сыграл И. Черский. В заключении характеризуется торговля края и история ее развития.

Во второй части описание ведется по административным единицам (провинциям), каждой единице посвящена одна глава. Даются размеры провинций, их внутреннее и смежное состояние, описываются города, крепости и “знатные жительство”, когда началось, какое где “людство”, на каком основании, характеризуется состояние уездов и уездных “обывателей”, “чем избытствует или оскудевает”. Описаны промыслы, какие есть и какие могут быть. Описание промышленности автор выделил в самостоятельную главу, поскольку она подчинена ведомству горного дела, а не губернской канцелярии.

Таким образом, в “Топографии” П. Рычков выступил не только как автор первого в стране (наряду с академиком С.П. Крашенинниковым – автором “Описания Земли Камчатки”) регионального географического труда, но и как ученый, первый разработавший методику построения страноведческих описаний.

В “Топографии” автор выступает новатором в принципах отбора материала. Они четко сформулированы в физико-географической главе первой части. “Здесь то одно для сведений сообщается, что Оренбургская губерния против прочих имеет особенно знатное и примечания достойное, а что против других мест одинаково это все для сокращения будет оставлено”. Такой подход в отборе материала базировался на глубоким понимании сущности географии как науки, с одной стороны, а с другой – на хорошем знании географии своей страны.

П. Рычков в своей “Топографии” применил сравнительный метод. В Западной Европе такой метод получил распространение значительно позже, в конце XVIII в., правда, на более высоком научном уровне.

Оригинальный принцип отбора материала, своеобразная система его изложения – одна из важнейших черт “Топографии”. Другая черта – комплексность. Описаны природа, население, хозяйство края в тесной связи с жизнью, человеческой практикой. Комплексностью пронизано описание всех географических объектов. П.И. Рычков отличался поразительной способностью в краткой и яркой форме отметить важнейшие географические особенности того или иного объекта. Вот пример описания р. Эмбы: “Вершина ее в Киргиз-Кайсацкой степи под 49 градусом ширины, из Мугоджарских гор, неподалеку от Орских вершин, впадает прямо в Каспийское море. В вершинах ее есть довольно бродов и течет по камню, но чем ниже, то глубже становится, течет по песку и бродов уже не имеет. Ширина ее сажень на тридцать, а где и много шире. Рыбы в ней множество, особенно сомы и сазаны весьма крупные, а у устья находятся белуги и осетры. Лес по ней – осокорь, ветла, тал, осина, черемха, жимолость, а местами есть и камыши, в вершинах оно мало. Киргиз-Кайсаки Меньшой орды часто и многим числом по этой реке зимуют”.

Конечно, комплексность здесь не глубокая, причинно-следственных связей Рычков не вскрывает. Но ведь это писалось, когда в географических трудах было немало всевозможных небылиц. Известный во времена Рычкова западноевропейский ученый Бюшинг в своем “Руководстве по географии европейских стран” (1763 г.) писал: “Чем больше Земля населяется, тем стужа в ней уменьшается”. У Рычкова другое утверждение: “При всегдашних переменах воздуха разные действия происходят”.

“Топография Оренбургская” представляет большой интерес и с фактической стороны. Сам объем книги (около 600 с.) говорит о полноте описания географии края. Некоторые сведения, приведенные Рычковым, были проверены уже в советские времена (белые глины в горах Улуту).

Заключение

Полнота и достоверность делают “Топографию” одним из драгоценнейших памятников географии середины XVIII в., позволяющим судить об изменении географической среды огромной территории как естествен-

ным путем, так и под влиянием человека. Во времена Рычкова Оренбургский край кишел всякого рода зверьем. Было много тарпанов, за р. Урал, по Эмбе, Сары-Су паслись тысячи куланов, между Кинелем и р. Самарой казаки ежегодно убивали большое количество лосей, в пределах Казахского мелкосопочника обитало немалое число маралов, в реках Башкирии водилось множество бобров, мех которых продавался по рублю-полтора рубля за штуку. Ныне тарпанов нет вовсе, куланы сохранились только на юге Туркменистана и на востоке Казахстана. Лоси были истреблены почти полностью, лишь в советское время вновь разведены в заповедниках, оттуда проникают и в другие регионы.

Полнота и достоверность вместе с оригинальной методикой построения и теоретическими основами делают “Топографию Оренбургскую” трудом совершенно исключительным в мировой географии того времени. Она может быть поставлена в один ряд с “Описанием Земли Камчатки” С.П. Крашенинникова. Между ними много общего как в построении, так и широте охвата материала, несмотря на то что они были написаны одновременно и не оказали влияния друг на друга. Это является следствием того, что оба автора принадлежали к одной русской географической науке, по многим позициям опережавшей западно-европейскую.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Ляровский, П.А.** П.И. Рычков – выдающийся русский географ XVIII века // Географический сборник. История географических знаний и географических открытий. – 1954. – № 3. – С. 45–78.

Поступила в редакцию 18.10.2012 г.

УДК 37.018.1:9

О.В. ПОЙДА

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РОДИТЕЛЬСТВА ОТ ПЕРВОБЫТНО-ОБЩИННОГО СТРОЯ ДО XVII в.

В статье раскрывается история возникновения, становления и развития родительства как социально-педагогического феномена. Рассматриваются изменения и особенности детско-родительских отношений на разных этапах развития человеческого общества от первобытно-общинного строя до XVII в.

Введение

В последние годы наблюдается ослабление социальных связей между родителями и детьми, снижение значимости родства и родительства. Происходит ослабление родительского внимания к детям, которое психологи и педагоги называют “дефицитом родительской любви” (И.В. Бесту-

жев-Лада, О.Г. Исупова, И.Н. Мошкова). Это свидетельствует не только о кризисе семьи в нашем обществе, но и о ярко проявляющем себя кризисе родительства. Сложившаяся ситуация усугубляется низким уровнем представлений о родительстве у молодых людей, неумением, а подчас и нежеланием серьезно и вдумчиво заниматься воспитанием собственных детей.

Данные обстоятельства требуют внимательного изучения феномена родительства, а также возможных путей формирования осознанного родительства. Объективный взгляд на историю семейного воспитания, детско-родительских отношений и родительства в целом может способствовать определению перспектив развития и совершенствования процесса подготовки студенческой молодежи к осознанному родительству.

Основная часть

Эволюция родительства неразрывно связана с эволюцией семьи, общественно экономическими факторами, мировоззренческими идеями и имеет ярко выраженную педагогическую направленность, проявляющуюся в воспитательной функции родителей на разных этапах развития человеческого общества.

На Руси в первобытных родовых общинах воспитание носило общественный характер и определялось особенностями брачно-семейных отношений. Воспитанием детей занимались не кровные родители: функция родительства распространялась на весь род-племя, на его старших представителей [1, с. 95]. Различия в воспитании детей определялись полом. Мальчиков готовили преимущественно к мужским видам деятельности (охота, изготовление орудий труда, рыболовство и т.п.), а девочек – к женским (сборительство растительной пищи, ведение домашнего хозяйства, уход за детьми). Одной из главных форм воспитания являлись специальные ритуалы, среди которых особую роль играли возрастные инициации. Инициации обеспечивали усвоение подростками важнейших трудовых знаний, умений, навыков, системы ценностей, правил поведения, принятых в общине, и завершались обрядовым посвящением всех юношей и девушек во взрослые члены рода [2, с. 5]. Причем переход юношей в мужскую психологическую группу проходил сложнее и болезненней, чем переход девушек в группу взрослых [3, с. 42]. По мнению М. Мид, это было связано с тем, что требовались особые социальные усилия, чтобы мужчина мог выполнять обязанность кормить семью и детей. Как отмечает автор, у этой социальной обязанности нет биологического механизма, в то время как материнство – явление природное. Поэтому каждое поколение молодых мужчин должно было учиться родительскому поведению: их биологическая роль дополняется социальной, выученной родительской ролью [4, с. 321].

Возникновение экономически самостоятельной малой семьи из родоплеменного коллектива привело к тому, что воспитание из всеобщего, равного, контролируемого общиной перешло в семейное, где в центр

выдвигается отдельная личность. Образование индивидуальной семьи, имело положительное значение для воспитания детей. В семье дети воспитывались в духе взаимопомощи, уважительного отношения к старшим, заботы о младших и слабых. Здесь формировалось ответственное отношение к супружескому долгу, родительским обязанностям, чести семьи.

С переходом к классовому обществу произошли изменения в сфере родительства и детско-родительских отношений. Происходит выработка таких методов и форм воспитания, которые соответствовали новым общественным отношениям. Низшие социальные слои отдавали детей “в люди” – на обучение ремеслам в мастерских за “хлеб насущный”; власть и богатство имущие передавали своих новорожденных кормилицам, посылали на воспитание в другую семью, к дальним родственникам. Однако такая система воспитания стала чревата отрицательными последствиями. Искусственное родство часто вытесняло на второй план родство кровное, родители плохо знали своих сыновей, воспитывавшихся в разных городах, братья почти не знали друг друга, эмоциональная близость и любовь родителей к детям не считались добродетелью или ценностью.

Процесс классового образования, раскол общества на эксплуататоров и эксплуатируемых привел к четкому разделению целей, задач и содержания воспитания, что способствовало разделению педагогической культуры на народную педагогику и педагогику господствующего класса. Ведущими идеями народной педагогики являлись: воспитание детей в любви и уважении к родителям, почитании предков, забота о старости. Другая идея – растить с малых лет семьянина путем привития положительных нравственных качеств (трудолюбия, кротости, терпимости, уступчивости, прилежания, честности и т.д.). Господствующий класс вырабатывал свою мораль и нравственные принципы воспитания. Характерные черты этой морали – алчность, жадность, лицемерие, необузданный произвол. Эти пороки охватывали разные сферы жизни, включая родительские и семейные отношения. Сам факт создания семьи часто рассматривался как экономический или политический акт, увеличение богатства при помощи новых связей [5].

Следует отметить, что в эпоху Средневековья на характер родительства существенное влияние оказывало развивающееся христианство, а генезис супружеских и детско-родительских отношений в семье регулировался нормами христианской морали. Постулирование идеи о том, что дети являются благом для семьи, главным оправданием плотских отношений с женщиной, привело к тому, что уже в X – XIII вв. отсутствие “чад” стало считаться большим горем – “велико зло есть, аще не родятся дети, сугуба брань” [6, с. 315]. Церковь выступала в защиту многочадия и резко осуждала любые попытки “избавиться” от детей: «“аще зарод еше” – 5 лет ешитимы, “аще образ еше” – 7 лет, “аще живое” – 15 лет» [6, с. 328]. Существование наказаний детоубийцам и “женкам, еже в утробе имеют,

а родити не хочут”, говорит о стремлении церкви внедрить в сознание своих прихожанок представление об аморальности и греховности подобного поведения. Церковь проявляла своеобразную заботу и внимание к беременным женщинам и роженицам. Она освобождала беременных женщин от земных поклонов, подчеркивала опасность непосильной работы, употребления хмельных напитков. После родов женщина считалась “нечистой” в течение сорока дней, что исключало возможность посещения ею церкви. Отсутствие в этот период публичных контактов объективно способствовало сохранению здоровья женщины и ее ребенка.

На Руси в эпоху Средневековья различные литературные памятники содержали много воспитательных идей для родителей и лиц, занимающихся воспитанием. Педагогическая мысль Древней Руси отчетливо проявилась в литературном наследии Иоанна Златоуста и “Поучении к детям” князя Владимира Мономаха. В своих сочинениях “О тщеславии и о том, как должно родителям воспитывать детей”, “Слово о воспитании детей” Иоанн Златоуст высказывает мнение о том, что родители должны доставлять своим детям не столько питание, одежду, давать им формальное образование, а заботиться об их правильном духовном воспитании и любви к Богу. При этом сам родитель должен являть собой образец нравственной жизни. Автор считал, что воспитание детей – одна из главных обязанностей каждого человека и что воспитание должно происходить в полном соответствии с христианскими заповедями [7]. Широко известно “Поучение к детям” князя Владимира Мономаха обращено как к детям, так и ко всем, “кто примет написанное”. Данное обращение дает нам основание предполагать, что написанное Мономахом “Поучение” может быть адресовано и родителям. В понимании древнерусского автора истинная мудрость семейного воспитания связана с высокой нравственностью, с христианскими добродетелями. Мономах высоко ставил роль отца в воспитании у мальчика трудолюбия, в подготовке защитника-воина, но главное – в выработке умения рачительно управлять своим домом [8].

Своеобразной энциклопедией средневекового семейного быта является “Домострой” (XVI в). В нем представлена программа нравственного воспитания детей, семейной подготовки их к жизни, обучения тому, что необходимо в “домашнем обиходе”. Особого внимания заслуживают вопросы родительского воспитания и их отношения к детям. Рассматривая детей как дар Божий, “Домострой” призывает родителей любить и беречь своих детей, не исключая при этом наказаний, в том числе и физических: “Наказывай детей в юности – упокоят тебя в старости твоей”, “Не жалея бей ребенка: если прутом посечешь его, не умрет, но здоровее будет. Ибо ты казня его тело, душу его избавляешь от смерти” [9, с. 135]. Однако телесные наказания, декларируемые теоретически, в “практической” части предлагаются как крайняя мера. Бить рекомендуется только за вину и ослушание “великое и страшное” и при отсутствии раскаяния. Наказывать рекомендовалось наедине, “с любовью”, а наказав, “примол-

вить” и “пожаловать”. Большого осуждения в Домострое заслуживают те, кто с помощью физических и телесных наказаний вымещает на детях свое раздражение и досаду. И все же в семейной иерархии дети занимали положение, близкое к слугам, а не к родителям, и отношения между родителями и детьми строились по принципу господства–подчинения. Главная обязанность детей – “угождать родителям своим во всяком добром замысле” [9, с. 137], полное послушание в детстве и юности, любовь к родителям и забота о них в старости. Основой отцовского воспитания являлся страх Божий, а лучшими воспитательными средствами признаются запреты: “воспитывай детей в запретах и найдешь в них покой и благословение” [9, с. 135].

Особого внимания заслуживают педагогические взгляды известного церковного и общественного деятеля, педагога, писателя и просветителя Симеона Полоцкого. В своих педагогических воззрениях Симеон Полоцкий сравнивает ребенка то с воском, то с чистой доской, на которой учитель или родители могут написать все, что им заблагорассудится. Главная задача воспитания, по мнению автора, лежит на родителях. При этом сами родители должны являться примером поведения для своих чад. Важную роль в воспитании детей С. Полоцкий отводил родительской любви, однако считал, что родители не должны губить ребенка чрезмерным “ласканием” и могут допускать телесные наказания. В поисках ответа на вопрос, почему у хороших родителей бывают плохие дети, среди причин на первое место он ставит чрезмерную любовь матери, нетребовательность отца и взаимное попустительство. Его педагогические взгляды нашли отражение в сборниках “Обед душевный” и “Вечеря душевная”. Наставляя родителей о воспитании детей, С. Полоцкий указывает на четыре вещи. Первая вещь – наказание: “через жезл непослушных не лишать заслуженного наказания”, “кто щадит свой жезл, ненавидит своего сына, а любящий прилежно наказывает” [10, с. 489]. Вторая вещь – не допускать общения и дружбы с теми, кто может оказать на детей негативное влияние: “запрещать детям плохое сообщество..”, “не допускать дружить с лукавыми..”, но при этом “пусть общение ваших детей будет с добрыми”, т.к. “общающиеся с добром обучаются доброте или по крайней мере не привыкают делать зла”. Третья вещь – пример родителей: “не подавать детям плохого примера”, ибо “дети, видя дела своих родителей, бывают их подражателями” [10, с. 489]. Четвертая вещь – обучение и воспитание детей в “страхе Божьем с молодых ногтей”.

Краткий анализ педагогических воззрений древнерусских мыслителей XI – XIII вв. и крупнейших русских просветителей XIV – XVII вв. позволил представить особенности развития родительства в Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв.

Представления о родительстве и родительском воспитании, его содержании и эмоциональной окраске медленно менялись от столетия к столетию. Постепенно, но не ранее конца XVII в., на передний план в родительском воспитании выдвинулись факторы личностно-эмоциональные

(внимательные, доверительные и уважительные отношения между родителями и детьми). Поддержание теплых, эмоциональных отношений между родителями и детьми в русских семьях постепенно становились значимой и важной составляющей повседневного быта. Ценность родительства, особенно материнства, сохранения и поддержания эмоционально-насыщенных отношений с родительским домом и родителями постепенно признавалась “нормой” и укреплялась в сознании людей доиндустриального общества.

Заключение

Таким образом, историко-педагогический подход к изучению сущности и глубины контактов детей и родителей позволил выделить то “особенное”, что было присуще родительству рассматриваемого периода. Так, в процессе эволюционного развития брачно-семейных отношений произошло выделение ребенка как объекта воспитания, усилилась роль и ответственность родителей за воспитание детей. Воспитание осуществлялось под влиянием христианской религии. Зависимость детей от родителей носила умеренно-жесткий характер, а среди методов воспитания как способов выработки послушания и покорности широко использовались физические наказания. Это, впрочем, не означает, что человеку прошлого были чужды какие-либо чувства к детям, однако эмоциональная сторона отношений родителей к детям не была развита.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Антонов, А.И.** Социология семьи : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направл. и спец. “Социология” / А.И. Антонов, В.М. Медков. – М. : МГУ, 1996. – 304 с.
2. История образования и педагогической мысли Беларуси / авт.-сост.: В.В. Пашкевич, А.С. Баранова, И.И. Колбаско и др. ; под общ. ред. В.В. Пашкевича. – 2-е изд. – Мозырь : Содействие, 2009. – 56 с.
3. **Дружинин, В.Н.** Психология семьи / В.Н. Дружинин. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 199 с.
4. **Мид, М.** Культура и мир детства: избранные произведения / М. Мид. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
5. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. / сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. – М. : Педагогика, 1985. – 363 с.
6. **Пушкарева, Н.Л.** Мать и материнство на Руси (X – XVII) / Н.Л. Пушкарева // Человек в кругу семьи: очерки по истории частной жизни в Европе до начала нового времени ; под ред. Ю.Л. Бессмертного ; Рос. академия наук, Рос. государственный гуманитарный ун-т. – М. : РГГУ, 1996. – С. 305–344.
7. **Златоуст, И.** О тщеславии и о том, как должно родителям воспитывать детей / Иоанн Златоуст // Хрестоматия по истории педагогики : в 3 т. ; под общ. ред. А.И. Пискунова. – М. : ТЦ “Сфера”, 2006. – Т. 1 : Античность. Средневековье. – С. 404–422.
8. **Мономах, В.** Поучение детям / Владимир Мономах // Хрестоматия по истории педагогики : в 3 т. ; под общ. ред. А.И. Пискунова. – М. : ТЦ “Сфера”, 2006. – Т. 1 : Античность. Средневековье. – С. 435–440.
9. Домострой / сост. В.В. Колесов. – М. : Сов. Россия, 1990. – 304 с.

10. **Полоцкий, С.** Обед душевный / Симеон Полоцкий // Хрестоматия по истории педагогики : в 3 т. ; под общ. ред. А.И. Пискунова. – М. : ТЦ “Сфера”, 2006. – Т. 1 : Античность. Средневековье. – С. 487–489.

Поступила в редакцию 29.10.2012 г.

УДК 316.6

Н.Л. КУЧИНСКАЯ

ФИЛЬМ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПОДРОСТКАМИ КОНФЛИКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В статье анализируются исследовательские возможности фильма как метода изучения подростковых переживаний конфликтных отношений со значимыми Другими. Описана процедура реализации данного диагностического средства. Представлены результаты эмпирического исследования.

Введение

Подростковый возраст во все времена находился в фокусе исследовательского рассмотрения, однако современные подростки отличаются от своих предшественников рядом социально-психологических особенностей. Этот факт поставил ученых перед необходимостью взглянуть на подростка с качественно новой позиции, учитывая реалии современного общества, где проблема подростковой конфликтности во взаимоотношениях с социальным окружением, в том числе и со значимыми Другими, быстро набирает обороты [1; 2; 3 и др.].

Изучая проблему переживания подростками конфликтных отношений со значимыми Другими, мы столкнулись, во-первых, с терминологической путаницей, которая существует в психологической литературе при определении понятий “конфликт”, “конфликтная ситуация”, “конфликтные отношения”; во-вторых, с позитивистским радикализмом в изучении тех или иных социально-психологических феноменов, в том числе и переживания. Следовательно, необходим поиск новых теоретических оснований и методов для проникновения во внутренний мир человека.

Наиболее продуктивным на сегодняшний день кажется переосмысление понятия “переживание” с позиций качественной методологии, а именно ее базовой традиции – феноменологии. Специфической особенностью феноменологического подхода является признание переживания самоценной и наиболее достоверной психологической реальностью независимо от того, имеет ли оно какое-либо отношение к внешнему миру или нет. При этом определяется переживание как непрекращающийся и слабо оформленный поток чувствований, который наличествует в чело-

веке в любой момент времени и который доступен для прямого обращения, распознавания и экспликации [4].

Основная часть

С целью изучения переживания подростками конфликтных отношений обращение к идее жизненного мира и его атрибутивным характеристикам явилось необходимым для постижения способов видения и понимания подростками мира, тех принципов индивидуального существования, согласно которым они выстраивают свою жизнь. В качестве исследовательского метода для погружения в процессы осознания использовался фильм. Согласно утверждению Д. Полкинхорна, посредством просмотра кинофильма создаются условия для прецедентов самопознания, испытуемые вовлекаются в событие, и их можно просить рассказать о тех переживаниях, которые они испытывали, будучи вовлеченными в эти события [5]. На основании идентификации с героем, сопереживания ему происходит проникновение в смысловое содержание кинематографического отрывка. Идентификация «как особый процесс моделирования смыслового пространства персонажа художественного произведения позволяет войти в личный мир «другого», ощутить его переживания, понять мысли и мотивы» [6, с. 62], в результате чего у испытуемого рождается собственное переживание происходящего.

В связи с этим для исследования переживания конфликтных отношений фильм был взят по нескольким причинам: во-первых, фильм является для подростков наиболее адекватным возрасту диагностическим средством, позволяющим поддерживать интерес к исследовательской процедуре посредством вовлеченности в познавательную и совместную деятельность; во-вторых, подростку легче говорить о своих переживаниях, рожденных опосредованно, при просмотре видеосюжета, чем делиться переживаниями, относящимися к реальным конфликтным отношениям из его жизни. При использовании проективных кинематографических отрывков обеспечивается психологическая безопасность и у подростка появляется возможность найти защиту от пугающих переживаний и разрушения посредством осознания того, что это всего лишь фильм, а значит, все происходящее в нем не касается его реальной жизни. В-третьих, просмотр кинофильма позволяет перенести содержание внутреннего мира вовне, процессуально отражая в ситуации «здесь и сейчас» внутреннюю работу по реконструкции смыслов, результатом которой станет выбор идентификационной стратегии подростком при презентации себя в беседе.

Реализация данного метода предполагала серию этапов. На первом этапе группу подростков в количестве 43 человек просили вспомнить кинофильмы, в которых бы ярко демонстрировались конфликтные отношения подростков, при этом необходимо было указать тематические линии фильма, которые непосредственно отражают изучаемую проблему. Подростками были отмечены следующие киноленты: «Жестокие игры»,

“Привет, Джулии”, “Курсанты”, “Школа”, “Американская история X”, “Ранетки”, “Хулиганы с зеленой улицы” и др.

На втором этапе была создана экспертная группа из подростков, которые в ходе обсуждения из списка кинематографических отрывков выбрали один, который соответствовал их представлениям о конфликтных отношениях. Им стал популярный молодежный сериал “Школа”. Критериями отбора кинофильма подростками стали: реалистичность (приближенность тех социальных условий, в которых живут подростки); жестокость подачи видеоматериала; обмен опытом; средство для рефлексии (заставляет задуматься о жизни); современность; интересный сюжет; стильные актеры.

Следующим этапом стала непосредственная демонстрация кинематографического отрывка в кинозале. При осуществлении данной процедуры подростки делились на подгруппы, по 3 человека в каждой, что создавало условия для его комфортного просмотра и обеспечивало возможность осуществлять беседу сразу после просмотра фильма.

На завершающем этапе проводилась индивидуальная беседа. Стимулом для разговора явилась просьба исследователя подробно описать свое внутреннее состояние после просмотренных видеоматериалов. Следуя за переживаниями подростков, беседа сопровождалась дополнительными вопросами. Ниже приведен их условный список:

Смотрел ли ты этот молодежный сериал раньше?

Что ты можешь сказать о фильме в целом? Понравился / не понравился? Почему?

Какой из эпизодов фильма вызвал у тебя наиболее сильные переживания?

Какой герой тебе запомнился больше всего? Расскажи о нем подробнее.

