

ISSN 2073-8315



В Е С Н І К

Магілёўскага дзяржаўнага
ўніверсітэта
імя А.А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца са снежня 1998 года

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

Выходзіць два разы ў год

2 (42)
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. Анішчанка (старшыня рэдакцыйнага савета серыі С);
Л.І. Будкова (адказны сакратар)

Педагогіка:

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

Псіхалогія:

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

Пераклад тэкстаў рэфератаў артыкулаў
на англійскую мову
Я.В. Рубанава

Тэхнічны рэдактар *А.Л. Пазнякоў*
Камп'ютарны набор і вёрстка *А.Л. Пазнякоў*
Карэктар *Г.В. Карпянкова*

Падпісана да друку .2013 г.
Фармат 70x108^{1/16}. Папера афсетная. Гарнітура Petersburg.
Ум.-друк. арк. 9,1. Ул.-выд. арк. 8,1. Тыраж 100 экз. Заказ .

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

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

ЗМЕСТ

СЕРМЯЖКО Е.И. Общественно-государственное и семейное воспитание: возможности и перспективы (заметки).....	5
СНОПКОВА Е.И. Междисциплинарный подход в педагогических исследованиях как выражение постнеклассического типа научной рациональности	18
БАШАРКИНА Е.А. Милосердническая деятельность: процессуальные характеристики и особенности организации	24
ТУКАЧ В.П. Профессиональное развитие педагогов дошкольных учреждений в процессе повышения их квалификации.....	33
ОРЛОВА Е.А., КАРПОВА Е.А. Адаптивность выпускника вуза к рынку труда как предмет психологического исследования	39
ХАЗЕЙ-ЭСТЕРБРУК С.А., КОТЛЯРОВА Э.В., КАРПЕКОВА Т.А. Современное состояние проблемы аутизма в детском возрасте за рубежом и в Республике Беларусь	45
БОГОМАЗ С.Л., КОВАЛЕВСКАЯ Т.Н. Психическое развитие детей, рожденных с низкой массой тела	50
АВДЕЕВА Н.И., КУЗЬМИН А.В., ПОГУЛЯЕВА А.Г., ХМУРОВИЧ В.В. Формирование знаний и умений по обработке результатов равноточных измерений	55
МАРИНЕНКО О.П. Педагогическая поддержка иностранных студентов на предвузовском этапе: модельное видение	67
ГОЛЕШЕВИЧ Б.О., КАЛИСТ Е.Л. Педагогические условия и средства общего музыкального образования эвристического типа	71
КУРАШ И.В., ИВАНОВ А.И. Преимущества дистанционной формы обучения студентов-заочников	77
ФЕДЬКОВ Г.С. Наблюдение – ведущий метод эстетического освоения природы	82
ЛАБУНЕЦ В.Н. Особенности формирования исполнительского мастерства будущего учителя музыки	88
ЖЛУДЬКО В.Н. Игровой дизайн в театрализованной деятельности будущих учителей начальных классов	95
ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ	100
SUMMARIES	102

Уважаемые читатели!

Редакционная коллегия журнала “Веснік МДУ імя А.А. Куляшова” сердечно поздравляет со 100-летием университета и желает всем творческих успехов и новых достижений на благо нашей страны, нашего народа.

Первый номер журнала был издан в ноябре 1998 г. За прошедшие годы увидели свет сотни статей по различным направлениям современного научного поиска. В номерах журнала публиковались также рецензии, аналитические обзоры, полемические и другие материалы. Развивался, рос Могилевский университет, в нем открывались новые специальности, развертывались перспективные научные исследования, создавались новые кафедры. Изменялся, преобразовывался и наш журнал. Расширялся состав редакционной коллегии, в который включались ведущие ученые не только нашего университета, но и других исследовательских центров региона, страны в целом. В настоящее время в составе редколлегии 57 ученых, в том числе 36 докторов наук. Начиная с 2010 г. журнал издается в четырех сериях (серия А – гуманитарные науки, серия В – естественные науки, серия С – психолого-педагогические науки, серия D – экономика, социология, право). “Веснік МДУ імя А.А. Куляшова” включен в Перечень научных изданий Республики Беларусь для опубликования результатов диссертационных исследований по 10 направлениям науки, журналу присвоен международный номер регистрации периодических изданий.

Активными авторами публикаций в нашем журнале являются ученые и общественные деятели Минска, Могилева, Витебска, Гомеля, Бреста, Гродно, других городов страны, а также ученые из России, Украины, Казахстана, Польши, США, Италии, Китая и других стран.

Являясь авторитетным научным и методическим изданием, наш журнал, вместе с тем, постоянно откликается на важнейшие события в жизни страны и мира в целом. Многие публикации посвящены актуальным проблемам идеологии, современной истории, экономики, социологии, правоведения.

В центре внимания редакционной коллегии стоят вопросы образовательной деятельности, которым посвящена специальная серия. Наши авторы освещали ключевые проблемы и задачи реформирования общеобразовательной средней школы, оптимизации и дальнейшего совершенствования высшего образования в Республике Беларусь с учетом передового опыта других стран, особенностей национальной модели социально-экономического развития, идеологии белорусского государства.

Жизнь ставит перед университетом, как и перед всем образовательным комплексом страны, новые задачи. Решая их, откликаясь на вызовы времени, мы стремимся постоянно быть на “гребне волны”, выступать трибуной для творческих научных дискуссий, местом апробации новых конструктивных идей. Уверены, что сотрудничество ученых нашего университета с коллегами из белорусских и зарубежных научных центров будет успешно развиваться, а результаты этого сотрудничества найдут отражение на страницах нашего журнала.

Главный редактор, первый проректор,
доктор философских наук, профессор,
заслуженный работник образования
Республики Беларусь



М. И. Вишнеvский

ПЕДАГОГІКА, ПСІХАЛОГІЯ, МЕТОДЫКА

Известный белорусский ученый, профессор Евгений Иванович Сермяжко (1934 – 2012) посвятил свою профессиональную и научную деятельность исследованию важнейших педагогических проблем школьного и семейного воспитания, взаимодействия учреждений образования и семьи, подготовки педагогических кадров. Его научные воззрения и убеждения легли в основу деятельности научной школы по проблемам современной семьи, которой Евгений Иванович продолжительное время руководил, нашли продолжение в научных исследованиях его учеников, получили высокую оценку у ученых, педагогов-практиков и родителей. Пытливость ума, поиск верного решения, твердость мнения и научной позиции отличали Евгения Ивановича как человека и мастера своего дела. С именем ученого связано развитие национальной педагогической мысли XX в. Научные достижения профессора кафедры педагогики Евгения Ивановича Сермяжко вошли в историю развития Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

Коллектив кафедры педагогики

УДК 37. 018.1

Е.И. СЕРМЯЖКО

ОБЩЕСТВЕННО-ГОСУДАРСТВЕННОЕ И СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ (заметки)

Проблематика воспитания и на разных исторических этапах, и в современных условиях отличается своей разнонаправленностью и социально-педагогической значимостью. Вопросы общественно-государственного и семейного воспитания в своем соотношении, выявлении специфики и приоритетности по-прежнему вызывают научно-педагогический интерес у ученых, начинающих исследователей, педагогов-практиков. Изложению результатов научных обобщений и обоснованию возможностей и перспектив общественно-государственного и семейного воспитания посвящена статья профессора Е.И. Сермяжко.

Введение

Вначале воспитание в широком значении этого слова, включающем в себя образование и обучение, было общественным делом, делом всенародным: взрослые передавали младшему поколению все то, что сами знали и умели, свой жизненный опыт. С появлением моногамной, т.е. единообразной, семьи (произошло это в эпоху разложения первобытно-общинного строя) родители стали единственными и главными воспитателями своих детей.

Основная часть История проблемы

На каком-то этапе развития человеческого общества (точно никто не знает, когда это было) появляются школы. Известно лишь то, что появились они вначале в Египте, Вавилоне, Индии, Китае и в других странах древней культуры за несколько тысячелетий до нашей эры. В вышеназванных странах росли крупные города, развивалось ремесло, торговля, наука, усвоение которой требовало длительной и планомерной учебы.

В VII – VI вв. до н.э. в связи с развитием морской торговли и колонизацией Средиземного моря начинает складываться система школ в Древней Греции. Школа Древней Греции оказала большое влияние на постановку школьного дела в Риме. Первые сведения о школе в Древнем Риме относятся к IV в. до н.э. Именно в Древнем Риме термином “школа” стали обозначать учебно-воспитательное учреждение и в таком значении этот термин стал впоследствии наиболее употребительным.

В Киевском государстве школы возникли лишь в X в. [1, с. 702].

С появлением школ возникла и проблема соотношения общественно-государственного (школьного) и семейного воспитания. Должна ли школа как государственное учебное заведение, помимо своей изначальной и главной образовательной функции, выполнять функцию воспитательную? Можно ли доверять такое важное дело, как воспитание подрастающего поколения, семье? Каковы роль и место школы и семьи в воспитании детей? Возможно ли разграничение, четкое определение этих ролей? Эти и другие с ними связанные вопросы дискутируются на протяжении веков.

В многовековой дискуссии, вернее тягучем (медленном, однообразном, скучном и томительном) споре, образовалось три позиции. Первую представляют государственники, вторую – семейники, третью – серединники. Первые отдают предпочтение общественно-государственному воспитанию, вторые – семье, третьи – ни тому ни другому. С последними спорить – дело бесполезное: у них всегда посредине лежит не проблема, а “истина” (и ты прав, и ты прав, и оба правы). Ответа, по существу, нет, а то, что на вопрос ясно, точно и доказательно не отвечает, лишено смысла.

Государственники берут свое начало от Платона (428 – 348 до н.э.) и его ученика Аристотеля (384 – 328 до н.э.). Их позицию занимает большинство философов, государственных и политических деятелей, официальных педагогов. С точки зрения Платона и Аристотеля, личность всецело принадлежит государству, она не имеет права на жизнь по своему вкусу и желанию, на воспитание детей по своему усмотрению. Все определяет и узаконивает государство, в том числе и семейно-брачные отношения. Уже само количество браков должно определяться государством. Государство, закон устанавливает возраст вступающих в брак, срок для деторождения, количество детей и т.д.

Древнегреческие философы выступали за воспитание лишь здоровых детей, родившихся от хороших, воспитанных родителей. Дети же слабые, с физическими недостатками должны были скрываться в неизвестном месте.

Государственную линию в области воспитания должно вести одно избранное лицо – отец семейства. Эта должность, т.е. должность всего воспитательного дела, – важнейшая в государстве, потому что, как утверждает Платон, если человек получает нравственное воспитание, то он делается самым хорошим и гуманным существом, а без воспитания или с плохим воспитанием он бывает лютей-

шим из всех животных, каких производит земля. Отсюда вытекает, что законодатель должен считать воспитание детей первым и важнейшим предметом своего попечения. В тех государствах, пишет Аристотель, где этот предмет, т.е. воспитание, находится в пренебрежении, “и самый государственный строй терпит ущерб” [2, с. 628]. Это важное государственное дело нельзя доверять семье, ибо государство не в состоянии управлять и контролировать процессы, происходящие в семье, в том числе и процесс воспитания молодого поколения.

Точку зрения древнегреческих философов разделял один из ярких представителей раннего утопического социализма и бессемейного коммунизма Т. Кампанелла (1568 – 1639). Он решительно выступал против воспитания ребенка частными лицами, т.е. родителями, ибо, по его словам, частные лица “по большей части и дурно его воспитывают, на гибель государства” [3, с. 160]. В Идеальной Республике Кампанеллы, в Городе Солнца, воспитание детей вверяется должностным лицам, общине, т.е. обществу. Правда, от рождения и до двух лет ребенок находится с матерью, которая выполняет роль кормилицы. Но даже в период кормления все грудные дети находятся со своими матерями в общих помещениях под наблюдением должностных лиц, специалистов. В возрасте двух лет ребенок, в зависимости от пола, передается на попечение начальниц или начальников, т.е. с этого возраста начинается раздельное воспитание мальчиков и девочек. Оно осуществляется, опять же, в общих помещениях, на современном языке – в государственных учебно-воспитательных учреждениях. Родители, выполнившие свою основную репродуктивную (детородную) функцию, освобождаются от дальнейшей заботы о своих детях. Эту заботу берет на себя общество, государство.

Государственниками в области воспитания были и основоположники научного коммунизма К. Маркс (1818 – 1883) и Ф. Энгельс (1820 – 1895). В отличие от социалиста-утописта Кампанеллы они не отрицали роли и значения воспитательного института семьи. Маркс и Энгельс резко критиковали буржуазную семью за то, что она основана на капитале, на частной наживе, что она существует только для буржуазии, в то время когда семья трудового народа, пролетарская семья, разрушается. “Буржуазные разглагольствования о семье и воспитании, о нежных отношениях между родителями и детьми, – писали авторы “Манифеста Коммунистической партии”, – внушают тем более отвращения, чем более разрушаются все семейные связи в среде пролетариата благодаря развитию крупной промышленности, чем более дети превращаются в простые предметы торговли и рабочие инструменты” [4, с. 170].

В будущем обществе, при социализме, учили классики марксизма, воспитание будет общественным. Под общественным воспитанием они понимали не только обучение и воспитание молодого поколения в государственных учреждениях и за счет общественных средств, но и широкое участие в воспитательной работе всех членов общества. С победой социализма, утверждали они, “общество будет одинаково заботиться обо всех детях” [5, с. 78]. Общественное воспитание, с их точки зрения, не только исторически прогрессивная форма воспитания, но и необходимое условие, дающее возможность женщине участвовать в производстве и революционной борьбе наравне с мужчиной.

Учение Маркса и Энгельса о ведущей роли общественного воспитания было реализовано на практике в Советском Союзе.

Вторая линия, линия защитников семейного воспитания, начинается с древнегреческого мыслителя и историка Плутарха (46 – 120 н.э.). Его педагогичес-

кий трактат “О воспитании детей” – первая в истории педагогики работа по проблемам семейного воспитания. Автор трактата дает ряд конкретных советов родителям по вопросам воспитания детей. Советы эти просты: заботу о воспитании детей нужно проявлять рано, еще до их рождения; родители, желающие иметь хороших и здоровых детей, должны воздерживаться от вина или, по крайней мере, пить его умеренно; родителям необходимо соблюдать меру в воспитании детей, особенно в применении поощрений и наказаний, и т.д. Советы Плутарха относились только к воспитанию детей богатых родителей. Бедные же люди, согласно Плутарху, должны попытаться дать своим детям то воспитание, которое соответствует их силам.

Сторонником решающей роли семейного воспитания был основатель утопического социализма Т. Мор (1478 – 1535). В отличие от своего последователя, социалиста-утописта Кампанеллы, Т. Мор не отменяет семью, наоборот, в его идеальном государстве, на неведомом острове Утопия, она есть основная хозяйственная и воспитательная ячейка, фундамент государства.

На острове Утопия весьма строго и ответственно относятся к заключению брака. Тяжело наказываются те молодые люди, которые вступили в добрачные половые связи: они лишаются права на вступление в брак. Тяжелым позором ложится на плечи родителей безумная, легкая половая связь детей. Она свидетельствует о том, что родители небрежно выполнили лежащую на них обязанность.

Воспитание детей на острове Утопия осуществляется в семье, хотя имеются и школы. Основная задача семейного воспитания – подготовка подрастающего поколения к тому или иному ремеслу.

На острове Утопия мужчины и женщины проводят свое свободное время с детьми. Утопийцы старательно следят за тем, чтобы младшие были повсюду бок о бок со старшими, иначе дети, порученные детям же, будут проводить в шалостях то время, когда они должны проникаться от старших добродетелью.

На выдуманном Т. Мором острове, в идеальном государстве, мужья наставляют на путь жен, родители – детей, и так снизу доверху.

Семейником был крупнейший общественный деятель России и Беларуси XVII в., просветитель Симеон Полоцкий (1629 – 1680). Главную роль в формировании личности, утверждал он, играет воспитание и прежде всего то, которое осуществляется в семье. В качестве основного аргумента решающей роли семейного воспитания он использовал значение раннего детства в жизни человека, когда единственными воспитателями являются родители.

В раннем детстве, утверждал С. Полоцкий, воспитатель (родитель) может сделать из ребенка, как из воска, что угодно. “Если кто-нибудь на том воске сделает отпечаток непорочного и незлобивого голубя, – писал С. Полоцкий, – тот человек всегда будет непорочен и незлобив как голубь. Сделает ли кто отпечаток летающего высоко и светлюбивого орла, тот человек всегда будет способен рассуждать о высоком и светлом. Сделает ли кто отпечаток роющегося в земле крота или любителя болот – вепря, подлинно тот человек до смерти будет любителем земного и искателем греховного болота. Сделает ли кто отпечаток лютого льва или хищного волка, тот человек всегда будет жестоким, как лев, и хищным, как волк. Сделает ли кто отпечаток трудолюбивого вола, тот человек всегда будет жить в трудах. Сделает ли кто отпечаток ленивого осла, тот человек всегда будет жить в лени...” [6, с. 343-344].

Главными воспитателями, утверждал С. Полоцкий, являются отец и мать: “...отец должен быть как солнце, мать – как луна, тот как светило большее,

а та как светило меньшее, чтобы хорошими примерами жизни освещали, как светом, звезды своих домов, то есть детей, чтобы и они, как звезды, сияли светом святой жизни” [там же, с. 345].

Противником общественно-государственного и сторонником семейного воспитания был английский философ и педагог Д. Локк (1632 – 1704). Школа, по его мнению, – это учреждение, где собрана “пестрая толпа дурно воспитанных порочных мальчиков всякого состояния” [7, с. 456]. Дети, собранные в школе, дурно влияют друг на друга, способствуют развитию и укреплению друг в друге только вредных, антиобщественных качеств. Кроме того, невежественность учителя, непосильное обременение его большим количеством учащихся и общая некультурность школьной обстановки (понятно, речь идет о современной Локку школе) создают такое положение, при котором школьная среда становится отрицательным воспитательным фактором.

Дж. Локк не отрицал школьного воспитания, но такое воспитание он предлагал только “детям рабочего люда”. Дети же из аристократических семей должны воспитываться дома. Задачей семейного воспитания, согласно Локку, является воспитание джентльмена, т.е. человека, умеющего “вести свои дела толково и предусмотрительно”, отличающегося “утонченностью обращения”. Воспитание джентльмена – дело, прежде всего, отца. “Я уверен, – писал Локк в своей книге “Мысли о воспитании”, – что отец, воспитывающий своего сына дома, имеет возможность больше держать его в своем обществе и поощрять его в том, что он считает полезным, и лучше сберечь его от дурного влияния слуг и людей низшего сорта, чем это возможно при воспитании вне дома” [7, с. 463].

Явное предпочтение семье перед школой отдавал выдающийся швейцарский педагог И.Г. Песталоцци (1746 – 1827). “Единственно прочной основой, – писал он, – на которой мы должны строить образование народа, национальную культуру и помощь бедным, являются материнское и отцовское сердца... Святыня семейного очага является тем местом, где сама природа направляет, осуществляет и обеспечивает равновесие в развитии человеческих сил. Именно сюда должно быть направлено воздействие искусства воспитания...” [8, с. 323]. Общественно-государственные учреждения, считал Песталоцци, должны строиться по типу семьи, на началах искренней, родительской любви учителя к детям и бережного подхода к ним.

К русским и белорусским семейникам, помимо упомянутого выше С. Полоцкого, следует отнести В.Г. Белинского (1811 – 1848), П.Ф. Лесгафта (1837 – 1909), П.Ф. Каптерева (1849 – 1922), А.Е. Богдановича (1862 – 1940) и других менее известных просветителей, педагогов, писателей, общественных деятелей и т.д. В кратком изложении их воззрения выглядят следующим образом.

В.Г. Белинский, революционный демократ, литературный критик, резко критиковал и общественно-государственное, и семейное воспитание царской России. Понимая многочисленные пороки и того и другого, он все же воспитательные возможности семьи оценивал выше возможностей казенных государственных учреждений и предлагал разделить функции этих учреждений и семьи. “На родителях, на одних родителях, – писал он, – лежит священная обязанность сделать детей людьми, обязанность же учебных заведений – сделать их учеными, гражданами, членами государства на всех его ступенях. Но кто не сделался прежде всего человеком, тот плохой гражданин...” [9, с. 80].

П.Ф. Лесгафт, педагог, общественный деятель, анатом и врач, создатель оригинальной системы физического воспитания, большое значение придавал ранне-

му детству в жизни человека. По его мнению, ребенок рождается ни добрым, ни злым, ни поэтом, ни музыкантом и т.п., а становится тем или другим благодаря воспитанию. Испорченность ребенка в большинстве случаев – результат не врожденной умственной или нравственной тупости, а педагогических ошибок воспитателей, прежде всего родителей.

Различные типы детей (лицемерный, честолюбивый, добродушный, мягко-забитый, злобно-забитый, угнетенный, нормально-идеальный), по мнению Лесгафта, формируются, прежде всего, в семье. В семье и школе нужно создавать нормальные условия для роста, развития и проявления всех положительных способностей детей. В случае неправильного воспитания детей в семье школа должна помочь родителям в исправлении допущенных ими ошибок. Вся тайна семейного воспитания состоит в том, чтобы “дать ребенку возможность самому развертываться, делать все самому; взрослые не должны забегать и ничего не делать для своего личного удобства и удовольствия, а всегда относиться к ребенку с первого дня рождения его на свет, как к человеку, с полным признанием его личности и неприкосновенности этой личности” [10, с. 302]. В этом, согласно Лесгафту, заключается цель семейного воспитания ребенка и главные основания, которых “необходимо держаться” родителям.

П.Ф. Каптерев, педагог, историк педагогики, психолог, организатор Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию (1912 г.), считал, что в комплексе семья-школа-общество ведущее место занимает семья.

Семейное воспитание, по мнению Каптерева, имеет ряд преимуществ перед школьным. В семье ребенок учится говорить, впервые познает внешнюю природу, обычаи и традиции своего народа. Семья внимательно следит за здоровьем детей, за их знаниями, помогает в трудных случаях ребенку, создает условия для его любимых занятий. Словом, “дитя отдыхает в семье от школы; в последней его личность тонет в массе других личностей... в школе дитя не столько личность, сколько номер, просто единица, равная другой единице” [11, с. 230]. В семье совсем другое дело, здесь ребенок “живет не общешкольной, а личной, своей жизнью” [там же].

Второе, весьма важное отличие семейного воспитания от школьного, заключается в сердечности семейных отношений, в развитии и укреплении чувств ребенка. В школе, пишет Каптерев, “детям холодно, часто не по себе... В школе много чиновничества и дисциплинарных требований, да и некогда руководителям школы входить в детскую душу – детей очень много. В семье совсем не то: в ней внимательно знакомятся со всеми детскими радостями и печалью, посочувствуют, утешат... в семье дитя набирается духу и душевной теплоты” [там же, с. 231].