Как тебе кажется, из просмотренного сюжета, кто из персонажей для данного героя являются значимыми людьми?

Какие между ними отношения?

Что делает этот герой для того, чтобы у них складывались подобные отношения?

Какие чувства у тебя вызывает поведение героя по отношению к обозначенным персонажам?

К чему могут привести подобные отношения?

Были ли в твоей жизни такие отношения?

Похож ли этот герой на тебя? Если да, то чем? Если нет, то чем вы отличаетесь?

На стадии анализа при обработке содержания полученных рассказов мы разделяли всю информацию на (1) мысли, чувства и действия, осуществляемые героем, и (2) воздействия, осуществляемые средой.

Основная часть анализа видеоматериалов была направлена на выделение персонажа, с которым подростки идентифицировали себя и который, по их мнению, участвует в конфликтных отношениях. В предложенном фильме “Школа” представлены разнообразные персонажи, однако чаще, чем на другие, подростки указывали на персонаж Анны Носовой. Исходя

из их представлений, данная киногероиня обладает такими личностными качествами, как эгоцентричность, раздражительность, замкнутость, противоречивость, которые мешают общению и которые находят свое выражение во внешних формах ее поведения (демонстративность в стиле одежды, прическе, манерность в разговоре и т.д.). Подростками также было отмечено несколько эпизодов, связанных именно с этим персонажем, которые вызвали наиболее сильные эмоциональные переживания: драка Ани с одноклассниками, непринятие внешнего эмо-образа в семье, оскорбления учителя. Это те ситуации, в которых ее отношения с окружающими людьми стали осложняться и не находить своего разрешения.

На основании полученных в процессе бесед данных установлено, что подростки представляют конфликтные отношения как затянувшуюся во времени “ссору”, сопровождающуюся для втянутых в конфликт участников активными действиями или бездействием, эмоционально отдаляющими друг от друга. Такие отношения характеризуются их внезапным ухудшением, возрастанием напряженности и неопределенностью сроков их разрешения. Они возникают чаще на почве рассогласования интересов, ценностей и ролевых ожиданий. В подсистеме отношений с родителями конфликтные отношения осмысливаются подростками через понятия: непонимание, давление, принуждение. В подсистеме отношений с педагогами: борьба, оскорбление, несправедливость. В подсистеме отношений со сверстниками: спор, драка.

Изучение конфликтных отношений показало, что в момент их переживания ведущую роль играют идентификационные процессы, осознание подростком себя как инициатора, жертвы положения либо же пассивного участника, ожидающего разрешения ситуации само собой. В зависимости от избранной ролевой позиции мысли могут быть направлены на осуждение своего поступка или поступка другого человека, на поиск причины и необходимость разрешения ситуации либо же на избегание тем, касающихся конфликтных отношений. Так, из 21 человека, принявшего участие в беседе, оказалось, что только трое считают себя конфликтными людьми, склонными инициировать продолжительные конфликтные отношения. Девять подростков считают себя так или иначе пострадавшей стороной в конфликтных отношениях, а остальные (девять человек) полагают себя способными выбирать ту или иную роль в зависимости от ситуации, то есть в одних отношениях они могут сами провоцировать конфликты, в других случаях их избегать, в третьих – быть жертвами обстоятельств. Инициатива возникновения конфликта чаще приписывается оппоненту, чем себе. При этом участники конфликта нередко имеют достаточно четкое представление о своем неконструктивном поведении, признавая, что вели себя некорректно.

Переживаемые подростками во время конфликтных отношений чувства весьма разнообразны. Они варьируют от чувства вины и стыда за испорченные отношения до обиды, злости и безразличия. Большинство респондентов отметило тот факт, что эти чувства динамичны и могут меняться на протяжении времени. Трансформационный характер отно-

шений и испытываемых чувств был зафиксирован у испытуемых вне зависимости от срока давности конфликта.

Также нами анализировались внешние воздействия на героя, тема и исход показанного видеосюжета. Было установлено, что подростки результатом конфликтных отношений мыслят исключительно что-то негативное: душевную боль, лишение эмоциональной поддержки, разрыв отношений и/или потерю близкого/близких. Кроме того, для подростков, переживающих конфликтные отношения со значимыми Другими, характерно выраженное преобладание показателей саморукводства и самообвинения. Было обнаружено, что большинство подростков, участвующих в конфликтах, воспринимают себя более взрослыми, чем они есть. Под воздействием угнетающих обстоятельств нарушаются их базовые иллюзии и вера во взрослого как справедливого и способного взять на себя ответственность за разрешение конфликта. Поэтому в подобной ситуации многие подростки в стремлении обрести вновь чувство безопасности и защищенности берут на себя роль взрослого. Этим объясняется более высокий уровень их саморукводства, но, из-за неспособности выполнять взятые на себя функции и обязательства, это приводит к усилению самообвинения и снижению самоуважения.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование показало, что использование фильма в качестве диагностического инструментария открывает новые возможности в изучении жизненного мира подростков. Применение данного метода позволило понять, что они переживают в процессе конфликтов со значимыми Другими, каким образом воспринимают себя в качестве участников конфликтных отношений, какой смысл вкладывают в это словосочетание. На основании обобщения полученных в результате исследования данных конфликтные отношения можно квалифицировать как разбалансированную динамическую систему, развивающуюся на основании ряда незавершенных конфликтов, форма и содержание которых по-своему переживается ее участниками.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Фельдштейн, Д.И.** Конфликты в условиях школы / Д.И. Фельдштейн, Л.И. Воробьева // Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения ; под ред. Е.А. Шумилина. – М. : МОПИ им. Н.К. Крупской, 1986. – С. 4–17.
2. **Сорокина, А.И.** Конфликтность в поведении детей и подростков / А.И. Сорокина. – Уфа : Наука, образование, культура, 1996. – 130 с.
3. **Лозовцева, В.Н.** Конфликты, развивающиеся в условиях деформированных взаимоотношений подростка с одноклассниками / В.Н. Лозовцева // Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения ; под ред. Е.А. Шумилина. – М. : МОПИ им. Н.К. Крупской, 1986. – С. 26–39.
4. **Джендлин, Ю.** Фокусирование: Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями / Ю. Джендлин. – М. : Независимая фирма “Класс”, 2000. – 448 с.

5. *Polkinghorne, D.* Phenomenological research methods // Existential-phenomenological perspectives in psychology: exploring the breadth of human experience: with special section on transpersonal psychology / Ed. by R.S. Valle, S. Halling. – N.Y. : Plenum Press, 1989.
6. **Собкин, В.С.** Мотивационная структура поведения персонажа / В.С. Собкин, О.С. Маркина // Экспериментальная психология. – 2009. – Т. 2. – № 1. – С. 61–83.

Поступила в редакцию 05.11.2012 г.

УДК 316.61

Н.П. БЛАГЕНКОВА

ЦЕНТРАЛЬНЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ ФУНКЦИИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ ОПЫТОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В статье рассматривается специфика формирования центральных личностных функций у молодых людей с различным опытом социализации с позиции гуман-структурологической концепции личности немецкого психиатра и психотерапевта Гюнтера Аммона. Согласно данной концепции центральная, преимущественно неосознаваемая сфера личности содержит основные личностные функции, такие как агрессия, тревога, Я-отграничение, нарциссизм, сексуальность и др. Центральная бессознательная часть личности является базисом для психического здоровья потому, что эта сфера представляет собой структурное выражение наиболее раннего опыта групповой динамики.

Введение

Переход к ранней взрослости, как период жизненного цикла, сопряжен с целым рядом трудностей, которые необходимо преодолевать, и ситуаций, к которым необходимо адаптироваться. Отличительным признаком зрелости является способность реагировать на изменения и приспособливаться к новым условиям. Основой зрелой взрослой деятельности является позитивное разрешение противоречий и проблем [1, с. 561].

Д. Левинсон (Levinson, 1978, 1986), проведя большое исследование развития взрослых (основное внимание он уделял исследованию периода жизни от 35 до 45 лет), обнаружил, что зрелость и способность к адаптации в этом возрасте во многом определяются ростом личности на начальном этапе, стадии “новичка”, продолжающейся от 17 до 33 лет. Начальная стадия, согласно Левинсону, подразделяется на три периода: ранний переход во взрослость (примерно от 17 до 22 лет); проникновение в мир взрослых (от 22 до 28 лет) и переход через рубеж 30-летнего возраста (от 28 до 33 лет) [2, с. 590].

Период раннего перехода во взрослость, как правило, – это возраст решения конфликтов подросткового периода, поиска своего места во взрос-

лом обществе, выработки стабильных и предсказуемых стереотипов поведения. По Э. Эриксону, центральная, требующая решения проблема данного периода – определение идентичности. Она может сохраняться и в период ранней взрослости, придавать смысл целостности взрослого опыта. Люди определяют и переопределяют себя, свои приоритеты и свое место в мире.

Важный вклад в понимание развития личности на данном и других возрастных этапах внес представитель гештальтпсихологии К. Левин. Он исходил из того, что человеческое поведение есть функция, с одной стороны, личности, с другой – окружающей ее среды. Свойства личности и свойства среды взаимосвязаны. Как ребенок не существует вне семьи, школы и т.д., так и эти общественные институты не существуют отдельно от взаимодействующих с ними и благодаря им индивидов. Единство и взаимодействие всех личностных и средовых компонентов К. Левин называет жизненным, или психологическим, пространством [3, с. 122-142].

Особенности жизненного пространства создают различные предпосылки для разрешения важных жизненных задач. В особом жизненном, или психологическом, пространстве находятся молодые люди, воспитывавшиеся в учреждениях интернатного типа, а также воспитывавшиеся в условиях неполной семьи.

Исследования развития личности в условиях интернатных учреждений, проведенные отечественными и российскими авторами, такими как А. П. Лаврович, Л. В. Ладохина, И. А. Фурманов, А. А. Аладьин, Н. В. Фурманова, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, указывают, что причины личностного своеобразия и особенностей взаимодействия с миром и другими людьми кроются в прошлом опыте. Молодые люди из числа детей-сирот – это люди, пережившие утрату, разлуку, разрыв отношений в младенчестве или, если речь идет о социальном сиротстве, в детском или подростковом возрасте. Скорее всего, ранний опыт такого человека наполнен травматическими переживаниями. Чаще всего их матери не умели или не могли выполнить те свои функции, которые необходимы для полноценного, гармоничного развития детей, – обеспечить возможность расти и познавать мир, не опасаясь погибнуть. Все это способствует формированию особого типа личности, отличающегося такими характеристиками, как негативная, агрессивная позиция по отношению к другим людям, которая является следствием дефицита теплоты и принятия в общении; гиперсексуальность, устойчивая конформность, внушаемость и подверженность влиянию группы, часто негативному; устойчивая заниженная самооценка, ориентация в самооценке на мнение других людей [4].

Исследователи (Н.Н. Посысов, Д. Видра), занимающиеся изучением развития личности в условиях неполной семьи, указывают на особый тип организации жизненного пространства такой семьи: большой демократизм во взаимоотношениях с ребенком; большая изолированность и оторванность от окружающего мира; мать вынуждена выполнять множество несвойственных ей чисто мужских функций и ролей, в результате чего дети получают одностороннее воспитание; возникновение ситуаций эмоционального “голода” или

чрезмерной, жертвенной родительской любви; материально-бытовые трудности и др. Сложные условия развития ребенка до, во время и после развода, в ситуации образования неполной семьи вследствие развода повышают вероятность нарушений развития и способствуют предрасположенности к будущим невротическим заболеваниям. Дети, пережившие развод родителей, продолжают страдать и много лет спустя. Даже став взрослыми, они, как правило, более ранимы, имеют ряд комплексов [1, с. 198]. Ситуация переживания развода формирует у них типичные черты характера, проблематичным остается обращение с проявлениями агрессивности. Как правило, агрессия направлена против собственной персоны. Характерно чувство собственной неполноценности, вследствие того что ребенок считает себя брошенным, нелюбимым, потому что он был недостаточно важен, чтобы родители могли принести ему в жертву свои собственные разногласия. Даже становясь взрослыми, такие дети на протяжении всей жизни вынашивают чувство вины, считают себя недостойными любви и их мучает страх потерпеть неудачу.

Основная часть

Наиболее полное рассмотрение перечисленных особенностей личности, формирующихся в результате воспитания в интернатных учреждениях и в условиях неполной семьи, возможно с позиций гуман-структурологической концепции Гюнтера Аммона [5]. Г. Аммон понимает личность как сложное многоуровневое структурное образование с первичными органическими структурами, охватывающими нейрофизиологические и биологические функции человека; центральными бессознательными функциями (агрессия, страх, сексуальность, креативность, нарциссизм), вторичными сознательными функциями, определяющими содержание способностей и навыков человека.

Основным понятием в гуман-структуральной теории является Я-идентичность, которая представляет собой ядерное психологическое образование, обеспечивающее целостность личности. Структура центральных Я-функций обусловлена характером идентичности. Процесс развития человека понимается как процесс преобразования Я-идентичности.

Развитие и функционирование личности в гуманструктуральной модели Г. Аммона понимается как результат взаимодействия индивида и окружающей среды, важнейшим средовым фактором при этом выступают межличностные отношения. Интегрированная совокупность межличностных отношений представляет собой психодинамическую почву, в которую вписывается индивид в процессе социализации. При этом важен “динамический, энергетический” аспект, межличностные отношения понимаются не как пересекающиеся интеракции, а как групповое динамическое поле. Для понимания внутренней динамики обменных процессов, осуществляющихся между индивидом и первичной группой, в которой формируется человек, Г. Аммон ввел понятие “социальная энергия”. Она эквивалентна ортодоксальному психоаналитическому “либидо”, но отражает не результат биологического функционирования организма, а

процесс межличностного взаимодействия. Понятие социальной энергии не содержит ничего мистического. В его основе лежит описанный К. Левиным феномен силового взаимодействия психических полей, подчиняющийся групповым динамическим закономерностям.

На первоначальном этапе Г. Аммон вслед за З. Фрейдом предполагал, что источником социальной энергии является раннее нарциссическое обращение первичной семейной группы, иными словами, заботливое отношение родителей в раннем детстве. Однако позднее он пришел к выводу, что психическая энергия не возникает изнутри, а связана с социальным полем человека и что человеческому развитию способствует не только удовлетворение нарциссических потребностей, но и социальная энергия в виде критики, сомнений. В рамках такого понимания ребенок, оставшийся без материнского ухода (наблюдения в детских домах), умирает не от имманентного инстинкта смерти, как это трактует Шпитц (R.A. Spitz), а от социально-энергетического голода.

В понимании Г. Аммона возникающая при общении между людьми социальная энергия подчиняется закономерностям групповой динамики, руководящей подачей социальной энергии и воздействующей на отдельные функции “Я” в их взаимозависимости. Занятие каким-то предметом или вещь также может стать социально-энергетически действенным, поскольку происходит в социально-энергетическом поле, определяемом межличностными отношениями. Наиболее существенное следствие пребывания человека в социально-энергетическом поле – развитие его личности. Каждая значимая для человека встреча меняет его, результатом является постоянно меняющаяся целостная идентичность, формирующаяся на основе цепи важных встреч и кризисных ситуаций. Структура Я – это “текущая социальная энергия, которую личность отражает в сумме полученной социальной энергии, как в количественном, так и в качественном отношении”, а умение регулировать социальную энергию, способность получать и отдавать ее Г. Аммон относил к одной из центральных функций личности, тесно связанных с ее идентичностью.

Г. Аммон дифференцировал качество социальной энергии, определяющее характер формирующейся личности. Конструктивная социальная энергия отличается большей выносливостью к нагрузке. Характерная особенность этого вида энергии состоит в том, что к человеку относятся с теплом, вниманием, принимают его всерьез. Деструктивная энергия сопутствует любым формам открыто враждебного, агрессивного обращения к человеку, ограничения его личной свободы. Дефицитарная социальная энергия представляет случаи намеренного отказа от обращения к человеку, лишения его эмоционального тепла и стимулов структурного роста личности.

Обменные энергетические процессы между группой и индивидом могут быть позитивными, способствующими развитию Я-идентичности, и негативными, препятствующими формированию “здоровой” личности. Важнейшим структурным образованием, обеспечивающим характер такого взаимодействия, являются центральные Я-функции, которые содержательно понимаются как изначально данная конструктивная сила:

- агрессия – потенциал активности;
- страх – способность совладания с тревогой;
- внешнее Я-отграничение – автономия с гибкой границей;
- внутреннее Я-отграничение – гибкая граница осознающего Я и неосознаваемых побуждений;
- нарциссизм – позитивное самопринятие;
- сексуальность – взаимообогащающее единение.

Центральные Я-функции призваны влиять на индивидуальную психологическую адаптацию, могут быть сформированы “нормально”, “патологически” или “задержаны” в своем развитии. Решающим является характер взаимодействия как в первичной группе (родительской семье), так и в группо-динамическом жизненном поле.

Уровень сформированности Я-функций определяет особенности взаимодействия в последующих межличностных отношениях, т.е. обмене “социальной энергией”. Такой обмен может позитивно расширять возможности личности, способствовать ее интеграции (развитию Я-идентичности), обеспечивать оптимальную адаптацию к среде, иметь конструктивный характер, с одной стороны; деформировать личностную структуру, дезинтегрировать процесс становления Я-идентичности, дезадаптировать, т.е. действовать деструктивно, – с другой; или же препятствовать становлению личности, необходимой дифференциации психических функций, снижать интенсивность динамических межличностных взаимодействий, тем самым вызывать функциональный интрапсихический дефицит [5].

Цель данного исследования – изучение центральных личностных функций у молодых людей с различным опытом социализации.

Гипотеза настоящего исследования состоит в том, что для молодых людей, являющихся выпускниками интернатных учреждений, а также воспитывающихся в условиях неполной семьи, характерны деструктивно-дефицитарные тенденции в проявлениях центральных личностных функций агрессии, тревоги, внешнего и внутреннего отграничения, нарциссизма и сексуальности. Предпосылкой подобных нарушений Я-функций является особый тип организации жизненного пространства в учреждениях интернатного типа и в условиях неполной семьи, проявляющийся в негативных обменно-энергетических процессах между группой и индивидом, препятствующих формированию “здоровой” личности.

Методика. Для изучения Я-структурных функций молодых людей из числа детей-сирот и неполных семей было проведено исследование с использованием опросника для оценки центральных личностных функций “Я-структурный тест Аммона” (ISTA). Методика адаптирована и рестандартизирована специалистами Санкт-Петербургского НИИ им. В.М. Бехтерева как русскоязычная версия ISTA – Я-структурного теста Гюнтера Аммона (Ю.Я. Тупицин, В.В. Бочаров и др., 1998) [6].

Выборку исследования составили студенты БГУ разных курсов и факультетов, воспитывающиеся в семьях, лица из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, входящие в группу опеки

психологической службы БГУ, и молодых людей, проживающих в Молодежных домах SOS-детской деревни. Для реализации цели исследования было сформировано три группы испытуемых, различающихся условиями социализации. Всего в исследовании приняло участие 237 человек в возрасте от 17 до 22 лет. Лица из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составляют 19,4% от всех испытуемых, или 46 человек. Молодые люди из полных семей составляют 54,9% (130 человек), молодые люди из неполных семей составляют 25,7% (61 человек).

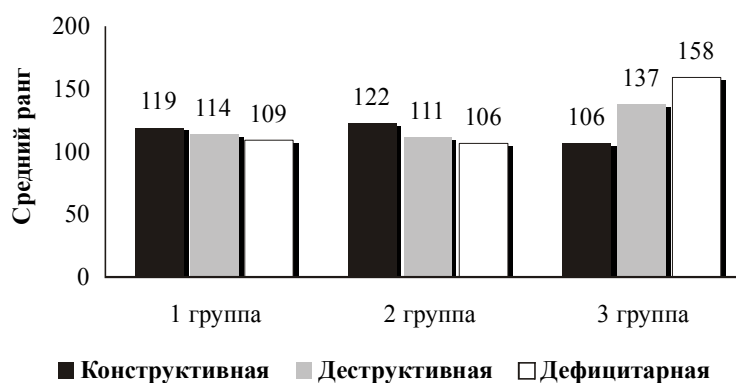
Анализ Я-структурных функций осуществлялся нами для каждой из обследуемых групп. Однако мы не ставили целью проводить попарное сравнение данных групп, нас интересовала степень различия между данными тремя выборками, потому в процессе статистической обработки мы использовали критерий Н Краскела-Уоллеса.

Результаты и их обсуждение

Анализ Я-функции агрессии

Агрессия в гуман-структуральной теории личности понимается в значении слова “adgredi” (лат. *подходить, нападать*), т.е. как активный подход к вещам и людям и как принцип первичной направленности человека на окружающий мир и его открытости окружающему миру, его потребностей во впечатлениях, контактах и отношениях. Агрессия изначально представляет собой общий потенциал активности, которым располагает личность для решения задач адаптации и поддержания идентичности. Вместе с тем в зависимости от характера структуры отношений, прежде всего, в первичной (родительская семья), а в последующем и референтных группах агрессия может терять свое приспособительное значение, становясь дезинтегрирующим и дезрегулирующим фактором.

На рисунке 1 представлены профили центральных личностных функций по шкале агрессии.



Примечание: 1 группа – молодые люди из полных семей;

2 группа – молодые люди из неполных семей,

3 группа – молодые люди из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Рис. 1. Профили Я-функции агрессии у обследуемых групп молодых людей

У молодых людей из числа детей-сирот выявлены достоверно более высокие показатели по шкале дефицитарной агрессии ($\chi^2 = 20,68$ при $p=0,000$). На поведенческом уровне дефицитарная агрессия проявляется в неспособности прикладывать усилия для достижения собственных целей, реализации своих планов, задач, отстаивания интересов и удовлетворения потребностей; избегании каких-либо ситуаций “соперничества”, конфронтации, конфликтов, дискуссий со склонностью к быстрым уступкам; затруднении в открытом проявлении своих чувств, переживаний, выражении претензий и предпочтений; снижении предметной активности, сужении круга интересов и пассивном уединении, то есть в неспособности к установлению продуктивных межличностных контактов и теплых человеческих отношений. Все это может приводить к астеническим и депрессивным расстройствам.

Анализ Я-функции тревоги

В концепции динамической психиатрии в рассмотрении тревоги акцент ставится на ее функциональном значении. Тревога рассматривается как центральная личностная функция, представляющая собой важнейший регулятор взаимоотношений индивидуума и среды. Она позволяет ориентироваться субъекту в сложном мире объектных отношений. Тревога необходима как условие проявления активности, приобретения нового опыта, поддержания и развития Я-идентичности.

Молодые люди из числа детей-сирот обладают достоверно более высокими показателями по шкале деструктивной ($\chi^2 = 18,09$ при $p=0,000$) и дефицитарной тревоги ($\chi^2 = 23,87$ при $p=0,000$) (рис. 2).

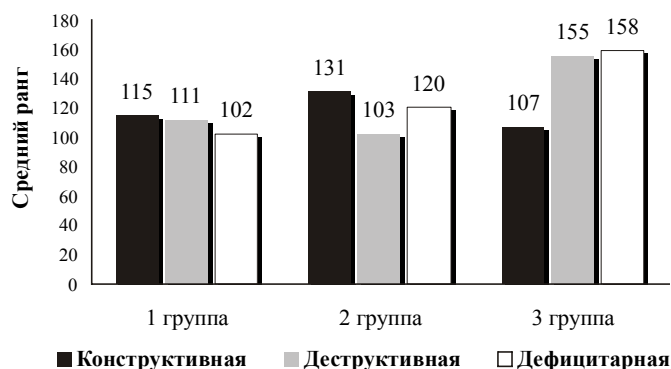


Рис. 2. Профили Я-функции тревоги у обследуемых групп молодых людей

На поведенческом уровне *дефицитарный страх* проявляется в недооценке или полном игнорировании объективной опасности; ощущении скуки, душевной пустоты и эмоциональной “спячки”; выраженном компенсаторном стремлении к экстремальным ситуациям, позволяющим хоть на некоторое время избавиться от “эмоционального несуществования”, ощутить эмоциональную встряску (“адреналин в крови”), почув-

ствовать реальную жизнь; невосприимчивости страха и эмоциональных состояний, испытываемых другими, ведущем к эмоциональному неучастию, неадекватности в оценках действий и поступков окружающих, избеганию столкновений с внутренним Я другого человека, эмоциональному сглаживанию и поверхностному характеру контактов и отношений с окружающими.

Деструктивный страх представляет собой искажение регуляторной составляющей механизма совладания с тревогой. На поведенческом уровне это проявляется в неадекватной переоценке реальных угроз, трудностей, проблем; неспособности к адекватному поведению в опасных ситуациях, вплоть до панических проявлений; боязни установления новых контактов и близких, доверительных человеческих отношений; страхе перед авторитетами; боязни любых неожиданностей; затруднениях в концентрации внимания; неспособности обращаться за помощью и поддержкой в трудных жизненных ситуациях.

Анализ Я-функции внешнего отграничения

В Я-структурной модели личности Г. Аммона используется концепция “подвижных, гибких границ Я”, являющихся “периферическим органом восприятия”, позволяющим ребенку в ходе своего развития переживать и осознавать собственную идентичность, отмежевываясь как от окружающего мира (снаружи), так и от мира своих фантазий (изнутри). Построение “подвижных” границ Я (Я-отграничение), позволяющих ребенку выделить себя из раннего симбиоза с матерью, представляет первый творческий акт в собственном опыте идентичности и обозначает решающую фазу в развитии его Я.

У молодых людей третьей группы можем наблюдать повышение показателей по шкале деструктивного внешнего отграничения ($\chi^2 = 8,67$ при $p=0,013$), т.е. расстройство регуляции взаимодействия личности с окружающей группой и событиями внешнего мира (рис. 3).

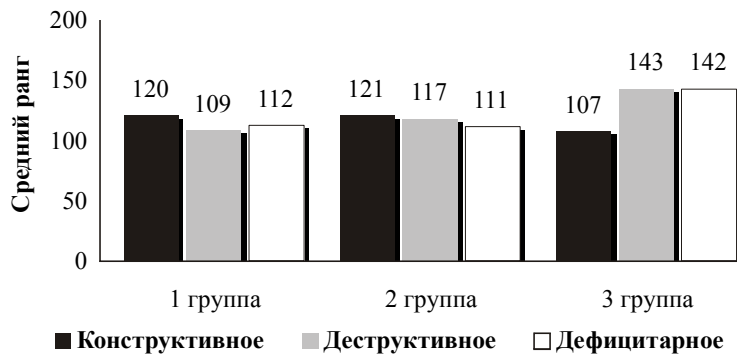


Рис. 3. Профиль функции внешнего Я-отграничения у обследуемых групп молодых людей

На поведенческом уровне *деструктивное внешнее Я-отграничение* проявляется в отсутствии интереса к людям, событиям и окружающему

миру, отвергании эмоционального участия в них. Искреннее, заинтересованное внимание других людей воспринимается как неприятное и при возможности избегается. Результатом этого является чувство душевной пустоты, отсутствие контактов. До людей с деструктивным внешним Я-отграничением практически невозможно достучаться, им сложно испытывать истинное сострадание к другим. Принимать помощь не могут, жизненная позиция пассивна.

Дефицитарное внешнее Я-отграничение ($\chi^2 = 7,62$ при $p=0,022$), характерное для молодых людей из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на поведенческом уровне проявляется в сложности принимать решения и отстаивать их перед другими, неумении сказать “нет”. Чувства и установки других людей перенимаются и рассматриваются как свои собственные. Все ситуации они воспринимают с симбиотических позиций, исходя из того, что всем нужно то же, что и им.

Анализ Я-функции внутреннего отграничения

Внутреннее Я-отграничение по отношению к внутреннему психическому пространству представляет гибкую, подвижную границу Я, позволяющую индивиду в ходе своего развития переживать и осознавать собственную идентичность, отмежевываясь от мира своих фантазий и прессинга внутренних потребностей.

Представленные на рисунке 4 данные и данные статистического анализа свидетельствуют о достоверно высоких показателях конструктивного внутреннего Я-отграничения у молодых людей, воспитывающихся в семьях, как полных, так и неполных ($\chi^2 = 8,1$ при $p=0,017$). Операционально это предполагает способность иметь фантазии и мечты, узнавать их как таковые, т.е. отделять от реальных событий и действий; хорошо дифференцировать объекты внешнего мира и собственные представления о них; возможность допускать в сознание чувства и проявлять их, разделяя реальные и нереальные аспекты чувствования и не позволяя эмоциям безраздельно определять личностную активность.

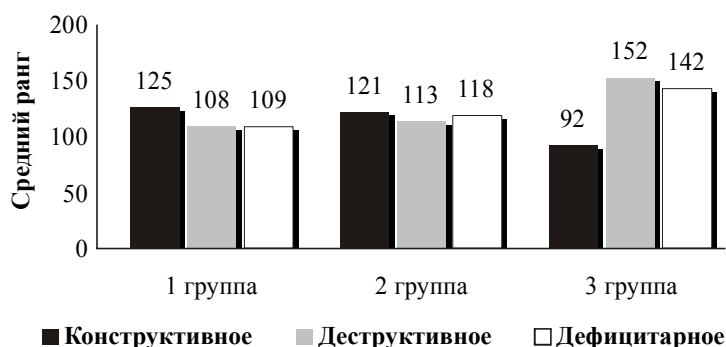


Рис. 4. Профили функции внутреннего Я-отграничения у обследуемых групп молодых людей

У молодых людей из числа детей-сирот обнаружены высокие показатели по шкале деструктивного ($\chi^2 = 14,56$ при $p=0,001$) и дефицитарного ($\chi^2 = 8,12$ при $p=0,017$) внутреннего отграничения в отличие от молодых людей, воспитывавшихся в семьях.

В поведении *деструктивное внутреннее Я-отграничение* у молодых людей из числа детей-сирот проявляется в излишне подчеркнутой рациональности, расчетливости; формальных отношениях с окружающими; отсутствии гибкости; недоверии к интуитивным и чувственным решениям, рассогласованности телесной и душевной жизни; неуместных действиях и поступках, несчастных случаях, нечаянных травмах. Слабость внутренней границы Я в поведении выражается склонностью к чрезмерному фантазированию, необузданной мечтательности. Сознание зачастую “затопляется” слабо контролируемыми образами, чувствами, эмоциями, переживание которых оказывается не способным отличать их от внешних объектов, ситуаций и отношений, с ними связанных.

Анализ Я-функции нарциссизма

В концепции динамической психиатрии формирование нарциссизма рассматривается как необходимый этап личностного развития. Я-функция нарциссизма определяет отношение человека к себе самому. Она является решающей для чувства собственной ценности человека, т.е. того, с каким представлением о себе самом и окружающем мире он общается, трудится и решает жизненные задачи.

Для молодых людей из числа детей-сирот характерны достоверно высокие показатели по шкалам деструктивного нарциссизма ($\chi^2 = 17,85$ при $p=0,000$) – неспособность в полной мере формировать целостное отношение к себе, развивать дифференцированное представление о собственной личности, своих возможностях, равно как и реалистично оценивать себя, и дефицитарного нарциссизма ($\chi^2 = 32,36$ при $p=0,000$) (рис. 5).

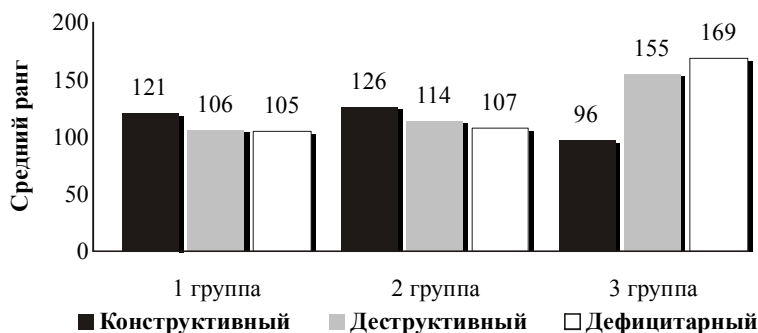


Рис. 5. Профиль Я-функции нарциссизма у обследуемых групп молодых людей

При этом можем наблюдать достоверно высокие показатели конструктивного уровня данной функции у молодых людей, воспитывающихся в семьях ($\chi^2 = 5,78$ при $p=0,056$), что свидетельствует о высокой само-

оценке, чувстве собственного достоинства, здоровом честолюбии, истинности в восприятии себя и других, открытости в межличностных контактах, многообразии интересов и побуждений, способности наслаждаться жизнью в самых разных ее проявлениях.

Дефицитарный нарциссизм у молодых людей из числа детей-сирот проявляется в выраженной зависимости от окружающих, пассивности, уступчивости, трудностях выделения собственных мотивов и желаний, взглядов и принципов. Такие люди ощущают себя малозначимыми, им сложно устанавливать и поддерживать полноценные межличностные контакты, свои интересы и потребности мало учитываются. Эмоциональные переживания отличаются бедностью, преобладает скука и безрадостность. Одиночество переносят очень сложно, у них выражено неосознаваемое стремление к отношениям симбиотического слияния (к теплым, близким отношениям, в которых можно полностью “раствориться” и укрыться от проблем реальной жизни, личной ответственности).

Анализ Я-функции сексуальности

Развитие сексуальности, как и других центральных личностных функций, определяется группо-динамическими условиями. Ее проявление всегда взаимосвязано с остальными гуманными функциями (агрессией, страхом, внешним и внутренним Я-отграничением, нарциссизмом). “Взрослая” сексуальность рассматривается как способность без страха погружаться в симбиоз партнерских отношений, устанавливать живой контакт на телесном, душевном и духовном уровнях, а также получать удовольствие от такого взаимодействия.

Анализируя полученные результаты, можем отметить высокие значения по шкале деструктивной сексуальности ($\chi^2 = 29,8$ при $p=0,000$). У молодых людей из 2-й и 3-й групп – деформация развития функции сексуальности, проявляющаяся в нарушении процесса объединения сексуальной активности в целостном поведении личности. Наряду с высокими значениями по шкале деструктивной сексуальности у молодых людей из числа детей-сирот наблюдаем достоверно более высокие показатели и по шкале дефицитарной сексуальности ($\chi^2 = 20,98$ при $p=0,000$) (рис. 6).

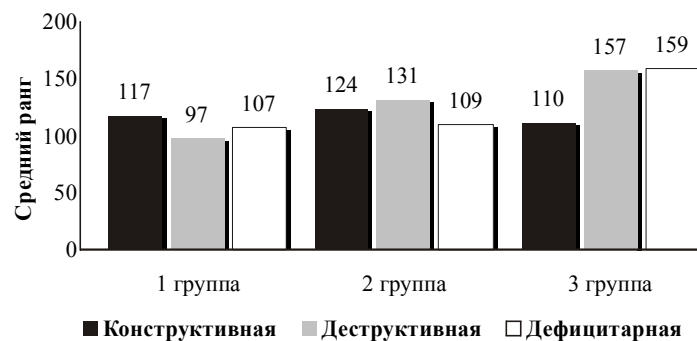


Рис. 6. Профили Я-функции сексуальности у обследуемых групп молодых людей

Деструктивный вариант сформированности Я-функции сексуальности в поведении проявляется в неспособности к установлению глубоких, интимных взаимоотношений, избегании эмоциональной близости как угрозы потери собственной свободы, доверительности и теплоты отношений; отсутствии гибкости сексуального репертуара; склонности к различным формам проявления агрессивности; преобладании после сексуальных отношений чувства вины, унижения, ощущения “использованности”.

Дефицитарная сексуальность в поведении проявляется в низкой сексуальной активности или ее отсутствии; избегании реальных сексуальных контактов, вплоть до полного отказа от них, тенденции заменять реальные сексуальные отношения фантазиями; восприятию сексуальных желаний и претензий других как угрозы собственной идентичности; отождествлению собственной сексуальной активности, как и всей сферы отношений полов, со страхом (моральное падение, заражение, боязнь прикосновения или сексуальной зависимости); несформированности сексуального репертуара, неспособности сообщать о своих желаниях и потребностях другим, предпочтении реальным сексуальным партнерам выдуманных.

Деструктивность функций Я связана с безучастным либо деструктивно-враждебным характером атмосферы ранних симбиотических отношений, сутью которых является “первичный запрет” на проявление активности и собственную идентичность ребенка, принуждающий его Я развиваться не в собственных, а в жестко предписанных границах. Дефицитарность функций Я формируется в ситуации невозможности правильной идентификации матерью либо ухаживающим взрослым актуальных потребностей и нужд ребенка в ходе воспроизведения нормативно заданных ролей, равнодушного отношения к проявлениям двигательной и познавательной активности ребенка, отсутствия поддержки ребенка в попытках игрового овладения окружающим миром. Причиной тому может быть бессознательное эмоциональное отвержение матерью своего ребенка или чрезмерная идентификация с ним.

Возможность *практического применения* гуман-структурологии Г. Аммона в рассмотрении влияния различных условий социализации на формирование центральных личностных функций возможна через введение понятия “тенденции гуманфактора” (Td gfk). Для оценки характера сформированности центральных личностных функций (преимущественно конструктивная либо деструктивно/дефицитарная составляющая) нами был рассчитан показатель, отражающий тенденции центральных личностных функций (А, С, О, О1, N, Sex), представляющий собой частное от деления показателя конструктивности гуман-функции на сумму ее деструктивной и дефицитарной составляющей, что определяется по формуле

$$Td\ gfk = K1 / K2 + K3,$$

где

К1 – конструктивная составляющая соответствующей гуман-функции;
 К2 – деструктивная составляющая соответствующей гуман-функции;
 К3 – дефицитарная составляющая соответствующей гуман-функции.

Если численное значение гуман-факторной тенденции больше 100, то в структуре психической реальности преобладает конструктивная составляющая, если меньше 100, то превалируют деструктивная и дефицитарная составляющие.

На рисунке 7 представлены результаты сравнения трех групп по выраженности потенциала гуман-функции.

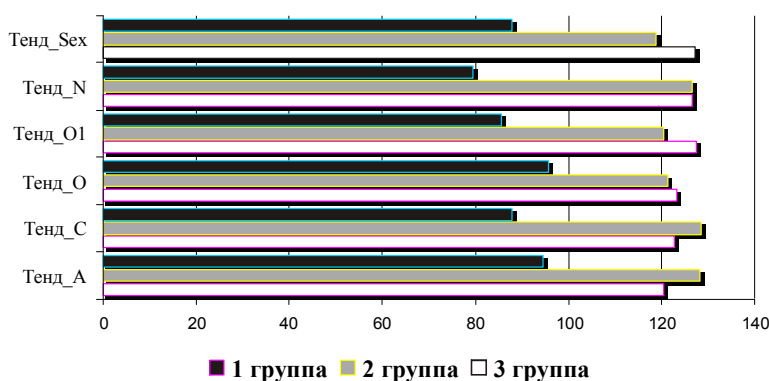


Рис. 7. Выраженность конструктивного/деструктивного, дефицитарного потенциала у исследуемых групп

Для молодых людей, воспитывающихся в семье, как в полной, так и в условиях неполной, выражены преимущественно конструктивные показатели гуман-функций (характерным является способ жизнедеятельности с конструктивной основой). У молодых люди из числа детей сирот в процессе осуществляемой жизнедеятельности превалирует деструктивная и дефицитарная основа.

Заключение

Подводя итоги описанию особенностей *центральных личностных функций*, можем сделать вывод, что у молодых людей, воспитывающихся в семье, как в полной, так и в условиях неполной, выражены преимущественно конструктивные показатели гуман-функций (характерным является способ жизнедеятельности с конструктивной основой). У молодых люди из числа детей сирот в процессе осуществляемой жизнедеятельности превалирует деструктивная и дефицитарная основа.

Конструктивный характер сформированности Я-функций у молодых людей, воспитывающихся в условиях семьи, наблюдается по таким Я-функциям, как внутреннее и внешнее Я-отграничение, нарциссизм, агрессия, тревога, сексуальность. При этом мы наблюдаем достоверно более конструктивные показатели у молодых людей, воспитывающихся в неполной

семье, по Я-функции тревоги и деструктивные показатели Я-функции сексуальности. Преимущественно конструктивные варианты сформированности центральных личностных Я-функций у молодых людей, воспитывающихся в семье, являются результатом благоприятного взаимодействия индивида и окружающей среды на ранних этапах развития.

У лиц из числа детей-сирот наблюдаются дефицитарные проявления Я-функций через агрессию, тревогу, нарциссизм, а также деструктивное внешнее и внутреннее Я-отграничение и сексуальность.

Результаты данного исследования могут быть использованы для разработки психопрофилактических и психокоррекционных программ, направленных на обучение лиц с деструктивным и дефицитарным уровнем сформированности Я-функций адаптивным формам поведения с учетом специфики условий их жизнедеятельности. Для этого в практическую деятельность специалиста предлагаем внедрить милые-терапию (терапию средой) [5]. Это такая форма терапии, в которой проявляются социально-энергетические и групподинамические процессы, оказывающие целебное воздействие. Терапия рассчитана на возможность наверстывающего развития Я-структуры личности в смысле повторения ситуаций первичного симбиоза и наверстывания конструктивной составляющей в групподинамическом поле. Терапия средой позволяет развить чувство доверия к окружающим людям, сублимировать собственные деструктивные импульсы, сделать более конструктивным взаимодействие личности и общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Видра, Д.** Помощь разведенным родителям и их детям: от трагедии к надежде. По страницам научных трудов Гельмута Фигдора / Д. Видра. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2000. – 224 с.
2. **Крайг, Г.** Психология развития [текст] / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2000.
3. Хрестоматия по истории психологии / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 122–142.
4. **Фурманов, И.А.** Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства / И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, Н.В. Фурманова. – Минск : Тесей, 1999. – 160 с.
5. **Кабанов, М.М.** Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование / М.М. Кабанов ; под ред. М.М. Кабанова, Н.Г. Незнанова. – СПб. : Институт им. В.М. Бехтерева, 2003. – 438 с.
6. Я-структурный тест Аммона. (Опросник для оценки центральных личностных функций на структурном уровне) / Пособие для психологов и врачей. – СПб., 1998. – 70 с.

Поступила в редакцию 05.10.2012 г.

УДК 378.015.31:159.95

Р.А. КОБЗЕВ

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК РЕГУЛЯТОРЫ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье на основе теоретического анализа отечественных и зарубежных исследований в данной области, а также эмпирического исследования рассматриваются особенности взаимодействия метакогнитивных процессов и ценностных установок личности в юношеском возрасте. Целью работы явилось выявление закономерностей уровня интеллекта и ценностных установок студентов первого курса. Данные, описанные в статье, могут быть использованы в работе со студентами младших курсов.

Введение

Традиционно одной из важнейших проблем педагогической психологии является проблема когнитивного и метакогнитивного развития. В современных исследованиях все большее внимание уделяется проблеме метакогнитивных процессов. Метапознание рассматривается как одно из условий успешности познавательной деятельности. Вместе с тем у исследователей нет единого мнения о процессе развития метакогнитивных процессов. Ряд отечественных и зарубежных исследователей показывают значимость метакогнитивных процессов в регуляции познавательной деятельности (Б.М. Величковский, А.В. Карпов, М.А. Холодная, Ю.В. Скворцова, Е.Ю. Савин, Е.О. Корнилов и др.) [1; 2; 3].

Еще в 20-е гг. Л.С. Выготский отмечал, что в психологии юношеского возраста значительно больше общих теорий, чем достоверно установленных фактов. В какой-то мере эта оценка остается справедливой и в наше время. Во многих западных схемах возрастной периодизации онтогенеза юношеский возраст не рассматривается как самостоятельный период развития человека, а включается в период “тинейджерства”, объединяющий подростковый и юношеский периоды от 13 до 19 лет. В то же время такие отечественные ученые, как Л.И. Божович, И.В. Дубровина, отмечают целесообразность исследований, отражающих специфику данного возрастного этапа развития.

В последние годы в центре внимания психологов оказались так называемые метакогнитивные процессы. Постепенно все более отчетливо осознавался тот факт, что наряду с традиционно изучавшимися процессами переработки информации (такими, как восприятие, память, мышление) существуют метакогнитивные процессы, отвечающие за управление ходом текущей интеллектуальной деятельности. Согласно представлениям, высказанным Дж. Флейвеллом, в метакогнициях как познавательных структурах, которые в широком смысле связаны с различными формами управления своей собственной познавательной активностью, можно вы-

делить два аспекта: знание о собственном знании и управление собственным процессом познания. У разных исследователей эти два аспекта получали разные наименования и содержательно раскрывались разными способами. Метакогнитивное развитие представляет собой специфическую последовательность действий, направленных на планирование и контроль когнитивных процессов, а также соотнесение их результатов с целями деятельности (J. Flavell, С.В. McCormick, Ф. Ленц, В.Д. Шадриков, В.В. Давыдов, А.В. Карпов) [4; 5].

Характерный уровень метакогнитивного развития в юности – это единая линия формально-логического и формально-операционального мышления. Это абстрактное, теоретическое, гипотетико-дедуктивное мышление, не связанное с конкретными условиями внешней среды, существующими в данный момент. К концу подросткового возраста общие умственные способности уже сформированы, однако на протяжении юности они продолжают совершенствоваться.

В процессе становления личности немаловажное значение приобретают внутренние движущие силы, позволяющие человеку более самостоятельно определять задачи и направление собственного развития. Система ценностных ориентаций личности выступает в качестве регулятора и механизма такого развития, определяя форму реализации намеченных целей. Достижимый уровень развития личности последовательно создает все новые предпосылки для развития и совершенствования системы ее ценностных ориентаций. М. Рокич предложил модель ценностных ориентаций, в основе которой лежит предположение, что ценности могут трансформироваться под влиянием воспитания и культуры. Согласно М. Рокичу, выделяются два класса ценностей: терминальные и инструментальные. В качестве инструментальных ценностей обычно рассматриваются личностные черты, которыми должен обладать человек: вежливость, ответственность, интеллигентность, храбрость, одаренность, честность, независимость, широкий кругозор и др. Терминальными ценностями, т.е. к чему стоит стремиться в жизни, рассматриваются такие: полноценная любовь, счастье, внутренняя гармония, надежная семья, дружба, красота, духовное удовлетворение, креативность, достижения, комфортная жизнь, всеобщий мир [6].

В юношеском возрасте терминальные ценности направлены преимущественно на достижения и развитие себя. Наиболее востребованные жизненные сферы – образование и обучение, профессиональная и общественная жизнь.

Основная часть

При проведении исследования по данной проблематике были использованы следующие диагностические методики: тест интеллекта Д. Векслера (взрослый вариант) (WAIS) и опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина. Для проведения психометрической проверки экспериментального исследования использовался комплекс методов мате-

матико-статистической обработки эмпирических данных, адекватных целям и задачам исследования, в соответствии с требованиями к процедурам такого рода. Все расчеты производились с помощью программы SPSS v.16 for Windows, обеспечивающей надежную точность вычислений.

В исследовании приняли участие студенты 1-го курса гуманитарно-экономического факультета Белорусского государственного университета транспорта (37 человек), факультета экономики и управления торговли и факультета высшей школы туризма Белорусского государственного экономического университета (41 испытуемый) и факультета психологии и педагогики Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины (73 испытуемых). В сумме выборка составила 151 студент в возрасте 17–18 лет. В исследовании мы предположили, что выбор терминальных ценностей зависит от уровня интеллектуального развития личности.

Для изучения уровня интеллектуального развития использовался взрослый вариант методики Д. Векслера (WAIS), позволяющий измерять различные виды интеллекта. Тест широко используется как в зарубежных исследованиях, так и в большинстве отечественных.

Под интеллектом Д. Векслер понимал комбинированную и глобальную способность индивида к адекватным поступкам, здоровому мышлению и эффективному взаимодействию с окружающей средой [7]. Так, тест позволяет рассматривать следующие показатели:

– показатель общего интеллекта (охватывает около 50% оценок по всем субтестам);

– показатель вербального интеллекта (слагается оценками субтестов “Общая осведомленность”, “Общая понятливость”, “Арифметический”, “Установление сходства”, “Повторение цифровых рядов”, “Словарный”);

– показатель невербального интеллекта (представлен в субтестах “Шифровка цифр”, “Нахождение недостающих деталей”, “Кубики Коса”, “Последовательность картинок”, “Составление фигур”).

Общий показатель IQ методики является индикатором общего интеллекта (фактор “G”), т.е. сложноинтегрированного качества психики, обеспечивающего индивиду успешность поведения в различных ситуациях и эффективность различных видов деятельности.

За оценкой вербального показателя стоит вербальный интеллект как интегральное образование и одновременно подструктура общего интеллекта, функционирование которого осуществляется в вербальной форме с преимущественной опорой на знания. Уровень и структура вербального интеллекта теснейшим образом связаны с полученным образованием, многообразием индивидуального жизненного опыта, всей совокупностью условий социализации человека.

Невербальный показатель методики отражает состояние невербального интеллекта, т.е. интегрального образования и подструктуры общего интеллекта, деятельность которого связана не столько со знаниями, сколько с сформировавшимися на их основе умениями индивида и особенно

стями его психофизических, сенсомоторных и перцептивных характеристик.

Из результатов тестирования по тесту Д. Векслера применялись показатели вербального, невербального и общего интеллекта без учета показателей по отдельным субтестам – 13.