По мнению П.Ф. Каптерева, между школой и семьей должен быть установлен тесный союз. В ином случае будет очень плохо, если они разойдутся между собой во взглядах и вступят в борьбу. Тогда дети очутятся между двух огней, семья будет тянуть в одну сторону, а школа – в другую. Должна быть отброшена мысль о командовании один другим, о подчинении одного другому, оба они – равноправные деятели в воспитании детей, и, чтобы взаимоотношения между ними ничем не омрачались, необходимо честное распределение их обязанностей. Каптерев считал, что семья должна, прежде всего, воспитывать детей, а школа – обучать их.

А.Е. Богданович, белорусский педагог, этнограф, фольклорист, отец белорусского поэта М.А. Богдановича, проанализировав взгляды и воззрения белорусского народа на воспитание, приходит к выводу, что белорусский народ хорошо “сознает значение воспитания как фактора, влияющего на развитие ума и

нравственности, воли и характера, обуславливающих поведение личности” [12, с. 235]. Белорусский народ, утверждает Богданович, всегда считал главным воспитателем родителей, именно они ответственны за поступки детей.

В советские времена наиболее ярким семейником был директор Павлышской средней школы Кировоградской области (Украинская ССР), член-корреспондент Академии педагогических наук СССР, автор более чем сорока книг по проблемам воспитания В.А. Сухомлинский (1918 – 1970). Он единственный из советских педагогов выступил против Постановления ЦК КПСС и Совета министров СССР от 15 февраля 1960 г. “Об организации школ с продленным днем”, согласно которому Коммунистическая партия считала необходимым в целях дальнейшего улучшения общественного воспитания детей создавать в городах, рабочих поселках и сельской местности школы, в которых дети будут находиться под наблюдением педагогов в течение всего дня.

Сухомлинский считал, что после уроков дети должны находиться под наблюдением родителей, дедушек и бабушек, старших братьев и сестер, что они должны отдохнуть в семье от целенаправленного общественно-государственного, чиновничьего воздействия.

Разумеется, как учитель-практик, директор школы, Сухомлинский понимал роль и значение школьного воспитания и посвятил этому воспитанию несколько своих работ. И все же его более чем двадцатилетний педагогический опыт свидетельствовал о том, что без семьи школа не может успешно решать воспитательные задачи. “Без семьи мы, – пишет он, – я имею в виду свою школу (Павлышскую. – Е.С.) – были бы бессильны” [13, с. 64]. И далее: “Я твердо убежден в том, что семья – это сказочная пена морская, из которой рождается красота, и если нет таинственных сил, рождающих эту человеческую красоту, функция школы всегда будет сводиться к перевоспитанию” [там же].

Спор государственников и семейников продолжается до сих пор.

Советский опыт

Политику в области воспитания, его характер определяют не педагоги, даже известные и выдающиеся, а государственные и политические деятели, чиновники от образования.

С самого начала, т.е. сразу после революции 1917 г., ученики и последователи учения Маркса и Энгельса заявили, что в новом, социалистическом государстве общественно-государственное, прежде всего школьное, воспитание является ведущим. Школа и в буржуазном государстве есть главный воспитательный институт, учил Ленин. Выступая на Втором Всероссийском съезде учителей-интернационалистов (1918 г.), он говорил, что школа не может быть вне политики, что буржуазия “во главу угла школьного дела ставила свою буржуазную политику... и старалась натаскать для буржуазии покорных и расторопных слуг, исполнителей воли и рабов капитала...” [14, с. 431].

В социалистическом же государстве, утверждал Ленин, главной целью общественно-государственного, школьного воспитания должно быть воспитание “истых коммунистов, способных победить ложь, предрассудки и помочь трудящимся массам победить старый порядок и вести дело строительства государства без капиталистов, без эксплуататоров, без помещиков” [там же, с. 431]. Понятно, что дореволюционная патриархальная российско-белорусская, в основном крестьянская, семья не могла содействовать реализации этой цели, наоборот, мешала претворению ее в жизнь.

Точку зрения Ленина полностью разделяла государственный деятель, педагог-марксист, организатор народного образования, жена и ближайший соратник основателя советского государства Н.К. Крупская (1869 – 1939). “Главное оружие у нас – это школа, – говорила она на VIII съезде ВЛКСМ (1928 г.). – Везде и всюду школа является орудием влияния государственного класса на подрастающее поколение” [15, с. 288]. В лице же нашей, советской школы “мы имеем аппарат, который может помочь нам воспитывать ребят в нашем духе, в духе интернационализма, в духе пролетарском” [там же, с. 288].

Крупская не возлагала больших надежд на семейное воспитание, потому что в быту, по ее мнению, имеется еще много пережитков старого и мелкобуржуазно-личностная психология лезет во все щели, маскируясь, одеваясь в новые одежды, используя новую обстановку.

Взгляды Ленина, его соратников и жены, безусловно, не могли не разделять и другие советские государственные и политические деятели, педагоги. Все они поддерживали линию коммунистической партии в области воспитания и единодушно выступали за признание определяющей и решающей роли общественно-государственного воспитания детей и молодежи в социалистическом обществе. Некоторые, особенно рьяные сторонники этой линии, пошли дальше социалиста-утописта Кампанеллы и считали, что всю заботу о детях с момента их рождения должно взять на себя государство. Так, известный советский экономист, академик АН СССР С.Г. Струмилин в 30-е гг. утверждал, что государство должно заниматься воспитанием детей от люльки (Кампанелла предлагал от 2-х лет) до университета. Академик был уверен, что займется, когда наберется сил.

Коммунистическая партия и советское правительство никогда не доверяли семье, они считали семью мелкобуржуазно-личностной, мещанской, заботящейся только о своем благе и благополучии и не проявляющей особого внимания к строительству будущего коммунистического общества. Доказать это, правда, трудно, потому что в законодательных актах Союза СССР и в программных документах Компартии всегда проявляется чуткое и внимательное отношение к семье и семейному воспитанию. “Забота о семье, в которой гармонически сочетаются общественные и личные интересы граждан, – записано в “Основах законодательства Союза СССР и союзных республик о браке и семье” (1968 г.), – является одной из важнейших задач Советского государства” [16, с. 476]. И далее: “В Советском Союзе созданы наиболее благоприятные условия для укрепления и процветания семьи. Неуклонно растет материальное благополучие граждан, улучшаются жилищно-бытовые и культурные условия жизни семьи” [там же]. В программе Коммунистической партии Советского Союза” (1986 г.) записано: “Огромное государственное значение КПСС придает усилению заботы о семье. Она играет важнейшую роль в укреплении здоровья и воспитании подрастающего поколения, обеспечении экономического и социального прогресса общества, в улучшении демократических процессов” [17, с. 154].

На апрельском Пленуме ЦК КПСС (1984 г.) коммунисты пришли к выводу, что “как не велика роль школы, но воспитывает растущего человека не только она”, что “основы характера, исходные жизненные установки... закладываются в семье” [18, с. 7].

Все эти слова следует рассматривать как декларации. На самом деле советская семья не укреплялась и не процветала, она становилась все беднее и беднее и неуклонно и постоянно превращалась во второстепенный, вспомогательный государству воспитательный институт.

Процесс отстранения семьи от выполнения ее основной воспитательной функции начался спустя два года после Октябрьской революции. Уже в 1919 г. в крупных городах с целью улучшения общественного воспитания и создания благоприятных условий родителям для активного участия в трудовой и общественной деятельности создаются группы и школы с продленным днем. Законодательное оформление и широкое распространение они получили в конце 50-х – начале 60-х гг. В группах и школах продленного дня дети должны были после уроков находиться под наблюдением и строгим контролем педагогов в течение 5-6 часов ежедневно, т.е. пребывать в школе не менее 10 часов. Родители же, занятые строительством коммунистического общества и общественной работой, могли видеть своих детей только утром и вечером и общаться с ними не более 2-3 часов в сутки.

В этом же 1919 г. создается комсомольская организация, а в 1922 г. – пионерская. Основные задачи этих общественно-политических организаций, согласно Положению о Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина и уставу ВЛКСМ, заключались в том, чтобы воспитывать пионеров и комсомольцев, т.е. всех детей и учащуюся молодежь, преданными делу коммунистической партии, верными революционным, боевым и трудовым традициям советского народа, прививать юным ленинцам и комсомольцам любовь к социалистической родине, непримиримость к ее врагам и т.д. Коммунистическая партия всегда подчеркивала, что школа может решить задачу воспитания новых, советских людей, лишь опираясь на коммунистические организации самих детей и юношества.

Пожалуй, ни в одной стране мира дети не подвергались такой массовой и мощной воспитательной атаке со стороны школы и общественно-политических организаций, как в Советском Союзе. Ежедневно в школах, в учебных классах организовывались и проводились как минимум одно-два воспитательных мероприятия. Наиболее распространенными были: политинформации, этические беседы на темы коммунистической морали, комсомольские собрания, деловые и тематические (например, “Два мира – два детства”) сборы пионерских отрядов и дружин и обязательно торжественные пионерские сборы, посвященные празднованию Великой Октябрьской социалистической революции, Дня Конституции, Дня Советской Армии, Дня рождения Ленина, Первого мая, Дня Победы. Кроме того, организовывались и проводились пионерские слеты, пионерские костры, ленинские зачеты, ленинские уроки, ленинские чтения, различные мероприятия в КИДах (Клубах интернациональной дружбы), походы по местам революционной, боевой и трудовой славы, недели солидарности с народами мира, встречи с ветеранами революции, с участниками Великой Отечественной войны, сбор металлолома и макулатуры, конкурсы юных механизаторов, лесоводов, полеводов и т.д.

Все вышеперечисленное – лишь часть тех воспитательных мероприятий, которые проводились в советской школе. Следует заметить, что многие, если не большинство, из этих мероприятий, инициировались чиновниками от образования и проводились по сценариям, разработанными не самими участниками воспитательного процесса, а педагогами с учеными степенями и званиями, методистами республиканских и областных институтов усовершенствования учителей.

Мероприятийная педагогика оказалась недостаточно эффективной. В середине 60-х гг. ЦК КПСС и Совет Министров СССР в своем Постановлении “О мерах дальнейшего улучшения работы средней образовательной школы” (1966 г.) признают, что уровень воспитательной работы все еще не отвечает возросшим тре-

бованиям жизни, что в воспитательной работе имеют место серьезные недостатки. Для преодоления их ЦК КПСС и Совет Министров СССР особое внимание обращали на создание учебных пособий по вопросам коммунистической морали, предлагали органам народного образования улучшить работу по воспитанию сознательной дисциплины и культуры поведения школьников. Отмечали необходимость каждой школы стать организующим центром воспитательной работы с детьми в районе своей деятельности.

ЦК КПСС и Советское правительство призывали широкие круги общественности принимать активное участие в благородном деле воспитания подрастающего поколения, оказывать школе всемерную помощь. Партийным, советским, комсомольским и профсоюзным организациям рекомендовалось всемерно содействовать шефству промышленных предприятий, строек, колхозов, совхозов, учреждений, учебных заведений, научно-исследовательских институтов, общественных организаций над школами для оказания им помощи в укреплении материальной базы и воспитании учащихся.

Разумеется, рекомендации Центрального комитета Компартии и Советского правительства были незамедлительно исполнены. В 60-е гг. на промышленных предприятиях, в колхозах и совхозах, в учреждениях создаются советы содействия школе и семье. Основные задачи этих советов сводились к следующему:

- оказание помощи школе в повышении успеваемости и укреплении сознательной дисциплины учащихся;
- обеспечении необходимых условий для выполнения программы по трудовому обучению и воспитанию, а также для выполнения домашних учебных занятий детьми и подростками, нуждающимися в этой помощи;
- оказание помощи школе в предупреждении и пресечении детской безнадзорности и в перевоспитании “трудных” подростков;
- оказание помощи семье в воспитании детей;
- воздействие на лиц, не выполняющих свои родительские обязанности;
- организация досуга детей и подростков и т.д.

Советы содействия рассматривались в те годы как одна из эффективных форм воздействия на семью и семейное воспитание, как закономерная тенденция, свидетельствующая о том, что воспитание нового, советского человека становится делом не только школы, пионерских и комсомольских организаций, но и всего советского народа.

Однако воспитание детей и молодежи не улучшалось, происходили какие-то процессы, мешающие претворению в жизнь указаний и рекомендаций Компартии и Советского правительства.

В 1984 г. ЦК КПСС и Советское правительство предпринимают реформу школы. В своем Постановлении “Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы”. Партия и правительство точно и верно определяют недостатки в области воспитания детей и молодежи – формализм и заорганизованность. Формализм в переводе с латинского языка означает “приверженность к соблюдению внешних форм в ущерб существу дела, строго формальное отношение к чему-либо”. Формализм в воспитании – это, по сути дела, мероприятиная педагогика в действии, это воспитательная работа ради галочки, отчетности перед чиновниками о количестве проведенных мероприятий, это оценка качества воспитательной работы по количеству проведенных различного рода воспитательных акций, а не по конечному ее результату. Это педагогический бюрократизм, т.е. канцелярщина, оторванность от интересов живого конк-

ретного ребенка, его особенностей. Это то, против чего выступали все известные и выдающиеся педагоги, которые относили воспитание к искусству и которые считали, что, выражаясь словами В.А. Сухомлинского, “процесс воспитания характерен глубокой индивидуальностью явлений”, что этот процесс “выражается в единстве духовной жизни воспитателя и воспитанников – в единстве их идеалов, стремлений, интересов, мыслей, переживаний” [13, с. 14-15].

Осознание, понимание и осуждение руководителями коммунистической партии и советского правительства формализма в области воспитания, формализма, который же сами и породили своими ведущими общественно-государственными воспитательными институтами, произошло слишком поздно. Поздним был и их призыв решительно бороться с этим недостатком.

С середины 80-х гг. начинается горбачевская перестройка, которая закончилась распадом Советского Союза, низвержением Советского правительства и Коммунистической партии. В эти трудные для советских людей времена проблемы воспитания подрастающего поколения не представляли особого интереса, не являлись особо значимыми: стояла проблема выжить. Самое интересное и удивительное заключается в том, что советские люди, воспитанные в духе коммунистической морали, преданности Коммунистической партии и делу строительства коммунизма, в 1991 г. не поддержали, не встали на защиту ни советской власти, ни Коммунистической партии, что, безусловно, свидетельствует о неэффективности, а точнее о провале, советской общественно-государственной системы воспитания.

Что дальше?

А дальше, во-первых, необходимо осознать, что все начинается с семьи. С разложения семьи начался распад Римской империи и, не надо удивляться, распад Советского Союза.

В семье начинается человек, здесь же он и заканчивает свой путь земной. В семье закладываются главные основы воспитания, и от этих основ во многом зависит дальнейшая жизнь, судьба человека. “Бацькоўская навука да веку помніцца”, – справедливо утверждает белорусский народ.

Во-вторых, осознав все это, надо будет подумать о разделении, четком установлении функций общественно-государственных воспитательных институтов, прежде всего школы и семьи. В самом общем виде и кратком изложении эти функции можно свести к следующему.

Школа – учреждение образования (она и возникла как таковая), и ее главная задача заключается в том, чтобы обеспечить качественное образование детей и молодежи. За выполнение этой функции она, и никто другой, несет полную ответственность. Главным показателем эффективности, результативности работы школы должен быть уровень образованности ее выпускников.

Безусловно, школа должна решать и воспитательные задачи, но не путем увеличения количества внеклассных воспитательных мероприятий и акций, в разработке которых не принимают участия непосредственные субъекты педагогического процесса, а в процессе обучения. Учитель, который хорошо учит, как правило, есть и лучший воспитатель. Хорошая, эффективная воспитательная школа – это школа с высоким интеллектуальным фоном, школа, где царит культ знаний. “Воспитание, – утверждает известный советский хирург, академик Н.М. Амосов, – это формирование чувств и привитие убеждений. То и другое возможно только через образование”. И далее: “Так как подкорковые структуры

изменить нельзя, то единственная возможность – сформировать сильные корковые модели – убеждения, которые активизируют или тормозят подкорковые центры потребностей” [19, с. 18].

Кроме вышеуказанных функций школа должна:

- защищать права детей;
- повышать педагогическую культуру родителей.

К основным же функциям семьи относятся:

- забота о здоровье детей;
- воспитание детей;
- организация досуга детей.

Важнейшей обязанностью семьи является воспитание настоящего, нравственно зрелого человека, или, как писал Белинский, “сделать детей человеками”. Именно за это “сделать” семья, а не школа, несет полную ответственность.

Семейное воспитание имеет ряд преимуществ перед чиновничьим, общественно-государственным. Эти преимущества заключаются в следующем.

Во-первых, каждый человек ощущает, испытывает воспитательное воздействие семьи со дня своего рождения: первые воспитатели – отец и мать. “Родители, – пишет известный российский философ и психолог И.С. Кон, – НАЗЫВАЮТ ребенка, дают ему собственное ИМЯ, приучают откликаться на него, организуя тем самым систему его реакции. Они помогают ему осознать как то, что принадлежит ему (части его тела), так и его собственную принадлежность – половую, семейную и т.д. ОЦЕНИВАЯ поступки ребенка, они вырабатывают у него определенное эмоциональное отношение к себе, чувство собственной ценности. От эмоционального климата первых месяцев и даже дней жизни ребенка, – заключает ученый, – во многом зависит будущий характер взрослого” [20, с. 261].

Во-вторых, семейному воспитанию свойственна непрерывность, продолжительность и многообразие влияния на детей людей различного пола и возраста, жизненного опыта. Семья – это первая “стартовая” группа, в которую попадает ребенок, самая длительная по времени существования и самая значимая для ребенка микросредовая ситуация, что обуславливает и своеобразие процесса воспитания личности в ней.

В-третьих, семья – основа естественного воспитания. Семейные отношения людей являются первыми и наиболее естественными отношениями. Они базируются на интимности и эмоциональности. Интимно-эмоциональная сфера семейных отношений дает широкий простор для реализации эмоциональных переживаний ребенка, становится подлинной школой социальных чувств.

Важное место в этих интимно-эмоциональных отношениях семьи занимает родительская любовь и ласка к детям. Родительскую любовь никакой другой любовью заменить нельзя. И сколько бы не говорили и не писали, что педагоги должны любить детей родительской любовью, такого быть на самом деле никогда не может.

В-четвертых, семья создает наиболее благоприятные условия для развития индивидуальности личности. Родители в сравнении с педагогами имеют значительно больше возможностей для глубокого и систематического изучения и учета индивидуальности ребенка и более вдумчивого наблюдения за развитием его интересов, способностей, чувств, характера. И кроме того, каждая семья представляет собой неповторимость микросредовых условий, индивидуальности родителей, что отражается на духовном, нравственном облике, взглядах, интересах, потребностях личности.

В-пятых, в семейном воспитании, в отличие от школьного, преобладает дело, а не слово. В семье есть все условия для включения ребенка в различные виды деятельности, прежде всего трудовой (уход за животными и растениями, работа в огороде, в саду, уборка и ремонт квартиры и т.д.). Это очень важно, так как, по справедливому утверждению основоположника педагогической науки Каменского, “добродетель развивается посредством дел, а не посредством болтовни” [6, с. 158].

Семью и школу объединяет общий объект их педагогической деятельности – ребенок, вынуждающий их взаимодействовать. Во взаимодействии семьи, школы, других общественно-государственных воспитательных институтов должны быть исключены такие понятия, как ведущие и ведомые, управляющие и управляемые, главные и подчиненные, контролирующие и контролируемые.

Заключение

Взаимодействие предполагает согласованность участвующих сторон, которая обуславливается соблюдением и строгим выполнением выработанных самими участниками взаимодействия определенных принципов, т.е. школа, другое учреждение образования и воспитания разрабатывают и согласовывают с родителями свои принципы взаимодействия. В качестве рекомендаций предлагаем следующие принципы: 1) принцип взаимного уважения; 2) принцип добросовестного и ответственного отношения сторонами взаимодействия к выполнению своих функциональных обязанностей; 3) принцип невмешательства без согласия одной из сторон в дела друг друга (это положение не распространяется на неблагополучные семьи); 4) принцип отказа от взаимных обвинений в случае неудач и приписывание себе одной из сторон заслуг в случае успехов в воспитании детей. Эффективное взаимодействие требует взаимного обмена знаниями, умениями, опытом и совместного участия в принятии решений.

Однако принципы, содержание и формы взаимодействия общественно-государственных воспитательных институтов и семьи в современных условиях – тема отдельного разговора. Цель данной статьи – попытка разобраться в воспитательном потенциале взаимодействующих сторон.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова. – М. : Советская энциклопедия, 1968. – Т. 4. – 911 с.
2. **Аристотель**. Политика / Аристотель // Соч. : в 4 т. – М. : Мысль, 1984. – Т. 4. – С. 375–644.
3. **Кампанелла, Т.** Город солнца / Т. Кампанелла // Утопический роман XIV – XVII веков. – М. : Политиздат, 1971. – С. 141–190.
4. **Маркс, К.** Манифест коммунистической партии / К. Маркс, Ф. Энгельс // О воспитании и образовании : в 2 т. – М. : Педагогика, 1978. – Т. 1. – С. 169–178.
5. **Маркс, К.** Происхождение семьи, частной собственности и государства / К. Маркс, Ф. Энгельс // Сочинения. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1961. – Т. 21. – С. 23–178.
6. **Егорова, С.Ф.** Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV – XVII вв. // С.Ф. Егорова, Л.Н. Пушкарева. – М. : Педагогика, 1985. – 369 с.
7. **Локк, Дж.** Мысли о воспитании. Соч. : в 3 т. // Дж. Локк. – М. : Мысль, 1988. – Т. 3. – С. 407–614.
8. **Песталоцци, И.Г.** Избр. пед. произвед. : в 3 т. / И.Г. Песталоцци. – М. : АПН РСФСР, 1965. – Т. 3. – 635 с.
9. **Белинский, В.Г.** О детских книгах / В.Г. Белинский // Полн. собр. соч. – М. : Изд-во АН СССР, 1954. – Т. 4. – С. 68–109.

10. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П.А. Лебедев ; под ред. В.Д. Шадрикова. – М. : Педагогика, 1990. – 608 с.
11. **Каптерев, П.Ф.** Педагогический процесс как усовершенствование личности / П.Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М. : Педагогика, 1982. – С. 163–231.
12. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост.: Э.К. Дорошевич, М.С. Мятельский, П.С. Солнцев. – М. : Педагогика, 1986. – 468 с.
13. **Сухомлинский, В.А.** О воспитании / В.А. Сухомлинский ; сост. и автор вступ. очерков С. Соловейчик. – М. : Политиздат, 1985. – 270 с.
14. **Ленин, В.И.** Речь на II Всероссийском съезде учителей-интернационалистов 18 января 1919 г. / В.И. Ленин // Полн. собр. соч. : в 55 т. – 5-е изд. – М. : Государственное изд-во политич. лит-ры, 1963. – Т. 37 : Июль 1918 – март 1919. – С. 430–433.
15. **Крупская, Н.К.** О работе ВЛКСМ среди детей / Н.К. Крупская // Пед. соч. : в 6 т. ; под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, П.В. Руднева. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 3. – С. 286–304.
16. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о браке и семье : Закон от 01.10.1986 // Ведомости ВС СССР. – 1986. – № 43. – Ст. 895.
17. Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза. – М. : Политиздат, 1986. – 352 с.
18. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы : сборник документов и материалов. – М. : Политиздат, 1984. – 40 с.
19. **Амосов, Н.М.** Здоровье и счастье ребенка / Н.М. Амосов, Л.А. Никитина, Д.Д. Воронцов. – М. : Знание, 1991. – С. 3–90.
20. **Кон, И.С.** Открытие “Я” / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.