Субтесты 1 – 6 включительно характеризуют уровень развития вербального интеллекта, т.е. интегрального образования (подструктуры общего интеллекта), функционирование которого осуществляется в вербально-логической форме с преимущественной опорой на знания. Субтесты 7 – 13 включительно характеризуют уровень развития невербального интеллекта [8].

В результате проведения данного теста были получены следующие данные: средний уровень интеллекта (IQ = 90 – 109) – n = 86 студентов. Вербальный интеллект в среднем составил – 105, невербальный – 103, общий интеллект – 104. Уровень испытуемых с интеллектом выше среднего (IQ = 110 – 119) – n = 42. Вербальный интеллект – 116, невербальный – 114 и общий интеллект – 115. Средний показатель испытуемых с высоким интеллектом (IQ = 120 – 129) – n = 21. Вербальный интеллект – 127, невербальный – 114, общий интеллект – 120.

Для исследования ценностных установок нами был использован опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина (ОТеЦ-2). В результате проведения данной диагностической методики были получены показатели значимости терминальных ценностей и соотнесены с уровнем интеллекта испытуемых (таблица).

Количество выборов терминальных ценностей в процентном соотношении у испытуемых с разным уровнем интеллекта (N = 149)

Терминальные ценности	Количество выборов в процентном соотношении у испытуемых с разным уровнем интеллекта		
	IQ = 90 – 109	IQ = 110 – 119	IQ = 120 – 129
Собственный престиж	5,71%	7,37%	16,4%
Высокое материальное положение	16,54%	7,13%	12,83%
Креативность	8,7%	10,67%	19,49%
Активные социальные контакты	15,47%	10,31%	13,66%
Развитие себя	8,96%	9,8%	8,15%
Достижения	18,34%	17,75%	10,22%
Духовное удовлетворение	17,59%	17,48%	8%
Сохранение собственной индивидуальности	8,68%	19,47%	11,22%

Расчет критерия χ^2 при сопоставлении эмпирического распределения ценностей у испытуемых с разным уровнем интеллекта показал уровень значения $P_0 = 0,01$, что подтверждает достоверность гипотезы.

Как видно из таблицы, при среднем уровне интеллекта наиболее значимыми были представлены следующие ценности: достижения, духовное

удовлетворение, высокое материальное положение и активные социальные контакты. При показателе интеллекта выше среднего – сохранение собственной индивидуальности, достижения, духовное удовлетворение. У испытуемых с высоким показателем интеллекта – креативность, собственный престиж, активные социальные контакты. Также были выявлены следующие закономерности: чем выше уровень интеллекта, тем большее значение играют такие терминальные ценности, как собственный престиж – завоевание своего признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям и креативность – реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность.

В результате корреляционного анализа Пирсона, теста интеллекта Д. Векслера WAIS и опросника терминальных ценностей И.Г. Сенина были выявлены наиболее значимые терминальные ценности у испытуемых с разным уровнем интеллекта:

IQ = 90 – 109, n = 86

– активные социальные контакты в сфере увлечений – 735

– развитие себя в общественной жизни – 735

IQ = 110 – 119, n = 42

– креативность в общественной жизни – 824

– активные социальные контакты в семейной жизни – 824

– сохранение собственной индивидуальности в общественной жизни – 824

IQ = 120 – 129, n = 21

– собственный престиж в семейной жизни – 632

– достижения в семейной жизни – 632

– сохранение собственной индивидуальности в профессиональной сфере – 632

Как видно из результатов корреляционного анализа, у испытуемых со средним уровнем интеллекта наиболее значимыми терминальными ценностями являются активные социальные контакты в сфере увлечений и развитие себя в общественной жизни [9]. У испытуемых с уровнем интеллекта выше среднего – креативность в общественной жизни, активные социальные контакты в семейной жизни и сохранение собственной индивидуальности. Для испытуемых с высоким уровнем интеллекта характерны такие терминальные ценности, как собственный престиж в семейной жизни, достижения в семейной жизни и сохранение собственной индивидуальности в профессиональной сфере.

Заключение

Таким образом, в результате исследования метакогнитивных процессов как регуляторов ценностных установок, а также теоретического анализа по данной проблематике можно сделать следующие выводы:

1. В процессе становления личности немаловажное значение приобретают внутренние движущие силы, позволяющие человеку более само-

стоятельно определять задачи и направление собственного развития. В юношеском возрасте терминальные ценности направлены преимущественно на достижения и развитие себя. Наиболее востребованные жизненные сферы – образование и обучение, профессиональная и общественная жизнь.

2. При среднем уровне интеллекта наиболее значимыми были представлены следующие ценности: достижения, духовное удовлетворение, высокое материальное положение и активные социальные контакты. При показателе интеллекта выше среднего – сохранение собственной индивидуальности, достижения, духовное удовлетворение. У испытуемых с высоким показателем интеллекта – креативность, собственный престиж, активные социальные контакты. Также были выявлены следующие закономерности: чем выше уровень интеллекта, тем наибольшее значение играют такие терминальные ценности, как собственный престиж и креативность.

3. У испытуемых со средним уровнем интеллекта наиболее значимыми терминальными ценностями являются активные социальные контакты в сфере увлечений и развитие себя в общественной жизни. У испытуемых с уровнем интеллекта выше среднего – креативность в общественной жизни, активные социальные контакты в семейной жизни и сохранение собственной индивидуальности. Для испытуемых с высоким уровнем интеллекта характерны такие терминальные ценности, как собственный престиж в семейной жизни, достижения в семейной жизни и сохранение собственной индивидуальности в профессиональной сфере.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Яницкий, М.С.** Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
2. **Величковский, Б.М.** Когнитивная наука : Основы психологии познания / Б.М. Величковский. – М. : Смысл, 2006. – Т. 2. – 432 с.
3. **Комкова, Е.И.** Генезис когнитивного и социального развития ребенка : монография / Е.И. Комкова. – Минск : БГПУ, 2007. – 175 с.
4. **McCormick, C.B.** Metacognition and learning // Handbook of psychology / Ed. E.V. Weiner. V7. Educational psychology / Ed. W.M. Reynolds, G.E. Miller. N.Y. : Wiley, 2003. – P. 79–102.
5. **Кобзев, Р.А.** Взаимосвязь интеллекта и терминальных ценностей в юношеском возрасте / Р.А. Кобзев // “Векторы психологии 2012” : материалы Международной молодежной научно-практической конференции, г. Харьков, 23 апреля 2012 / Харьковский национальный университет им. Каразина ; редкол. Н.П. Крейдун, О.Ф. Иванова, О.С. Кочерян и др. – Харьков. : ХНУ, 2012. – С. 146–148.
6. **Rokeach, M.** The Nature of Human Values / M. Rokeach. – N.Y. : Free Press, 1973. – 354 p.
7. **Лобанов, А.П.** Когнитивная психология : учебное пособие / А.П. Лобанов. – 2-е изд. – Минск : Новое знание; М. : ИНФРА-М, 2012. – 376 с.
8. **Филимоненко, Ю.** Руководство к методике исследования интеллекта для взрослых Д. Векслера / Ю. Филимоненко, В. Тимофеев ; под ред. О.К. Муляр. – СПб. : Иматон-М, 1995.

9. *Наследов, А.Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учебное пособие / А.Д. Наследов. – 3-е изд. – СПб. : Речь, 2007. – 392 с.

Поступила в редакцию 12.12.2012 г.

УДК 372.878

В.П. РЕВА

СМЫСЛОВЫЕ ПАРАДИГМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Восприятие музыки не ограничивается информацией, доставляемой рецепторами слуха, выходит далеко за его пределы. Выявление механизмов постижения красоты в музыке составляет одну из насущных задач педагогики искусства, требует комплексного рассмотрения проблемы в единстве слаженной работы сознания и неосознаваемых продуктов психики.

Введение

История становления научной мысли о тайнах воздействия музыки уходит в глубь веков. Со времен античной эстетики и до настоящего времени представителями разных наук активно обсуждаются вопросы музыкального восприятия, трансформации образных значений в психику личности, нравственно-эстетические процессы межкультурной коммуникации.

В европейской культуре первые экспериментальные исследования этого феномена связаны с именем Пифагора. Благозвучие открытого им гармонического аккорда потрясло ученых античного мира. На протяжении столетий результаты этих наблюдений дополнялись многочисленными данными различных наук (физики, физиологии, психологии, философии, педагогики, эстетики), по-своему объясняющими природу музыкального воздействия. Среди них: учения о небесном гептахорде Платона, мимезисе Аристотеля, физиологии слуха Аристоксена, чувственной ориентации слухового воздействия Царлино, теории аффектов А. Кирхера, эмпатии Т. Лишса, контекстуализма С. Пеппера, информационной эстетики А. Моля, музыкального переживания Б. Теплова, теории интонации Б. Асафьева, психологии музыкального восприятия Е. Назайкинского, интонационной формы В. Медушевского и др.

На протяжении более 2,5 тыс. лет научная мысль проделала путь от наивных догадок о гармонии небесных сфер до развернутой теории музыкального восприятия, его роли в духовном совершенствовании личности, сохранения здоровья, создания эмоционального поля как регулирующих основ жизнедеятельности. Преодолевая рамки узкой специализации, теория музыкального восприятия оформилась в одну из отраслей гуманитарной науки о человеке. Ни одно из искусств не обладает такой раз-

ветвленной сетью теоретических знаний о механизмах восприятия более, чем музыка. В современных концепциях художественной культуры восприятие искусства рассматривается как один из наиболее демократичных видов творческой деятельности, максимально ориентированных на создание облагораживающего контекста жизни.

Продуктивное общение с музыкой, вместе с тем, невозможно без активной позиции самого человека, умения оперировать образным материалом (чувственным, интонационным, ассоциативно-звуковым). В зависимости от установок восприятие может быть актуализировано в формах эмоционального отклика, сотворчества, переживания, нравственно-эстетического озарения, катарсиса, духовного овладения художественным материалом, сопереживания, выполнять функции удовлетворения потребностей в созерцании, познании личностных смыслов, наслаждении, самовоспитании, открытии жизненных перспектив. Воспитание способности музыкального восприятия входит в реестр наиболее приоритетных задач современной педагогики искусства. **Целью** статьи явилась категоризация каналов воздействия музыки на человека и возможных следствий этого для педагогики искусства.

Основная часть

Многоликий мир музыкальных образов обращен ко всем этажам психики человека: интуиции, сознанию, подсознанию, предсознанию. Функционируя в режиме прямых и обратных связей как единый механизм взаимодействия, восприятие музыки, как и всех других видов искусства, подчиняется закономерности, согласно которой “формирование того, что не осознается, зависит от активности осознаваемого не в меньшей степени, чем возможности и функции последнего от скрытых особенностей бессознательного” [1, с. 483].

Деятельность **сознания**, как высшего уровня психического отражения, состоит в упорядочивании и оценке того, что привносят в него знания, фантазия и воображение человека. Обеспечивая саморегуляцию чувственных и умственных образов, сознание характеризуется рефлексией, благодаря которой субъект получает объективную информацию как о внешнем мире, так и внутренних процессах, происходящих в психике, выполняет функцию уникального детектора интрапсихических и экстрапсихических явлений и событий жизни, их отбора и оценки. “Сознание в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния” [2, с. 166].

Преломляясь через эмоциональную сферу человека, звуковой материал музыки получает рациональную обработку, через регулятивные, оценочные и рефлексивные механизмы сознания трансформируется в художественные образы музыкального искусства. Этим процессы восприятия музыки отличаются от восприятия других искусств, например, литературы, где эмоциональная реакция, как правило, запаздывает, на-

ступает вслед за осмыслением художественного текста. Как пишет А.В. Торопова, “музыкальное сознание, включающее бессознательную звукоинтонационную символизацию и осознанное интонирование опыта переживаний, реализуется в музыкально-познавательных процессах и их сочетаниях – восприятии музыки, музыкальном мышлении, “эмоциональном резонансе”, музыкальном и музыкально-педагогическом общении. <...> *Опирается на глубокий слой психического опыта индивида: опыт эмоционально-значимых отношений, опыт спонтанно-интонированных (вербально и не вербально) чувств и аффектов, опыт ритмизованных действий и движений, опыт выразительного музыкального высказывания, опыт слухового и процессуального ориентированного во времени и пространстве*” [3, с. 124, 134]. Совместно с поступающей информацией и знаниями они выполняют функцию фиксаторов слухового восприятия, предпосылок для перевода содержания музыки на личностный интонационный код. Деятельность музыкального сознания основана на опережающих механизмах слуха, свойственных каждому человеку. Они формируются в интонационном взаимодействии с окружающим миром еще задолго до рождения, в перинатальный и послеперинатальный периоды развития, генетически опережают все другие формы познания. Вероятно, этим можно объяснить эмоциональную отзывчивость на музыку человека, “вселенскую тягу” к таинству слухового восприятия как наиболее утонченному каналу связи с жизнью. Концентрируя в себе биоэнергетику чувств, искусство выражения художественной мысли, музыка ориентирована на восприятие как слуховое переживание интонации, уникальный способ невербальной коммуникации, назначение которой состоит в достижении духовного слияния эмоциональной сферы слушателя с художественными эмоциями, переданными в музыкальном произведении, установлении с ним интонационно-чувственных диалогов. Примечательно, что инициатором таких диалогов может выступать сама музыка, непосредственно воздействовать на эмоциональную и телесно-мышечную сферы слушателя, вовлекать в переживание художественных образов как звуковых моделей других людей. На таких уровнях восприятия содержание художественных образов предстает в сознании как эквивалент идеальных, абсолютизированных личностей, продукт творческой деятельности композитора, исполнителя и слушателя. Оформленные в интонационные образы, звуки музыки выполняют пусковую функцию восприятия, высвобождают накопленную в психике энергию, превращают ее в факт сознания, переживания содержания как событий личной жизни, принадлежащих одновременно как самому слушателю (его эмоциональному опыту), так и музыкальному произведению (источнику повышенной концентрации чувств). Это возникающее общее закрепляется в сознании как образ переживания собственного “Я”, как личный опыт, как нечто происходящее с самим собой, как особая форма невербального знания. Слуховое интонированное переживание “можно считать основой интонационно-символической деятельности музыкального сознания” [3, с. 131].

Переживания, как процесс и как результат воздействия музыки, характеризуются многовекторностью проявлений, сочетанием множества эмоциональных наклонений в одновременности: продолжительностью, интенсивностью, глубиной, разнообразием эмоциональных планов. Это позволяет дифференцировать их по соотношениям эмоциональных и интеллектуальных компонентов, степени осознанности (эмоциональная реакция, нравственный отклик, настроение, эстетическое чувство, сопереживание художественному образу, сопереживание собственному “Я”). Одной из особенностей музыки как вида искусства является возможность одновременного воплощения в переживании даже противоположных по знаку эмоций и их духовных потенциалов. Это необходимо учитывать при обосновании педагогических систем музыкального воспитания, в частности, того, что чувственный материал музыки обладает свойством “оживать”, “одушевляться” в восприятии, становится фактом персонализации, органической частью сознания другого человека, а значит, духовной коммуникации. Показателем осознанности музыкальных переживаний служат речевая активность субъекта, суждения, высказывания, отражающие следы внутренних диалогов психики с субъективными образами восприятия. Доступные внешнему наблюдению поведенческие проявления, обороты речи и реакции являются результатом отражения более глубоких психических процессов. “Внутренний диалог, как и рефлексия, служит процессуальной характеристикой сознания субъекта, хотя результат его протекания, как и результат рефлексии, может быть не до конца осознанным” [4, с. 16].

Строительным материалом внутренних диалогов служат интонационные и телесно-мышечные субстанции музыкального сознания, коммуникативные конструкты и механизмы (эмоции, чувства, аффекты, переживания и др.). Абсолютное большинство из них имеет интонационно-процессуальную природу, составляет энергетический потенциал психической активности личности. Так, интонация, как ключевая мета-единица музыкального сознания, находится в неразрывной диалогической связи с телесными практиками человека, определяющими параметры охвата художественной коммуникации, ориентировочно-поисковой направленности в пределах образного содержания музыкального произведения. Проявления интонационных и телесно-мышечных реакций нетрудно обнаружить путем интроспективного анализа восприятия любого понравившегося музыкального произведения, его мысленного интонирования. “Бесконечно богатая информация, закодированная в звуковых параметрах интонации, считывается не рассудком, а динамическими состояниями тела” [5, с. 22], которые образуют сферу музыкального **предсознания**, назревающие интонационные тенденции творческой мысли. Тело раньше, чем все остальные рецепторы восприятия, задействует процессы апперцепции, подключения к восприятию мышечных, двигательных, мимических, пантомимических, пластических, жестовых и иных телесных практик человека, связанных с воздействием интонации. Оно реагирует в

первую очередь на интонацию (как сказано) и только затем на ее смысл (что выражено). Вначале считывается эмоциональный слой содержания музыки (работа правого полушария коры головного мозга), а затем понятийный слой (работа левого полушария). Нейропсихологические механизмы образуют единую систему восприятия, в которой телесное отражение приобретает опережающее действие. “Телесное познание есть не процесс продуцирования более или менее абстрактных сущностей, а живой опыт познающего существа, способ его тонкой подстройки к миру, эволюционным продуктом которого оно само является” [6, с. 28].

Познавательные, коммуникативные, компенсаторские, регулятивные и рефлексивные проекции интонационно-телесных диалогов предрасположены к реплицированию, порождению мысленных копий, корреляции содержащихся в жизненном опыте человека интонационно-чувственных стереотипов и музыкальных образов. Инициация музыкальных переживаний и, как следствие, возникающих интонационных диалогов не происходит сама по себе. Они обусловлены потребностью субъекта в красоте, постигаемой слухом, высоким уровнем самосознания, эстетическими вкусами и идеалами личности. Вне этого общение с музыкой ограничивается обычным перцептивным охватом звукового материала, отстраненного от интонационного смысла музыки. “Переживаемый художественный образ – вершина пирамиды, отделенная множеством ступеней от своего основания, материала искусства, – пишет В.Н. Холопова. – В музыке – интонационный образ, резонирующий с человеческим мировосприятием, высоко парит над звуковым, динамическим, зримым, пространственным материалом. У него собственное место в мире” [7, с. 139]. Переосмысление отражаемой в интонации действительности создает предпосылки для формирования ценностного отношения к музыке как лично значимому для человека явлению, близкому его жизненному опыту. Деятельность музыкального сознания является тем механизмом художественного преобразования интонационного материала в субъективные образы восприятия, стратегии познания личностных смыслов в искусстве, без которых они утрачивают свою социокультурную значимость.

Творческие процессы, вместе с тем, трудно поддаются осознанию. Более того, в значительной степени оказываются неосознаваемыми, представляют такую разновидность знания, “которое не может быть достигнуто при опоре на рациональный, логический, вербализуемый и поэтому осознаваемый опыт” [1, с. 482]. Влияние неосознаваемых факторов остается естественной предпосылкой музыкального воздействия, сущность которого невозможно понять, не установив его градаций. Особенно важно это для педагогики музыкального искусства, оперирующей таким материалом, который, в большинстве случаев, не поддается осознанию.

Как форма психического отражения, в которой образ действительности и отношение к ней субъекта не выступают как предмет специальной рефлексии, определяется бессознательное в психологии [8, с. 38]. Охва-

тывая те сферы душевной жизни, которые обладают свойствами психики, бессознательное остается неподотчетным сознанию. География неосознаваемого включает процессы образного восприятия музыки, мотивы и творческие стимулы деятельности, ассоциативного мышления, интуиции и всего того, что определяет механизмы так называемого “нерасчлененного познания”, “непонимающего понимания” музыки, ведущие к актуализации всех ее важнейших социальных функций. В структуре бессознательного различают надсознательное и подсознательное, по-своему обуславливающие процессы музыкального восприятия.

Надсознательное рассматривается как “не поддающийся индивидуально сознательно-волевому контролю уровень психической активности личности при решении творческих задач” [8, с. 229]. Надсознательные проекции творческой деятельности зависят от индивидуальности человека, склада психики, знаний, жизненного опыта, тезауруса общей культуры. Как высшую степень творчества, составляющую наиболее важную часть души художника и состоящую только из одной десятой сознательного и девяти десятых бессознательного, определял надсознательное К.С. Станиславский. Красота, по его утверждению, несет в себе нарушение норм, отклонение от них, сюрприз, открытие, радостную неожиданность, является функцией другой разновидности неосознаваемого психического, лежащего выше сознания, что, однако, не является доказательством неуправляемости неосознаваемого. “Предоставим же все подсознательное волшебнице природе, а сами обратимся к тому, что нам доступно, – к сознательным подходам к творчеству и к сознательным приемам психотехники, – писал К.С. Станиславский. – Они, прежде всего, учат нас, что, когда в работу вступает подсознание, надо уметь не мешать ему” [9, с. 24]. Красота – сверхсознательное чувство, важно научиться смотреть и видеть прекрасное, воспринимать его [9, с. 89]. В этих размышлениях тонкого художника усматривается прямое следствие для педагогики искусства: не вмешиваясь в процесс творчества, создавать условия для его развития, взаимодействия с жизненным опытом. Подобно тому как опытный педагог вокала ощущает физическую работу голосовых связок, не видя их, так и опытный учитель музыки должен чувствовать водораздел между *ratio* и *emotio* в деятельности своих воспитанников, давать возможность “вызреть” творчеству, личностному прорыву в сочинении, исполнении и восприятии музыки. Творческие идеи хранятся в тайниках подсознания и оттуда руководят действиями и поступками человека.

Ощущение красоты возникает тогда, когда воспринимаемое начинает превышать прогнозируемую норму, нарушает равновесие между осознаваемым и неосознаваемым, образным и реальным, упорядоченными и хаотичными структурами. В эстетике надсознательное понимается как разновидность особой творческой интуиции, догадки, непосредственного усмотрения скрытого ценностного смысла в произведениях искусства. Интуиция стимулирует творческие процессы, подсказывает ориен-

тиры поиска личностных смыслов в образном мире музыки, в невербальных сферах деятельности (двигательных, телесных, психосоматических, речевых, эмоционально-чувственных и др.).

В отличие от надсознания подсознание охватывает такие побудители творческой деятельности, как установки и архетипы коллективного бессознательного, представляющие наибольший интерес для педагогики и теории музыкального восприятия. Установка определяется как “предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им появления определенного объекта и обеспечивающая устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности по отношению к данному объекту” [8, с. 419]. Установки возникают под воздействием внутренних психических стимулов человека. Необходимыми условиями для их актуализации служат потребности субъекта в деятельности и возможности для их удовлетворения. Различают актуальные установки как “специфические психические состояния готовности человека к определенному поведению” и диспозиционные, фиксированные, “имеющиеся в арсенале психических возможностей человека” [1, с. 116-117]. Согласно теории установки Д.Н. Узнадзе, в основе художественного творчества лежат недифференцированные, нефиксированные установки. Представляя область бессознательного, они в наибольшей степени стимулируют творческую активность личности при восприятии искусства, подготавливаются заранее, внезапно проявляются в сознании. Установки не возникают беспочвенно, сами по себе. Этому предшествуют длительные периоды накопления впечатлений, внутренних переживаний, неосознанного прояснения целей, творческого вдохновения. Как результат “созревшей установки” определяет подобные состояния А.Г. Васадзе. Для того “чтобы “созревшая установка” подсказала сознанию “новое решение” и развернула процесс объективизации, она должна сначала преодолеть рубеж бессознательного психического и объявиться в сознании в какой-то специфической форме, через которую она продолжает выполнять свою функцию уже как внутренняя тенденции с определенным значением” [1, с. 514]. В психологии искусства такие формы принято называть “праобразами” художественных замыслов, а применительно к музыке – протоинтонациями, звуковыми преддвериями содержания. “Истинная чистая энергия протоинтонации, устремленной к смыслу мира, обязательно строит внутри себя красоту, утверждает себя в числе, мере и пропорциях, в таинственном резонировании аналитических средств друг в друге ради выражения тайн бытия. ...Через протоинтонацию в музыку вливается жизнь” [5, с. 27]. Протоинтонация несет в себе жизненные прототипы художественного содержания, многочисленные разновидности связи музыки с речью, дыханием, телесно-мышечными и соматическими реакциями, пластикой, движениями человека, в том числе с искусствами, родственными музыке по интонационной природе (поэзией, хореографией, эвритмикой).

Созревшие интонационные установки связывают жизненный опыт человека с перцептивной деятельностью, имеют познавательную направлен-

ность. К их числу относятся аксиологические, художественно-образные, жанрово-стилистические, композиционные и другие виды познавательных установок, способствующих опережающему подключению к восприятию жизненного опыта слушателя. В таком смысловом контексте они выступают как мощные факторы эстетического воздействия, музыкального воспитания человека. Будучи явлением, зарождающимся в подсознании, установки служат преддверием музыкального сознания, чувственного предвосхищения содержания музыки, но не следствием, “указанием” или “инструкцией” к действию, как это нередко трактуется в педагогике. Установки не приносятся в психику командами или предписаниями. Они вызревают в подсознании автономно. Важной задачей музыкальной педагогики становится обеспечение условий для актуализации творческих установок личности, формирования потребности в восприятии музыки, общения с ней.

Наряду с установками к неподконтрольным сознанию сферам творчества относятся вдохновение и архетипы коллективного бессознательного. Как особое психологическое состояние человека вдохновение характеризуется повышенной слуховой активностью, мобилизацией творческих сил, продуктивностью деятельности, насыщенностью образного видения. Особенно ярко следы вдохновения проявляются в посткоммуникативных фазах музыкального восприятия, активизируя фантазию и воображение воспринимающего. Эвристически-продуктивная нацеленность творчества, подобно инсайту, подготавливает прорыв из мира наличных чувств и знаний к глубинным прообразам музыки, протонтонационным символам и архетипам, содержание которых невозможно понять рассудочным путем, минуя подсознание. “Прообраз, или архетип, есть фигура – будь то демона, человека или события, – повторяющаяся на протяжении истории везде, где свободно действует творческая фантазия”, – пишет К. Юнг [10, с. 117]. Наиболее известными в художественной культуре являются архетипы Младенца, Матери, Героя, Старика, Анимы, Тени, Души, Круга. “В каждом из этих образов кристаллизировалась частица человеческой психики и человеческой судьбы, частица страдания и наслаждения – переживаний, несчетно повторявшихся у бесконечного ряда предков и в общем и целом всегда принимавших один и тот же ход” [10, с. 117]. В мифах откладывались отпечатки жизненного опыта человека, его индивидуального и коллективного бессознательного, повторяющихся на протяжении многих веков. “Реальная мифология, – пишет А.Ф. Лосев, – содержит в себе 1) учение о первоизданном светлом бытии, или просто о первоизданной сущности, 2) теогонический и вообще исторический процесс и, наконец, 3) *дошедшую до степени самосознания себя в инобытии первоизданную сущность* (курсив наш. – В.Р.)” [11, с. 576]. Последнее особенно важно в контексте обсуждаемой в статье проблемы. Архетипы не могли не быть символами образного содержания искусства. Они составляют основу мифов, религий, сказок, фольклора, легенд, обрядов, ритуалов. Отмечая свойство мифологии к перенесению и трансформации, К. Юнг сравнивал их с

музыкальными образами: “Точно так же как музыка имеет смысл, который приносит удовлетворение (а это верно для всякого осмысленного целого), так же и всякая подлинная мифологема обладает своим, приносящим удовлетворение, смыслом. Причем этот смысл очень трудно перевести на язык науки потому, что он может быть полностью выражен только в мифологических терминах” [12, с. 14].

Архетипы коллективного бессознательного не раскрываются в восприятии автоматически, а лишь в тех случаях, когда становятся значимыми символами для человека, когда он испытывает потребность в познании через них не только содержания музыки, но и самого себя. О правомерности сказанного свидетельствуют исследования А.В. Тороповой о присутствии в индивидуальном сознании человека представлений о ведущих архетипах коллективного бессознательного. “Архетип является носителем бессознательной смыслообразующей функции как интегральной индивидуальности человека, вмещающей в себя и общечеловеческое, и типично-особенное, и уникально-единичное, так и ее объективизации в музыкальной ткани произведений” [3, с. 149]. Содержание архетипов коллективного бессознательного открыто к расширению смысловых горизонтов, бесконечному удлинению ассоциативного ряда восприятия. “Если такое содержание говорит о солнце, – пишет К. Юнг, – и отождествляет с ним льва, короля, клад золота, охраняемый драконом, или силу, способствующую жизни и здоровью человека, то это ни одно и ни другое, но неизвестное третье, которое находит более или менее адекватное выражение во всех этих состояниях...” [12, с. 92-93]. Музыка воссоединяет человека с первичными элементами жизненного опыта, телесными и соматическими средствами познания, чувствами и переживаниями других людей, является одним из источников той реальности, с которой он вступает в соприкосновение через механизмы восприятия. Обнаружение в содержании музыки прообразов досоциальных и предкультурных форм существования человека значительно углубляет и расширяет смысловое поле музыкального восприятия, а значит, обучения и эстетического воспитания человека.

Заключение

Механизмы эстетического воздействия искусства и предметного мира различаются существенными признаками. Наслаждаясь красотой продуктов природы, мы созерцаем внешние контуры, форму, окраску, другие детали, понимая, что их существование обусловлено состоянием корневой системы, минералами, влагой, химическим составом почвы и пр. Осознание этого не оказывает, вместе с тем, влияния на процесс эстетического восприятия, не мешает ему, присутствует как бы в снятом виде, безотносительно к тому, что мы наблюдаем. В отличие от этого музыкальное восприятие не замыкается на информации, доставляемой слуховыми рецепторами, выходит далеко за его пределы. Пытаясь расшифровать смыслы художественных образов и несомых ими символов жизни, подготовленный к восприятию слушатель невольно попадает в область

неосознаваемого, пытается разобраться в тайнах творческой лаборатории композитора, мотивах его деятельности, прообразах художественных замыслов, включает их в процесс восприятия как лично значимые факты художественного познания, ориентиры своей деятельности. Эстетическое восприятие музыки предполагает не только осмысление физических качеств звуков, но и скрываемых за ними художественных смыслов, жизненных наблюдений и переживаний композитора, эмоциональных, рациональных, иррациональных, “осветленных” и “затемненных” сфер творчества. Готовностью к такому восприятию определяется культура музыкального восприятия как динамического процесса, основанного на слуховом опыте человека.

Как полное несоответствие звуковой природе музыки следует рассматривать попытки визуализации ее содержания, под какими бы углами зрения и с какой целью они не осуществлялись. Широкое распространение в практике музыкального образования получили установки на опредмечивание музыкального содержания, перевода его на понятийный язык, оценки качеств художественных переживаний, мотивов творческой деятельности, музыкальных предпочтений, интересов и увлечений школьников, установление критериев “правильного” понимания искусства и многого из того, что образует область неосознаваемого. “В музыке ничего не существует вне слухового опыта, – писал Б.В. Асафьев. – Поэтому ни одно определение не может возникать из “немых”, из абстрактных, вне материала музыки лежащих предпосылок, а только из конкретного восприятия того, что звучит” [13, с. 198]. Визуализация содержания музыки превратилась в опасную для музыкальной культуры пандемию овеществления того, что по своей природе является невещественным. По данному поводу А.Ф. Лосев еще в начале XX ст. писал: “Музыка никакого отношения к вещам не имеет; иначе эти физические вещи мы давно бы в ней увидели. <...> Подсовывание всяких физических и физиологических фактов есть ужасающее обезличивание музыкального искусства и внесение обывательской пошлости в сферу, где должен царить только критический ум. ... Люди, видящие сущность музыки в физико-физиолого-психологических явлениях, обезличивают искусство, заменяя его мертвым и обезображенным трупом без души и сознания” [11, с. 204, 206].

Человек представлен в художественном мире музыки образными проекциями фантазий, мироощущений, чувств, эмоций, настроений, переживаний, творческих устремлений, поисков смысла жизни. Их горизонты не могут ограничиваться замкнутым в себе физическим пространством. Духовные смыслы музыки обитают далеко за его пределами, в сфере надреального, мифического, индивидуального и коллективного бессознательного, архетипы которых идентичны у всех людей. И это сближает их в невербальных диалогах, инициируемых музыкой, с композиторами, исполнителями, музыкальной культурой в целом. Наряду с уже известными в психологии десятью врожденными эмоциями (гнева, испуга, нежности, обиды, печали, презрения, равнодушия, радости, стыда, удив-

ления) их многочисленными модификациями, генетически передающимися из одного поколения в другое, архетипы коллективного бессознательного расширяют художественные проекции музыкального восприятия. Его эстетическая направленность характеризуется творческим воображением и установками самого человека (ребенка, взрослого, профессионального музыканта, любителя музыки). Создание условий для внутреннего вызревания таких установок определяет сущность педагогического руководства музыкальным восприятием. Музыка резонирует в душе каждого человека, но не каждый догадывается о причинах такого резонанса. Тем более трудно это сделать ребенку, как и любому начинающему слушателю. “Красота приходит в душу не извне, не в образе, не через представление, – пишет В.В. Медушевский, – но движется изнутри ее самой как особая тонкая сладостная всецелостная энергия, затрагивающая всю совокупность сил” [5, с. 210]. Выявление механизмов постижения красоты в музыке составляет одну из насущных задач педагогики искусства, определяет ее продуктивность, требует комплексного рассмотрения проблемы в единстве осознаваемых и неосознаваемых факторов, слаженной работы разума и неосознаваемых продуктов психики человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бессознательное / под общ. ред. А.С. Прангишвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – Т. 2. – 686 с.
2. **Леонтьев, А.Н.** Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2 – 320 с.
3. **Торопова, А.В.** Музыкальная психология и психология музыкального образования / А.В. Торопова. – М. : Учебно-методический издательский центр “Граф-Пресс”, 2010. – 240 с.
4. **Россохин, А.В.** Внутренний диалог и его связь с рефлексией / А.В. Россохин, В.Л. Измагурова // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 13–23.
5. **Медушевский, В.В.** Интонационная форма музыки / В.В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 262 с.
6. **Бескова, И.А.** Природа и образы телесности / И.А. Бескова, Е.Н. Князева, Д.А. Бескова. – М. : Прогресс-Традиция, 2011. – 456 с.
7. **Холопова, В.Н.** Музыка как вид искусства : в 2 ч. / В.Н. Холопова. – М. : Изд. Моск. консерватории, 1990. – Ч. 1. – 139 с.
8. Психология : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
9. **Станиславский, К.С.** Статьи. Речи. Отклики. Воспоминания 1917 – 1938 : собр. соч. : в 8 т. – М. : Искусство, 1959. – Т. 6. – 466 с.
10. **Юнг, К.** Феномен духа в искусстве и науке / К. Юнг. – М. : Ренессанс, 1992. – 320 с.
11. **Лосев, А.Ф.** Из ранних произведений / А.Ф. Лосев. – М. : Изд. “Правда”, 1990. – 655 с.
12. **Юнг, К.** Душа и миф: шесть архетипов / К. Юнг. – М.-К. : ЗАО “Совершенство”. – “Port-Royal”, 1997. – 384 с.
13. **Асафьев, Б.В.** Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.

Поступила в редакцию 19.11.2012 г.

УДК 78:373.5

В.А. ДОМОРАЦКИЙ

ТЕНДЕНЦИИ И ПУТИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье анализируются тенденции развития общего музыкального образования в Республике Беларусь. Излагается авторская оценка социальных факторов их возникновения. Предлагаются актуальные пути нивелирования существующих противоречий между общественным отношением к музыке как учебной дисциплине, предмету воспитания и массовым увлечением молодежи современными средствами мультимедиа, музыкальными шоу-программами, конъюнктурными телевизионными проектами. Фиксируются возможные направления исследовательских притязаний в области педагогики, представляющие научную новизну и востребованные обществом.

Введение

Хронологический анализ развития системы общего музыкального образования позволяет с относительной долей вероятности зафиксировать принципиальные изменения в последовательном усовершенствовании данной области педагогики. Они отчетливо проявляются в процессе наблюдения за существующим противоречием между снисходительным отношением к музыке как учебной дисциплине и предмету воспитания представителей различных категорий общества и массовым увлечением детей и подростков современными музыкальными шоу-программами, проигрывающими устройствами, конъюнктурными телевизионными “проектами”.

Тенденциозное проявление интереса учащимися к произведениям, не соотносящимся с критерием художественности, не может быть преодолено декларативными заверениями учителя о превосходстве классического музыкального наследия. В этой связи формирование у них мотивации непрерывного эстетического самообразования в процессе приобретения навыков художественно-педагогического анализа сочинений является важной задачей общего музыкального образования. Лишь вообразимая потеря эстетических идеалов, уважительного отношения к культурному наследию и традициям может стать предпологаемым сдерживанием активизирующихся административных решений по популяризации музыкального прагматизма и одновременному снижению внимания к учебному предмету “Музыка”. Причем данная тенденция прогрессирует вопреки пониманию ее меркантильных причин и очевидных следствий в виде утверждения идеалов снобического стиля жизни общества. В подобной ситуации осознание исторической значимости существующей коллизии человеку заурядному представляется весьма затруднительным и неактуальным.

Основная часть

В последнее время фетишизация корпоративных интересов заметно прогрессирует даже в непроизводственных сферах. Весьма наглядно подобный стиль общественных отношений эксплицируется в системе музыкального образования школьников. Это во многом обусловлено дифференциацией музыки на вид искусства и предмет воспитания. Так, большинством администраторов учреждений образования различного ранга более важным признается участие детей в смотрах-конкурсах и праздничных концертах на фоне недооценки воспитательной, следовательно общественной, значимости уроков музыки. Происходит это при очевидной диспропорции между временными объемами и количеством учебных предметов, оказывающих влияние в большей мере на развитие “рационального”, нежели “эмоционального” полушарий головного мозга ребенка.

Прагматизация общественных отношений закономерно отражается в сознании и мировосприятии школьников. В их несформировавшиеся взгляды смятение вносит и такой прецедент, демонстрируемый взрослыми, как пренебрежение классическими нормами нравственности и этикета поведения в связи с адаптацией собственных поступков к современным условиям. Совершенно справедливо по этому поводу замечает Г.К. Селевко: “Ставя достижение успеха главной целью жизни человека, сторонники прагматической концепции воспитания ограничивают успех лишь индивидуальными рамками жизни человека, освобождая его от необходимости ставить перед собой высокие цели, стремиться к общественному идеалу” [1, с. 20]. В связи с этим вообразимой представляется ситуация, когда доминирование стереотипов снобизма, меркантилизма, материального гедонизма ввергло бы людей в сплошную “агонию выживаемости”, при которой смысловое завершение исторической мудрости “Не хлебом единым жив человек” в контексте современных общественных отношений не являлось бы столь однозначным [2].

Развитие потребностного отношения к художественным произведениям как объектам искусства, формирование эстетических вкусов и идеалов у школьников аксиоматично признается перманентной социальной проблемой. Некомпетентное ее решение неизбежно отразится на нравственно-эстетическом состоянии последующих поколений. В этой связи важным представляется осознание школьными учителями методических основ интонационного постижения семантики (смысла) музыкального содержания, влекущего личностное приращение ребенком образовательного продукта. Подобная установка может быть принята в качестве стартового условия развития у учащихся эстетического и, соответственно нравственного, отношения к окружающей действительности.

Творческая, интонационная природа музыки априори считаются детерминирующими факторами ее преподавания. Именно поэтому ретрансляция содержания музыкального образования детей и подростков может осуществляться эффективно лишь с учетом реструктуризации

внимания педагогов к объему передаваемых знаний в пользу приобретаемых ими самостоятельно, развития у них эмоционально-чувственного опыта. Осуществлять это необходимо с целью индивидуального познания ребенком личностной и социальной значимости музыкального искусства и творчества как процесса. Такой путь приобретения знаний о музыке и навыков поисковой художественной деятельности является более устойчивым и практичным по сравнению с возможным приращением их в виде вербальной информации или неосознанных повторений определенных манипуляций учителя. Это становится возможным лишь при отказе от авторитарного поведенческого стиля преподавания и замене догматических, репродуктивных методов выполнения учебных заданий на методы, отвечающие сущности музыкальной импровизационности и элементарной композиции.

Предвидение результатов творчества в стадии процесса является более реалистичным в области естественных наук. Это обусловлено конъюнктурным отношением человека к объектам культуры, создание которых определяется его стремлением к комфортной среде обитания. Именно поэтому ученый или практик, реализующий свои идеи в производной материальной сфере, гипотетически представляют конечный продукт творчества, что чаще невозможно и нецелесообразно осуществлять в области искусства. Практицизм становится панацеей социального благополучия. При этом игнорируется социальная значимость личности, представляющей основную ценность творческого процесса, в какой бы области он не претворялся. Вследствие данных коллизий очевидным становится нарушение иерархии приоритетности нравственно-эстетических идеалов и общественных ориентиров, смещение акцентов с гуманизации человека на обеспечение его утилитарных потребностей. Планирование скоротечного создания материального благополучия на фоне снижения внимания к духовному обогащению детей в рамках общеобразовательной школы представляется иррациональным.

Вполне понятно, что несбыточность нравственно-эстетического апокалипсиса во многом предопределяется содержанием и государственным статусом сфер науки, образования, культуры, то есть теми социальными институтами, которые функционально призваны формировать общественное сознание. Особое место среди них занимает музыкальное искусство. Это обусловлено его массовой востребованностью, интимностью и эзотеричностью восприятия, постоянным обновлением как душевного состояния, так и эстетических чувств. Именно эти свойства музыки являются основанием для многих дискуссий и сентенций. Как правило, мнения материализуются в императивном навязывании репертуара “высокой пробы”, вызывающего у молодежи зачастую обратную реакцию. Особенно неуправляемым становится данный процесс в период самоопределения подростка, социализирующегося в среде расчетливости и эгоизма. В этой связи недопустимым является игнорирование факторами музыкальной моды, эстетическими предпочтениями учащихся, их объектив-

ной невежественностью в содержании аудиозаставок к телевизионным рекламам, основанным на фрагментах классических произведений. “Не музыка является причиной кризиса эмоциональной сферы людей, – считает А.Д. Перепелица, – а определенные виды музыкальной деятельности возникли как реакция на кризис эмоций. В возникновении кризисной ситуации повинны не только объективные причины, но и субъективные, т.е. ошибочная стратегия обучения и воспитания” [3, с. 123, 125]. Учитывая многофункциональность музыкального искусства, наиболее бесспорным данное мнение представляется по отношению к апперцепционно-репродуктивным способам декодировки художественного содержания произведений.

Вместе с тем среди многочисленных функций музыки некоторые из них (например, арттерапевтическая, отражательная, познавательная, пропагандистская и др.) запрограммированы на “целесообразное” ее восприятие априори. Это обуславливает актуальность поиска механизмов развития у школьников непроизвольного эстетического отношения к объектам искусства и окружающей среды даже прагматического содержания. Предваряющим этапом такой работы закономерно является прогнозирование вероятностных мотивов учащихся к самостоятельному постижению ими образцов музыкального искусства в неформальных условиях. Важным фактором следует также считать знание их эстетических потребностей и музыкальных предпочтений. Это снижает психологические противоречия в действиях участников учебного процесса. Запрограммированное педагогом и нелинейное распредмечивание эмоционально-образной сущности музыки становится в таком случае интегрирующим условием между репродуктивным и эвристическим типами образования [2].

В педагогической практике зачастую наблюдается и тенденция к теоретизации урока искусства, идентификации его с другими школьными дисциплинами. Это обостряет проблему интенсификации активных видов творческой деятельности учащихся на уроке. Прежде всего, следует принимать во внимание интуитивное стремление ребенка к игре, элементами которой изобилует музыкальное творчество. Вследствие этого целесообразно исключить необоснованное адаптирование методов изложения учебного материала естественных и обществоведческих знаний к уроку музыки. Методику его проведения необходимо соотносить с законами развития искусства.

Созданию предпосылок самостоятельного проникновения ребенка в мир музыкальной классики без императивного влияния извне способствует бережное внимание к его музыкальным предпочтениям. Учитывая это, усовершенствование методологических основ преподавания музыки в общеобразовательной школе рассматривается в пользу лично ориентированного стиля изложения и изучения учебного материала на уроке. Большое значение для современного ребенка имеют при этом инновационные методы преподавания, основанные на синтезе мультимедиа и традиционных средств обучения. Созданием соответствующих педаго-

гических условий, влекущих поисковые, личностные открытия прекрасного средствами музыки, обусловлена эффективность воспитания нравственно-эстетической чувствительности у школьников.

Активизирующим фактором развития общего музыкального образования представляется системность педагогического синтеза мультимедийных, традиционных и оригинальных (предписаний, наведений, косвенных сведений, семиотических значений) средств обучения. Определяя стратегию изучения дисциплины, необходимо уточнять уровни музыкальной креативности учащихся с целью знания их всеми участниками педагогического процесса. Осуществляется это с использованием средств мультимедиа и музыкальной импровизации. Далее следует интенсифицировать поисковое мышление учащихся в активных видах художественного творчества. Следующим этапом логически становится координация музыкальных открытий детей способом рефлексии результатов их собственной художественной деятельности. На завершающей стадии предполагается закрепление, экстерниоризация латентных способностей учащихся к музыкальной импровизации с помощью средств мультимедиа. Этим определяется соответствие педагогических условий, создаваемых на уроке, массовому стремлению детей и подростков, не занимающихся в специальных музыкальных заведениях, к самостоятельным занятиям компьютерной музыкой. Благодаря созданной возможности изначального ознакомления с образцами музыкального искусства, отвечающими эстетическим предпочтениям учащихся, несмотря на их художественные достоинства, реально воплощается идея гуманизации учебного процесса. Результирующим показателем музыкальной образованности детей и подростков в рамках средней школы следует считать уровни развитости у них эстетических потребностей, сформированности мотивации непрерывного эстетического самообразования, воспитанности оценочного отношения к нормам нравственности путем постижения смысловых значений музыки [2].

Среди актуальных направлений научных исследований в контексте темы данной статьи можно выделить:

- создание инновационных методов управления художественной деятельностью учащихся;
- обоснование педагогических механизмов трансформации музыкальной чувствительности и эстетических знаний в нравственное поведение детей и подростков;
- организацию процесса оригинального творчества на уроке музыки (в соответствии с его возможными видами);
- разработку методов объективации и развития музыкальной креативности у детей-интровертов;
- выявление закономерностей репродуцирования интонационного опыта и менталитета разных поколений в музыкальном искусстве;
- изучение факторов влияния эмоционального состояния на степень оригинальности мышления ребенка в учебной и внешкольной деятельности;

- синтез педагогических условий эстетизации учебной и творческой деятельности школьников на основе постижения семантических значений музыки;
- интеграцию традиционных методов педагогики музыкального образования и современных интерактивных способов преподавания уроков искусства;
- развитие навыков выявления интонационных констант речи в музыке.

Заключение

Недооценка вероятностного характера процесса музыкальной композиции, ее интонационной природы провоцирует педагога к поиску субъективных образных аналогов окружающей материальной среды художественному содержанию произведений. При этом игнорируется факт доминирующего значения выразительности музыки, эвристической сущности эстетических чувств и переживаний, активизируемых у слушателя ее звучанием. Происходит это несмотря на очевидные следственные связи творческих находок композитора и исполнителя, с одной стороны, интимности и эзотеричности процесса музыкальной перцепции учащихся – с другой. Субъективное программирование музыкального восприятия на уроке не согласуется с принципами личностно ориентированного образования. Методически уместнее использовать картины и другие наглядные пособия, генерализующие ассоциативное поле, в посткоммуникативный момент данного вида художественного творчества учащихся.

Обозначенные проблемы современной педагогики общего музыкального образования, безусловно, не могут считаться исчерпывающими и окончательно сформулированными. Однако их значимость и актуальность в зависимости от генеральной темы конкретного исследования очевидны. Так или иначе, системные реформирования социальных институтов всегда являются как влиятельной причиной, так и неизбежным следствием соответствующих корректировок методологических установок в области эстетического воспитания подрастающего поколения средствами музыкального искусства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Селевко, Г.К.** Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
2. **Голешевич, Б.О.** Эвристические основы педагогики общего музыкального образования : монография / Б.О. Голешевич. – Могилев : МГУ им. А.А. Куляшова, 2009. – 272 с.
3. **Перепелица, А.Д.** Музыкальная культура и кризис эмоций / А.Д. Перепелица // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 121–125.

Поступила в редакцию 17.08.2012 г.

УДК 373.3.016:37.036:371.214.271

Е.А. КУЩИНА

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЫХ ОБОБЩЕНИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

В статье отражены теоретические предпосылки развития творческой активности у учащихся средствами интердисциплинарных обобщений на уроках музыки. Выделены возможные типы, формы и виды проявления данного свойства человека. В представленной таблице изображен образовательный ресурс интердисциплинарных свойств музыки как учебного предмета. Определены фазы музыкального творчества. Структурирована предполагаемая модель развития творческой активности у младших школьников на уроках музыки с учетом логико-методологического, психолого-педагогического и технологического ее компонентов.