Поступила в редакцию 08.05.2013 г.

УДК 001.8:37

Е.И. СНОПКОВА*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ КАК ВЫРАЖЕНИЕ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОГО ТИПА НАУЧНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ

В статье анализируется современный этап развития педагогической науки. Автор обосновывает актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях как выражение постнеклассического этапа развития научного знания, характеризует факторы, создающие предпосылки для осуществления синтетических исследований в области педагогики, а также представляет онтологические, методологические и аксиологические основания междисциплинарного синтеза.

Введение

Методологическое обеспечение научных исследований в области педагогики развивается в направлении его диверсификации и научного плюрализма на всех уровнях методологии педагогики. Активизация методологического поиска является, с нашей точки зрения, своеобразным ответом на вызовы современной познавательной и социокультурной ситуации, что привело к необходимости критического пересмотра некоторых постулатов традиционной педагогики в соответствии с новым этапом развития науки в целом. В настоящее время в

* Выпускница исторического факультета 1990 г.

научном педагогическом сообществе нашей страны ощущается необходимость в фундаментальных исследованиях в области онтологических и методологических основ развития педагогической науки, критериальной базы оценки качества педагогических исследований, механизмов перехода от мононаучных обоснований к полинаучным [1]. Вышеуказанное во многом предопределяется постнеклассическим типом научной рациональности, оказывающим влияние на трансформацию научного знания, в том числе и педагогического. Три исторических типа научной рациональности – классическая, неклассическая и постнеклассическая (применительно к научному познанию) – были выделены и обоснованы В.С. Степиным, который не раз отмечал, что все они в современной науке взаимодействуют, не отменяя друг друга [2; 3]. В настоящей статье автор обосновывает свое видение факторов, детерминирующих необходимость междисциплинарного подхода в современных педагогических исследованиях, и представляет онтологические, методологические и аксиологические основания междисциплинарного синтеза в рамках целостного педагогического исследования.

Основная часть

Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях обусловлена, с нашей точки зрения, рядом факторов. Одним из главных факторов выступает современный этап развития науки, приведший к нивелированию различий между естественными и гуманитарными науками, делающий их едиными, “и факторами такого объединения выступают человек, человеческое общество” [4]. Современная наука с постнеклассическим типом научной рациональности демонстрирует тенденцию отказа от концепции жесткого детерминизма в направлении гибкости, многозначности, и интегрирующим началом вышеуказанных концептуальных изменений выступает человек, его ценностные ориентиры и мировоззренческие установки [5].

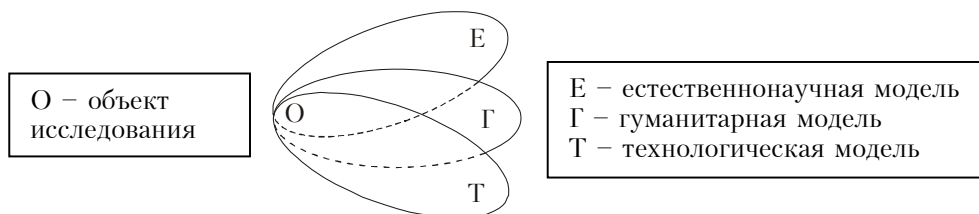
Методология научного гуманитарного познания направлена на поиск закономерностей функционирования и развития изучаемых объектов, “что является обязательной характеристикой научного подхода и сближает в этом плане методологию социально-гуманитарного, естественнонаучного и технического знания” [4, с. 405]. Современный этап развития науки, приведший к новому типу интеграции между естественными науками и науками о человеке, содержательно характеризуется принципиальным единством исследовательских методов, что также выступает фактором, актуализирующим проблему междисциплинарного синтеза в педагогических исследованиях. Методологические регулятивы научного познания имеют универсальный характер и могут быть использованы независимо от исследовательских объектов [5; 6]. Развитие педагогической науки требует использования методов естественных, социальных и собственно гуманитарных наук для повышения качества педагогических исследований. Еще в начале XX в. Ф.А. Бельский, чей вклад в развитие педагогики в настоящее время переосмысливается и открывается заново, писал о том, что нормы и суждения о должном, ценностях без объяснения законов и закономерностей, без научных доказательств есть либо высказывания оракула, либо пустые слова, но не научные положения [7].

И.И. Цыркун, характеризуя состояние педагогической науки в настоящее время, выделяет специфические стратегии ее развития. Стратегия рефлексии

выражает необходимость отражения всех идеалов научного познания: естественнонаучного, гуманитарного и технологического для решения проблемы “демаркации науки и метафизики, объективного и субъективного в педагогике...” [8, с. 22]. Современное научное педагогическое знание комплексует содержательные и инструментальные возможности естественнонаучного, гуманитарного и технологического идеалов научного познания. Принципиальной особенностью современного уровня конкретно-научной методологии, в том числе и педагогических исследований, выступает “критическая парадигма методологического дискурса” (термин Я.С. Яскевич). В.С. Степин, характеризуя современный этап развития науки, делает вывод о том, что становление постнеклассической рациональности “ограничивает поле действия классического и неклассического типов рациональности, но не приводит к их уничтожению” [9]. В разных познавательных ситуациях могут использоваться традиционные классические и неклассические образцы, однако они утрачивают статус доминирующих.

Еще одним фактором, который не только актуализирует междисциплинарный подход в педагогических исследованиях, но и создает его основания, выступает системное движение и методология системного подхода в современной науке. Предметная область педагогических исследований зачастую выступает как сложная саморазвивающаяся система. Исследование таких систем, по мнению В.С. Степина, и сближает методологические стратегии естественных и социально-гуманитарных наук. Саморазвивающиеся системы представляют собой особый тип системных объектов, к которому относятся и “человекообразные объекты – системы, включающие человека в качестве своего компонента” [10, с. 42]. Современная методология науки исследование человекообразных объектов определяет в качестве онтологической основы междисциплинарного синтеза и выделяет синергетику не только как естественную научную дисциплину, но и как интегративную стратегию современных научных исследований [4]. Научное знание связывается с определением возможных направлений развития и преобразования “человекообразных объектов”, что напрямую затрагивает гуманитарные ценности и вводит систему запретов на некоторые стратегии взаимодействия [3]. Объекты научного исследования “предстают как различные варианты процессов самоорганизации, становления и функционирования исторически развивающихся систем. И тогда становится возможной взаимная трансляция синергетических описаний и методов из естественных в социальные науки и обратно” [3, с. 13-14].

Проблема междисциплинарного синтеза возникает тогда, когда объект изучения фиксируется в разных предметных проекциях и описывается в разных моделях научного познания (рисунок).



Предметные проекции в разных моделях научного познания

Трансляция “проблемы понимания из традиции герменевтики и гуманитарных наук в анализ естественнонаучного знания и науку в целом” [4, с. 407] выступает еще одним фактором, детерминирующим междисциплинарный синтез в научном, в том числе педагогическом, исследовании. Современная модель понимания синтезирует подходы философско-гуманитарного и естественнонаучного представлений, объекты исследования требуют раскодировки научных смыслов, распределечивания и реконструкции познавательных действий, что создает предпосылки для понимания и преодоления коммуникативных барьеров с научным сообществом [4].

Объяснение и понимание выступают универсальными операциями мышления, которые имеют место и в естественнонаучном, и в гуманитарном познании. А.А. Ивин показал, что различие между объяснением и пониманием в логическом контексте состоит в характере принимающего утверждения: в случае объяснения общее утверждение является описанием некоторой универсальной связи, говорящим о сущем, о том, что есть; в случае понимания это утверждение является оценкой, говорящей о том, что должно быть. Таким образом, диалектика объяснения и понимания – это диалектика истины и ценности, а противопоставление естественнонаучного объяснения и гуманитарного понимания является искусственным [11].

Междисциплинарный синтез в современной науке имеет реальные основания, к которым относятся онтологические, методологические и аксиологические основания [4]. Основания науки в целом и междисциплинарного взаимодействия в частности обуславливают стратегию научного исследования и определяют возможные результаты научного поиска. В.С. Степин выделяет “три главные составляющие блока оснований науки: идеалы и нормы исследования, научную картину мира и философские основания” [2, с. 7]. Идеалы и нормы научного исследования имеют сложную внутреннюю структуру, которую можно охарактеризовать следующим образом: целевые установки, отвечающие на вопрос, какой тип продукта (знание) должен быть получен (онтологические основания); методологические основания, которые решают проблему, каким способом получить этот продукт; ценностные регулятивы, проясняющие вопрос, для чего нужны исследовательские действия [2].

Междисциплинарный синтез в рамках целостного педагогического исследования также имеет свои онтологические, методологические и аксиологические основания. С нашей точки зрения, типы научной рациональности выступают онтологическими основаниями междисциплинарного подхода в педагогике. С одной стороны, онтологические схемы – это “построение специальных изображений объектов как таковых” [12, с. 164], а с другой – это своеобразный конфигуризатор, средство транслирования и модификации знаний из разных предметных областей или проекций [13, с. 132].

Согласимся с В.Ф. Берковым, что научная рациональность может быть определена как соответствие теоретических построений тем средствам познания, нормам и идеалам, которые приняты наукой [14]. Важнейшей особенностью постнеклассического типа научной рациональности, формирующейся с конца XX в., выступает интеграция естественных, технических и социально-гуманитарных дисциплин. Данный факт показывает, что в научном исследовании, в том числе и педагогическом (в зависимости от предмета исследования), могут присутствовать все идеалы научного познания (естественнонаучный, гуманитарный и тех-

нологический) как онтологические основания выявления сущности исследуемых объектов в контексте методологического плюрализма и методологического инструментария научного поиска.

Философия науки применительно к задачам научного исследования выделяет следующие основные формы познавательных идеалов и норм: “идеалы объяснения и описания; идеалы доказательности и обоснования знаний; идеалы строения (организации) знаний” [15, с. 6-7].

В качестве критериев научной рациональности и моделей познания могут выступать, например, типы знаний и схемы объяснения и понимания как идеалы объяснения и описания; категории, или “категориальные матрицы” (В.С. Степин), как идеалы доказательности и обоснования; методы исследования как идеалы построения и организации знания, которые позволяют осуществить синтетическое педагогическое исследование в контексте естественнонаучного, технологического и гуманитарного идеалов познания.

Г.П. Щедровицкий выделил особенности и проблематизировал типологию знаний, которые непосредственно обслуживают практическую деятельность. Одна из важнейших особенностей таких знаний состоит в том, что все объекты, включенные в деятельность, фиксировались в знаниях как объекты деятельности, то есть как:

- а) преобразуемый деятельностью материал;
- б) продукты-результаты деятельности;
- в) средства деятельности [12, с. 212].

Вслед за И.И. Цыркуном соотнесем вышеуказанные знания с идеалом и нормами научного познания. Естественнонаучный идеал познания актуализирует вопросы: “что есть?” и “почему?”. Гуманитарный тип научной рациональности позволяет реализовать свое видение реальности, объяснить ее с учетом места в ней ученого и другого человека [8]. Недооценка естественнонаучных знаний в педагогической теории и практике ведет к ряду непрерывно воспроизводящихся разрывов (термин Г.П. Щедровицкого) между целями образовательной деятельности и ее результатами. Научные (естественнонаучные) знания позволяют взглянуть на объекты как на естественные процессы, протекающие объективно, независимо от человека и подчиняющиеся своим внутренним законам и механизмам. Этот тип знаний приобретает следующее оформление: “При наличии условий p и q с объектом A будут происходить изменения b, c, d ” и “Изменения объекта A подчиняются закону Γ ” [12, с. 215].

Технологический тип научной рациональности оперирует знаниями исключительно с точки зрения деятельности, которые принято называть практико-методическими и конструктивно-техническими. Практико-методические знания центрированы на продукте деятельности, организованы как предписания для ее осуществления и могут быть выражены формой вида: “Чтобы получить продукт E , надо взять объект A и совершить по отношению к нему действия α, β, γ ” [12, с. 212]. Конструктивно-технические знания показывают, что происходит с заданным объектом, если мы на него определенным образом подействуем: “Если к объекту A применить действия b, β, γ , то получится объект E ” [12, с. 213].

Естественнонаучное и гуманитарное познания имеют сходство и различие. Как отмечает В.С. Степин, их “сходство определяется тем, что это – две разновидности научного познания” [10, с. 37], а различие кроется в специфике предметной области и методов исследования. Предмет социально-гуманитарных наук “включает в себя человека, его сознание и часто выступает как текст, имеющий человеческий смысл” [10, с. 37]. В.С. Степин называет три

фундаментальных положений, которые очерчивают границы построения научных картин социальной реальности: “любые представления об обществе и человеке должны учитывать исторические условия, целостность социальной жизни и включенность сознания в социальные процессы” [10, с. 41-42]. Гуманитарный тип научной рациональности особую роль отводит этическим регулятивам, которые эксплицируют связи внутринаучных и общих социальных ценностей. В плане нашего рассмотрения специфики гуманитарного идеала научности для реализации междисциплинарного подхода в педагогическом исследовании важно отметить две особенности вышеуказанного идеала, выявленные и представленные А.В. Кезиным: 1) широкая трактовка субъекта познания во всем богатстве его способностей и потенциалов, а также обоснование особой роли исследователя в гуманитарном познании; 2) “включение интересов, целей, потребностей широко трактуемого субъекта в стандарты оценки научности концепций” [16, с. 68].

Методологическими основаниями междисциплинарного синтеза в педагогическом исследовании выступает методологическая программа исследовательской деятельности, которая включает выявление и формулировку критериев познания, обладающих эвристическим потенциалом и позволяющих реализовать методологию научного плюрализма в трактовке соотношения идеалов научности и полипарадигмальности знания. Эвристические критерии выступают методологическим основанием междисциплинарного синтеза в отличие от минимальных требований научности, решающих демаркационную функцию отнесения тех или иных феноменов к классу научных в рамках описательного подхода [16].

Общность ценностных регулятивов также может служить основанием междисциплинарного синтеза. Г. Риккерт процедуру “отнесения к ценности” назвал центральным критерием научности. Единство науки не означает ее единообразия, наличие “особых форм, типов научности определяется прежде всего многообразием форм объективной действительности, отражаемой в науке...” [16, с. 83].

Заключение

Таким образом, опираясь на анализ новых контекстных условий и стратегий развития педагогической науки, осуществленный И.И. Цыркуном [8], мы развиваем его идею о том, что сочетание разных идеалов научного познания позволит повысить качество педагогических исследований на новом этапе развития науки в XXI в. Педагогика как отрасль научного знания является полипарадигматической наукой, что проявляется в том числе и в синхронистическом плюрализме естественнонаучного, гуманитарного и технологического типов научной рациональности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Онтологические и методологические основы развития педагогической науки в современных условиях : учеб. пособие / П.Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2005. – 141 с.
2. **Степин, В.С.** Научное познание и ценности техногенной цивилизации / В.С. Степин // Вопросы философии. – 1989. – № 10. – С. 3–18.
3. **Степин, В.С.** Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / В.С. Степин // Вопросы философии. – 2003. – № 8. – С. 5–17.
4. **Яскевич, Я.С.** Философия и методология науки : учеб. пособие / Я.С. Яскевич, В.К. Лукашевич. – Минск : БГЭУ, 2009. – 475 с.
5. Современная наука: ценностные ориентиры : учеб.-метод. пособие для аспирантов, слушателей системы повышения квалификации / под общ. ред. Я.С. Яскевич. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – 288 с.

6. **Лекторский, В.А.** Возможна ли интеграция естественных наук и наук о человеке? / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 44-49.
7. **Бельский, Ф.** Педагогіка як наука: (до питання про методологію педагогіки) / Ф. Бельський. – Луганськ, 1929. – 16 с.
8. **Цыркун, И.И.** Нерешенные проблемы и стратегии развития педагогической науки / И.И. Цыркун // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 8. – С. 16-24.
9. **Степин, В.С.** Наука и философия / В.С. Степин // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 58-75.
10. **Степин, В.С.** Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) / В.С. Степин // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 37-43.
11. **Ивин, А.А.** Ценности и понимание / А.А. Ивин // Вопросы философии. – 1987. – № 8. – С. 31-43.
12. **Щедровицкий, Г.П.** Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.
13. **Розин, В.** Семиотические исследования / В. Розин. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Университетская книга, 2001. – 256 с.
14. **Берков, В.Ф.** Философия и методология науки : учеб. пособие / В.Ф. Берков. – М. : Новое знание, 2004. – 336 с.
15. Идеалы и нормы научного исследования ; ред. кол. М.А. Ельяшевич [и др.]. – Минск : Издательство БГУ, 1981. – 432 с.
16. **Кезин, А.В.** Научность: эталоны, идеалы, критерии / А.В. Кезин. – М. : Издательство Московского университета, 1985. – 128 с.

Поступила в редакцию 02.05.2013 г.

УДК 37.017.92

Е.А. БАШАРКИНА*

МИЛОСЕРДНИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ

В современной образовательной практике получают приоритетное развитие действенные формы гуманистического воспитания, среди которых значимое место занимает милосердная деятельность. Она отличается гуманистической направленностью, функциональным комплексом, специально отобранным содержанием, социально-педагогическим потенциалом в воспитании гуманистических отношений между ее участниками. Раскрытию содержательных характеристик и особенностей организации милосердной деятельности, обоснованных в результате научно-исследовательской работы автора, посвящена данная статья.

Введение

Исходным для определения процессуальных характеристик милосердной деятельности является понимание сущности категории “милосердие”. “Милосердие – сострадательная и деятельная любовь, выражающаяся в готовности помочь нуждающимся (людям и всему живому), одно из существенных выражений гуманности. В понятии “милосердие” соединились духовно-эмоциональный (переживание чужой боли как своей) и конкретно-практический (порыв к реальной помощи) аспекты. Милосердие бескорыстно, однако, в отличие от милостыни, оно является не просто актом бескорыстия, а деятельным соучастием в судьбе другого человека” [1, с. 210].

* Выпускница филологического факультета 1996 г.

Основная часть

В многовековой культуре человечества среди духовных ценностей милосердие занимает одно из ведущих мест, является важнейшей добродетелью. Исследованием этой ценностной категории занимались многие ученые. В философских концепциях Н.А. Бердяева, В.В. Зеньковского, Н.О. Лосского, В.В. Розанова, В.С. Соловьева милосердие рассматривается как характерная черта духовно зрелой личности, деятельное участие в жизни другого человека, выполнение заповедей о любви к людям. Милосердие отождествляется с человеколюбием в целом, со снисхождением, способностью прощать обиды и боль, нанесенные другими, умением быть сострадательным и отзывчивым.

В психологических исследованиях В.В. Абраменковой, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна милосердие осмысливается как одна из индивидуальных особенностей личности, определяющая характер ее взаимодействия с другими людьми, утверждающая право личности на уникальность и собственный нравственный выбор. Милосердие выражается в формах сорадования и сострадания к другим людям.

Понимание милосердия как любви к людям, средства восприятия человека как высшей ценности высказано в педагогических трудах К.В. Гавриловец, А.Д. Григорьева, Н.И. Пирогова, М.А. Станчиц, Л.Н. Толстого. В педагогике милосердие соотносится с заботой об окружающих, проявлением уважения, внимания, терпимости к ним; определяется как одно из важнейших качеств нравственной личности.

Наиболее важными для понимания категории «милосердие» и ее сущностных характеристик являются концептуальные идеи, предложенные М.А. Станчиц [2]. Милосердие – одна из составных частей гуманистической системы воспитания, в центре которой – ребенок как личность; милосердие – общечеловеческая и моральная ценность: каждый человек имеет право на доброе, гуманное отношение к себе со стороны окружающих и может сам делать добро; милосердие – нравственное качество личности: у ребенка должна быть сформирована потребность сострадать, сопереживать, сочувствовать, стремиться бескорыстно приносить людям пользу; милосердие – это добротворчество: не делать зла мало, надо творить добро – такая нравственная установка должна быть постоянной в воспитательном воздействии на ребенка; милосердие – фактор формирования положительной Я-концепции, нравственной самореализации и саморазвития личности; милосердие – социальный феномен, общесоциальная проблема, форма участия в общественной жизни.

Таким образом, можно отметить, что в понимании категории «милосердие» пройдены следующие основополагающие этапы: выделение милосердия как качества личности; понимание милосердия как результата благотворительной деятельности людей и объединений, общественного попечения; осуществление милосердия как формы общественных и личностных отношений [3].

Основными направлениями практики милосердия в истории ее возникновения и развития являются помощь больным детям, сиротам, трудным подросткам, престарелым людям. Изначально движение детского «Милосердия» возникло как заказ общества содействовать духовно-нравственному развитию детей и подростков через приобщение их к общечеловеческим ценностям – гуманизму и милосердию, человеколюбию и состраданию в процессе социально-педагогической работы с детьми-инвалидами. Участниками движения являлись здоровые и больные дети и взрослые. Дальнейшее развитие движения определило создание центров благотворительной деятельности, детских и молодежных милосердных объединений.

Современная милосердная практика включает в себя поддержку детей и взрослых разных социальных категорий: оказание материальной и моральной помощи нуждающимся; заботу о здоровье и досуге младших школьников, детей-инвалидов, детей-сирот, трудных подростков; шефство над приютами, детскими домами; оказание услуг и социальной помощи ветеранам, пожилым и одиноким людям; помощь родителям и родственникам в выполнении семейных обязанностей; самообслуживание [2; 4].

На основании изложенного мы понимаем *милосердие* как деятельное участие в жизни окружающих людей, направленное на оказание помощи и поддержку их позитивной эмоциональности, а также осуществление заботы о себе, определяющей сохранение и созидание гуманности личности. Выделенные характеристики категории “милосердие” определяют сущность милосердной деятельности [3].

Милосердная деятельность – вид общественно значимой деятельности, способствующей приобщению школьников к решению вопросов социальной помощи и поддержки детей и взрослых различных социальных категорий, а также личностному развитию и социализации школьника, становлению его гуманистической позиции.

Значимое влияние на личностное развитие милосердная деятельность оказывает в период подросткового возраста. Участие в милосердной деятельности подростков способствует их социальному и нравственному развитию и выступает основой действенного проявления уважения, поддержки, ответственности во взаимодействии со сверстниками и окружающими людьми на последующих возрастных этапах развития.