Введение

Творческое отношение к исполнению собственных функциональных компетенций является определяющим фактором адаптивности человека к непрерывно меняющимся социальным условиям. В связи с этим одна из основных целей образования заключается в формировании творческой личности, для которой характерны обостренное чувство нового, полная реализация сил и способностей в общении и деятельности, всестороннее самопознание, перманентное обогащение духовного потенциала, гармония между эмоциональными, интеллектуальными и волевыми свойствами. Именно поэтому творческая активность представляется как фактором, так и следствием существующего уклада жизни, естественным и необходимым условием функционирования современного человека, выражением его переживаний, мыслей и поступков. Ее содержание и полюсная направленность во многом обусловлены ощущением комфорта или состоянием апатии индивидуума, его психологической удовлетворенностью или гнетущим ощущением императивной опеки [1, с. 26].

Наиболее контрастно данная проблема выражена в сфере образования, поскольку творческая активность является одним из ключевых качеств ребенка как субъекта учебного процесса. Для учителя важными представляются этапы диагностирования ее наличия, выявления мотивов создания методических основ активизации и развития у детей. Несмотря на многочисленные исследования различных аспектов данной проблемы представителями педагогической науки, ее изучение остается достаточно актуальным в контексте популяризируемой теории личностно ориентированного образования. Значительно успешнее она решается в системе общего музыкального образования. Обусловлено это естественностью творческого характера художественной деятельности на уроке, эвристическим генезисом музыкального искусства.

Основная часть

Детерминантом возникновения и стимулирования активности у человека отечественные и западные психологи признают его интересы и потребности. Так, А.А. Боричев, ссылаясь на работы зарубежных психологов М. Аптера, Д. Брунера, Ж. Пиаже, стимулом мыслительной активности считает “стремление к упорядочению, организации, структурированию информации об окружающем мире”. Под источником активности личности И.Л. Баскакова, М.В. Гамезо, Н.Ф. Добрынин, И.А. Домашенко подразумевают “различные потребности” (в обучении, деятельности, игре, общении, отдыхе, творчестве, самореализации) [2, с. 288]. При этом А.Г. Асмолов, в частности, подчеркивает, что “...проявление активности личности возникает не в результате какого-либо первотолчка, вызываемого теми или иными потребностями. Поиск “двигателя”, дающего начало активности личности, необходимо искать в тех рождающихся в процессе деятельности противоречиях, которые и являются движущей силой развития личности” [3, с. 133].

Об этом же заявляет А. Маслоу, определяя противоречие диспропорцией между “должным” и “сущим”. Его возникновение стимулирует активность творческой личности, которой свойственно стремление к сокращению существующего разрыва, решению “проблематической ситуации”. В данном контексте потребность рассматривается автором в качестве психологического механизма преодоления существующих апорий [4, с. 366].

В философии активность рассматривается как особое свойство живых организмов, характеристика их деятельности, показатель ее эффективности (В.Э. Коган, Л.П. Станкевич). Представители данной науки активность человека, в частности, определяют как перманентное его стремление к достижению поставленной цели в отличие от случайного ее возникновения и осуществления. Таким образом, активность понимается и как процесс деятельности, и как личностное свойство человека. Удовлетворяя определенную группу потребностей, учащийся развивает те или иные психосоматические качества. Постоянное их совершенствование ведет к формированию личности в широком ее понимании.

В связи с этим педагогически целесообразно фиксировать внимание на дифференцированном рассмотрении активности человека в контексте ее личностной и общественной значимости или полезности. При различных возможных проявлениях активности исследователи непременно выделяют творческую активность человека. Признаками наличия творческой активности являются интерес, любознательность человека, потребность в новой информации, стремление к ассимиляции активности в художественной среде, инициативность и целеустремленность, решительность в действиях.

Учитывая это, целью исследования явилось научно-теоретическое обоснование зависимости творческой активности учащихся на уроках музыки от логики интердисциплинарных обобщений. На основе анализа специальной научной и методической литературы по изучаемой теме ге-

нерализующее определение творческой активности человека можно сформулировать как свойство, выражающееся в его стремлении и готовности к деятельности, степени ее интенсивности, содержания и устойчивости, качестве процесса и результата осуществления. На уроке музыки, в частности, данные компоненты характеристики ребенка формируются во многом благодаря междисциплинарным свойствам музыкального искусства, отраженным в таблице.

Образовательный ресурс междисциплинарных свойств музыки как учебного предмета¹

Содержание общего музыкального образования	Виды художественного творчества на уроке музыки	Интеграция “музыки” с учебными дисциплинами	Образовательный эффект
Педагогическая интерпретация сущности естественной среды, социальной действительности и личностного целеполагания учащихся на основе раскрытия художественного смысла музыкальных образов	Слушание музыки	Литературное чтение	Овладение знаниями: об интонационно-семантическом содержании речи, литературы и поэзии; о психологических и физиологических особенностях восприятия; об ассимиляции “прекрасного” и “доброе”.
		Изобразительное искусство	Об изобразительных возможностях музыкального искусства.
	Вокально-хоровое пение с изучением элементов нотной грамоты	Ритмика	О синкретической взаимосвязи с пластикой и движением.
		Математика	О происхождении и физических свойствах звука; об арифметических пропорциях и логике; о геометрической симметрии и соразмерности.
	Музыкально-ритмическое исполнительство	Предмет “Человек и мир”	О географическом расположении государств и народов, их населяющих; о разнообразии образцов флоры и представителей фауны.
		Физкультура и трудовое обучение	О преимуществах здорового образа жизни и спорте.
Выполнение творческих заданий (в том числе неспецифических)			

Несмотря на динамику проведения активных видов художественного творчества, его активизация и педагогическая результативность в особенности зависят от энциклопедической эрудиции учителя. В связи с этим Я.А. Пономарев сопоставил фазы решения творческих задач взрослым, умственно развитым человеком с мыслительной деятельностью

¹ Образовательный ресурс междисциплинарных свойств музыки как учебного предмета проиллюстрирован на основе работы Б.О. Голешевица [5].

младшего школьника. В результате исследователь пришел к выводу об относительной тождественности алгоритмов мышления взрослых и детей на соответствующих стадиях аналитического процесса [6].

Применительно к музыкальному творчеству в фазе произвольного, логического поиска вариантов интерпретации художественного предписания актуализируются интердисциплинарные знания, необходимые ребенку для всестороннего анализа и синтеза способов предстоящих действий. Он осознанно отбирает информацию, осуществляет обобщение и перенос ранее полученных сведений в условия музыкального восприятия, исполнительства или элементарной композиции, прогнозирует возможный результат собственной целенаправленной деятельности, осуществляет рефлексию проведенной работы.

Для фазы интуитивного творчества характерен неосознанный поиск способов его осуществления, в основе которого лежит принцип дихотомичности (наличия прямого /осознаваемого/ и нелинейного /подсознательного/) вариантов действий. В большой мере они свойственны элементарной импровизации учащихся, широко используемой в методических системах Э. Жака-Далькроза и К. Орфа. Зачастую эмоциональное состояние, интуитивное предвкушение художественного эффекта оказывают регулирующее влияние на образные представления детей. Импровизационное музицирование во многом обусловлено либо накопившимися впечатлениями, либо осознанием временной неэффективности применения рациональных исполнительских или композиционных приемов.

В фазе вербализации интуитивного решения творческого задания осуществляется рефлексия способа его выполнения, понятийное объяснение алгоритма собственных действий на основе интердисциплинарных знаний. Интроспективный анализ путей достижения результата является подтверждением включения ребенка в коммуникативный процесс субъект-субъектных взаимодействий.

Фаза формализации (канонизации) творческого продукта сводится к логическому оформлению метода его создания, прогнозированию и определению вероятностных способов его совершенствования. Данный процесс осуществляется осознанно, с применением рациональных, мыслительных операций.

Фазы творческого процесса рассматриваются в контексте структуры психофизиологического поведения учащихся. Их активное состояние достигается комбинированием, вариативностью и авторской эксклюзивностью решения учебных задач. Безусловным мотивом достижения результатов признается стремление ребенка к самореализации. В полной мере это становится возможным при условии свободного воплощения индивидуальных способностей в деятельности, соответствующей личностным художественным предпочтениям ребенка. Это сложный процесс, зависящий от различных факторов и, в частности, ресурса многочисленных компонентов витального (жизненного) опыта. Формируется и обогащается он под влиянием системных занятий доминирующим видом

увлечения. Поэтому развитие творческой активности у школьников целесообразно осуществлять с учетом данного фактора и уровневой их готовности к репродуцирующей, модифицирующей или эвристической деятельности.

Первый уровень характеризуется степенью приближенности воспроизведения, которому присуще стремление ребенка постичь и воссоздать имеющийся художественный образец. Ко второму – следует отнести способность к интерпретации, приращению новых технологических приемов достижения результата, развитию волевых свойств и навыков самостоятельного поиска. Особенностью третьего уровня является релевантность (уместность) применения интердисциплинарных знаний и навыков в процессе осознанного или интуитивного создания собственных образцов музыкального творчества, воплощения личностного целеполагания в образовании [7, с. 14-15].

Таким образом, творческая активность представляется сложным интегративным понятием, характеризующимся такими показателями, как самостоятельность (Д.Б. Богоявленская, В.И. Коротяев, Н.Д. Левитов), оригинальность (В.И. Андреев, Я.А. Пономарев), новизна способов и результатов деятельности. Эффективность ее развития у младших школьников на уроках музыки во многом зависит от содержания художественного репертуара, степени гуманизации педагогического процесса, обоснованности дифференциации заданий для детей. Основным фактором активизации творческой одержимости у ребенка остается мотивированная деятельность, в результате которой формируется личностный стиль мышления, суждений и действий. Ее педагогическая эффективность обусловлена заинтересованностью детей конкретным художественным занятием, наличием потребности в творчестве; ценностным отношением к его результатам, являющимся индикатором уровня индивидуального развития; содержанием рефлексии собственных способов действий и их продуктивности; интенсивностью образных представлений.

В целом состояние творческой активности является необходимой предпосылкой накопления знаний, формирования оригинальности мышления (наблюдательности, способности к анализу и синтезу, конкретизации и обобщению, абстрагированию); развития приемов осмысленного запоминания (смысловой группировки, ассоциативных связей, систематизации); учебной работоспособности (концентрации музыковедческой информации, восприятия эстетической информации, исполнения и создания элементарных миниатюр); адаптации эмоционального и интеллектуального потенциала к новым условиям [8, с. 47].

Развитие творческой активности у младших школьников в процессе интердисциплинарных обобщений на уроках музыки может быть представлено в виде логико-методологического, психолого-педагогического и технологического блоков образовательной модели. Структурирование ее компонентов следует осуществлять с учетом факторов мотивации деятельности учащихся, их способности мобилизовать интеллект и волю,

произвольно постигать, преобразовывать и конструировать принципиально новые продукты творчества, перестраивать схемы действий, решать нестандартные задачи.

Цель развития творческой активности у учащихся с психолого-педагогической точки зрения определяется изменением принципа усвоения содержания образования, основанного на включении в поисковый познавательный процесс не только логических, но и интуитивных механизмов мышления (предвосхищения, прогнозирования, ассоциативных взаимосвязей). С позиции социологии это целенаправленное воздействие на развитие интеллектуального потенциала у подрастающего поколения и наиболее полное использование его в инновационном обновлении общественных отношений. Дидактическая цель заключается в решении актуальных проблем общеобразовательной школы путем совершенствования методологических основ развития творческой инициативности у учащихся с учетом их личностного целеполагания в образовании [8, с. 29-30].

На уроках музыки обозначенные цели воплощаются при выявлении интонационных констант и впервые услышанных мелодических оборотов, их образной интерпретации, сличении с разговорной речью, нахождении интердисциплинарных взаимодополнений и противоречий, адаптации смыслового наполнения песен, музыкальных сказок, иллюстраций к жизненным ситуациям. Подобные педагогические действия являются ценным источником развития творческой интуиции и активности, памяти и мышления, наблюдательности и целеустремленности у младших школьников.

В музыкальном творчестве существенное значение приобретает педагогически организованный синтез эмоционального и рационального, абстрактного и конкретного, интуитивного и логического, художественного и технического. Композиционной вариативностью во многом определяется развивающий характер музыкального образования [9, с. 7]. Выявление подобных сходств и контрастов осуществляется в процессе воспроизведения несложных песен, танцев, маршей, вокальной импровизации простейших мотивов; сочинения мелодий на предложенный текст, движений под музыку, передающих ее эмотивное содержание; создания ритмического сопровождения к произведениям, художественно-педагогического и эстетического анализов сочинений.

В процессе развития творческой активности у школьников средством интердисциплинарных обобщений параллельно обогащается их музыкально-эстетический опыт, происходит приращение элементов межпредметного тезауруса, включающего оценку нравственности поведения художественных героев, сказочных персонажей, знания детской поэзии, народных обычаев, элементарных сведений по обществоведению и естественным наукам. Сравнительный художественно-педагогический анализ несложных песен, пьес, схожих и контрастных по образному, смысловому и техническому содержанию, способствует приобретению опыта личностного творчества.

Заключение

Развитие творческой активности у младших школьников в процессе интердисциплинарных обобщений на уроках музыки является одной из наиболее значимых проблем современной школы. Способность оригинально мыслить, выкристаллизовывать идеи и воплощать их практически в любой сфере деятельности становятся гарантом успешности как социализации представителей молодого поколения, так и повышения уровня общественной жизни. Данный фактор является базовым в определении стратегии общего музыкального образования.

Творческая активность как понятие рассматривается в единстве мотивационного и операционного, образного и рационального мышления, характеризующегося осознанным поиском оригинальных путей преодоления возникающих апорий (затруднений, противоречий). Ее развитие у младших школьников на уроках музыкального искусства сопряжено с созданием новых технологий, соответствующих эвристическому генезису и интонационной природе музыки.

Образовательный ресурс интердисциплинарных свойств музыки как вида искусства и учебного предмета в частности значителен. Многое зависит от общеобразовательной подготовленности и энциклопедических знаний самого учителя. Причем воспитательная и познавательная функции музыкального искусства синкретичны (неразделимы). Теории воспитывающего обучения и “обучающего воспитания” в рамках музыкального образования функционируют априори, без фиксации акцентированного внимания на них. Первая из них реализуется в большей мере в процессе активных видов творчества на уроке, вторая – при организации музыкального восприятия.

Конструирование модели развития творческой активности у младших школьников средством интердисциплинарных обобщений на уроках музыки осуществляется на основе логико-методологического, психолого-педагогического и технологического ее компонентов. При этом учитывается детерминант возрастных способностей учащихся к репродуктивной, модифицирующей и эвристической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Зими́на, А.Н.** Основы музыкального воспитания детей младшего возраста / А.Н. Зими́на. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
2. **Королева, Т.П.** Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование : монография / Т.П. Королева. – Минск : Технопринт, 2003. – 216 с.
3. **Асмолов, А.Г.** Психология личности : учебник / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
4. **Маслоу, А.** Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; под ред. Г.А. Балла [и др.]. – М. : Смысл, 1999. – 423 с.
5. **Голешевич, Б.О.** Эвристические основы педагогики общего музыкального образования : монография / Б.О. Голешевич. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2009. – 272 с.

6. **Пономарев, Я.А.** Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
7. **Алиев, Ю.Б.** Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
8. **Осеннева, М.С.** Методика музыкального воспитания младших школьников / М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова. – М. : Академия, 2001. – 368 с.
9. **Петрушин, В.И.** Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

Поступила в редакцию 17.08.2012 г.

УДК 378.172

Ю.П. ДОЙНЯК, Е.А. МАСЛОВСКИЙ, Е.И. ДЕГТЯРЕВА

ОЦЕНКА ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УО “МГПУ им. И.П. ШАМЯКИНА”

В статье представлен сравнительный анализ уровня физического здоровья студенток педагогических специальностей УО “МГПУ им. И.П. Шамякина”, проживавших до поступления в вуз в городской и сельской местностях. На основании показателей физического развития и функциональной подготовленности обследуемых студенток была проведена интегральная оценка уровня их физического здоровья (УФЗ).

Полученные результаты дают возможность определить оптимальные величины физических нагрузок при выполнении различных упражнений с учетом УФЗ занимающихся.

Введение

Состояние здоровья отражается на всех сферах жизни людей. Здоровье влияет на качество трудовых ресурсов, на производительность общественного труда и, следовательно, на динамику экономического развития общества. Уже на этапе выбора специальности и вида профессионального обучения объективно возникает и решается проблема психофизиологического соответствия личности конкретным видам профессиональной деятельности.

Ускорение ритма жизни и усложнение современного производства с высоким уровнем его механизации и автоматизации обуславливает значительные нагрузки на организм, повышается значение таких качеств личности, как быстрота реакции, скорость принятия решения, собранность, сосредоточенность, внимательность, которые в большей мере определяются всем комплексом показателей здоровья человека.

Охрана и укрепление здоровья студенчества в целом определяются образом жизни. Повышенное внимание к нему проявляется на уровне общественного сознания, в сфере культуры, образования, воспитания.

Образ жизни студента есть не что иное, как определенный способ интеграции его потребностей, соответствующей им деятельности, а так-

же сопровождающих ее переживаний. Структура образа жизни выражается в тех отношениях субординации и координации, в которых находятся разные виды жизнедеятельности. Это проявляется в той доли бюджета времени личности, которая на них тратится, в том, на какие виды жизнедеятельности личность расходует свое свободное время, каким видам отдает предпочтение в ситуациях, когда возможен выбор. Если образ жизни не содержит творческих видов жизнедеятельности, то его уровень снижается. Одни студенты используют свободное время больше для чтения, другие – для занятий физическими упражнениями, третьи – для общения.

Наблюдается тенденция к снижению двигательной активности в образе жизни большинства студентов [1; 2].

Задачи по повышению уровня физического здоровья студентов педагогических вузов решаются на занятиях по физическому воспитанию за счет организации физкультурно-массовой работы спортивными клубами и работы секций спортивного совершенствования.

Эффективность физического воспитания в значительной мере обусловлена возможностью определять и корректировать средства и методы педагогического воздействия на занимающихся на основании объективной информации о состоянии их физического здоровья [3].

Таким образом, определение уровня физического здоровья (УФЗ) студентов является своевременным и актуальным.

Методы исследования. Экспериментальные работы по изучению УФЗ студенток непрофильных специальностей проводились в апреле 2012 г. Были обследованы студентки первого курса биологического, физико-математического, филологического факультетов и факультета иностранных языков УО “МГПУ им. И.П. Шамякина”.

Существует ряд методов различной степени сложности, позволяющих оценить УФЗ человека. Однако для использования в практике физического воспитания пригодны методики, не требующие сложного оборудования, длительного времени тестирования [4]. Нами оценка УФЗ проводилась по методике Г.Л. Апанасенко [5], которая включает измерения длины и массы тела, жизненной емкости легких (ЖЕЛ), максимальной силы кисти (МСК), частоты сердечных сокращений в покое (ЧСС), систолического артериального давления (АДс), скорости восстановления ЧСС после 20 приседаний за 30 с (проба Мартинэ).

Измерения проводились по стандартным методикам с использованием следующего оборудования: медицинских весов, ростомера, спирометра, динамометра для измерения МСК, тонометра, фонендоскопа и секундомера.

На основании полученных результатов тестирования рассчитывались следующие индексы: индекс Кетле (ИК) – вес (гр)/рост (см), жизненный индекс (ЖИ) – ЖЕЛ/масса тела * 100, силовой индекс (СИ) – МСК/масса тела * 100, индекс Робинсона (ИР) – ЧСС * АДс/100 (где ЧСС – частота сердечных сокращений в покое, а АДс – систолическое

артериальное давление), проба Мартинэ – время восстановления ЧСС после 20 приседаний за 30 с.

Величины рассчитанных индексов и ЧСС после функциональной пробы оцениваются по таблицам в баллах, сумма которых дает интегральную оценку УФЗ. Всего выделяется пять уровней физического здоровья. Реализация методики позволяет получить как количественные оценки функционального состояния сердечно-сосудистой, дыхательной и мышечной систем, так и интегральную оценку уровня физического здоровья обследуемых [2].

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ полученных данных показал, что средние величины длины и массы тела у студенток биологического факультета, проживавших до поступления в вуз в городской и сельской местностях, соответствуют возрастно-половым нормам. ИК находится на уровне “выше среднего”.

Средние показатели ЖЕЛ у обследуемых студенток, проживавших до поступления в вуз в городской местности, ниже ($2,1 \pm 0,6$), чем у студенток, проживавших в сельской местности ($2,3 \pm 0,5$) (таблица 1). Показатели ЖЕЛ у обследуемых студенток ниже физиологической нормы. ЖИ находится на уровне “ниже среднего”.

Таблица 1

Показатели физического здоровья студенток 18–19 лет биологического факультета

Показатели	Студентки, проживавшие до поступления в вуз в сельской местности	Студентки, проживавшие до поступления в вуз в городской местности
	$x \pm \sigma$	$x \pm \sigma$
Длина тела, см	$165,1 \pm 9,2$	$166,1 \pm 10,1$
Масса тела, кг	$58,9 \pm 8,3$	$59,3 \pm 9,4$
Спирометрия	$2,3 \pm 0,5$	$2,1 \pm 0,6$
Динамометрия, кг	$18,2 \pm 6,2$	$17,1 \pm 7,4$
ЧСС, уд/мин	$85,3 \pm 11,2$	$86,9 \pm 12,5$
АДс, мм рт.ст.	$119,8 \pm 6,9$	$119,7 \pm 6,6$
Индекс Кетле	$356,7 \pm 8,9$	$357,1 \pm 9,2$
Жизненный индекс	$39,1 \pm 1,4$	$35,4 \pm 1,7$
Силовой индекс	$30,9 \pm 4,5$	$28,8 \pm 5,1$
Индекс Робинсона	$102,1 \pm 5,3$	$104,1 \pm 5,7$
Проба Мартинэ	$2,36 \pm 0,32$	$2,45 \pm 0,14$

Сопоставление средних величин МСК студенток биологического факультета с оценочной шкалой этого показателя свидетельствует о том, что все результаты соответствуют “низкому” уровню. Средние показатели МСК у студенток, проживавших до поступления в вуз в городской местности, составили $17,1 \pm 7,4$, а у студенток, проживавших в сельской местности, – $17,2 \pm 6,2$ (таблица 1). Показатель СИ у обследуемых студенток биологического факультета находится на “низком” уровне.

Средние значения ИР показывают, что все измеряемые результаты студенток биологического факультета соответствуют уровню “ниже среднего”.

Средние показатели ИР у обследуемых студенток, проживавших до поступления в вуз в городской местности, составили $104,1 \pm 5,7$, а у студенток, проживавших в сельской местности, – $102,1 \pm 5,3$ (таблица 1).

Показатели пробы Мартинэ у студенток, проживавших как в городской местности ($2,12 \pm 0,21$), так и в сельской ($2,36 \pm 0,32$), находятся на уровне “ниже среднего”.

Установлено, что УФЗ у студенток биологического факультета соответствует “низкому” уровню. Однако результаты проведенных тестов значительно лучше у студенток, проживавших до поступления в вуз в сельской местности, чем у студенток, проживавших в городской местности.

Средние величины длины и массы тела у студенток физико-математического факультета, проживавших до поступления в вуз в городской и сельской местностях, соответствуют возрастнo-половым нормам. ИК находится на уровне “выше среднего”.

Показатели ЖЕЛ у обследуемых студенток, проживавших до поступления в вуз в городской местности, ниже ($2,0 \pm 0,5$), чем у студенток, проживавших в сельской местности ($2,2 \pm 0,4$) (таблица 2). Показатели ЖЕЛ у обследуемых студенток ниже физиологической нормы. ЖИ находится на уровне “ниже среднего”.

Таблица 2

**Показатели физического здоровья студенток 18–19 лет
физико-математического факультета**

Показатели	Студентки, проживавшие до поступления в вуз в сельской местности	Студентки, проживавшие до поступления в вуз в городской местности
	$\bar{x} \pm \sigma$	$\bar{x} \pm \sigma$
Длина тела, см	$167,3 \pm 11,2$	$168,2 \pm 10,7$
Масса тела, кг	$59,7 \pm 10,4$	$60,3 \pm 9,1$
Спирометрия	$2,2 \pm 0,4$	$2,0 \pm 0,5$
Динамометрия, кг	$17,1 \pm 6,3$	$16,8 \pm 8,4$
ЧСС, уд/мин	$86,7 \pm 14,7$	$87,5 \pm 13,6$
АДс, мм рт. ст.	$119,2 \pm 6,1$	$119,5 \pm 7,0$
Индекс Кетле	$356,8 \pm 9,7$	$358,5 \pm 9,5$
Жизненный индекс	$36,8 \pm 1,7$	$33,1 \pm 1,8$
Силовой индекс	$28,8 \pm 4,8$	$27,8 \pm 5,1$
Индекс Робинсона	$103,3 \pm 6,1$	$104,5 \pm 5,1$
Проба Мартинэ	$2,27 \pm 0,36$	$2,39 \pm 0,19$

Сопоставление средних величин МСК студенток с оценочной шкалой этого показателя свидетельствует о том, что все результаты соответствуют “низкому” уровню. Средние показатели МСК у студенток из городской местности составили $16,8 \pm 8,4$, а у студенток, проживавших в сельской местности, – $17,1 \pm 6,3$ (таблица 2). Показатель СИ у обследуемых студенток находится на “низком” уровне.