Милосердная деятельность подростков характеризуется целенаправленно заданным гуманистическим характером, утверждающим позиции добра, любви, заботы, и организуется с учетом гуманистических знаний, чувств, опыта подростков. Она опосредует отношения к социальным субъектам и объектам и выступает средством воспитания гуманистических отношений между подростками – участниками данной деятельности.

Потенциал милосердной деятельности – совокупность социальных и педагогических характеристик, выражающих возможности преобразования воспитательного пространства и формируемых в нем систем отношений.

Социальной направленностью определяется специфика милосердной деятельности. Деятельность организована и осуществляется для различных социальных категорий. Взаимодействие с ними подростков обусловлено оказанием помощи и поддержки нуждающимся в них. Тем самым обеспечивается гуманистическая направленность деятельности и отношений, опосредуемых данной деятельностью. Следует отметить, что гуманистическая направленность социальной активности подростка становится основой для дальнейшего становления его как социального субъекта с позитивной жизненной концепцией. Социальная значимость милосердной деятельности усиливает ее педагогические возможности.

Педагогический потенциал милосердной деятельности в воспитании гуманистических отношений между подростками определяется ее гуманистической направленностью, выполнением ее функционального комплекса, реализацией специально отобранного содержания милосердной деятельности.

Практическая милосердная деятельность дает возможность приобретения и расширения гуманистических знаний. Подросткам важно помочь найти

правильные гуманистические ориентиры, дать знания об основных гуманистических понятиях и категориях. В процессе участия в милосердной деятельности осуществляется сообщение необходимых, иногда первоначальных или качественно новых знаний об основных гуманистических понятиях и категориях, сущности гуманности и милосердия, способах их практического проявления, возможностях создания эмоционально-чувственных контактов и накопления собственного опыта милосердных дел; обеспечивается закрепление знаний о гуманистических нормах поведения, что создает основу для совершения гуманистических поступков. Причем накопление знаний должно происходить не как сообщение набора фактов и теорий, а как процесс, определяющий становление гуманной личности, руководствующейся полученными знаниями в практической деятельности. Сообщение гуманистических знаний, их осмысление и лично-значимое принятие происходит непосредственно в процессе организации и осуществления милосердной деятельности, а затем уже закрепляется различными методами воспитания.

В процессе милосердной деятельности происходит сообщение ценностей, их осмысление и принятие. Милосердная деятельность позволяет обратиться к гуманистическим социально и лично значимым ценностям, определить содержание морально-этических ценностей (доброта, забота, помощь, любовь, уважение и др.) посредством анализа индивидуального и коллективного милосердного опыта. Знание, приобретаемое посредством милосердной деятельности, является для подростка значимым, потому что он постигаемый смысл соотносит со своим гуманистическим опытом, личными переживаниями, значением для себя. В результате осмысления лично значимых знаний формируются убеждения. Милосердная деятельность способствует реализации гуманистических убеждений подростков, отражающих их субъективную значимость в социальном пространстве и упорядочивающих понимание подростком окружающих людей, природы, общества.

Милосердная деятельность дает возможность многообразных впечатлений, которые вызывают переживания радости, сочувствия, сострадания и множество других чувств. Эти переживания, оставляя глубокий след в эмоциональной памяти подростка, оказывают влияние на выбор гуманистических жизненных установок подростка, правил и норм его поведения. Милосердная деятельность обеспечивает использование в воспитании гуманной личности разнообразия добрых чувств, проявляющихся в деятельной любви к людям, в добром отношении к близким, сверстникам, обществу, Отечеству. В частности, милосердная деятельность позволяет подростку активно реагировать на радость, боль и беду окружающих людей, близких, сверстников, учит эмоционально-чувственному проявлению на различные внутренние состояния названных категорий, причает с положительной эмоциональностью относиться к сверстникам – участникам милосердной деятельности, определяет эмоционально-чувственное переживание немилосердности.

Реализация милосердных дел требует от подростка соизмерения его поведения с гуманистическими нормами помощи, любви, уважения, заботы и др. Понимание сущности гуманистических норм, осознание и принятие их как лично значимых образцов поведения происходят в процессе участия подростка в реализации различных направлений милосердной деятельности, а также в различных общественно значимых сферах – патриотической, идеологической, правовой, экологической, оздоровительной и других сферах, нравственно-эти-

ческими основаниями которых являются гуманизм и милосердие. Милосердническая деятельность обеспечивает каждому подростку накопление личностного опыта гуманистического поведения. В процессе милосерднической деятельности формируются гуманистические умения и навыки. Данными умениями являются: умения гуманистически рассуждать, пользоваться оценочными суждениями, анализировать гуманистические и противоположные им качества, целенаправленно выражать гуманистические чувства в отношении окружающих, оценивать гуманные и негуманные поступки, проявлять милосердие к окружающим людям. Гуманистическими навыками являются навыки руководства гуманистическими знаниями в практической деятельности, отклика на эмоции и чувства окружающих людей, деятельного сорадования и сострадания, реального гуманистического содействия в различных жизненных ситуациях, установления гуманистических контактов со сверстниками и взрослыми.

Милосердническая деятельность является общественно значимой, что определяет высокую оценку поступков ее участников и позволяет дать оценку и самооценку их личностным приобретениям, а также способствует самостоятельному выделению и анализу гуманистических позиций их личностного становления в системе субъект-субъектного взаимодействия.

Милосердническая деятельность многофункциональна. На основании изложенного можно выделить ее доминирующие функции: познавательную, эмоциональную, нормативную.

Познавательная функция обеспечивает приобретение подростком новых гуманистических знаний о традициях гуманизма и милосердия и сущности гуманистических понятий, совершении бескорыстных поступков на благо другого, об оказании помощи и поддержки сверстникам; накопление собственного гуманистического опыта; интериоризацию морально-этических ценностей – доброты, любви, уважения, заботы, неприятия зла. Осознание сущностных характеристик гуманистических понятий и использование знаний о них в личном опыте способствует развитию отзывчивости, доброжелательности, непримиримости к жестокости, злу, насилию и др. Результатом реализации познавательной функции милосерднической деятельности является развитие умений интерпретировать, интериоризировать и экстериоризировать открываемые смыслы, формировать суждения, обуславливающие гуманистическое сознание, анализировать и обобщать результаты гуманистических поступков, определять нормоориентированное гуманистическое поведение, формировать познавательную активность в целом.

Эмоциональная функция способствует активизации позитивных эмоционально-чувственных состояний подростка, преобразованию гуманистических чувств радости, сострадания, сопереживания и других в устойчивые состояния личности. Эмоциональная функция определяется эмоциональной отзывчивостью участников милосерднической деятельности на состояние субъектов и объектов, с которыми они взаимодействуют. Реализация эмоциональной функции способствует развитию сорадования и сострадания, уважения и внимания, чуткости и участия и др. Эмоциональная атмосфера милосерднической деятельности определяется добросердечностью, симпатией, любовью и многими другими гуманистическими чувствами. В процессе участия в милосерднической деятельности подросток испытывает чувства радости от общения с другими людьми, восхищение их достойными поступками, беспокойство о близком либо чужом человеке, которому помогает, огорчение, когда кто-то терпит неудачи или подвергается страданиям. Гуманистические чувства, эмоциональные отклики являются одной

из составляющих гуманистической позиции личности, формируемой в милосердной деятельности наряду с приобретенными гуманистическими знаниями и умениями, освоенными нормами гуманистического поведения. Гуманистические чувства определяют гуманистические отношения подростка к окружающим людям, сверстникам.

Нормативная функция милосердной деятельности определяется освоением и реализацией гуманистических норм поведения. Гуманистические нормы милосердной деятельности обусловлены ее традициями, историческим опытом и изначально раскрываются подростку педагогом и другими освоившими их сверстниками, а далее, используя гуманистические нормы в личном поведении, подросток осуществляет их осознанное применение, признает их социальную значимость. Реализация нормативной функции определяет формирование норм достоинства, равенства, правдивости, тактичности, справедливости, заботы, взаимоконтроля, взаимоответственности, самооценки; способствует воплощению гуманистических норм в личном опыте поведения подростков – участников милосердной деятельности; содействует формированию практических умений и навыков активных гуманистических действий подростка в различных жизненных ситуациях, соизмерению их с общественно признанными и социально одобряемыми нормами гуманистического поведения. Гуманистическое поведение характеризует эмоциональная отзывчивость, предвосхищение результатов деятельности одного на состоянии другого, справедливое, ответственное, добропорядочное взаимодействие.

Содержание милосердной деятельности определяется выбором различных социальных категорий и объектов: ветеранов войны и труда; пожилых людей; воинов-интернационалистов; детей-инвалидов; детей-сирот; детей, находящихся под опекой; младших школьников; “трудных” подростков; родителей; для себя; животных; домов престарелых; домов ребенка; детских приютов; своей школы; своего города и т.д.

Отбор содержания милосердной деятельности осуществляется в соответствии со следующими *принципами*: учета потребностей и интересов подростка, активизации личностной позиции подростка в осуществлении милосердной деятельности, актуализации гуманистических поступков по личной инициативе, ориентации милосердной деятельности на результат, освоения социального пространства, приобщения к социальной поддержке различных категорий детей.

Принцип учета потребностей и интересов подростка определяется соответствием выбранных направлений и форм их реализации личностному развитию подростка. Реализация направлений, определяющих содержание милосердной деятельности посредством групповых и коллективных форм работы, способствует удовлетворению важнейших потребностей подросткового возраста – самовыражению и самоутверждению среди сверстников. Расширение состава субъектов и объектов милосердной деятельности создает возможность разноплановой помощи и поддержки, оказание которой способствует позитивному признанию деятельности подростка со стороны представителей различных социальных категорий, что определяет социальную направленность развития личности подростка. Увеличение социальных субъектов и объектов, расширение направлений милосердной деятельности активизирует интересы подростков во взаимодействии с различными возрастными категориями. Для подростка является интересным проявление своих организационных способностей в отно-

шениях с младшими школьниками, коммуникативный контакт со сверстниками с особенностями психофизического развития и другими детскими категориями. Содержание милосердной деятельности определяет взаимодействие с названными категориями, расширяя пространство значимых для подростка отношений.

Принцип активизации личностной позиции подростка в осуществлении милосердной деятельности определяется постоянным участием в ней. Милосердная деятельность обеспечивает различные аспекты влияния на воспитание подростка. Она предлагает изучение, осмысление, анализ существующего гуманистического опыта. Она активизирует позицию подростка как основного участника: подросток систематически включается в выполнение милосердных дел. Это выполнение может быть как поручением, так и личным выбором. И в первом, и во втором случае подросток накапливает личностный гуманистический опыт, что является основой для выстраивания гуманистических отношений со сверстниками. Поэтому содержание милосердной деятельности должно отражать пожелания и предложения ее основных участников – подростков.

Принцип актуализации гуманистических поступков по личной инициативе раскрывает обоснование приоритета самоопределения в совершении добрых дел. Организация милосердной деятельности поэтапно подводит подростка к самостоятельному решению участвовать в выполнении милосердных дел. Поддержка гуманистических инициатив подростка, их одобрение со стороны педагогов и сверстников в ходе анализа, обсуждения достигнутых результатов создают основу для понимания значимости совершения гуманистических поступков для себя и других. Укрепление активной личностной гуманистической позиции в первую очередь находит свое выражение в совершении гуманистических поступков по личной инициативе в отношениях со сверстниками как самой важной системе отношений в подростковом возрасте. Соответственно, содержание милосердной деятельности должно иметь открытый характер, что дает возможность его изменения, дополнения в связи с достигнутыми воспитательными результатами.

Принцип ориентации милосердной деятельности на результат определяется выполнением запланированного, наличием конкретных достижений. Достигнутый результат является самым ярким подтверждением значимости милосердной деятельности для тех, на кого она направлена, и для тех, кто в ней участвует. Результат закрепляет полученные гуманистические знания, активизированные гуманистические чувства, освоенные нормы гуманистического поведения. Результат может выражаться в оказанной и с благодарностью принятой помощи пожилым людям, преобразовании объектов окружающей среды и многим другим. Результатом милосердной деятельности являются постоянные взаимоотношения между сверстниками, опосредованные гуманистической направленностью данной деятельности. Таким образом, содержание милосердной деятельности должно быть конкретизировано через формы работы – акции, конкурсы, выставки, встречи и др., сроки их проведения, назначение ответственных; должно предусматривать анализ и перспективы последствия.

Принцип освоения социального пространства базируется на количественном расширении и качественном изменении роли подростка в системе социальных отношений, активизированных милосердной деятельностью. Взаимодействие подростка с окружающими людьми, родителями, сверстниками в

условиях милосердной деятельности выводит подростка на новый уровень социальной активности. Он учится согласовывать свои действия с запросами, потребностями, реальными обстоятельствами жизни названных социальных субъектов. Содержание милосердной деятельности должно ориентировать подростка на взаимодействие с социальными субъектами, среди которых представители различных возрастов и социального положения.

Принцип приобщения к социальной поддержке различных категорий детей определяется социально значимой реализацией подростка в детской среде. Сфера отношений со сверстниками в процессе милосердной деятельности расширяется взаимоотношениями подростка с детьми, которым он адресует свою помощь и поддержку. Гуманистическая направленность данного взаимодействия ориентирует подростка на толерантное отношение к недостаткам, особенностям характера других ребят. Таким образом, выбор в содержании милосердной деятельности направлений для детей-сирот, детей-инвалидов, детей, находящихся под опекой, младших школьников, «трудных» подростков способствует использованию норм терпения, внимания, помощи в отношениях между подростками – участниками милосердной деятельности.

Основу организации милосердной деятельности определяет триединный комплекс: понимание сущности милосердия, обучение состраданию и сорадованию, творение добра. Милосердная деятельность, основанная на социально значимой идее милосердия, способна объединить всех участников и определить гуманистический характер отношений между ними как в деятельности, так и вне ее, что подчеркивает специфику данной деятельности.

Процесс милосердной деятельности – это целенаправленный социально-педагогический процесс, включающий взаимодействие и взаимовоздействие активных субъектов-участников и обеспечивающий оптимальные условия интериоризации морально-этических ценностей, воспитания гуманистического сознания, гуманистических чувств и гуманистического поведения, способствующий становлению активной гуманистической позиции подростка.

Процесс милосердной деятельности – это процесс, включающий подростка в реальную практику милосердия с последующей трансляцией приобретенного гуманистического опыта в систему субъект-субъектных отношений. Процесс милосердной деятельности ориентирован на личностное развитие подростка. Ему предоставлено право выбора объектов и форм деятельности, которые соответствуют его интересам и способностям.

Воспитание в процессе милосердной деятельности – это планомерная, целенаправленная организация основных деятельных этапов: осуществления практического милосердия; активизации гуманистического опыта в ситуациях, создаваемых педагогом и позволяющих закрепить первоначальные результаты; следования гуманистической позиции в отношениях со сверстниками как итогового показателя воспитания гуманистических отношений.

Процесс милосердной деятельности представляет собой педагогически управляемое движение, в котором происходит поэтапное воспитание гуманистических отношений между участниками деятельности. Практическое участие в милосердной деятельности обеспечивает следующий результат: понимание и принятие субъекта, с которым взаимодействуешь, разделение его проблем, оказание помощи, поддержки другому, забота о другом, действенное сорадование и сострадание. Участие в процессе милосердной деятельности обеспе-

чивает социальную самореализацию подростка. Она способствует формированию гуманистической позиции подростка по отношению к себе, сверстникам, родным, обществу. Он осознает и принимает названные категории как ценность, стремится к гуманистическому взаимодействию с ними.

В процессе участия в милосердной деятельности обеспечивается воспитание гуманистических отношений между подростками, включающее технологические этапы *ценностно-смыслового определения* (сообщение и раскрытие сущности ценностных категорий и гуманистических понятий, формирование оценочных суждений на основании анализа полученных знаний, рефлексия ценностно-смыслового самоопределения); *эмоционально-чувственного тренинга* (активизация эмоционально-чувственных состояний подростка, определение приоритетности гуманистических чувств, рефлексия личностных эмоционально-чувственных состояний); *нормоориентированного поведения* (создание атмосферы взаимодействия, требующей от подростка отношений, носящих гуманистический характер; овладение подростком нормами гуманистического поведения, рефлексия личностного опыта гуманистического поведения). Практическая ориентация на милосердную деятельность позволяет подростку выбирать личностно-ценностные, эмоционально-чувственные, нормоориентированные образцы-примеры проявления гуманистических знаний, гуманистических чувств, гуманистического поведения.

В соответствии с приведенными положениями обозначим источники и механизм воспитания гуманистических отношений между подростками в процессе милосердной деятельности. Источниками процесса воспитания гуманистических отношений являются: опыт поколений, сохранивший лучшие традиции гуманизма и милосердия; опыт деятельности детских милосердных объединений на современном этапе; личностный гуманистический опыт подростка. Механизм процесса воспитания гуманистических отношений между подростками характеризуется следующим образом: включение подростка в милосердную деятельность детского объединения, которая обеспечивает осуществление подростком практического милосердия; реализация технологии воспитания гуманистических отношений – пошаговая деятельность педагога и подростка по воспитанию гуманистического сознания, гуманистических чувств, гуманистического поведения подростка с постоянной практической ориентацией на милосердную деятельность, в которой участвует подросток; закрепление промежуточных результатов воспитания гуманистических отношений посредством использования педагогических методов, приемов, средств, форм; осуществление гуманистических отношений между подростками на основе опыта гуманистических отношений подростков к другим людям – субъектам милосердной деятельности и педагогической реализации технологии воспитания гуманистических отношений.

Заключение

Педагогический потенциал милосердной деятельности способствует укреплению школьной воспитательной системы в целом развитием коммуникативных способностей школьников, приобретенных в процессе взаимодействия с представителями разных поколений, решения ситуаций помощи и заботы; способностью микрогруппы объединяться в коллектив посредством социально значимой деятельности; возможностью охватить милосердной деятельностью идеологическое, патриотическое, экологическое, правовое, нравственно-этичес-

кое направления воспитательной работы школы; влиянием на формирование активных гуманистических позиций школьников, приучением их к нефрагментарному участию в воспитательных делах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ “Сфера”, 2004. – 448 с.
2. **Станциц, М.А.** Мастерская милосердия (опыт организации благотворительной деятельности школьников) / М.А. Станциц. – Минск, 2000. – 38 с.
3. **Башаркина, Е.А.** Гуманистическое воспитание подростков : монография / Е.А. Башаркина. – Могилев : УО “МГУ им. А.А. Кулешова”, 2010. – 200 с.
4. **Григорьев, А.Д.** Социальная работа на Беларуси: история, опыт, проблемы / А.Д. Григорьев. – Минск : Дизайн ПРО, 2000. – 240 с.

Поступила в редакцию 08.05.2013 г.

УДК 373.2.015.3

В.П. ТУКАЧ*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ ИХ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье раскрываются основные тенденции в организации и управлении процессом непрерывного профессионального образования педагогических работников системы дошкольного образования Беларуси. Анализируются стратегические инновации, способствующие росту профессионального мастерства педагогов в постоянно обновляющемся потоке информации. Определяются основные приоритеты и направления дальнейшего совершенствования системы дополнительного образования педагогов дошкольных учреждений через разные формы.

Введение

Современное качество дошкольного образования неразрывно связано с кадровой обеспеченностью дошкольных учреждений. Вопрос непрерывного образования педагога в постоянно обновляющемся потоке информации и его подготовки к инновационной деятельности в последнее время особенно актуализировался, поскольку развитие творческого потенциала личности педагога является основным условием обеспечения его готовности к работе в изменяющихся условиях и, как следствие, повышения качества работы учреждения образования. Следует заметить, что в рамках основополагающих программных документов, таких как Программа деятельности Правительства Республики Беларусь на 2011 – 2015 гг., Программа социально-экономического развития Республики Беларусь, Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития на период до 2020 г., одной из важнейших перспективных задач белорусского образования является создание гибкой системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в соответствии с потребностями инновационного развития экономики страны, подготовка высококвалифицированных специалистов,

* Выпускница факультета дошкольного воспитания 1986 г.

способных к профессиональной мобильности в условиях перехода к информационному обществу.

Основная часть

В свете требований Кодекса Республики Беларусь об образовании, принятым в 2011 г. [1], перед учреждениями высшего образования ставится задача подготовки квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, готового к постоянному профессиональному росту.

Программой развития системы дошкольного образования на 2009 – 2014 гг. предусмотрены мероприятия по совершенствованию системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Предусмотрено создание в регионах ресурсных центров методического сопровождения педагогических работников детских садов по всем направлениям содержания дошкольного образования.

Одним из позитивных результатов развития системы дошкольного образования в последние годы является стабилизация кадрового состава дошкольных учреждений. Процесс воспитания и обучения в дошкольных учреждениях республики сегодня обеспечивают 51,4 тыс. педагогов (в 2006 г. – 50,4 тыс.). Сохраняется позитивная тенденция повышения их образовательного уровня: за последние 5 лет на 6,6% увеличилось число педагогов с высшим образованием, что составляет 49,4% от их общей численности. Ежегодно увеличивается прием на специальность “Дошкольное образование” в учреждениях высшего и среднего специального образования: по сравнению с 2008/2009 учебным годом в 2011/2012 гг. он увеличился на 17%.

Проблема эффективности подготовки и переподготовки кадров образования постоянно находится в центре внимания системы дополнительного образования взрослых, которой принадлежит ведущая организационно-деятельностная роль в определении главных тенденций развития. Целью развития системы дополнительного образования взрослых является реализация принципа “Образование через всю жизнь”.

Значительное внимание системе уделяется со стороны государства. Обеспечивается государственная поддержка педагогических работников системы образования в повышении квалификации. Положением о непрерывном профессиональном образовании руководящих работников и специалистов, утвержденным Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 15.07.2011 г. № 954, закреплена периодичность освоения содержания образовательной программы повышения квалификации – не реже чем 1 раз в 5 лет. Руководители учреждений образования определяют потребность специалистов в повышении квалификации, переподготовке, стажировке и обеспечивают реализацию их непрерывного профессионального образования [2, с. 55].

Для успешного развития системы повышения квалификации и переподготовки кадров образования созданы в каждом регионе и г. Минске институты развития образования (ИРО), на которые возложены функции организации повышения квалификации и переподготовки кадров, научного, учебно-методического и организационного руководства системой образования. Государственное учреждение образования “Академия последипломного образования” осуществляет системную работу по повышению квалификации, переподготовке руководящих работников и специалистов системы образования, взаимодействует с ИРО по основным направлениям повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Базовое повышение квалификации педагогических работников дошкольных учреждений является логическим продолжением полученного ими ранее основного образования. Так, например, приоритетными направлениями в содержании программ базового повышения квалификации руководителей дошкольных учреждений, реализуемых в государственном учреждении образования “Академия последиplomного образования”, являются:

- содержание современной нормативной правовой базы, обеспечивающей эффективность деятельности дошкольного учреждения по решению основных задач;
- прогрессивные тенденции и совершенствование основных функций управленческой деятельности руководителей дошкольных учреждений – заведующего и его заместителя по основной деятельности (планирование и проектирование деятельности, организация, руководство и мотивация к деятельности, контроль);
- методическое сопровождение деятельности учреждений дошкольного образования по внедрению учебной программы дошкольного образования, утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 27 ноября 2012 г. № 133, и образовательных стандартов дошкольного образования, утвержденных постановлением Министерства образования от 29 декабря 2012 г. № 146;
- психология управленческой деятельности (условия эффективного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса – детей, родителей и педагогов, формирование организационной культуры в учреждении и др.).

Особое место отводится рассмотрению вопросов проектирования, планирования и мониторинга инновационной деятельности в учреждениях дошкольного образования. Программами повышения квалификации предусмотрено изучение вопросов нормативного правового обеспечения экспериментальной и инновационной деятельности в учреждениях образования, его методическое сопровождение, организация работы педагогической команды в учреждении образования инновационного типа, мониторинг инновационной деятельности в дошкольных учреждениях.

Важная роль в повышении профессионального мастерства руководителей дошкольных учреждений принадлежит созданному в Академии последиplomного образования отделу инновационных технологий. Целью деятельности отдела является совершенствование сложившейся системы профессиональной подготовки руководителей и педагогов к инновационной деятельности. Работа отдела строится по следующим направлениям:

- осуществление организационно-методической работы в межкурсовой период во взаимодействии с Минским городским и областными институтами развития образования, отделами (управлениями) образования, районными (городскими) учебно-методическими кабинетами;
- научно-методическое обеспечение повышения квалификации специалистов системы дошкольного образования, работающих по инновационным педагогическим технологиям;
- создание условий для внедрения инновационных педагогических технологий в практику работы дошкольных учреждений;
- координация, накопление, распространение и внедрение передового педагогического опыта в области инновационной деятельности дошкольных учреждений;
- разработка инновационных проектов и консультирование по проблеме реализации образовательных проектов дошкольных учреждений, обеспечение промежуточной экспертизы реализации инновационных проектов.

Повышение квалификации руководящих работников учреждений дошкольного образования включает в себя организацию и проведение целевых курсов, направленных на обеспечение условий для развития управленческих и методических компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в сфере управления в соответствии с современными тенденциями развития дошкольного образования. Основными направлениями целевого повышения квалификации управленческих кадров являются:

- эффективный менеджмент функционирования и развития дошкольных учреждений;
- инновационная и экспериментальная деятельность в дошкольных учреждениях;
- повышение качества образовательного процесса в дошкольных учреждениях;
- создание здоровьесберегающей системы в дошкольных учреждениях.

Так, например, программа целевого повышения квалификации управленческих кадров “Эффективный менеджмент функционирования и развития дошкольных учреждений” направлена на овладение современными управленческими технологиями, методами достижения качественного результата, удовлетворение запросов заказчиков на качественные образовательные услуги, рефлексивное осознание себя в социальной роли ответственного руководителя. Программой “Управление инновационными процессами в дошкольном учреждении” определена задача формирования у руководителей дошкольных учреждений готовности осуществлять инновационную деятельность, обеспечивать научно обоснованное управление процессами развития в дошкольном учреждении.

Повышение профессиональной компетентности в вопросах применения методик и образовательных технологий в соответствии с концептуальными положениями дошкольной педагогики и возрастной психологии, игровых форм взаимодействия педагогических работников и воспитанников, создания здоровьесберегающих условий их образования – цель программы “Управление качеством образовательного процесса в дошкольном учреждении” [3; 4; 5].

Особое место отводится рассмотрению вопросов проектирования, планирования и мониторинга инновационной деятельности в учреждениях дошкольного образования. Так, программами повышения квалификации педагогов дошкольных учреждений, реализуемыми региональными, Минским городским ИРО, предусмотрено изучение следующих актуальных вопросов:

- нормативное правовое и методическое обеспечение экспериментальной и инновационной деятельности в учреждениях образования;
- организация работы педагогического коллектива в учреждении образования инновационного типа;
- концептуальная модель и технология проектирования инновационной деятельности;
- реализация инновационного проекта в условиях современного учреждения дошкольного образования;
- экспертиза проектов и результатов инновационной деятельности.

В целях обеспечения системного характера непрерывного профессионального образования педагогических работников значительное организационно-педагогическое и научно-методическое влияние на этот процесс оказывает созданный при Министерстве образования в марте 1996 г. Координационный совет по повышению квалификации и переподготовке кадров образования. Приказом

Министерства образования от 20.03.1996 г. № 100 утвержден персональный состав Совета, а также Положение о Координационном совете. В составе Совета – министр образования, заместители Министра, руководители институтов повышения квалификации и переподготовки кадров Министерства образования, ректоры учреждений образования “Республиканский институт высшей школы” (РИВШ), “Республиканский институт профессионального образования” (РИПО), “Академия последипломного образования” (АПО), институтов повышения квалификации и переподготовки кадров образования. Цель и задачи деятельности Координационного совета – оптимизация и развитие системы повышения квалификации и переподготовки работников системы образования, координация деятельности ИПК и ИРО; проектирование развития системы непрерывного профессионального образования педагогических работников в современных условиях, а также организация обмена опытом региональных и республиканских учреждений дополнительного образования взрослых. Ежегодно в соответствии с планом Координационного совета члены Совета знакомятся с деятельностью органов управления образованием, учреждений образования – школ, детских садов, ИРО, АПО, РИПО, РИВШ, региональных университетов. На заседаниях рассматриваются актуальные вопросы непрерывного профессионального образования педагогических работников. По итогам принимаются решения, выполнение которых рассматривается на заседаниях коллегий управлений образования облисполкомов, комитета по образованию Минского горисполкома.

Из года в год расширяются возможности педагогов в содержательном профессиональном совершенствовании их профессионального мастерства, в свободе выбора деятельности, направленной на творческое самовыражение. В условиях реализации Кодекса Республики Беларусь об образовании возникла объективная потребность в такой системе повышения квалификации педагогов, которая способна адекватно изменять и развивать систему образования.

С принятием Кодекса Республики Беларусь об образовании новым направлением является предоставление реализации образовательных программ дополнительного образования взрослых не только учреждениям дополнительного образования взрослых, иным учреждениям образования, реализующим образовательные программы дополнительного образования взрослых, но и иным организациям, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, реализующим образовательные программы дополнительного образования взрослых.

В современных условиях центр тяжести в области развития профессионального мастерства педагогов должен быть перемещен в конкретное учреждение образования, так как именно оно позволяет учесть повседневные интересы и практические потребности педагогов. Значительный педагогический потенциал дополнительного образования взрослых заключается в возможности освоения педагогами содержания образовательных программ:

- стажировки руководящих работников и специалистов;
- образовательной программы обучающихся курсов (семинаров, тренингов, мастер-классов, лекториев, тематических семинаров, иных видов обучающих курсов);
- образовательной программы обучения в организациях.

Образовательная программа стажировки – программа, обеспечивающая освоение слушателями новых методов, технологий и элементов профессиональной деятельности. Организация “стажерских площадок”, базой которых могут

быть детские сады, реализующие экспериментальные и инновационные образовательные проекты, или другие, зарекомендовавшие себя как лучшее дошкольное учреждение региона, города, села, позволит обеспечить знакомство с образцами педагогической практики, достижений деятельности по обеспечению качества дошкольного образования. Для расширения диапазона взаимодействия педагогов дошкольных учреждений имеют возможность пройти стажировку на базе учреждений образования ближнего и дальнего зарубежья в рамках двустороннего сотрудничества или международных договоров, по приглашению сторон.

Образовательная программа обучающихся курсов – программа, направленная на удовлетворение познавательных потребностей в определенной сфере профессиональной деятельности или области знаний. К обучающим курсам относятся лектории, тематические семинары, практикумы, тренинги и иные образовательные мероприятия.

Освоение педагогами образовательной программы обучающихся курсов обеспечит качественно новый уровень дошкольного образования и профессиональное мастерство педагогов.

Образовательная программа обучения в организациях реализуется в форме учебных занятий, направленных на формирование профессиональных навыков, необходимых для выполнения работниками своих должностных обязанностей и могут быть организованы в форме лекций, семинаров, практических, лабораторных, практических выездных занятий, деловых и ролевых игр, круглых столов, инструктажей и др.

Особенности реализации данных образовательных программ определены постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 15 июля 2011 г. № 954 “Об отдельных вопросах дополнительного образования взрослых” [2].

Сегодня любая организационная структура системы образования, Институты повышения квалификации, Институты развития образования, учебно-методические кабинеты, региональные ресурсные центры системы дошкольного образования, отделы (управления) образования с учетом образовательных запросов региона, его культурно-исторических традиций, социально-экономических возможностей способны отражать актуальные направления своего развития через свободный выбор реализации содержания образовательных программ дополнительного образования взрослых. Проблемная направленность и адресность тематики данных образовательных программ позволяют обеспечить успешное обновление и пополнение знаний, умений, развитие профессиональной компетентности, поддержку педагогических инициатив, успешную адаптацию педагогических кадров к динамике изменений в профессиональной сфере.

Заключение

Таким образом, поскольку одним из основных критериев успешной деятельности дошкольного учреждения является уровень профессиональной подготовленности кадров, вопрос профессионального непрерывного развития педагога является чрезвычайно важной задачей. Сегодня кадры являются главным ресурсом учреждения образования и результаты деятельности учреждения образования, его конкурентоспособность и успех находятся в прямой зависимости от эффективной работы педагогического коллектива и систематического непрерывного профессионального образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь к 2011/2012 учебному году // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2011. – № 13.
2. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 15 июля 2011 г., № 954 “Об отдельных вопросах дополнительного образования взрослых” // Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. – 2011. – № 17.
3. О повышении квалификации и переподготовке кадров в 2013 году: Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 21.12.2012, № 934.
4. Электронный ресурс : academy.edu.by. – Дата доступа : 12.03.2013.
5. Электронный ресурс : <http://www.minedu.unibel.by>. – Дата доступа : 04.03.2013.

Поступила в редакцию 16.04.2013 г.

УДК 378.374

Е.А. ОРЛОВА, Е.А. КАРПОВА*

АДАПТИВНОСТЬ ВЫПУСКНИКА ВУЗА К РЫНКУ ТРУДА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье обосновывается необходимость выделения адаптивности к рынку труда как интегративного свойства личности студента. Исследование психологических детерминант формирования адаптивности студентов на рынке труда может служить основой для прогноза эффективного поведения выпускников вуза в социальной ситуации трудоустройства с учетом особенностей конкретного региона.

Введение

В настоящее время Россия испытывает возрастающий дефицит трудовых ресурсов. Работодатели делают ставку на молодые кадры, в том числе на студентов и выпускников системы профессионального образования.

Переход к рынку обострил весь комплекс проблем, связанных с подготовкой молодежи к профессиональной деятельности и требованиями, предъявляемыми работодателями к молодым специалистам. В силу ряда экономических, психологических и социальных причин эта социально-демографическая группа является проблемной для рынка труда. Она не имеет устойчивой связи с рынком труда и не оказывает управляющего воздействия на устранение дисбаланса спроса и предложения рабочей силы.

Несоответствие предложения рабочей силы и спроса имеет ярко выраженный негативный оттенок не только для экономики, но и лично для каждого молодого человека, заканчивающего высшее учебное заведение, когда он не может найти работу по полученной профессии. Это означает для него если не крах в личной жизни, то значительное осложнение ее.

* Выпускница факультета дошкольного воспитания 1985 г.

Проблема востребованности выпускников на рынке труда сегодня весьма актуальна. Ужесточаются требования, предъявляемые работодателями, растут притязания выпускников. В этих условиях неизбежно встает вопрос о модернизации вузовской системы трудоустройства выпускников.

В современном обществе молодому специалисту особенно важно найти свое место в профессии, адаптироваться на рынке труда, получить навыки быстрого вхождения в профессию. В связи с этим задача высшего учебного заведения – сформировать у молодых специалистов эффективное поведение на рынке труда, чего, на наш взгляд, невозможно добиться без формирования такого личностного качества, как адаптивность на рынке труда.

Эффективное поведение выпускника на рынке труда – это его способность оперативно решать актуальные социально-профессиональные задачи: поиск работы (или другой формы трудовой занятости), трудоустройство (создание собственного дела), обоснование своих возможностей при собеседовании с работодателем, успешная адаптация на рабочем месте и т.д.

Актуальность проблемы формирования адаптивности студентов к рынку труда в конкретном регионе обусловлена тем, что в период обучения в вузе закладываются лишь основы профессионализма, формируется потребность и готовность к непрерывному самообразованию в изменяющихся условиях. В этой связи особенно важно, чтобы студенты активно включались в процесс овладения знаниями и способами их освоения с начальных этапов обучения, осознавали, что результаты учебно-профессиональной деятельности становятся подлинным достоянием личности.

Одновременно с корректировкой учебного процесса в соответствии с требованиями регионального рынка труда выпускников необходимо обучать приемам грамотного построения профессиональной карьеры, самостоятельного поиска рабочего места.

В последнее время наблюдается некоторый инфантилизм у студентов высшей школы, с одной стороны, и страх перед профессиональной деятельностью, процессом поиска работы – с другой. Проявляется это в том, что в период обучения студенты осознанно не участвуют в мероприятиях вуза, направленных на трудоустройство (Дни карьеры, психологические тренинги, поиск временной работы и т.д.). Такое поведение приводит к тому, что молодые специалисты, выходя на рынок труда, становятся неуспешными при поиске работы из-за отсутствия элементарных навыков самопрезентации, выработанной стратегии поиска работы. Как следствие – действия таких выпускников хаотичны и неэффективны, они долго не могут найти работу “по душе”, работают “там, куда взяли, а не там, где хотелось”.

В связи с этим отмечается особая острота проблемы адаптивности выпускника вуза на рынке труда, его формирования как субъекта собственного личностно-профессионального становления. В сложившейся социально-экономической ситуации, требующей от молодых специалистов целенаправленной активности и возможности переориентироваться в профессиональном мире, встает актуальная задача изучения психологических основ становления развивающегося субъекта и определения возможности формирования структурных компонентов деятельности профессионального самоопределения.

Основная часть

Термин “адаптация” заимствован общественными науками из биологии, где он обычно употреблялся в значениях близких к понятиям “приспособление”, “самоорганизация”, “самообучение” и определялся как обеспечение такого режима активности организма, который позволит ему сохранять себя (выживать) в условиях изменяющейся среды. Содержание понятия “адаптация” охватывает не только способность живых систем отражать посредством изменения фактора, но и способность этих систем в процессе взаимодействия создавать в себе механизмы и модели активного изменения и преобразования среды, в которой они пребывают.

Однако при рассмотрении теоретических проблем, в особенности относящихся к психологии личности, адаптации либо придают частное значение (например, рассматривая ее как первую фазу личностного становления индивида, вступающего в относительно стабильную социальную общность), либо вообще отрицательно отзываются о применении данного понятия, вплоть до того, что представление о приспособительной функции психического и личности объявляется “совершенно ложным”.

Изменяющиеся социально-экономические условия жизни общества создали новые предпосылки для анализа понятий “адаптация”, “социальная адаптация”, “социально-профессиональная адаптация”, поскольку это оказывает влияние на поиск и развитие новых форм жизнедеятельности, становится содержанием мероприятий по профилактике асоциального поведения будущего специалиста.

В научной литературе выделяют личную, социальную и психологическую адаптацию.

Под *личной* адаптацией понимается приспособление к своему социальному статусу и принятие определенной социальной роли, связанное с формированием чувства принадлежности к определенной общности (национальной, этнической, профессиональной, возрастной и т.д.) и сопричастности с ней и характеризующееся специфическими способами самосохранения и самоподдержания (традиции, ритуалы, стереотипы, шаблоны поведения и т.д.) [1].

Адаптация социальная – интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, организации досуга и отдыха; способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в семье и коллективе, изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других [2].

Психологическая адаптация – это приспособление человека к существующим в обществе требованиям и критериям оценок за счет присвоения норм и ценностей данного общества [3].

Выделяют следующие основные сферы жизни и деятельности человека, в которых осуществляется его психологическая адаптация:

1. Социальная сфера во всем многообразии ее содержательных сторон, компонентов (нравственный, политический, правовой и т.д.). В этой сфере происходит социальная и психологическая адаптация личности.

2. Социально-психологическая сфера – системы психологических связей, отношений личности, включения ее в исполнение различных социально-психологических ролей (социально-психологическая адаптация личности).

3. Сфера профессиональных, учебно-познавательных и других деятельностных связей и отношений личности (профессионально-деятельностная психологическая адаптация личности).

4. Сфера взаимосвязи с экологической средой (экологическая, психологическая адаптацию).

Несмотря на огромный интерес, проявляемый исследователями самых различных научных направлений к проблеме адаптации, следует, тем не менее, отметить, что явление адаптации и связанные с ним понятия еще недостаточно ясны.

На современном этапе развития отечественной психологии существующие подходы к определению понятия адаптации не могут считаться исчерпывающими и представляют безусловный интерес скорее в плане исторического анализа развития представлений о данном феномене.

Профессиональная адаптация играет большую роль в ситуации вхождения в организацию молодого специалиста, когда имеется в основном теоретическое представление о том, как происходит рабочий процесс. Социально-психологическая адаптация в ситуации с молодым специалистом происходит более сглаженно, поскольку на первом месте стоит освоение профессиональных навыков и рабочих отношений. Здесь межличностные отношения формируются, в большинстве случаев, под влиянием опеки и обучения молодых специалистов более опытными.

В ходе взаимодействия работника и организации происходит их взаимное приспособление – адаптация, основой которой является постепенное вхождение работника в новые профессиональные и социально-экономические условия труда.

Выделяют два направления профессиональной адаптации:

1) первичная адаптация – приспособление молодых кадров, не имеющих опыта профессиональной деятельности (как правило, в данном случае речь идет о выпускниках учебных заведений);

2) вторичная адаптация – приспособление работников, имеющих опыт профессиональной деятельности (как правило, меняющих объект деятельности или профессиональную роль, например, при переходе в ранг руководителя).

Адаптивность в большинстве научных концепций рассматривается как свойство органических и неорганических систем, определяющее успешность их существования в меняющейся окружающей реальности. Разработке данного вопроса посвящено достаточное количество научных работ, однако проблема формирования адаптивности личности является до конца не разрешенной.

Недостаточно проработано само понятие адаптивности, его научный, социально-философский смысл, а также мало уделено внимания изучению социальной адаптивности личности, в то время как это понятие является ключевым при выявлении соотношения между степенью приспособления личности к социуму и степенью ее автономности как способности противостоять общественному давлению.

Кроме того, как показывают многочисленные исследования, формирование адаптивности происходит в ходе активного практического взаимодействия личности и социума через реализацию соответствующих социальных отношений между ними. Поэтому возникает необходимость в осмыслении адаптивности как

отношения личности и общества. Это может быть достигнуто, с одной стороны, исходя из представления о противоречивых тенденциях в отношениях личности и социума, с другой стороны – в исследовании сущности и результирующих эффектов социальной адаптивности как отношения между ними. Данные аспекты являются ключевыми как для практики воспитания и личностного развития человека, так и для общественной практики.

Адаптивность личности – способность к адаптации, приспособлению человека к существующим в обществе требованиям и критериям оценки за счет присвоения норм и ценностей данного общества.

Адаптивность выражается не только в способности приспособливаться к переменам, но и в желании приспособиться к ним. Перечислим некоторые проявления адаптивности индивида:

- адаптивность индивида – это анализ и адекватное восприятие окружающей среды;
- адаптивность индивида – это искусство остаться целостной личностью и избежать деструктивности под влиянием перемен;
- адаптивность индивида – это не только приспособление к окружающей действительности, но и возможность преобразования мира сообразно собственным потребностям;
- адаптивность индивида – способность не позволять переменам переломить свою сущность;
- адаптивность индивида – это помощь другим членам коллектива приспособиться к произошедшим переменам;
- адаптивность индивида – способность оставаться самим собой, меняя лишь свое поведение в зависимости от ситуации.

По нашему мнению, человеческое приспособление к окружающей среде значительно сложнее, глубже и обладает большей гибкостью [4; 5]. Для человека характерна способность варьировать свое поведение при изменении условий. С помощью сознания человек целенаправленно корректирует и регулирует процесс своей адаптации к социальной действительности. Главной особенностью процесса адаптации у человека является его активное воздействие на окружающую среду, к которой он приспособливается.

Критериями социальной адаптивности являются:

- когнитивный (способность интеллекта конструировать и находить необходимые решения в разных социальных ситуациях);
- коммуникативный (умение построить отношения, достигнуть взаимопонимания с другими людьми, социальными группами);
- аксиокультурный (способность усваивать нормы и ценности данной социальной среды);
- поведенческий (направленность на активное преодоление трудностей, готовность к предлагаемым социумом видам деятельности в условиях самовыражения индивидуальных способностей человека).

Для того чтобы подчеркнуть результат адаптации, нередко употребляется такое понятие, как “адаптированность” личности или группы.

Заключение

Таким образом, адаптированность можно определить как такое состояние субъекта, которое позволяет ему ощущать себя свободно и раскованно в социально-культурной среде, включаться в основную деятельность, чувствовать из-

менения в привычном социально-культурном окружении, углубляться во внутриличностные духовные проблемы, обогащать собственный мир путем более совершенных форм и способов социокультурного взаимодействия.

Адаптированность человека к конкретной трудовой среде проявляется в его реальном поведении, в конкретных показателях трудовой деятельности: эффективности труда; усвоении социальной информации и ее практической реализации; росте всех видов активности; удовлетворенности различными сторонами трудовой деятельности. Тем самым выстраивается последовательность взаимосвязанных понятий, каждое последующее из которых вытекает из предыдущего: адаптация (приспособление к новым условиям); результатом адаптации является появление способности к приспособлению, адаптации (адаптивности); так как индивид не может существовать вне социума, то можно говорить о таком понятии, как социальная адаптивность; у индивида проявляется психологическое качество, заключающееся в способности к приспособлению (адаптивности личности); сужая понятие “адаптивность личности” и рассматривая его с позиции поведения личности на рынке труда, мы можем говорить об адаптивности студента к рынку труда (рисунок).



Тезаурус феномена “Адаптивность студента вуза к рынку труда”

Совокупность различных аспектов адаптивности позволяет исследовать данный феномен в контексте учебно-профессиональной подготовки студентов вуза к рынку труда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Березин, Ф.Б.** Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л., 1988.
2. Большой психологический словарь / сост.: Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: Олма-пресс, 2004.
3. **Головин, С.Ю.** Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – М., 1998.
4. **Карпова Е.А.** Анализ понятия “самоопределение” в психологии / Е.А. Карпова, Е.Б. Карпов // Казанская наука. – 2012. – № 2. – Казань: Изд-во “Казанский издательский дом”, 2012. – С. 256–260.
5. **Карпова Е.А.** Проблема определения понятия адаптивности студентов вуза к современному рынку труда / Е.А. Карпова, Е.А. Орлова // Вестник МГОУ. Серия “Психологические науки”. – 2012. – № 2. – М.: Изд-во МГОУ. – С. 7–12.