Средние значения ИР показывают, что все результаты студенток физико-математического факультета соответствуют уровню “ниже среднего”. Средние показатели ИР у обследуемых студенток, проживавших до поступления в вуз в городской местности, составили $104,5 \pm 5,1$, а у студенток, проживавших в сельской местности, – $103,3 \pm 6,1$ (таблица 2).

Показатели пробы Мартинэ у студенток, проживавших как в городской местности ($2,39 \pm 0,19$), так и в сельской ($2,27 \pm 0,36$), находятся на уровне “ниже среднего”.

УФЗ студенток физико-математического факультета соответствует “низкому” уровню. Однако показатели проведенных тестов лучше у студенток, проживавших до поступления в вуз в сельской местности, чем у студенток, проживавших в городской местности.

Анализ полученных данных показал, что средние величины длины и массы тела у студенток факультета иностранных языков, проживавших до поступления в вуз в городской и в сельской местностях, соответствуют возрастнo-половым нормам. ИК находится на уровне “выше среднего”.

Средние показатели ЖЕЛ у обследуемых студенток, проживавших до поступления в вуз в городской местности, ниже ($2,0 \pm 0,7$), чем у студенток, проживавших в сельской местности ($2,1 \pm 0,6$) (таблица 3). Показатели ЖЕЛ у обследуемых студенток ниже физиологической нормы. ЖИ находится на уровне “ниже среднего”.

Таблица 3

**Показатели физического здоровья студенток 18–19 лет
факультета иностранных языков**

Показатели	Студентки, проживавшие до поступления в вуз в сельской местности	Студентки, проживавшие до поступления в вуз в городской местности
	$x \pm \sigma$	$x \pm \sigma$
Длина тела, см	$169,3 \pm 8,7$	$167,1 \pm 6,2$
Масса тела, кг	$58,2 \pm 10,8$	$56,6 \pm 8,7$
Спирометрия	$2,1 \pm 0,6$	$2,0 \pm 0,7$
Динамометрия, кг	$16,4 \pm 6,7$	$15,8 \pm 7,1$
ЧСС, уд/мин	$81,5 \pm 12,5$	$83,2 \pm 9,8$
АДс, мм рт. ст.	$119,3 \pm 5,8$	$119,4 \pm 6,0$
Индекс Кетле	$343,7 \pm 8,4$	$338,7 \pm 8,9$
Жизненный индекс	$36,1 \pm 1,9$	$35,3 \pm 1,5$
Силовой индекс	$28,2 \pm 5,1$	$27,9 \pm 4,3$
Индекс Робинсона	$97,2 \pm 6,8$	$99,3 \pm 5,9$
Проба Мартинэ	$2,24 \pm 0,28$	$2,37 \pm 0,24$

Сопоставляя средние величины МСК студенток с оценочной шкалой этого показателя, видно, что все результаты соответствуют “низкому” уровню. Средние показатели МСК у студенток, проживавших до поступления в вуз в городской местности, составили $15,8 \pm 7,1$, а у студенток, проживавших в сельской местности, – $16,4 \pm 6,7$ (таблица 3). Показатель СИ у обследуемых студенток находится на “низком” уровне.

Средние значения ИР показывают, что все результаты студенток факультета иностранных языков соответствуют уровню “ниже среднего”. Средние показатели ИР у обследуемых студенток, проживавших до поступления в вуз в городской местности, составили $99,3 \pm 5,9$, а у студенток, проживавших в сельской местности, – $97,2 \pm 6,8$ (таблица 3).

Показатели пробы Мартинэ у студенток, проживавших в городской ($2,37 \pm 0,24$) и сельской ($2,24 \pm 0,28$) местностях, находятся на уровне “ниже среднего”.

Сопоставление средних величин УФЗ студенток факультета иностранных языков, проживавших до поступления в вуз в различных экологических регионах, с оценочной шкалой этого показателя свидетельствуют о том, что у обследованных студенток УФЗ соответствует “низкому” уровню. Однако показатели проведенных тестов выше у студенток, проживавших до поступления в вуз в сельской местности, чем у студенток, проживавших в городской.

Анализ полученных данных показал, что средние величины длины и массы тела у студенток филологического факультета, проживавших до поступления в вуз в городской и сельской местностях, соответствуют возрастнo-половым нормам. ИК находится на уровне “выше среднего”.

Средние показатели ЖЕЛ у обследуемых студенток, проживавших до поступления в вуз в городской местности, ниже ($2,1 \pm 0,3$), чем у студенток, проживавших в сельской местности ($2,6 \pm 0,6$) (таблица 4). Показатели ЖЕЛ у обследуемых студенток ниже физиологической нормы. ЖИ находится на уровне “ниже среднего”.

Таблица 4

Показатели физического здоровья студенток 18–19 лет филологического факультета

Показатели	Студентки, проживавшие до поступления в вуз в сельской местности	Студентки, проживавшие до поступления в вуз в городской местности
	$x \pm \sigma$	$x \pm \sigma$
Длина тела, см	$158,1 \pm 12,4$	$160,4 \pm 8,4$
Масса тела, кг	$54,2 \pm 10,8$	$55,6 \pm 9,4$
Спирометрия	$2,6 \pm 0,6$	$2,1 \pm 0,3$
Динамометрия, кг	$20,1 \pm 5,1$	$16,4 \pm 4,1$
ЧСС, уд/мин	$85,9 \pm 11,2$	$84,8 \pm 12,5$
АДс, мм рт. ст.	$118,7 \pm 7,1$	$118,9 \pm 7,2$
Индекс Кетле	$342,8 \pm 9,1$	$346,6 \pm 9,5$
Жизненный индекс	$47,9 \pm 2,1$	$37,7 \pm 2,6$
Силовой индекс	$30,7 \pm 5,1$	$29,4 \pm 4,4$
Индекс Робинсона	$101,9 \pm 5,4$	$100,8 \pm 5,7$
Проба Мартинэ	$2,44 \pm 0,22$	$2,49 \pm 0,26$

Сопоставление средних величин МСК студенток с оценочной шкалой этого показателя свидетельствует о том, что все результаты соответствуют “низкому” уровню. Средние показатели МСК у студенток, проживавших до поступления в вуз в городской местности, составили $16,4 \pm 4,1$, а у студенток, проживавших в сельской местности, – $20,1 \pm 5,1$ (таблица 4). Показатель СИ у обследуемых студенток находится на “низком” уровне.

Средние значения ИР показывают, что все результаты студенток филологического факультета соответствуют уровню “ниже среднего”. Показатели ИР у обследуемых студенток, проживавших до поступления в вуз

в городской местности, составили $100,8 \pm 5,7$, а у студенток, проживавших в сельской местности, – $101,9 \pm 5,4$ (таблица 4).

Показатели пробы Мартинэ у обследованных студенток, проживавших до поступления в вуз в городской ($2,49 \pm 0,26$) и в сельской ($2,44 \pm 0,22$) местностях, находятся на уровне “ниже среднего”.

Сопоставление средних величин УФЗ студенток филологического факультета, проживавших до поступления в вуз в различных экологических регионах, с оценочной шкалой этого показателя свидетельствует о том, что у обследованных студенток УФЗ соответствует “низкому” уровню. Показатели проведенных тестов незначительно лучше у студенток, проживавших до поступления в вуз в сельской местности, чем у студенток, проживавших в городской.

Анализ результатов тестов обследуемых студенток непрофильных специальностей показывает, что у студенток показатели ИК находятся на уровне “выше среднего”, ЖИ находится на уровне “ниже среднего”, СИ – на “низком” уровне, ИР – на уровне “ниже среднего”, показатели пробы Мартинэ находятся на уровне “ниже среднего”. Наиболее высокие показатели у студенток факультета иностранных языков, самые низкие – у студенток филологического факультета.

Заключение

Определена интегральная оценка уровня физического здоровья студенток (УФЗ). Сопоставление средних величин УФЗ студенток, проживавших до поступления в вуз в различных экологических регионах, с оценочной шкалой этого показателя указывает на то, что он соответствует “низкому” уровню.

Показатели дыхательной системы (ЖЕЛ) студенток педагогических специальностей, проживавших до поступления в вуз в различных экологических регионах, находятся на уровне нижней границы физиологической нормы.

Сравнительный анализ средних морфофункциональных показателей студенток показал, что студентки, проживавшие до поступления в вуз в городской местности, уступают своим сверстницам, которые проживали в сельской местности, по таким средним показателям, как: максимальная сила кисти, жизненная емкость легких, жизненный индекс, силовой индекс, индекс Робинсона, проба Мартинэ.

Сопоставление средних величин результатов тестов обследованных студенток педагогических специальностей показывает, что у студенток факультета иностранных языков показатели самые высокие, а у студенток филологического факультета – самые низкие.

Полученные результаты дают возможность проследить динамику показателей физического здоровья студенток педагогических специальностей и определить оптимальные величины физических нагрузок при выполнении различных упражнений с учетом УФЗ занимающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Коледа, В.А.** Особенности физического воспитания школьников и студентов Гомельского региона / В.А. Коледа, В.А. Медведев. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 1999. – 214 с.
2. Формирование физического здоровья детей и молодежи, проживающих на территориях радионуклидного загрязнения : пособие для руководителей физ. воспитания дошк. учреждений, учителей физ. культуры общеобразовательных учреждений, преподавателей физ. воспитания высш. учеб. заведений / под ред.: М.Е. Кобринского, А.Г. Фурманова. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : БГУФК, 2005. – 377 с.
3. **Грачев, О.К.** Физическая культура : учеб. пособие / О.К. Грачев. – Ростов н/Д : Изд. центр “Март”, 2005. – С. 461.
4. **Медведев, В.А.** О критериях оценки функционального состояния учащейся и студенческой молодежи / В.А. Медведев, В.А. Коледа // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2000. – № 2. – С. 11–13.
5. **Апанасенко, Г.Л.** Так можно ли измерить здоровье? / Г.Л. Апанасенко // Советский спорт. – 1987. – 17 мая. – С. 2.

Поступила в редакцию 10.10.2012 г.

УДК 168.53:51:37.01

О.А. ШЕНДРИКОВА

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Использование информационных технологий (ИТ) в обучении высшей математике в техническом вузе ставит на повестку дня вопрос о сочетании такого использования ИТ с основными принципами обучения. В данной статье предлагается дополнить основные дидактические принципы принципом смены приоритетов.

Введение

Компьютеризация образования ставит перед организаторами образовательного процесса ряд проблем: определение роли и места компьютера в процессе преподавания, выяснение его влияния на принципы, методы и формы преподавания, на формирование профессиональных компетенций студента.

В работах большого числа исследователей [1; 2] возможности ИТ рассматриваются однопланово, без корректировки и пересмотра соответствующих принципов и методов обучения высшей математике, уточнения в связи с этим деятельности преподавателя и студента.

На необходимость пересмотра организации учебного процесса в связи с использованием ИТ указывалось во многих исследованиях [3; 4], связанных с внедрением информационных технологий в учебный процесс. Авторы считают, что для эффективного использования компьюте-

ров в математическом образовании инженеров необходима разработка теоретических концепций, основанных на анализе проблем компьютеризации и результатах психолого-педагогических исследований использования компьютера в обучении.

Обучение высшей математике в техническом вузе направлено на овладение студентами определенным объемом знаний, а также выработку способности применять полученные знания на практике в их будущей профессиональной деятельности, которая в эпоху ИТ тесно связана с использованием компьютера. Этот факт ставит на повестку дня вопрос о соответствующей корректировке процесса обучения высшей математике в техническом вузе, а именно корректировке основных принципов, методов и условий обучения высшей математике с учетом использования ИТ.

В данной статье рассматриваются возможности, которые предоставляют ИТ в обучении высшей математике в техническом вузе в сочетании с основными дидактическими принципами. Кроме того, учитывая специфику обучения высшей математике будущих инженеров-технологов, в тесной связи с использованием ИТ обосновывается актуальность введения еще одного принципа – *принципа смены приоритетов*.

Основные принципы обучения высшей математике в техническом вузе при использовании ИТ

В исследованиях, связанных с методикой преподавания математики, а также в ходе практического педагогического опыта были выделены *дидактические принципы*, которые рассматриваются как важнейшие требования к организации процесса обучения, его содержанию, формам и методам. Ядро дидактических принципов образуют *принцип научности, принцип сознательности, активности и самостоятельности, принцип систематичности и последовательности, принцип доступности, принцип наглядности, принцип индивидуального подхода к обучаемым, принцип прочности знаний*.

В ряде исследований, связанных с методикой обучения математике, авторами [4; 5; 6-8] предлагаются принципы, конкретизирующие и дополняющие основные принципы обучения. Суть предложенных А.А. Столяром [7, с. 63] принципов заключается в том, что курс математики должен отражать, в соответствии с уровнем мыслительной деятельности учащихся, фундаментальные идеи и логику современной математики, а процесс обучения математике должен строиться подобно процессу исследования в математике, имитировать процесс творческого поиска.

Применительно к обучению высшей математике студентов нематематических специальностей В.Г. Скатецкий [6, с. 50] выдвинул следующую систему принципов, базирующихся на общедидактических принципах: принцип фундаментальности; принцип профессиональной адаптации; принцип новой математической идеи; принцип преемственности.

Специфическим для высшей школы является сочетание фундаментальной и прикладной направленности. Высшая школа всегда была и будет профессиональной по своей сути и назначению. Поэтому требова-

ние прикладной направленности, в сочетании с фундаментальностью, является ведущим для любого высшего учебного заведения, в том числе и технического профиля.

Принцип фундаментальности требует обучения основным математическим структурам, которые используются при создании и исследовании математических моделей достаточно широкого круга явлений и процессов действительности. Согласно этому принципу обучение высшей математике характеризуется определенным уровнем логической обоснованности изучаемых фактов, абстрактности математических понятий, наличием универсальных математических методов, соблюдением внутренней логики развития предмета [9, с. 62]. Реализация принципа фундаментальности отрицает узкий утилитаризм, когда обучают только тому, что непосредственно будет использовано на практике.

Принцип профессиональной адаптации, в отличие от утилитаризма, ориентирует обучение на использование предметных ситуаций из предстоящей области деятельности для иллюстрации общих подходов к построению моделей, их исследованию и использованию.

Специфика профессиональной подготовки специалистов инженерного профиля состоит не только в получении новых математических знаний, но и в воспитании потребности и готовности к применению математических методов, повышению креативности в профессиональной деятельности. Это подразумевает выработку умения проводить анализ производственных и технических задач с использованием их математических моделей, оценивать адекватность модели реальной ситуации, что также предполагает повышение роли компьютерной подготовки.

Принцип новой математической идеи подразумевает, что в процессе обучения высшей математике необходимо создавать условия для расширения и углубления изложенного, обобщения полученных результатов, а также наличия прикладных задач, соответствующих данной специальности, решение которых требует дополнительных сведений из области математики.

Принцип преемственности означает продолжение в той или иной форме математического образования студентов после окончания изучения основного, определенного учебным планом и программой курса математики. Это подразумевает организацию консультаций для студентов старших курсов, создание спецкурсов по отдельным разделам математики, а также тесный контакт и обмен информацией между преподавателями математики и спец дисциплин.

С.А. Розанова [10, с. 113] дополняет эти принципы *принципом неформальной строгости* (преподавание математики студентам технического вуза осуществляется с выделением ядра курса, в котором бы сохранялась строгость и точность изложения, а также части курса, в котором акцент делается на содержательном обосновании утверждений и их использовании), *принципом универсальности* (введение профессионально-прикладной оставляющей, формирующей представление у студентов об универсальности математических формул и методов), *принципом само-*

обучения и самовоспитания (развитие способности студентов к самообучению и самовоспитанию).

Использование ИТ в процессе обучения высшей математике в техническом вузе предполагает выяснение их дидактического потенциала, изучение особенностей проявления основных принципов обучения при соответствующей его организации.

Принцип научности во многих исследованиях рассматривается совместно с *принципом систематичности и последовательности обучения* как единый принцип.

Выступая в роли инструментария, ИТ позволяют более наглядно демонстрировать многие математические понятия и связи между ними. Это, в свою очередь, способствует получению студентами целостного представления об изучаемом разделе или теме. Суть *принципа научности* заключается в том, что студент овладевает процессом формирования научных знаний и методами самой науки, знакомится с ее проблемами, задачами и способами их решения. Содержание курса высшей математики должно учитывать перспективы расширения сферы применения математики в инженерном деле, а его преподавание должно нацеливать студентов на формирование научного мировоззрения.

Принцип научности ориентирует на усвоение общих методов научного познания [6; 8; 9], среди которых одним из важнейших является метод математического моделирования, поскольку построение математических моделей изучаемых явлений лежит в основе решения практически всех задач, возникающих в деятельности инженера. Поэтому требование принципа научности естественным образом выдвигает на первый план обучение студентов доступным для них способам математического моделирования. Решение практической задачи условно можно разделить на несколько этапов: этап формализации (перевод задачи на математический язык, составление формальной математической задачи); этап решения математической задачи; этап интерпретации решения математической задачи и сопоставления полученных данных с исходной практической задачей. Этап решения математической задачи сопряжен с выполнением алгоритмической части, которая зачастую бывает многошаговой, разветвленной и трудоемкой. В связи с этим подобного рода вычисления целесообразно проводить с использованием возможностей ИТ.

Кроме того, возможность моделирования, имитации изучаемых объектов, явлений, процессов (как реальных, так и виртуальных) с помощью ИТ может обеспечить проведение экспериментально-исследовательской деятельности и вместе с тем приблизить эксперимент к современным научным методам исследования [11, с. 17].

Принцип сознательности, активности и самостоятельности заключается в целенаправленном активном восприятии студентами изучаемых понятий, их осмыслении, творческой переработке и применении.

Понятно, что без активной мыслительной деятельности студента невозможно сознательное усвоение материала. При этом необходимо по-

мнить, что потенциал студента по усвоению информации может реализоваться лишь при условии, если он понимает содержание информации, видит в ней личностный смысл и связывает ее с возможностями использования в практических действиях [1, с. 45].

Активная деятельность студента будет более эффективной, если он обладает навыками самостоятельной работы, активнее и глубже усваивает учебный материал, оказывается подготовленным к самообразованию и творческому труду по изучаемой специальности.

Требование обеспечения сознательности обучения, самостоятельности и активизации деятельности обучаемого предполагает обеспечение средствами ИТ самостоятельных действий по извлечению учебной информации при четком понимании студентом конкретных целей и задач учебной деятельности. Активизация деятельности студента может обеспечиваться возможностью самостоятельного воздействия на учебную ситуацию, выбором режима учебной деятельности; вариативностью действий студента в случае принятия им самостоятельного решения. При организации самообразования студентов ИТ выступают в качестве важного вспомогательного средства организации учебного процесса. Средствами ИТ можно сделать более оперативной обратную связь обучаемого с обучающим. Существовавшая ранее сложная проблема поиска необходимой информации сменилась, на первый взгляд, простой, но на самом деле не менее сложной проблемой поиска нужных сведений среди большого объема информации.

Принцип доступности требует, чтобы объем и содержание материала по высшей математике были по силам студентам, соответствовали уровню их умственного развития и имеющемуся запасу усвоенных знаний, приобретенных умений и навыков.

Учебный материал с использованием ИТ можно представлять студенту порциями в виде блоков различного объема, при этом блоки могут отличаться и глубиной изложения. Вариативность представления учебного материала с помощью ИТ позволит студенту ознакомиться с различными подходами к его изложению и выбрать приемлемый способ изучения.

Установление того, доступен ли пониманию обучаемого учебный материал, соответствует ли он ранее приобретенным знаниям, умениям и навыкам, производится с помощью разнообразных форм контроля, среди которых, в силу своей оперативности, массовой технологичности, значительное место занимает компьютерное тестирование.

Использование в обучении *принципа наглядности* предполагает создание образов, которые выступают в качестве ориентиров при формировании представлений об изучаемых объектах, служат основой для развития интуиции. Принцип наглядности состоит в последовательном и взаимосвязанном изложении доступных для уяснения студентов элементов курса высшей математики в их единстве, целостности, структурной упорядоченности. Графическая и символическая наглядность применя-

ется и как средство познания нового, и для иллюстрации изучаемых положений, и для развития наблюдательности, и для лучшего запоминания изученного материала.

При обучении высшей математике ИТ используются не только для визуализации учебного материала, но и для экспериментирования с ним. Основное преимущество компьютера состоит в том, что он значительно расширяет возможности наглядного предъявления изучаемого материала. Применение цвета, графики, мультипликации, звука, всех современных средств визуализации позволяет нагляднее представить изучаемые объекты и связи между ними. При использовании ИТ появляется возможность гибкого оперирования с наглядной информацией.

Обучение высшей математике в техническом вузе, согласно государственному образовательному стандарту, сводится к формированию достаточного уровня знаний в области изучаемой дисциплины для осуществления будущей социально-профессиональной деятельности, а также для непрерывного развития своих профессиональных знаний и умений в дальнейшем. Освоение идейной стороны курса подразумевает овладение студентами определенным набором теоретических, фундаментальных знаний по высшей математике, достаточных для будущей профессиональной деятельности. Техническая сторона курса высшей математики включает в себя овладение навыками решения стандартных задач, в том числе с привлечением средств ИТ.

Курс высшей математики насыщен алгоритмами и формализмами. С одной стороны, усвоение этих алгоритмов требует от студента значительных временных затрат. С другой стороны, реализация этих алгоритмов возможна за счет различных пакетов прикладных математических программ и занимает при этом значительно меньше времени, чем выполнение вручную даже не очень сложных вычислений. Кроме того, многие вычисления, связанные с обработкой большого количества данных, проведение различных расчетов и т.д. инженер в своей профессиональной деятельности, как правило, осуществляет с помощью компьютера.

В процессе обучения студентов основным подходам к решению стандартных задач важно делать акцент не только на запоминании, но и, прежде всего, на понимании сущности используемых формализмов. Высвободившееся за счет уменьшения рутинных вычислений учебное время целесообразно использовать для обучения “креативным” аспектам курса.

Принцип смены приоритетов ориентирует на освоение идейной стороны курса, овладение основными способами решения типовых задач, ознакомление с техническими трудностями, которые могут возникнуть при исследовании разнообразных предметных ситуаций, и освоение возможностей пакетов прикладных математических программ.

Принцип смены приоритетов ориентирует преподавателя на четкое, поэтапное планирование учебного процесса, постановку образовательных целей и организацию их достижения, учитывая при этом специфику обучения высшей математике в техническом вузе и те возможности, которые предоставляют ИТ.

Принцип смены приоритетов в обучении высшей математике в техническом вузе

Процесс обучения высшей математике условно можно разделить на несколько этапов. На начальном этапе освоения содержательной линии курса высшей математики происходит ознакомление с базовыми понятиями и их основными свойствами. Условно этот этап отвечает на вопрос “*Что это?*”. При этом доминирует процесс восприятия основных положений, описывающих сущность явлений, понятий, процессов. Для лучшего усвоения новых понятий целесообразно демонстрировать их свойства и взаимосвязи на простых примерах. На начальном этапе на первый план выступает *приоритет идеи и понятия*. Подчеркнем, что большое значение здесь имеет ясная мотивировка вводимых понятий.

Помимо этого, для усиления идейного смысла содержания утверждений особенно велика роль наглядности, подбора системы практических примеров и разработка характерных частных случаев. Возможности ИТ по визуализации изучаемых понятий и их свойств позволяют на этом этапе создавать базу демонстрационного материала, которую легко хранить и использовать.

После ознакомления с базовыми понятиями курса переходят к освоению методов решения типовых задач. Условно этот этап отвечает на вопрос “*Как это сделать?*”. При этом деятельность студента должна быть направлена, прежде всего, на изучение методов решения стандартных задач. Приоритетным на этом этапе является *освоение типовых способов деятельности и выработка умений решения типовых задач*. На этом этапе деятельность студента должна быть ориентирована на выполнение действий по образцу, а также на анализ различных примеров рационального применения типовых приемов и алгоритмов, которые позволяют студенту представлять сложности, возникающие в различных конкретных ситуациях. Каждый рассматриваемый пример должен пояснять ту или иную сторону понятия, однако все задачи вначале не должны требовать больших вычислений. На этом этапе, как правило, деятельность студентов организуется без использования ими возможностей компьютера.