Поступила в редакцию 04.03.2013 г.

УДК 376.4

С.А. ХАЗЕЙ-ЭСТЕРБУК¹, Э.В. КОТЛЯРОВА², Т.А. КАРПЕКОВА³

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ АУТИЗМА В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ ЗА РУБЕЖОМ И В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Статья актуализирует проблему аутизма в детском возрасте посредством проведения сравнительного анализа ее состояния в США, России и Беларуси. Авторами рассматриваются различные научно-теоретические подходы к определению синдрома аутизма, а также актуализируется вопрос о необходимости выработки надежных и достоверных критериев диагностики аутизма.

Введение

Проблема аутизма является одной из наиболее актуальных проблем мирового масштаба на сегодняшний день и привлекает к себе пристальное внимание специалистов: психологов, педагогов и психиатров из разных стран. Это объясняется высокой частотой развития аутистических нарушений, определенными трудностями своевременной диагностики и, во многих случаях, отсутствием детально разработанной системы специализированной помощи, что может привести к инвалидизации детей, страдающих детским аутизмом. Как отмечается в зарубежных и отечественных исследованиях [1; 2], аутизм встречается в странах всего мира вне зависимости от расовой принадлежности, этнической группы и социальной среды [3]. Анализу современного состояния данной проблемы и посвящается данная статья.

Основная часть

Аутизм, как первазивное нарушение развития (от англ. *pervasive* – проникающий, распространяющийся повсюду), охватывает практически все области психического развития и влияет на различные аспекты жизнедеятельности и функционирования индивидуума [4].

Согласно международной статистике аутизм в 1965 г. наблюдался в 4–5 случаях на 10 тыс. детей, в 1976 г. – в 6–10 случаях на 10 тыс. детей. В последние годы наблюдается значительное увеличение количества детей данной категории – 1 случай на 500 человек (2000 г.). В соответствии с новыми статистическими данными американских и западно-европейских исследователей аутизм отмечается у одного индивидуума из 250 человек [5].

Мировые тенденции увеличения числа лиц с аутизмом подтверждаются статистическими данными по Республике Беларусь. Частота встречаемости расстройств аутистического спектра составляет 0,6–1,0% от общего количества детей школьного возраста. Однако, как отмечает главный внештатный детский психиатр Министерства здравоохранения Беларуси Инна Пятницкая, детский аутизм в нашей республике распространен в 20 раз реже по сравнению со среднемировыми показателями [6].

¹ Выпускница факультета дошкольного воспитания 1983 г.

² Выпускница факультета дошкольного воспитания 1985 г.

³ Выпускница педагогического факультета 1994 г.

Как подтверждают исследования зарубежных и отечественных авторов, синдром раннего детского аутизма обнаруживается у мальчиков в 3–4 раза чаще, чем у девочек [7; 8]. Несмотря на то что в российской научно-практической литературе широко представлено описание феномена аутизма, ведется поиск эффективных программ его диагностики и психотерапии, официальной российской статистики по аутизму не существует [2].

Как клинический синдром аутизм впервые выделен американским исследователем Л. Каннером в 1943 г. в результате обследования 11 детей с особым развитием, существенными признаками которого являлись предпочтение своего внутреннего мира общению с окружающими, стремление к стереотипным формам поведения, манерность движений, неадекватность реакций на сенсорные стимулы, специфическое речевое развитие или полное отсутствие речи [9].

На современном этапе зарубежные авторы активно продолжают исследование аутизма, его природы и причин возникновения, описание специфики проявления его характеристик, усовершенствование диагностического инструментария и методов обучения и терапии для людей с нарушениями аутистического спектра [10; 11; 12; 13]. Особый акцент в современных зарубежных и отечественных исследованиях ставится на выявление природы аутизма. В последнее время экспериментальные данные в этом направлении подтверждают генетические и нейробиологические корни аутизма, его связь с нарушениями функций головного мозга [14; 15].

Современные исследования по проблеме аутизма В.Е. Кагана, К.С. Лебединской, О.С. Никольской, И.И. Мамайчук, Т. Питерса позволяют дать следующее его определение: аутизм – это постоянное нарушение развития человека, которое проявляется в течение первых трех лет жизни, является следствием неврологического расстройства, характеризуется отрывом от реальности, отгороженностью от мира, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверххранимостью в контактах со средой в целом [16; 17; 18; 19].

В работах исследователей К.С. Лебединской и О.С. Никольской дается характеристика проявлений раннего детского аутизма и представлено углубленное описание психологических профилей для детей и подростков в рамках возрастных периодов развития [17]. В ряде работ отечественных авторов аутизм также рассматривается как результат нарушений в эмоциональной сфере детей и подростков [20; 21].

По мере расширения знаний об аутизме встал вопрос о необходимости выработки надежных и достоверных критериев его диагностики. Диагностические критерии аутизма, описанные в исследованиях М. Раттера, Л. Винг, послужили основой для создания надежных современных классификаций по аутизму [10; 11]. Такими общепризнанными международными классификациями на сегодняшний день являются Диагностический статистический справочник (ДСС) Американской ассоциации психиатров (ААП) и Международная классификация болезней (МКБ) Всемирной организации здоровья (ВОЗ). Согласно этим двум международным классификациям аутизм определяется при наличии нарушений в трех основных сферах: социальное взаимодействие, коммуникация и ограниченное, повторяющееся, стереотипное поведение, интересы и деятельность. Возраст начала проявления симптомов – до трех лет [3; 4].

В мировой практике уже давно разработаны и широко применяются стандартизированные методы диагностики нарушений аутистического спектра для детей и взрослых. В качестве основного диагностического инструментария следует отметить следующие опросники и шкалы: Поведенческий опросник для выявления

аутистических нарушений; Модифицированная шкала для раннего распознавания аутизма; Диагностическая шкала наблюдения для аутистических нарушений; Рейтинговая шкала детского аутизма [12; 13; 22; 23].

Признается, что обучение и сопровождение детей с аутизмом специфично, поскольку само нарушение специфично. В зарубежных и отечественных исследованиях разработаны и активно используются разнообразные методы и программы обучения и психотерапии для детей с нарушениями аутистического спектра. Перечислим некоторые из них: прикладной анализ поведения [24; 25]; метод модификации поведения доктора О.И. Ловааса [26]; холдинг-терапия – метод “усиленных касаний” [27]; ТЕАССН-программа – создание особых условий жизни детей и структурированное обучение [23]; альтернативные формы коммуникации – PECS [28]; методика комплексной медико-психолого-педагогической коррекции, основанная на представлении об аутизме как аффективном расстройстве [20].

Американская наука и практика имеет достаточно длительный опыт в применении поведенческих технологий в работе с аутистичными людьми. Поведенческие стратегии и методы положены в основу таких общепризнанных и эффективных программ как Программа модификации поведения О.И. Ловааса и Проект ТЕАССН – коррекция и обучение детей с аутизмом и близкими ему нарушениями коммуникации [23; 26].

Другим современным подходом поведенческого направления, доказавшим свою эффективность в работе с аутистичными людьми и получившим широкое распространение и признание в ряде стран Западной Европы и Америки, является Прикладной анализ поведения. Прикладной анализ поведения определяется как отрасль научного знания, основанного на принципах и стратегиях обучения Б.Ф. Скиннера и направленного на усовершенствование поведения индивидуума и его адаптации к условиям социальной среды [24; 29; 30].

Прикладной анализ поведения является на сегодняшний день одним из наиболее обоснованных и надежных методов в рамках бихевиорального направления, широко используемых для диагностики, обучения и терапии детей с нарушениями в развитии, в том числе с нарушениями аутистического спектра [28; 30].

Современные исследователи в области прикладного анализа поведения, работающие с категорией детей и взрослых с аутичными нарушениями, фокусируют свое внимание на следующих направлениях: деструктивное и саморазрушающее поведение, самостимулирующее поведение, развитие речи, развитие социальных навыков [29; 31; 32].

Программы, основанные на принципах и стратегиях прикладного анализа поведения, успешно применяются для работы с аутистичными детьми не только в США, но и в странах Западной Европы и в России [8; 19; 25]. Ряд современных научных исследований подтверждает тот факт, что хорошо структурированные и функциональные программы прикладного анализа поведения более эффективны в работе с детьми аутистического спектра нарушений по сравнению с другими программами и технологиями [23; 33].

Аутизм идентифицируется с определенным набором поведенческих характеристик, поэтому имеет смысл говорить о возможности эффективного использования методов и техник прикладного анализа поведения с целью замещения негативных, асоциальных форм поведения у детей с аутистическими нарушениями на позитивные, социально приемлемые формы [26; 31].

В силу вышеуказанных факторов мы считаем, что программы, основанные на принципах и стратегиях прикладного анализа поведения, могут быть успешно использованы в работе с детьми аутистического спектра нарушений и в Республике Беларусь.

Что касается ситуации, связанной с проблемой аутизма в Республике Беларусь, необходимо отметить следующее. Под руководством Управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь созданы и функционируют Центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР), где осуществляется обучение и психокоррекция детей с интеллектуальной недостаточностью, задержкой речи и проблемами в психическом развитии. Также существует вебсайт, на котором представлена информация о проведении научно-практических конференций и семинаров для специалистов по обмену опытом работы с детьми с нарушениями в развитии, планируются и проводятся мероприятия с целью социальной адаптации данной группы детей к условиям жизни в обществе. На вебсайте родители могут получить информацию об аутизме и консультацию специалистов [34].

Однако, несмотря на то что в Беларуси за последние годы наметились определенные положительные сдвиги в отношении проблемы аутизма в теоретическом и практическом плане, следует подчеркнуть, что данная категория детей, как правило, не идентифицируется среди общей категории детей с нарушениями развития. Объясняется это тем фактом, что в нашей республике не применяется валидный диагностический инструментарий, специально предназначенный для выявления группы детей с нарушениями аутистического спектра. Психологи и педагоги по-прежнему предпочитают использовать традиционные методы наблюдения и тестирования. По результатам тестов дети с аутизмом обычно попадают в одну из следующих групп: дети с интеллектуальной недостаточностью, с проблемами развития речи, с проблемами в обучении или поведении. Также в Беларуси, по нашим данным, пока не используются методы обучения и терапии для детей с нарушениями аутистического спектра, хорошо зарекомендовавшие себя и широко применяемые в зарубежной практике.

Заключение

Таким образом, сегодня в Республике Беларусь возрастает необходимость объединения совместных усилий специалистов из разных областей – педагогов, психологов, педиатров, психиатров для проведения ранней дифференцированной диагностики аутизма и разработки и внедрения эффективных долгосрочных программ психокоррекции и обучения детей с нарушениями аутистического спектра.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Prelock P.** (2006). Autism Spectrum Disorders: Issues in Assessment and Intervention. Austin, Texas: Pro-Ed.
2. Детский аутизм : хрестоматия / сост. Л.М. Шипицына. – СПб. : Международный университет семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 1997. – 254 с.
3. World Health Organization (2001). International classification of functioning, disability, and health. Geneva, Switzerland: Author.
4. American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed. text rev.). – Washington, DC : Author.
5. **Fombonne E.** (2003a). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (4), 365–382.
6. **Спасюк, Е.** Аутизм: как можно раньше обнаружить и никогда не сдаваться / Е. Спасюк. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://naviny.by/rubrics/society/2012/04/02/ic_articles_116177374/.
7. **Никольская, О.С.** М. Дети и подростки с аутизмом: психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е. Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2005. – 224 с.

8. **Ремшмидт, Х.** Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение / Х. Ремшмидт. – М.: Медицина, 2003. – 119 с.
9. **Kanner L.** (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child* 2, 217–250.
10. **Rutter M.** (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia* 8, 139–61.
11. **Wing L.** 1981b. Language, social, and cognitive impairments in autism and severe mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 31–44.
12. **Lord C., Rutter M., DiLavore P. C., & Risi S.** (1999). Autism Diagnostic Observation Schedule – Generic. Los Angeles: Western Psychological Services.
13. **Robins D.L., Fein D., Barton M.L., & Green J.A.** (2001a). The Modified Checklist for Autism in Toddlers. An initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (2), 131–144.
14. **Башина, В.М.** Аутизм в детстве / В.М. Башина. – М.: Медицина, 1999. – 236 с.
15. **Courchesne E., & Pierce, K.** (2000). An inside look at the neurobiology, etiology, and future research of autism. *Advocate*, 33 (4), 18–22, 35.
16. **Каган, В.Е.** Аутизм у детей / В.Е. Каган. – Л.: Медицина, 1981. – 206 с.
17. **Лебединская, К.С.** Диагностика раннего детского аутизма/ К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – 53 с.
18. **Мамайчук, И.И.** Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 218 с.
19. **Питерс, Т.** Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – М.: Владос, 2002. – 240 с.
20. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский [и др.]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 197 с.
21. **Лебединский, В.В.** Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза / В.В. Лебединский // Психология аномального ребенка : хрестоматия ; под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. – М.: ЧеРо, 2002. – Т. 2. – С. 486–493.
22. **Krug D.A., Arick J., & Almond P.** (1980). Behavior checklist for identifying severely handicapped individuals with high levels of autistic behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 221–229.
23. **Schopler E., Reichler R.J., & Roehen-Renner B.** (1988). Childhood Autism Rating Scale. Los-Angeles: Western Psychological Services.
24. **Skinner B.F.** (1957). *Verbal Behavior*. – New-York: Appleton: Appleton-Century.
25. **Морозова, С.С.** Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах : пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. – М.: Владос, 2007. – 176 с.
26. **Lovaas O.I.** (1977). The autistic child: Language development through behavior modification. – New York : Irvington.
27. **Welch M.** (1988). *Holding-Time*. – New York (NY): Saimon and Shuster.
34. Управление специальным образованием Министерства образования Республики Беларусь. Website: www.asabliva.by
28. **Bondy A.S., & Frost L.A.** (1994). The picture-exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior*, 9, 1–19.
29. **Barbera M.L.** (2007). *The Verbal Behavior Approach*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
30. **Cooper J.O., Heron T.E., & Heward W.L.** (2007). *Applied Behavior Analysis*. (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
31. **Frea W.D., & Vittimberga G.L.** (2000). Behavioral Interventions for Children with Autism. In J. Austin, & J.E. Carr (Eds.), *Handbook of Applied Behavior Analysis* (pp. 247–273). Reno, Nevada: Context Press.
32. **Sundberg M.L., & Partington J.W.** (1998). *Teaching language to children with autism or other developmental disabilities*. Pleasant Hill, CA: Behavior Analysts, Inc.
33. **Fovel J.T.** (2002). *The ABA Program Companion, Organizing Quality Programs for Children with Autism and PDD*. – New York, NY : DRL Books Inc.
34. Управление специальным образованием Министерства образования Республики Беларусь. Website: www.asabliva.by

УДК 159.922.736.3:618.53

С.Л. БОГОМАЗ*, Т.Н. КОВАЛЕВСКАЯ

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ, РОЖДЕННЫХ С НИЗКОЙ МАССОЙ ТЕЛА

Статья посвящена раскрытию проблем психического развития недоношенных и доношенных маловесных и маленьких для гестационного возраста детей. Задержка роста и развития плода приводит к нарушению социально-психологической адаптации, что оказывает влияние на всю последующую жизнь ребенка. Нарушение механизмов адаптации в дальнейшем отражается на развитии формирующейся личности в целом, приводя к нарушениям социализации и деструктивному поведению. В статье рассматриваются особенности готовности к школьному обучению, поведенческие расстройства, самореализация детей, родившихся с задержкой внутриутробного развития (ЗВУР), на различных этапах онтогенеза. Проанализированы сравнительные характеристики данных проблем у доношенных и недоношенных детей, масса тела которых соответствует гестационному возрасту по сравнению с маловесными и маленькими для гестационного возраста детьми.

Введение

Динамично развивающееся общество ставит современного человека в условия ежедневной необходимости быстро и адекватно реагировать на происходящие изменения, приспосабливаться к ним наиболее оптимальным образом, без угрозы для физического и психологического здоровья. Особенно актуальна эта проблема по отношению к детям. Последнее десятилетие характеризуется мощным увеличением стрессовой нагрузки на человека, напрямую связанной с процессами адаптации. При нарушении процессов адаптации ребенок не справляется со стрессовыми факторами, попадая в состояние длительной дезадаптации, отрицательно сказывающейся как на психологическом, так и на физическом здоровье, что влияет на всю его последующую жизнь. Это свидетельствует о необходимости активного изучения всего спектра проблем социально-психологической адаптации, которая влияет на психофизическое развитие ребенка в целом.

Интерес специалистов не ограничивается лишь психологической стороной вопроса социально-психологической адаптации, в настоящее время акцент переносится на комплексное изучение данной проблемы с привлечением специалистов из разных отраслей знания, в частности сотрудников медицинских учреждений. При этом особое внимание уделяется детям, адаптационные механизмы которых были нарушены в результате влияния антенатальной патологии. Внутриутробная патология, как результат влияния множества неблагоприятных факторов, является причиной возникновения ряда психофизических заболеваний, которые не всегда могут быть выявлены в неонатальный период. Большинство из них, включая особенности в социально-психологической адаптации, гиперактивность, снижение интеллекта, впервые четко проявляются только в дошкольном и младшем школьном возрасте, что говорит о необходимости тесной взаимосвязи между медициной и психологией.

Целью данного исследования является изучение взаимосвязи адаптации детей с синдромом задержки внутриутробного развития плода.

* Выпускник исторического факультета 1981 г.

Основная часть

Набор эмпирического материала проводился на базе УЗ “Витебский городской клинический роддом № 1”, УЗ “Витебский городской клинический роддом № 2”, УЗ “Витебский городской клинический роддом № 3”, ГУО “Гимназия № 5”, ДДУ “Сад-ясли № 6” . Было проанализировано следующее количество историй родов: 1993 год – 684, 1994 год – 1002, 1995 год – 615, 1996 год – 541, 1997 год – 681, 1998 год – 428, 1999 год – 705, 2000 год – 571, 2001 год – 638, 2002 год – 566, 2003 год – 629, 2004 год – 667, 2005 год – 601, 2006 год – 593, 2007 год – 736, 2008 год – 699. Методами исследования явились системный анализ историй родов, журналов родильного отделения и приемного покоя, опрос родителей и педагогических коллективов дошкольных и школьных учреждений. Для изучения готовности к школе использовались следующие методики:

- методика Керна–Йерасека;
- методика “Колдун” (автор К.Н. Поливанова);
- методика “Образец и правило” (Венгер).

В исследовании готовности к школе приняли участие 90 детей дошкольного и младшего школьного возраста (от 5 до 7 лет), воспитывающихся в семье.

Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с применением программы Microsoft Office Excel 2003, Statistica 6.0.

По полученным данным в ходе популяционного анализа было выявлено, что частота рождения недоношенных и маловесных детей широко варьирует от 5 до 20% случаев от всех беременностей и не имеет тенденции к снижению (рис. 1). Изучение распространенности случаев рождения детей недоношенными показало, что данная категория новорожденных встречается не реже чем маловесные и маленькие для гестационного возраста и также не имеет тенденции к снижению. Таким образом, и доношенные, и недоношенные новорожденные, родившиеся маловесными и маленькими для гестационного возраста, в среднем составляют до 20% от всех случаев родов.

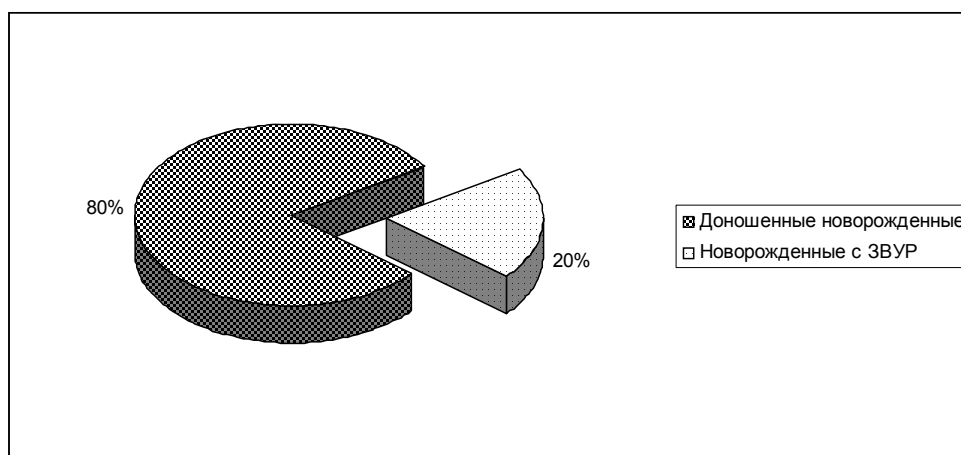


Рис. 1. Соотношение доношенных новорожденных и детей, родившихся с задержкой внутриутробного развития

Исходя из анализа историй родов, к факторам, способствующим развитию детей недоношенными и доношенными с низкой массой тела при рождении, относятся: социально-бытовые (возраст матери, профессиональные вредности, курение, алкоголизм, наркомания), соматические (хронические инфекции, экстрагенитальные заболевания), акушерско-гинекологические (гинекологические заболевания, аномалии развития женских половых органов, осложненное течение предшествующих беременности и родов, токсикозы, гестоз, аномалии развития плода, внутриутробные инфекции).

Таким образом, в результате влияния совокупности неблагоприятных факторов происходит задержка внутриутробного развития плода, что может сказываться на дальнейшем развитии ребенка [1, с. 7]. Поскольку большинство патологических состояний впервые четко проявляются только в дошкольном и младшем школьном возрасте, целесообразно одним из критериев нарушений адаптации личности рассмотреть школьную дезадаптацию. Длительное состояние дезадаптации ухудшает общий психо-эмоциональный фон развития ребенка, отрицательно сказываясь на отдаленных этапах формирования целостной личности. Т.В. Дорожевец рассматривая критерии и показатели адаптационного процесса, выделяет три сферы, одной из которых является академическая адаптация [2].

На наш взгляд, в сфере академической адаптации одним из показателей целесообразно рассмотреть тип индивидуального психического развития дошкольника. Рассматривая процесс адаптации с точки зрения перспектив развития личности, мы выделяем такой критерий, как личностный рост.