Например, при изучении математической статистики на этапе освоения основных принципов систематизации и обработки данных желательно вначале использовать задачи, не требующие большого ручного счета, то есть задачи с небольшим количеством данных. Однако за особенностями распределения выборки удастся лучше проследить на больших объемах, что сопряжено с большими временными затратами, отводимыми на ручной счет. В связи с этим в дальнейшем студенту при решении такого рода задач эффективнее и удобнее задействовать возможности компьютера. Разумеется, обучать студентов использованию возможностей ИТ лучше всего после того, как студент “вручную” освоил основные правила и способы обработки данных (построение частотных таблиц, диаграмм, определение параметров выборки и т.д.).

Кроме того, преподавателю, чтобы не тратить время на запись данных на доске, построение различного рода таблиц, существенным образом может помочь использование возможностей ИТ по хранению и оперативному предоставлению различного рода информации. Это могут быть разнообразные заготовки данных, взятых из областей деятельности будущего инженера (например, с реального производства).

В процессе обучения желательно использовать задачи, постановка которых была бы приближена к исследованию реальных процессов. Рассмотрение таких задач способствует трансформации одного типа деятельности (познавательного) в другой (профессиональный), когда усвоенные в процессе обучения знания, а также умения и навыки выступают в профессиональной деятельности уже не в качестве предмета, на который направлена активность студента, а в качестве средства решения задач, в том числе и задач с профессиональным содержанием.

Традиционно реализация прикладной направленности обучения высшей математике в техническом вузе осуществлялась посредством иллюстрации предметной сущности изучаемых математических объектов, решения задач межпредметного характера, демонстрации применения используемых методов в различных областях профессиональной деятельности будущего специалиста. Благодаря возможностям вычислительного, графического, визуализационного, справочно-информационного характера, предоставляемым ИТ, становится реальным формирование общего подхода к решению прикладных задач, относящихся к различным предметным областям профессиональной деятельности, а это, в свою очередь, будет способствовать повышению качества усвоения курса высшей математики.

При решении задач прикладной направленности происходит “проверка действенности” методов, приемов и правил, которые у студента к этому моменту сформировались. Условно этот этап отвечает на вопрос “*Как это реализовать?*”. Деятельность студента должна быть направлена на то, чтобы внести определенные коррективы в свои представления об изучаемых объектах и в приемы своей деятельности по решению задач. Он должен также уяснить значимость приобретенных знаний и умений для качественного и квалифицированного решения более сложных задач из области будущей профессиональной деятельности. Таким образом, на этом этапе приоритетным является *использование приобретенных знаний и умений при решении профессиональных задач*.

При решении профессионально ориентированных задач студенту необходимо провести анализ полученных данных (выбрать значимое, существенное, отбросить несущественное и т.п.), построить математическую модель на основе проведенного анализа данных, осуществить поиск средств решения сформулированной математической задачи. Отметим также, что в данном случае вместо ручного счета целесообразнее использовать возможности ИТ при выполнении стандартных вычислений.

И вот здесь использование вычислительных возможностей ИТ (например, разработанных прикладных математических программ) позволит значительно сократить время, отводимое на выполнение стандартных алгоритмических вычислений. Однако не следует при этом считать, что вычислительные возможности данных программ делают ненужными не только многие умения и навыки, но и виды учебной деятельности студента (например, запоминание основного содержания и освоение стандартных способов деятельности), поскольку с помощью прикладных пакетов математических программ можно вычислять лишь то, что запрограммирует пользователь. Поэтому для использования того или иного прикладного пакета программ пользователю необходимо знать как сущность задач, для решения которых этот пакет предназначен, так и те обстоятельства, которые ограничивают его применение. Привлечение средств и возможностей ИТ будет действительно эффективным и целесообразным только после приобретения практических умений в решении стандартных задач.

После того как задача решена, наступает важный этап анализа полученных данных. Условно этот этап отвечает на вопрос *“Что получилось?”*. На этом этапе студенту необходимо обратить внимание на форму представления полученного результата и правильную его интерпретацию. Таким образом, на данном этапе приоритетным является *проверка адекватности модели и интерпретация выводов*.

При этом важно оценивать влияние на окончательный результат различного рода погрешностей, присущих исходным данным, а также погрешностей, связанных с округлениями при получении итоговых характеристик. После проведения вычислений следует сделать критическую оценку полученного компьютером результата и решить, насколько соответствуют полученные выводы реальному процессу или явлению. При необходимости следует вернуться к математической модели, пересмотреть или уточнить ее и исследовать уточненную математическую задачу. По результатам решения математической задачи следует сделать практические выводы.

Если отведенное время не позволяет реализовать цели обучения во всей их полноте, то на разных этапах обучения преподаватель может менять акцент преподавания в деятельности студента (восприятие – осмысление – применение – рефлексия). Именно на это и ориентирует принцип смены приоритетов.

Заключение

Использование возможностей, предоставляемых ИТ на каждом этапе обучения высшей математике в техническом вузе, позволяет увеличить степень наглядности при демонстрации изучаемых объектов и их связей, расширить круг возможных способов представления учебного материала, сделать более оперативной обратную связь преподавателя и студента.

На этапе решения прикладных задач возможности ИТ по выполнению символьных преобразований помогают значительно сократить долю рутинных вычислений. Кроме того, при анализе сложных производственных задач с помощью прикладных математических программ можно оперативно анализировать и при необходимости модифицировать используемые математические модели.

Организация обучения в соответствии с принципом смены приоритетов требует конкретизации дидактических целей на каждом этапе обучения и нацеливает на более тесную увязку процесса обучения высшей математике с предстоящей профессиональной деятельностью студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Вербицкий, А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высш. шк, 1991. – 206 с.
2. **Дьяченко, С.А.** Использование интерактивной символьной системы Mathematica при изучении курса высшей математики в вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / С.А. Дьяченко. – М., 2001. – 21 с.
3. **Зайцева, Ж.И.** Методика преподавания высшей математике с применением новых информационных технологий в техническом вузе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / Ж.И. Зайцева. – Елабуга, 2005. – 20 с.
4. **Зими́на, О.В.** Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании : теория, методика, практика / О.В. Зими́на. – М. : Изд-во МЭИ, 2003. – 339 с.
5. **Роберт, И.В.** Современные информационные технологии в обучении: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – М. : Школа Пресс, 1994. – 140 с.
6. **Скатецкий, В.Г.** Профессиональная направленность преподавания математики: теоретический и практический аспекты / В.Г. Скатецкий. – Минск : БГУ, 2000. – 160 с.
7. **Столяр, А.А.** Педагогика математики / А.А. Столяр. – Минск : Выш. шк., 1986. – 416 с.
8. **Черкасов, Р.С.** Методика преподавания математики в средней школе / Р.С. Черкасов. – М. : Просвещение, 1985. – 178 с.
9. **Кудрявцев, Л.Д.** Современная математика и ее преподавание / Л.Д. Кудрявцев. – М. : Наука, 1980. – 144 с.
10. **Розанова, С.А.** Формирование математической культуры студентов технических вузов : дисс. ... докт. пед. наук : 13. 00. 02 / С.А. Розанова. – М., 2003. – 327 с.
11. **Карасик, А.Л.** Дидактические особенности обеспечения наглядности обучения средствами ИТ : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13. 00. 01 / А.Л. Карасик ; Вятский гос. гум. ун-т. – Киров, 2007. – 21 с.

Поступила в редакцию 23.08.2012 г.

ЮБІЛЕЙНЫЯ ДАТЫ

І.М. ШАРУХА, У.Г. ХАМЯКОЎ, А.В. ШАДРАКОЎ

ЮБІЛЕЙ СТАРЭЙШАГА ГЕОГРАФА КРАІН СНД: П.А. ЛЯРСКАМУ – 95!

Старэйшы географ СНД, Правадзейны член геаграфічнага таварыства СССР з 1947 г., Ганаровы член ГА “Беларускае геаграфічнае таварыства”, адзін са стваральнікаў і Ганаровы старшыня Магілёўскага абласнога аддзела геаграфічнага таварыства, настаўнік настаўнікаў некалькіх пакаленняў, Пётр Аляксеевіч Лярскі святкуе 95-гадовы юбілей з дня нараджэння.



Пётр Аляксеевіч нарадзіўся 2 студзеня 1918 г. у в. Рымінка Чавускага раёна. Пасля заканчэння мясцовай пачатковай школы і сямігадовай школы ў Чавусах вучыўся ў 1934 – 1939 гг. на рабфаку, на геаграфічным факультэце Магілёўскага педагагічнага інстытута.

Падчас вучобы працаваў сакратаром дэканата факультэта, лабарантам кабінета фізічнай геаграфіі, выкладчыкам геаграфіі на падрыхтоўчым аддзяленні настаўніцкага інстытута. Сталінскі стыпендыят, П.А. Лярскі, стаў адным з першых выпускнікоў геафака, што атрымалі дыплом з адзнакай.

Непрацяглы час па размеркаванні П.А. Лярскі настаўнічаў у адной з палескіх школ (Нараўлянскі раён), служыў у войску (1939 – 1941).

З першых дзён вайны П.А. Лярскі знаходзіўся на фронце. Часць Пятра Аляксеевіча адной з першых прыняла на сябе ўдар ворага (на польскай мяжы), зведала горыч адступлення, цяжкія баі падчас прарыву з акружэння. П.А. Лярскі з’яўляўся сувязным партызанскай групы, з 1943 г. – кулямётчык, камандзір узвода, палітрук у партызанскім палку “13”. П.А. Лярскі – кавалер баявых узнагарод.

Пасля вызвалення Беларусі ад нямецка-фашысцкіх захопнікаў П.А. Лярскі быў пакінуты на выкладчыцкай рабоце. Са студзеня 1945 г. на працягу наступных 32 год (да 1977 г.) Пётр Аляксеевіч працаваў старшым выкладчыкам (1945), дацэнтам (1960) кафедры фізічнай геаграфіі геаграфічнага факультэта. У 1977 – 1999 гг. – дацэнт кафедры педагогікі і методыкі пачатковага навучання. У МДПІ П.А. Лярскі падрыхтаваў да

абароны дысертацыю па тэме, што была падказана акадэмікам Л.С. Бергам “П.І. Рычкоў – выдатны рускі географ XVIII ст.” (абаронена ў Ленінградзе). Кандыдат геаграфічных навук (1954).

У навуковай спадчыне вучонага можна вызначыць тры галоўныя тэмы: теорыя геаграфіі і краязнаўства (ва ўсім СССР было вядома яго “Пособие по краеведению”, 1966; прыведзена ў спісе з двух адзінак літаратуры да артыкула “Краеведение” ў Вялікай савецкай энцыклапедыі), геаграфія Беларусі і краязнаўчае вывучэнне Магілёўскай вобласці, методыка выкладання пачатковага прыродазнаўства. У кожным з гэтых накірункаў навуковай дзейнасці былі свае дасягненні: грунтоўныя артыкулы, падручнікі, манаграфіі, але больш за ўсё напрацавана па методыцы выкладання прыродазнаўства ў пачатковай школе.

У 1958 г. у педінстытуце быў адкрыты факультэт падрыхтоўкі настаўнікаў пачатковых класаў. З гэтага моманту і на працягу больш за 40 год Пётр Аляксеевіч выкладаў курс “Методыка выкладання прыродазнаўства”.

Разам з М.С. Ратабыльскім ім напісаны вучэбны дапаможнік для студэнтаў педагагічных факультэтаў “Геаграфія”, падручнік “Землязнаўства і краязнаўства”. Па гэтых кнігах на працягу амаль 40 гадоў, вучацца будучыя настаўнікі пачатковых школ не толькі ў ВНУ Беларусі, але і Расіі.

У 1971 г. упершыню ў Беларусі Пётр Аляксеевіч выдаў падручнік для школ БССР па прыродазнаўстве (3 клас). Па гэтай жа дысцыпліне ў 1975 г. ім быў выдадзены падручнік для 4 класа. Пасля таго як кожны з падручнікаў вытрымаў па чатыры выданні, адпаведна ў 1975 і ў 1979 гг., яны былі карэнным чынам перапрацаваны. Новыя падручнікі для 3 класа (з 1989 г. – для 4 класа), 4 класа (з 1989 – 5 клас) з таго часу вытрымалі 11 і 8 выданняў адпаведна. Па “Прыродазнаўстве” Лярскага прадмет вывучаўся да 1996/97 навучальнага года. Агульны наклад падручнікаў для пачатковай школы склаў 4,5 млн паасобнікаў.

З сярэдзіны 1970-х гг. Лярскі пачаў ствараць шматлікія навуковыя дапаможнікі для настаўнікаў школ па методыцы выкладання прыродазнаўства. Яму належыць і вынаходніцтва “Робочага сшытка па прыродазнаўству” – адзінага ў сваім родзе навучальнага дапаможніка ў краінах СНД і, магчыма, у сусветнай практыцы. Сярод здабыткаў у галіне методыкі пачатковага прыродазнаўства трэба адзначыць распрацаваную П.А. Лярскім сістэму безмашыннага праграмаванага кантролю за ведамі вучняў, арыгінальную методыку фарміравання прыродазнаўчых уяўленняў і паняццяў і да т.п.

Лекцыі П.А. Лярскага поўныя лірызму, параўнанняў, цікавых фактаў з оптымумам навучальнага матэрыялу засталіся ў памяці і ў душах слухачоў на ўсё жыццё.

Дацэнт Лярскі заўсёды займаў актыўную жыццёвую пазіцыю: шмат часу аддаваў грамадскай працы: чытаў лекцыі ў інстытуце ўдасканалення настаўнікаў, у народным універсітэце пры педагагічным інстытуце, пра-

цаваў у таварыстве аховы прыроды і г.д. Пётр Аляксеевіч шмат сіл і энергіі аддаваў і аддае працы ў Магілёўскім абласным аддзеле геаграфічнага грамадства (у 1959 – 1963 гг. – навуковы сакратар, у 1963 – 1993 гг. – старшыня), з’яўляецца дагэтуль кансультантам па навуковых і метадычных пытаннях, ганаровым старшынёй, членам рэдакцыйнай калегіі часопіса “Магілёўскі мерыдыян”. Нягледзячы на сталы век, П.А. Лярскі не прапусціў ні адной з навуковых канферэнцый па геаграфіі ва ўніверсітэце (у сакавіку 2012 г. адкрываў II Міжнародную навукова-практычную канферэнцыю “Праблемы ўстойлівага развіцця рэгіёнаў Рэспублікі Беларусь і сумежных краін”), у г. Магілёве, ні аднаго пасяджэння аддзела геаграфічнага таварыства, з’езда, рэдакцыйнай калегіі часопіса. Ветэран пайшоў на пенсію на 82-м годзе жыцця, і ў яго адкрылася другое дыханне: напісана манаграфія “Прырода Магілёўскай вобласці” (2005 і 2006, на рускай і беларускай мовах); выдадзены “Выбраныя навукова-педагагічныя творы” (2008); апублікаваны грунтоўныя артыкулы па расліннасці Прыдняпроўя (2003), феналогіі (12 артыкулаў, 2005), па аналізе дзейнасці географіаў, геабатанікаў, краязнаўцаў, мецэнатаў навукі – Г. Высоцкага, З. Зорыча (фаварыт Кацярыны II), Я. Раманава, І. Чэрскага, П. Рычкова і інш., па методыцы выкладання курса “Чалавек і свет” (2011 – 2012). Яго артыкулы ахвотна друкуюць аўтарытэтныя часопісы “Беларуская думка”, “Нёман”, “Пачатковая школа” і інш. 12 апошніх гадоў Лярскі – актыўны (справядлівы і строгі) рэцэнзент навуковых артыкулаў па фізічнай геаграфіі, якія паступаюць у часопіс “Магілёўскі мерыдыян”.

“Выдатнік народнай асветы БССР” (1955), “Выдатнік народнай асветы СССР” (1975), П.А. Лярскі – аўтар больш за 150 навуковых прац, у тым ліку амаль 20 кніг. Аб навуковай дзейнасці П.А. Лярскага зняты тры стужкі з серыі “Нашы знакамiтыя землякі” і “Стваральнікі”, выдадзена кніга. За выбiтныя заслугі П.А. Лярскі ў 2006 г. стаў лаўрэатам прэміі старшыні абласнога выканаўчага камiтэта ў галiне навуковай і грамадскай дзейнасці з прысваеннем звання “Чалавек года Магілёўскай вобласці”.

У лістападзе 2012 г. адсвяткавала свой 90-гадовы юбілей надзейная спадарожніца П.А. Лярскага – жонка, муза, географ, метадыст геаграфіі і прыродазнаўства, ветэран Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта Ларыса Яўгенаўна Астроўская.

ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ

- СНАПКОВА**
Алена Іванаўна – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры педагогікі МДУ імя А.А. Куляшова
- ГАНЧАРОВА**
Яўгенія Пятроўна – кандыдат педагагічных навук, дацэнт кафедры прафесійнага навучання і педагогікі БНТУ
- ЛЯРСКИ**
Пётр Аляксеевіч – кандыдат геаграфічных навук, дацэнт, ганаровы член ГА “Беларускае геаграфічнае таварыства”, выдатнік народнай асветы БССР, выдатнік народнай асветы СССР
- ПОЙДА**
Вольга Віктараўна – аспірант кафедры педагогікі дзяцінства і сям’і МДУ імя А.А. Куляшова
- КУЧЫНСКАЯ**
Наталля Леанідаўна – магістр педагагічных навук, аспірант кафедры прыкладной псіхалогіі БДПУ імя М. Танка
- БЛАГЕНКОВА**
Наталля Пятроўна – старшы выкладчык кафедры псіхалогіі БДУ
- КОБЗЕЎ**
Раман Аляксандравіч – аспірант кафедры псіхалогіі ГДУ імя Ф. Скарыны
- РЭВА**
Валянцін Паўлавіч – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры музычнага выхавання і харэаграфіі МДУ імя А.А. Куляшова
- ДАМАРАЦКІ**
Валерыі Антонавіч – старшы выкладчык кафедры музыкі ВДУ імя П.М. Машэрава
- КУШЧЫНА**
Алена Анатольеўна – магістр педагогікі, канцэртмайстар 1-й катэгорыі кафедры музыкі, аспірант кафедры педагогікі ВДУ імя П.М. Машэрава
- ДАЙНЯК**
Юрый Пятровіч – выкладчык кафедры тэорыі і методыкі фізічнай культуры МДПУ імя І.П. Шамякіна
- МАСЛОЎСКИ**
Яўген Аляксандравіч – доктар педагагічных навук, прафесар, прафесар кафедры аздаравленчай і адаптыўнай фізічнай культуры Палескага дзяржаўнага ўніверсітэта
- ДЗЕГЦЯРОВА**
Алена Іванаўна – кандыдат біялагічных навук, дацэнт кафедры прыродакарыстання і аховы прыроды МДПУ імя І.П. Шамякіна
- ШЭНДРЫКАВА**
Вольга Аляксандраўна – аспірант кафедры методыкі выкладання матэматыкі МДУ імя А.А. Куляшова
- ШАРУХА**
Ігар Мікалаевіч – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дэкан факультэта прыродазнаўства МДУ імя А.А. Куляшова, старшыня Магілёўскага абласнога аддзела ГА “Беларускае геаграфічнае таварыства”
- ХАМЯКОЎ**
Уладзімір Георгіевіч – дацэнт кафедры геаграфіі і аховы прыроды МДУ імя А.А. Куляшова, старшыня Магілёўскага гарадскога аддзела ГА “Беларускае геаграфічнае таварыства”
- ШАДРАКОЎ**
Аляксей Васільевіч – кандыдат геаграфічных навук, дацэнт, загадчык кафедры геаграфіі і аховы прыроды МДУ імя А.А. Куляшова

SUMMARIES

Blagenkova N.P. CENTRAL PERSONAL FUNCTIONS OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT SOCIAL EXPERIENCE.

The article deals with the peculiarities of central personal functions formation among adolescents with different social experience and is based on the conception of personality worked out by the German psychiatrist and psychotherapist Guenter Ammon (Gunter Ammon). According to his conception the central (mainly subconscious) sphere of personality comprises major personal functions such as aggression, anxiety, separation, narcissism, sexuality etc. The central subconscious part of personality is the basis of human psychological health because it reveals the earliest experience of the group dynamics.

Doiniak Yu.P., Maslovsky E.A., Degtiarova E.I. EVALUATION OF FEMALE STUDENTS' PHYSICAL HEALTH (Mozyr State Pedagogical University, pedagogic specialization).

The article presents the comparative analysis of the physical health level of the female students who lived in urban and rural areas before entering Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakina. According to the physical development index and sport functional readiness of female students the integral evaluation of their physical health level has been carried out.

The results of the research help to fix optimal value of physical activity to do different physical exercises taking into account physical health level of female students.

Domoratski V.A. TENDENCIES AND WAYS OF PUPILS' MUSICAL EDUCATION.

The article analyses the tendencies of general musical education in the Republic of Belarus and assesses the social factors of their emergence. The author puts forward the topical ways how to level current contradictions on the social attitude towards music as an academic subject, the object of upbringing and the youth mass liking for the contemporary media, music shows, commercial television projects. The article outlines the perspectives of the research in the field of pedagogy.

Goncharova E.P. MODERN VIEW ON EDUCATIONAL MODEL "SCHOOL – HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT" IMPLEMENTATION.

The article covers urgent issues of the effective implementation of the educational model "school – higher educational establishment". The author outlines major ways of the educational system development to advance vocational training. The problems of higher education development in Belarus

are analysed. The article provides statistics on the analysis of specialized education experience in Russia and reveals the advantages of the anthropological and ecological approach as the methodological basis to foster school and higher educational establishment interaction.

Kobzev R.A. METACOGNITIVE PROCESSES AS REGULATORS OF ADOLESCENT MORAL STANDARDS.

The article based on the theoretical analysis of the domestic and foreign research as well as on the empirical study views the interaction of adolescents' metacognitive processes and values. The aim of the work is to identify the peculiarities of the first year students' intellect and moral values. The provided data can be applied while working with students in the first years of university.

Kuchynskaya N.L. FILM AS A MEANS TO STUDY ADOLESCENT REACTION TO INTERPERSONAL CONFLICTS.

The article views the potential of films as a means to study adolescent reaction to conflicts. It describes the procedure of this diagnostic tool implementation and presents the results of the empirical research.

Lyarsky P.A. P.I. RYCHKOV AND HIS "TOPOGRAPHY OF ORENBURG" (ON 300th ANNIVERSARY OF THE FIRST CORRESPONDING MEMBER OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES).

The jubilee article on the 300th anniversary of the first member of the Russian Academy of Sciences, traveller, explorer Pyotr Rychkov highlights his scientific work and contribution to the science of geography. The article provides the review of P. Rychkov's major research "Topography of Orenburg".

Kuschina E.A. DEVELOPING JUNIOR PUPILS' CREATIVITY DURING LESSONS IN MUSIC.

The article presents the theoretical grounds for developing pupils' creativity by means of interdisciplinary generalizations during music lessons. The possible types, forms and manifestations of creativity are defined. The table presents the educational resource of music classes interdisciplinary properties. The phases of musical creativity are revealed. The model of creativity development in primary school during music classes takes into account logical-methodological, psycho-pedagogical and technological components.

Poida V.O. FORMATION AND DEVELOPMENT OF PARENTING (primitive communal system – XVII century).

In the article the history of formation and development of parenting as a social and pedagogical phenomenon is revealed. The changes and characteristics of child-parent relationships are considered at different stages of social development starting from the time of the primitive society up to the XVII century.

Reva V.P. SENSE PARADIGMS OF MUSIC PERCEPTION.

Music perception is not limited to the information delivered by ears' receptors and crosses these bounds. To reveal mechanisms how beauty of music is comprehended is one of the major issues in Pedagogy of Art which needs complex consideration of the conscious and subconscious products of the human psyche.

Sharuha I.M., Khamiakou U.G., Shadrakou A.V. JUBILEE OF P.A. LIARSKY, CHAIRMAN OF CIS GEOGRAPHERS' COMMITTEE**Shendrikova O.A. IT APPLICATION IN TEACHING HIGHER MATHEMATICS.**

The application of Information Technologies (IT) in teaching Higher Mathematics while providing higher technical education involves the combination of IT with basic principles of education. The article suggests complementing basic didactic principles and the principle of changing priorities.

Snopkova E.I. EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF MOGILEV PROVINCE ON THE EVE OF ITS ANNEXATION TO VILENSK EDUCATIONAL DISTRICT: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL REVIEW (1772 – 1803).

The article gives the coverage of schooling policy in Mogilev province during one of the crucial periods in its history – when the territory became a constituent part of the Russian Empire. The educational policy pursued by Catherine II in the Belarusian land is characterised on the basis of historiographic data summarized by the author. The article aims at popularization of the Belarusian people's original historical, cultural, and educational traditions, as well as its pedagogical heritage.