Как показывают наши исследования, у детей, рожденных доношенными и недоношенными с ЗВУР, преобладает низкий уровень готовности к школьному обучению. По результатам теста Керна-Йерасика у 66,6% доношенных детей выявлен высокий уровень готовности к обучению в школе, у 23,3% – средний и 10,1% – низкий. У детей, рожденных с ЗВУР, высокий уровень готовности выявлен лишь в 36,6%, средний – 10,1% и низкий – в 53,3% случаев. Отдельную группу составляют недоношенные дети, соответствующие своему гестационному возрасту. По результатам исследования показатели их готовности соответствуют таковым у доношенных, а иногда и опережают их. Так, высокий уровень готовности выявлен в 73,3% случаев, средний – в 16,7% и низкий – в 10%. В ходе проведения методики “Колдун” получены следующие результаты: дошкольный тип выявлен у 6,7% доношенных детей, 56,7% детей с ЗВУР и отсутствует у недоношенных. Схожие данные выявлены и в ходе проведения методики “Образец и правило”, где лишь у 30% доношенных детей обнаружен низкий уровень готовности к школе и 63,3% – у детей с ЗВУР, у недоношенных он выявлен в 20% случаев. Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что из обследованных только у 3 детей (10%), родившихся соответствующими гестационному возрасту, выявлен низкий уровень школьной зрелости, как среди доношенных, так и среди недоношенных, в то время как у маловесных категория “незрелый” по уровню нервно-психического развития и готовности к школе составляет 56,6%. Средние показатели готовности к школьному обучению выявлены у 5 недоношенных (16,6%) и у 7 доношенных детей, родившихся соответствующими гестационному возрасту. У детей с ЗВУР категория среднего уровня школьной зрелости наблюдается лишь в 6,6% случаев (2 человека). Высокий уровень готовности к школе представлен у недоношенных детей в 73% случаев (22 человека) и в 66,6% – среди доношенных (20 человек), у детей с ЗВУР он выявлен лишь в 36,6% случаев. Таким образом, суммируя полученные результа-

ты, в среднем мы приходим к следующему выводу: у доношенных и недоношенных детей, соответствующих гестационному возрасту, при рождении преобладают высокие и средние показатели готовности к школьному обучению; у маловесных детей, не соответствующих гестационному возрасту, преобладает низкий уровень индивидуального психического развития (рис. 2).

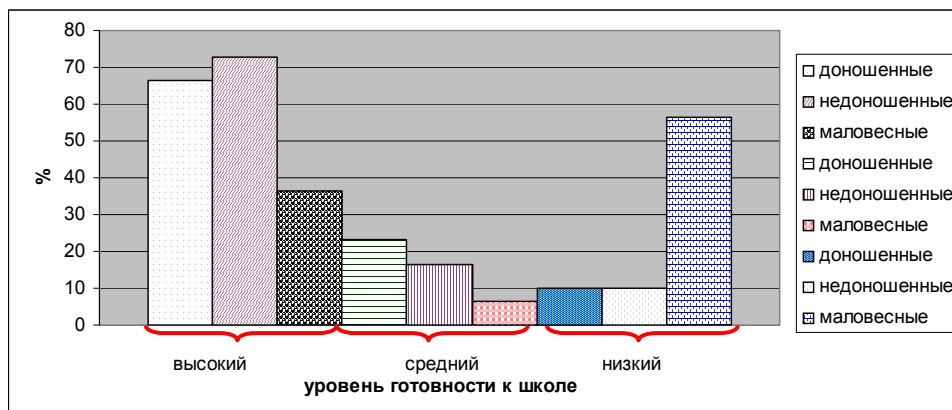


Рис. 2. Уровень готовности к школе доношенных и недоношенных детей

По данным зарубежных исследователей P. E. Clayton, S. Cianfarani, P. Czernichow, G. Johannsson, R. Rapaport, and A. Rogol, нарушение процессов адаптации у детей с ЗВУР приводит не только к дальнейшему ухудшению психофизического здоровья, но и к потерям трудового потенциала. Среди взрослых, рожденных с ЗВУР, наиболее часто встречаются лица, страдающие алкоголизмом, наркоманией, девиантным и делинквентным поведением, создавая тем самым балласт общества, сдерживающий темпы инновационного развития экономики [3; 4].

Как показали данные проведенного нами опроса учителей и воспитателей, 40% данной группы детей характеризуются импульсивностью, гиперактивностью и дефицитом внимания.

Другим немаловажным критерием успешной адаптации является личностный рост. Его наиболее яркие психологические аспекты – это самоактуализация и самореализация личности. В данном случае одним из ведущих критериев успешности адаптации, по нашему мнению, является именно самореализация личности на отдаленных этапах онтогенеза [5, с. 127]. Существенно дополнили данные нашего эмпирического исследования результаты опроса родителей и близких родственников детей, многие из которых указывали на тот факт, что в юношеском возрасте дети, родившиеся с ЗВУР, как правило, тяжелее социализируются в современном обществе, не могут найти свое место в нем, что может привести к уходу в антисоциальные слои [2; 5].

Сравнительный анализ результатов опроса показал, что из 118 детей 1993 – 1996 гг. рождения, окончивших школу, в вузы поступили лишь 20%, 30% поступили в средне-специальные учебные заведения, 10% работают, не поступив в средне-специальные или высшие учебные заведения, и 40% не учатся и не работают, создавая тем самым экономический балласт, а соответственно, и группу риска по дальнейшему развитию девиантного и делинквентного поведения, алкоголизма и т.п. Данный анализ позволяет говорить о том, что нарушения адап-

тации в социуме тесно связаны с отсутствием дальнейшей самореализации личности. В наибольшей степени эта тенденция выражена у детей, рожденных с ЗВУР, адаптационные механизмы которых были нарушены еще в раннем возрасте. Выявленную тенденцию, вероятно, можно объяснить тем, что недостаточно сформированные механизмы адаптации приводят к общему отставанию в психофизическом развитии, а это сказывается не только на самореализации личности, но и на качестве жизни в целом. Следовательно, возникает необходимость проведения коррекционной работы, основанной не только на полноценном физическом, умственном и духовном развитии детей, но и направленной на повышение качества их адаптации к жизни в современном обществе. Национальная программа демографической безопасности Республики Беларусь на 2011 – 2015 гг., а также входящая в ее состав Государственная программа национальных действий по предупреждению и преодолению пьянства и алкоголизма на 2011 – 2015 гг., направлениями которой является профилактика социальных девиаций у детей и подростков, проведение своевременной коррекции процесса адаптации, позволяют улучшить социальное положение и качественные показатели психофизического здоровья детей, предупредить возникновение многих патологических состояний, что обеспечит эффективную социализацию детей с ЗВУР в обществе. В то же время данная работа будет соответствовать и такому направлению программы, как расширение межведомственного взаимодействия в целях улучшения здоровья населения.

Одной из основных целей государственной заботы о детях, реализуемой в рамках Национальной программы демографической безопасности Республики Беларусь на 2011 – 2015 гг. (утв. 11 августа 2011 г. № 357), является сохранение и укрепление здоровья населения, которое основывается на таких направлениях, как своевременное выявление факторов риска для здоровья, дальнейшее повышение качества жизни, создание условий для охраны репродуктивного здоровья населения. Тем более актуальна эта проблема в отношении детей с ЗВУР, у которых в дальнейшем наблюдается не только ухудшение психофизического здоровья, но и наибольшая вероятность рождения младенцев с такой же патологией, что, в свою очередь, ведет к росту числа взрослого населения, рожденного с ЗВУР. Таким образом, происходит ухудшение здоровья каждого последующего поколения, что, несомненно, отражается на демографической ситуации страны в целом.

Заключение

На основании проведенного нами исследования можно сделать следующие выводы:

- психическое развитие детей на отдаленных этапах онтогенеза зависит от соответствия массы тела ребенка его гестационному возрасту;
- нарушения в развитии маловесных и маленьких для гестационного возраста детей выявляются при достаточно длительном наблюдении, особенно в кризисные возрастные периоды;
- более 50% маловесных и маленьких для гестационного возраста детей подвержены снижению темпов индивидуального психического развития, гиперактивности, дезадаптации;
- у большинства маловесных и маленьких для гестационного возраста детей наблюдаются нарушения социализации, самореализации личности;

• полученные результаты могут быть использованы в рамках реализации программы Демографической безопасности Витебской области на 2011 – 2015 гг. (утв. решением Витебского областного Совета депутатов 06.10.2011 г. № 129).

Рассмотренные вопросы требуют дальнейшего эмпирического исследования в целях улучшения адаптационных механизмов детей с ЗВУР, их благополучного вхождения в социум, повышения показателей психофизического здоровья в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Занько, С.Н.** Фетоплацентарная недостаточность (патогенез, диагностика, лечение, профилактика) : учебно-методическое пособие / С.Н. Занько [и др.]. – Витебск : Изд. центр ВГМУ, 2011. – 128 с.
2. **Дорожевец, Т.В.** Диагностика школьной дезадаптации / Т.В. Дорожевец. – Витебск, 1995. – 182 с.
3. **Stoknes, M.** Cerebral Palsy and Neonatal Death in Term Singletons Born Small for Gestational Age / M. Stoknes // Pediatrics. – 2012. – Vol. 130. – No. 6. – pp. e1629–e1635.
4. **Ковалевская, Т.Н.** Проблемы социально-психологической адаптации детей, рожденных с низкой массой тела / Т.Н. Ковалевская // Вестник ВГУ им. П.М. Машерова. – 2012. – № 6 (72). – С. 86–92.
5. **Кислицина, О.А.** Роль родительских установок в самореализации личности / О.А. Кислицина // Вестник КАСУ. – 2006. – № 1. – 195 с.

Поступила в редакцию 31.01.2013 г.

УДК 372.853

**Н.И. АВДЕЕВА¹, А.В. КУЗЬМИН,
А.Г. ПОГУЛЯЕВА², В.В. ХМУРОВИЧ³**

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ПО ОБРАБОТКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ РАВНОТОЧНЫХ ИЗМЕРЕНИЙ

В данной статье на основе анализа действующих нормативных документов по метрологии рассматривается вопрос о формировании знаний и умений по обработке (свертке) результатов равноточных измерений. Обработка сводится к вычислению результата измерений и его погрешности, обусловленной случайными факторами, которые невозможно учесть при проведении измерений.

Введение

Измерение – это процесс, преобразующий определенное свойство объекта через наше восприятие в число [1]. Измерения не являются самоцелью. Они имеют определенную область использования, например, научные исследования, контроль параметров продукции, измерение параметров окружающей среды, измерения на лабораторных занятиях и т.д.

¹ Выпускница физико-математического факультета 1971 г.

² Выпускница физико-математического факультета 2002 г.

³ Выпускница физико-математического факультета 1993 г.

Измерения, проводимые на лабораторных занятиях физического практикума, направлены на:

- формирование основ экспериментальной грамотности и культуры, которые являются определяющими при проведении измерений в разных областях сферы деятельности;

- формирование системы знаний и умений по физическому описанию реальных объектов, процессов, явлений и, на основе этого правильного понятия о взаимоотношении между теорией и экспериментом и представления о физике как науке, провозглашающей верховенство эксперимента над теорией.

Для того чтобы обучающая функция измерений была эффективна, у обучаемых прежде всего необходимо сформировать целостную систему знаний и умений по измерению физических величин, которая включает:

- знание о физической величине и ее измерении;
- понятие о погрешности и точности измерений;
- общие сведения о средствах измерений и их метрологических характеристиках;
- умение проводить математическую обработку результатов измерений и вычислять их;

- знание о формах представления результата измерений;
- умение проводить анализ результатов измерений и правильно их интерпретировать.

Основными информационными источниками знаний по измерению физической величины являются нормативно-методические и нормативно-технические документы по практической метрологии, например, [2–5]. Методика формирования знаний и умений по измерению физической величины предложена в учебном пособии [6], а организацию учебно-познавательной деятельности можно реализовать по методике, изложенной в [7].

Одним из основных вопросов при овладении целостной системы знаний и умений по измерению физической величины является формирование знаний и умений по математической обработке результатов измерений. После того как эксперимент выполнен и получены результаты измерений, как правило, возникает проблема представления этого числового массива данных в компактной форме, удобной для дальнейшего использования или сопоставления с другими результатами. Обработка экспериментальных данных сводится к свертке информации, полученной при измерении, то есть к вычислению по ряду результатов измерений результата и его погрешности, обусловленной случайными факторами, которые невозможно учесть при проведении измерений. Прежде чем приступить к обработке, исходя из цели измерений и условий их проведения, нужно выбрать метод обработки и в соответствии с его алгоритмом осуществить свертку информации. Для осуществления этой операции необходимы определенные знания в области практической метрологии, а для правильного и осознанного применения этих знаний – определенный уровень знаний по математической статистике.

В данной статье на основе анализа действующих нормативных документов по метрологии [2–5] рассматривается вопрос о формировании знаний и умений по обработке (свертке) результатов равноточных измерений.

Равноточными измерениями называют ряд измерений одной и той же величины, выполненных одинаковыми по точности средствами измерений в одних и тех же условиях с одинаковой тщательностью [2].

**Математические основы статистической обработки
результатов равнозначных измерений**

Результаты единичных измерений, как правило, отличаются друг от друга, т.е. их числовые значения зависят от факторов, которые невозможно учесть при проведении повторных измерений. Вследствие этого возникают вопросы:

- какое из значений измеряемой величины заслуживает наибольшего доверия?
- какое значение следует брать за результат измерений?

Ответы на эти вопросы дает выборочный метод математической статистики [8], суть которого состоит в следующем. Результат единичного измерения x_i в ряду результатов измерений считается *случайной величиной*, так как его значение зависит от исхода опыта, даже если опыт повторяется в одних и тех же условиях. Совокупность результатов единичных измерений x_1, x_2, \dots, x_n – это *случайная выборка из генеральной (теоретической, гипотетической) совокупности* – из всевозможных результатов, заполняющих конечный или бесконечный промежуток, которые можно получить вообще при выбранных условиях проведения эксперимента.

Одной из важных особенностей генеральной совокупности является число x – центр совокупности, вокруг которого группируются ее значения. Существует три числовые характеристики положения x : *математическое ожидание* – среднее арифметическое генеральной совокупности, *мода* – значение x генеральной совокупности, которое делит пополам площадь под кривой плотности распределения вероятностей генеральной совокупности, и *медиана* – значение x генеральной совокупности, при котором плотность распределения вероятностей генеральной совокупности достигает максимума. Если три характеристики положения совпадают, то в этом случае распределение генеральной совокупности считается нормальным и математическое ожидание берется за *центр распределения*. При этом если систематическая (одного знака) погрешность измерений отсутствует, то за истинное значение измеряемой величины берется *математическое ожидание* генеральной совокупности результатов измерений.

Для описания рассеяния значений генеральной совокупности относительно *математического ожидания* $M(x)$ используют, как правило, следующие числовые характеристики рассеяния случайной величины: *среднее отклонение* $r(x)$, *среднее квадратическое отклонение* $\sigma(x)$.

Выборочный метод позволяет *оценить* математическое ожидание $M(x)$ и числовые характеристики рассеяния $r(x)$ и $\sigma(x)$. Обозначим произвольную числовую характеристику генеральной совокупности через Θ . Оценка любой числовой характеристики Θ может быть точечной и интервальной. *Точечной* называют оценку, которая определяется *одним числом* – a . *Интервальной* называют оценку, которая определяется *двумя числами* – *концами интервала* $(a - \Delta, a + \Delta)$, где Δ – точность оценки. Интервальная оценка позволяет установить не только точность, но и надежность оценок. *Надежностью (доверительной вероятностью)* оценки называется вероятность P , с которой выполняется неравенство $|\Theta - a| < \Delta$, или равносильное ему соотношение $a - \Delta < \Theta < a + \Delta$. Обычно надежность оценки задается наперед. В измерительной практике, как правило, $P = 0,95$. Когда не требуется высокая точность оценки – $P = 0,99$. Таким образом, интервальная

оценка сводится к оценке числовой характеристики Θ генеральной совокупности при помощи доверительного интервала. *Доверительным интервалом* называют интервал $a - \Delta < \Theta < a + \Delta$, который *покрывает* (включает) неизвестный параметр с заданной надежностью P . Концы доверительного интервала $(a - \Delta, a + \Delta)$ называют *доверительными границами*.

Если серия результатов x_1, x_2, \dots, x_n является случайной выборкой объема n из совокупности значений, подчиняющихся *нормальному распределению*, то [8]:

1. В качестве *точечной оценки математического ожидания* принимается **выборочное (эмпирическое) среднее**, которое вычисляют как *среднее арифметическое* всех элементов выборки:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n}. \quad (1)$$

2. В качестве *точечной оценки среднего отклонения* принимается величина, которая называется **средним абсолютным отклонением**:

$$\overline{\Delta x} = \frac{\sum_{i=1}^n |x_i - \bar{x}|}{n} = \frac{|x_1 - \bar{x}| + |x_2 - \bar{x}| + \dots + |x_n - \bar{x}|}{n}. \quad (2)$$

3. В качестве *точечной оценки среднего квадратического отклонения* принимается **выборочное среднее квадратическое отклонение** (эмпирический стандарт):

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1}}, \quad n \leq 30 \quad (3)$$

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n}}, \quad n > 30. \quad (4)$$

При этом:

- абсолютное значение отклонения не превосходит утроенного выборочного среднего квадратического отклонения

$$|\Delta x_i| \leq 3S; \quad (5)$$

- среднее абсолютное отклонение $\overline{\Delta x}$ и эмпирический стандарт S связаны между собой приближенным соотношением

$$\frac{S}{\overline{\Delta x}} \approx \sqrt{\frac{\pi}{2}}. \quad (6)$$

4. *Интервальная (доверительная) оценка математического ожидания $M(x)$* задается **доверительным интервалом** $\bar{x} - \Delta x < M(x) < \bar{x} + \Delta x, P$, покрывающим математическое ожидание с надежностью P , или его **доверительными границами**

$(\bar{x} \pm \Delta x), P$. Здесь \bar{x} – выборочное среднее, Δx – точность оценки *математического ожидания* $M(x)$, которую при объеме выборки $n < 30$ можно вычислить по формуле

$$\Delta x = t_{P,n} \cdot \frac{S}{\sqrt{n}}, \quad (7)$$

где число $t_{P,n}$ – это коэффициент Стьюдента для объема выборки n и доверительной вероятности (надежности) P .

При *равноточных измерениях* физической величины результаты единичных измерений x_1, x_2, \dots, x_n (где n – число единичных измерений) представляют собой выборку из *нормально* распределенной генеральной совокупности и за результат измерений принимается среднее арифметическое (1). В этом несложно убедиться, если провести лабораторное занятие по изучению статистических закономерностей, методика которого изложена в [6, с. 105]. Если учтены поправки на действие систематических погрешностей или систематические погрешности отсутствуют, то в этом случае *математическое ожидание* совпадает с *истинным значением измеряемой величины* [4], [6], [8]. При этом:

1. Среднее абсолютное отклонение $\overline{\Delta x}$ (2) называется *средней арифметической погрешностью*.

2. Эмпирический стандарт S (стандартное отклонение, выборочное среднее квадратическое отклонение) (3) и (4) называется *средней квадратической погрешностью измерений* (*средней квадратической погрешностью*).

3. Точность оценки математического ожидания Δx (7) называется *доверительной границей случайной погрешности результата измерений* и характеризует точность оценки истинного значения измеряемой величины.

4. По результатам равноточных измерений можно указать *доверительный интервал* $\bar{x} - \Delta x < x < \bar{x} + \Delta x, P, n$, который с заданной надежностью P покрывает истинное значение измеряемой величины или его *доверительные границы* $(\bar{x} \pm \Delta x), P, n$.

Статистическая обработка ряда результатов равноточных измерений

При выполнении лабораторных работ физического практикума, как правило:

- оценивается истинное значение физической величины по ряду результатов измерений;
- не все систематические погрешности измерений можно учесть до проведения измерений;
- количество проводимых измерений невелико ($n < 15$).

Учитывая, что при свертке результатов равноточных измерений можно использовать две оценочные характеристики рассеяния случайной величины (*выборочное среднее квадратическое отклонение* S и *среднее абсолютное отклонение* $\overline{\Delta x}$), основываясь на анализе нормативных документов [2–5], предлагается следующий порядок обработки (свертки) результатов равноточных измерений в учебной лаборатории.

Допустим, что в результате прямого измерения некоторой величины X получены n единичных результатов x_1, x_2, \dots, x_n , которые можно считать равноточными. При статистической обработке результатов равноточных измерений физической величины X следует:

1. Вычислить среднее арифметическое результатов измерений (1):

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}.$$

Среднее арифметическое (точечная оценка математического ожидания) принимается за результат измерений. Если учтены поправки на действие систематических погрешностей или систематические погрешности отсутствуют, то среднее арифметическое является точечной оценкой истинного значения измеряемой величины.

2. Рассчитать абсолютные отклонения каждого единичного результата измерения:

$$\Delta x_i = |x_i - \bar{x}|.$$

Если учтены поправки на действие систематических погрешностей или систематические погрешности отсутствуют, то Δx_i – абсолютная погрешность i -ого единичного результата.

3. Вычислить стандартное отклонение:

$$\text{А) } S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1}} \text{ (см. (3)).}$$

$$\text{Б) } S \approx \sqrt{\frac{\pi}{2}} \overline{\Delta x} \text{ (см. (6)), где } \overline{\Delta x} = \frac{\sum_{i=1}^n |x_i - \bar{x}|}{n} = \frac{|x_1 - \bar{x}| + |x_2 - \bar{x}| + \dots + |x_n - \bar{x}|}{n} \text{ (см. (2)).}$$

Если учтены поправки на действие систематических погрешностей или систематические погрешности отсутствуют, то S – средняя квадратическая погрешность результатов измерений.

В зависимости от способа вычисления стандартного отклонения (А) или Б) возможны два варианта обработки результатов равноточных измерений:

– способ А, регламентируемый нормативными документами [5];
– способ Б, дающий более грубую оценку точности измерений, но более простой при вычислении.

4. Исключить промахи.

4.1. Рассчитать предельное абсолютное отклонение результатов измерений:

$$\Delta x^{\text{пред}} = 3S.$$

4.2. Сравнить $\Delta x^{\text{пред}}$ со значением абсолютного отклонения каждого единичного результата.

4.3. Если $\Delta x_i > \Delta x^{пред}$, то результат i -ого измерения рассматривают как промах и его следует отбросить, после этого заново произвести расчеты $\bar{x}, \Delta x_i, S$.

5. Вычислить точность оценки Δx математического ожидания по формуле (7)

$$\Delta x = t_{P,n} \cdot \frac{S}{\sqrt{n}},$$

где число $t_{P,n}$ – это коэффициент Стьюдента для объема выборки n и доверительной вероятности P .

Если учтены поправки на действие систематических погрешностей или систематические погрешности отсутствуют, то Δx – доверительная граница случайной погрешности результата измерений, которая характеризует точность оценки истинного значения измеряемой величины. В этом случае п. 6 не выполняется. Следует перейти к выполнению п. 7.

6. Проверить результат измерений на наличие систематической погрешности – сравнить результат измерений с принятым опорным значением a .

Если $|\bar{x} - a| < t_{P,n} \cdot \frac{S}{\sqrt{n}}$, то можно считать, что результат измерений не содержит систематической (одного знака) погрешности. Результат измерений \bar{x} является оценкой истинного значения x измеряемой физической величины и

$\Delta x = t_{P,n} \cdot \frac{S}{\sqrt{n}}$ – доверительная граница случайной погрешности результата измерений.

Если $|\bar{x} - a| > t_{P,n} \cdot \frac{S}{\sqrt{n}}$, то результат измерения содержит систематическую (одного знака) погрешность. В этом случае можно считать, что результат измерений \bar{x} не является оценкой истинного значения x измеряемой физической величины.

7. Записать результат измерений в форме, удобной для их дальнейшего анализа и использования [3], [5]:

$$\bar{x}, S_{\bar{x}}, n, \Delta x, P,$$

где $S_{\bar{x}} = \frac{S}{\sqrt{n}}$ (8) – выборочное среднее квадратическое отклонение среднего арифметического.

Если учтены поправки на действие систематических погрешностей или систематические погрешности отсутствуют, то $S_{\bar{x}}$ – средняя квадратическая погрешность результата измерений.

При записи результата измерений обязательно следует учесть результаты проверки (см. п. 6). Если п. 6 не выполнялся и нет сведений об отсутствии систематической погрешности, то следует указать, что проверка на наличие систематической погрешности не проводилась.

Примечания. При свертке числовой информации необходимо выполнить определенные вычислительные операции, в которых задействованы результаты измерений – числа приближенные. Поэтому согласно [2]:

- все расчеты выполняют по правилам приближенных вычислений, при этом в промежуточных результатах целесообразно сохранять одну запасную цифру;
- характеристики погрешности и их статистические оценки выражают числом, содержащим не более двух значащих цифр; допускается также оставлять одну значащую цифру, в этом случае числовое значение получают округлением в большую сторону, если цифра последующего разряда равна или больше пяти, или в меньшую сторону, если эта цифра меньше пяти (в учебной лаборатории конечные числовые значения оценочных характеристик рассеяния округляют до двух значащих цифр, если первая из них равна “1” или “2”, и до одной значащей цифры, если первая есть “3” и “более”);
- конечный результат измерений округляют так, чтобы его последняя значащая цифра и последняя значащая цифра значения оценочной характеристики погрешности принадлежали одному разряду;
- измеряемая величина, оценочная характеристика погрешности должны иметь одни и те же единицы измерения.

Рассмотрим процесс обработки результатов равноточных измерений на конкретном примере.

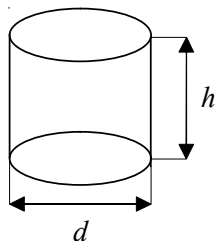
Пример. При измерении поперечных размеров стержня с одинаковой тщательностью в одних и тех же внешних условиях с помощью микрометра получены следующие результаты: 5,96; 6,00; 6,03; 5,96; 5,94; 6,02; 5,98; 6,04; 6,03; 5,97 (мм). Сроки поверки микрометра не истекли. Представить результаты измерений в форме, удобной для их дальнейшего анализа и использования.

Анализ условия задачи

1. Объект измерения – стержень. Требуется определить диаметр стержня. Диаметр – это элемент правильной геометрической фигуры, которая называется кругом [9]. Для достижения цели поперечное сечение стержня принимаем за круг диаметра $d = const$ (рисунок).

2. Результаты измерений получены:

- с одной и той же точностью (так как получены одним и тем же средством измерений);
- в одних и тех же условиях (внешние условия не менялись, объект измерения один и тот же – стержень);
- с одинаковой тщательностью (одним и тем же экспериментатором).



Следовательно, результаты измерений – это *ряд результатов равноточных измерений*.

3. Результаты измерений не содержат систематической (одного знака) погрешности (так как сроки поверки микрометра не истекли и результаты получены непосредственно методом прямого измерения).

Выводы из анализа условия задачи

- За диаметр стержня d принимаем среднее арифметическое равноточных измерений.
- Точность оценки будет определяться случайной погрешностью результата измерений ($S_{\bar{d}}$ или Δd).

Таблица записи результатов измерений

Представим результаты измерений в виде таблицы (см. второй столбец)

Результаты измерений и их обработки

№	d_i , мм	Δd_i , мм	Δd_i^2 , мм ²	Примечания
1	5,96	0,033	0,0011	
2	6,00	0,007	0,000049	
3	6,03	0,037	0,0014	
4	5,96	0,033	0,0011	
5	5,94	0,053	0,0028	
6	6,02	0,027	0,00073	
7	5,98	0,013	0,00017	
8	6,04	0,047	0,0028	
9	6,03	0,037	0,0014	
10	5,97	0,023	0,00053	
	$\bar{d} = 5,99\bar{3}$	$\overline{\Delta d} = 0,03\bar{1}$	$\sum_{i=1}^{10} \Delta d_i^2 = 0,011\bar{4}$	

Обработка результатов равнозначных измерений (способ А)

1. Находим среднее арифметическое \bar{d} результатов измерений d_i :

$$\bar{d} = \frac{\sum_{i=1}^n d_i}{n}.$$

За результат измерений принимается \bar{d} . Заносим полученный результат в последнюю строку второго столбца таблицы. Из анализа условия следует, что он не содержит систематической погрешности.

2. Вычисляем абсолютные значения погрешностей Δd_i :

$$\Delta d_i = |d_i - \bar{d}|.$$

Заносим значения в третий столбец таблицы.

Рассчитываем Δd_i^2 и помещаем результаты в четвертом столбце. Находим сумму $\sum_{i=1}^n \Delta d_i^2$ и записываем в последней строке четвертого столбца таблицы.

3. Вычисляем среднюю квадратическую погрешность результатов измерений (3):

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n \Delta d_i^2}{n-1}}.$$

При подстановке числовых значений получаем $S = \sqrt{\frac{0,011\bar{4}}{9}} = 0,036$ мм.

4. Проводим проверку результатов измерений на наличие промахов:

- рассчитываем предельную погрешность $\Delta d^{пред} = 3 \cdot S$, $\Delta d^{пред} = 0,11$ мм;
- находим максимальное значение Δd_i в таблице: $\Delta d_5 = \Delta d_8 = 0,05$ мм;
- сравниваем значения Δd_i и $\Delta d^{пред}$: $\Delta d_5 < \Delta d^{пред}$ ($0,05 < 0,11$), следовательно, пятое и восьмое значения из результатов измерений не являются промахом.

Примечание. Если обнаружен промах, то в последнем столбце таблицы напротив такого значения делается соответствующая запись. Далее следует, отбросив данное значение, заново составить таблицу, определить среднее значение результатов измерений, абсолютные погрешности каждого результата измерения и т.д.

5. Вычисляем среднюю квадратическую погрешность результата измерений (8):

$$S_{\bar{d}} = \frac{S}{\sqrt{n}}$$

Подставив числовые значения, получаем

$$S_{\bar{d}} = \frac{0,036}{\sqrt{10}} = 0,0113 \approx 0,011 \text{ (мм)}.$$

6. Вычисляем доверительную границу случайной погрешности результата измерений (7):

$$\Delta d = t_{P,n} \cdot S_{\bar{d}} \text{ при } P = 0,95, n = 10, t_{0,95;10} = 2,26.$$

Подставив числовые значения, получаем $\Delta d = 2,26 \cdot 0,011 = 0,025$ (мм).

7. Проверяем результат измерений на наличие систематической погрешности.

При анализе экспериментальных данных установлено, что предложенный ряд результатов измерений не содержит систематической погрешности.

8. Записываем результат измерений:

$$d = 5,993 \text{ мм}, S_{\bar{d}} = 0,011 \text{ мм}, n = 10, \Delta d = \pm 0,025 \text{ мм}, P = 0,95.$$

Обработка результатов равноточных измерений (способ Б)

1. Находим среднее арифметическое \bar{d} результатов измерений d_i :

$$\bar{d} = \frac{\sum_{i=1}^n d_i}{n}$$

За результат измерений принимаем \bar{d} . Заносим полученный результат в последнюю строку второго столбца таблицы. Из анализа условия следует, что он не содержит систематической погрешности.

2. Вычисляем абсолютные значения погрешностей Δd_i :

$$\Delta d_i = |d_i - \bar{d}|.$$

Заносим значения в третий столбец таблицы, вычисляем среднюю арифметическую погрешность результатов измерений (2):

$$\overline{\Delta d} = \frac{\sum_{i=1}^n |d_i - \bar{d}|}{n} = \frac{|d_1 - \bar{d}| + |d_2 - \bar{d}| + 3 + |d_n - \bar{d}|}{n}.$$

Полученное значение записываем в последней строке третьего столбца таблицы.

3. Вычисляем среднюю квадратическую погрешность результатов измерений (4):

$$S \approx \sqrt{\frac{\pi}{2}} \cdot \overline{\Delta d},$$

$$S \approx \sqrt{\frac{\pi}{2}} \cdot 0,031 = 0,039 \text{ (мм)}.$$

4. Проводим проверку результатов измерений на наличие промахов:

- рассчитываем предельную погрешность $\Delta d^{пред} = 3 \cdot S$, $\Delta d^{пред} = 0,12$ мм;
- находим максимальное значение Δd_i в таблице: $\Delta d_5 = \Delta d_8 = 0,05$ мм;
- сравниваем значения Δd_i и $\Delta d^{пред}$: $\Delta d_5 < \Delta d^{пред}$ ($0,05 < 0,12$), следовательно, пятое и восьмое значения из ряда результатов измерений не являются промахом.

Примечание. Если обнаружен промах, то в последнем столбце таблицы напротив такого значения делается соответствующая запись. Далее следует, отбросив данное значение, заново составить таблицу, определить среднее значение результатов измерений, абсолютные погрешности каждого результата измерения и т.д.

5. Вычисляем среднюю квадратическую погрешность результата измерений (8):

$$S_{\bar{d}} = \frac{S}{\sqrt{n}}.$$

Подставив числовые значения, получаем $S_{\bar{d}} = \frac{0,039}{\sqrt{10}} \approx 0,012$ (мм).

6. Вычисляем доверительную границу случайной погрешности результата измерений:

$$\Delta d = t_{P,n} \cdot S_{\bar{d}} \text{ при } P = 0,95, n = 10, t_{0,95;10} = 2,26.$$

Подставив числовые значения, получаем $\Delta d = 2,26 \cdot 0,012 = 0,027$ (мм).

7. Проверяем результат измерений на наличие систематической погрешности.

При анализе экспериментальных данных установлено, что, предложенный ряд результатов измерений не содержит систематической погрешности.

8. Записываем результат измерений:

$$d = 5,993 \text{ мм}, S_{\bar{d}} = 0,012 \text{ мм}, n = 10, \Delta d = \pm 0,027 \text{ мм}, P = 0,95.$$

Заключение

При формировании знаний и умений по обработке равноточных измерений следует акцентировать внимание обучаемых на следующих аспектах:

1. Необходимо убедиться, что все измерения обрабатываемого ряда являются равноточными.

2. Если исключены систематические погрешности путем введения поправок, то среднее арифметическое (результат измерений) является оценкой истинного значения измеряемой величины. Математическое ожидание в данном случае совпадает с истинным значением измеряемой величины. Влияние внешних факторов учитывается случайной погрешностью измерений. В качестве характеристик случайной погрешности на альтернативной основе используют количественные оценки рассеяния результатов измерений.

3. Если не исключены систематические погрешности путем введения поправок, то среднее арифметическое (результат измерений) не является оценкой истинного значения измеряемой величины. Математическое ожидание в данном случае не совпадает с истинным значением измеряемой величины. Результат измерений является оценкой математического ожидания и смещен относительно истинного значения измеряемой величины.

4. Если до проведения эксперимента невозможно установить наличие систематической (одного знака) погрешности, то необходима проверка на ее наличие. В противном случае следует отметить, что на правильность результат не проверялся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Гласс, Дж.** Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
2. Государственная система обеспечения единства измерений. Результаты и характеристики погрешности измерений. Формы представления. Способы использования при испытаниях образцов продукции и контроле их параметров. МИ 1317-2004. – Введ. 20.12.2004. – М. : Госстандарт России: Федер. госуд. унит. предпр. Всерос. науч.-исслед. ин-т метрологической службы, 2004. – 21 с.
3. Точность (правильность и прецизионность) методов и результатов измерений. Часть 4. Основные методы определения правильности стандартного метода измерений: ГОСТ Р ИСО 5725-4-2002. – Введ. 01.11.02. – М. : Госстандарт России: Федер. госуд. унит. предпр. Всерос. науч.-исслед. ин-т метрологической службы, 2002. – 32 с.
4. Государственная система обеспечения единства измерений. Метрология. Основные термины и определения: РМГ 29 – 99. – Введ. 01.01.01. – М. : Госстандарт России: Всерос. науч.-исслед. ин-т метрологии им. Д.И. Менделеева, 2000. – 58 с.
5. Прямые измерения с многократными наблюдениями. Методы обработки результатов наблюдений. Основные положения: ГОСТ 8.207-76. – Введ. 01.01.77. – М. : Стандартинформ, 2006. – 7 с.
6. **Авдеева, Н.И.** Методы обработки результатов измерений : учеб. пособие / Н.И. Авдеева, А.А. Луцевич, В.В. Хмурович. – Могилев : УО “МГУ им. А.А. Куляшова”, 2004. – 154 с.
7. **Авдеева, Н.И.** Организация учебно-познавательной деятельности на лабораторных занятиях по физике / Н.И. Авдеева, А.Г. Погуляева, В.В. Хмурович // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. Сер. С, Псіхалага-педагагічныя навукі. – 2012. – № 2(40). – С. 52–71.
8. **Гмурман, В.Е.** Теория вероятностей и математическая статистика : учеб. пособие / В.Е. Гмурман. – М. : Высшая школа, 2001. – 479 с.
9. **Рывкин, А.А.** Справочник по математике / А.А. Рывкин, А.З. Рывкин, Л.С. Хренков. – М. : Высшая школа, 1975. – 544 с.

Поступила в редакцию 25.03.2013 г.

УДК 378:378.115

О.П. МАРИНЕНКО*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ПРЕДВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ: МОДЕЛЬНОЕ ВИДЕНИЕ

В данной статье представлена модель педагогической поддержки иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки, основанная на средовом подходе, которая показывает возможности оказания студентам медико-психологической, социокультурной и дидактической помощи средствами поддерживающей образовательной среды вуза.

Введение

Современная образовательная система характеризуется высокими темпами роста академической мобильности студентов, для социализации которых в стране обучения необходимы разработка и внедрение специализированных программ. Особенно труден для иностранных студентов первый год обучения, в течение которого осуществляется их адаптация и социализация и который охватывает этап предвузовской подготовки (изучение русского языка и профильных предметов).

Предполагая исключительную важность для иностранных учащихся окружающей среды, “которая является для них неродной” [1, с. 31], мы считаем целесообразным использовать для проектирования педагогической поддержки иностранных студентов возможности средового подхода, активно разрабатываемого в последнее время отечественными и зарубежными исследователями (А.И. Артюхина, Ю.С. Мануйлов, Н.А. Масюкова, П. Хорш, В.А. Ясвин и др.).

Основная часть

Образовательная среда, ориентированная на педагогическую поддержку иностранных студентов, объединяет социальный, пространственно-предметный, дидактический и внеучебный компоненты [2].

Социальный компонент образовательной среды включает всех субъектов, участвующих в процессе социализации иностранных студентов. Поскольку мы рассматриваем поддержку иностранных студентов в рамках образовательной среды вуза, коллективный субъект педагогической поддержки на этапе предвузовской подготовки можно представить следующим образом.

1. Управленческий аппарат учебного заведения (ректор, проректоры) выполняет руководящую функцию – управляет работой по созданию в вузе образовательной среды, ориентированной на поддержку иностранных студентов; принимает глобальные решения по совершенствованию учебного плана подготовительного отделения, утверждению программ, модернизации помещений и оборудования, используемых иностранными студентами.

2. На сотрудников подразделения, занимающегося приемом, организацией проживания и обучения новоприбывших студентов, возложена организаторская функция – определение стратегических направлений помощи иностранным студентам и координация деятельности по оказанию поддержки иностранным студен-

* Выпускница педагогического факультета 1995 г.

там, разработка учебных планов и программ, назначение кураторов групп, организация внеучебных мероприятий и пр.

3. Преподаватели подготовительного отделения, обеспечивая образовательный процесс, выполняют организаторско-исполнительскую функцию – являются основными организаторами дидактической помощи, в рамках учебного процесса – адаптационной (знакомство с обычаями и традициями страны обучения) и медико-психологической помощи (создание позитивной атмосферы в группе, диагностика психологического состояния студента и т.д.).

4. В рамках модели поддержки куратор играет ключевую роль в оказании иностранцам социокультурной, медико-психологической и дидактической помощи.

5. Сотрудники студенческих общежитий оказывают социокультурную помощь (корректное, внимательное отношение; объяснение правил проживания; организация мероприятий, направленных на ускорение процесса социализации).

6. Психологическая служба и здравпункт университета участвуют в оказании медико-психологической помощи.

7. Сотрудники воспитательного отдела занимаются организацией внеучебной деятельности иностранных студентов и тем самым содействуют оказанию медико-психологической помощи.

8. Другие сотрудники вуза, иностранные и отечественные студенты также участвуют в оказании медико-психологической, социокультурной и дидактической помощи новоприбывшим иностранным студентам.

Основными принципами в отношении субъектов, участвующих в процессе социализации иностранных студентов, являются: принцип распределения обязанностей, определяющий выполнение работы по оказанию помощи новоприбывшим студентам; принцип активности, предполагающий включенность в процесс социализации всех его участников; принцип взаимодействия, обосновывающий необходимость координации деятельности всех субъектов, участвующих в процессе социализации студентов.

Пространственно-предметный компонент поддерживающей образовательной среды определяет возможности ее предметной составляющей по оказанию помощи иностранным студентам и объединяет архитектурно-ландшафтную и материально-техническую сферы. Основными принципами организации пространственно-предметного компонента являются: принцип комфортности, который закрепляет приоритет использования для нужд иностранных граждан наиболее эстетически оформленных и практически удобных условий; принцип информативности, который обозначает необходимость обеспечения потенциальных и реальных студентов информацией о вузе, городе, стране обучения и т.п.

Дидактический компонент поддерживающей образовательной среды определяет возможности по оказанию помощи иностранным студентам элементами образовательного процесса и объединяет: организацию образовательного процесса на подготовительном отделении для иностранных граждан; нормативные документы, регламентирующие содержание обучения; формы, методы и средства, используемые в образовательном процессе.

В поддерживающей образовательной среде при организации образовательного компонента на подготовительном отделении для иностранных граждан:

– оптимизируется процесс адаптации к неродной среде, создаются условия щадящего режима учебной деятельности в период адаптации;

– актуализируется принципиальная разница таких видов деятельности, как обучающая и учебная; максимально используются возможности по самообучению студентов, самообразованию и саморазвитию;

- существует возможность уменьшить либо увеличить продолжительность учебного года при необходимости;
- моделируются развивающие, обучающие среды и ситуации;
- интенсифицируется процесс овладения языком общения посредством использования возможностей техники, руководства самостоятельной работой студентов, использования оптимизирующих данный процесс технологий и т.п.

Соответственно, основные принципы организации дидактического компонента в поддерживающей среде следующие: принцип создания адаптационных условий; принцип интенсивности, который определяет направленность на ускорение освоения языка страны обучения и особенностей социальной и культурной среды; принцип развития самостоятельности студентов.

В рамках поддерживающей образовательной среды для иностранных студентов особую актуальность приобретает функционирование *внеучебного компонента*, который объединяет адаптационно-воспитательную работу и досуговую деятельность, реализующие следующие принципы: интенсификации процесса социализации новоприбывших студентов и развития их способностей.

Разработанная нами модель педагогической поддержки иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки включает наиболее востребованные виды помощи: медико-психологическую, социокультурную, дидактическую.

Медико-психологическая помощь представляет собой систему мероприятий, направленных на создание позитивного настроения у иностранных студентов, укрепление веры в себя, повышение оптимистичности в ситуации обучения за рубежом, сохранение психического и физического здоровья. Данная помощь выполняет здоровьесберегающую функцию, что определяет важность хорошего психологического и физиологического самочувствия, психологической защищенности и безопасности, уравновешенности внутреннего состояния мигрантов в условиях адаптации и социализации в неродной среде.

В содержании работы по оказанию помощи, в т.ч. медико-психологической, мы выделяем два направления:

1. Оперативное, которое включает помощь, определяемую необходимостью непосредственного реагирования со стороны сотрудников вуза на возникновение проблемы в психофизиологическом состоянии студента, в учебной деятельности, во взаимодействии с представителями неродной среды и т.д.
2. Превентивное, которое включает организацию предупредительных мероприятий, предотвращающих возникновение проблем и сложностей в процессе социализации у иностранных студентов.

Оперативная медико-психологическая помощь определяется проблемой, возникшей в психофизиологическом состоянии студента (плохое самочувствие, чувство одиночества, конфликт с учебной группой или преподавателем и т.п.). Превентивная помощь, наряду с представленным выше средовым блоком, включает информационный – просвещение иностранных студентов относительно аспектов, связанных с процессом социализации. Информационная медико-психологическая помощь организуется посредством следующих мероприятий: мониторинг психофизиологического состояния студентов с целью выявления проблем; просвещение студентов относительно процесса адаптации, его интенсификации; способы решения психологических проблем и проблем со здоровьем; практикумы и тренинги, направленные на оптимизацию внутреннего состояния студентов, повышение самооценки, обучение способам самоорганизации жизни за границей и пр.

Цель оказания медико-психологической помощи иностранным студентам – улучшение состояния мигрантов во время вхождения в неродную среду – определяет ее результат, который оценивается по стабильному психофизиологическому состоянию иностранного студента, отсутствию у него психологических трудностей и проблем со здоровьем.

Социокультурная помощь представляет собой содействие иностранному студенту в процессе социализации и в определенной степени обосновывает другие виды помощи, поскольку наряду с предотвращением возникновения и разрешением трудностей адаптации к обществу и культуре неродной страны предполагает также улучшение психофизиологического состояния студента (медико-психологическая помощь) и содействие в адаптации к учебному процессу (дидактическая помощь).

Социокультурная помощь определяет социализирующую функцию педагогической поддержки, т.е. помощь иностранным студентам в процессе усвоения ценностей, норм, установок, характерных обществу и социальной группе, в которую он входит. Целью социокультурной поддержки является, таким образом, облегчение процессов социальной и культурной адаптации и социализации иностранных студентов в неродной стране.

Превентивное направление социокультурной помощи предполагает содействие предотвращению возникновения у студентов сложностей в процессе социализации. Значимой здесь является информационная помощь, в которой мы предлагаем выделить следующие направления: страна обучения, основные правила межкультурного взаимодействия, город обучения, вуз, процедуры, сопровождающие процесс обучения иностранных студентов (страхование, регистрация, оформление виз, медицинский осмотр, правила поведения в вузе и общежитии). Данная информационная помощь организуется как на занятиях по русскому языку как иностранному, так и во внеучебное время посредством организации просвещения студентов-иностранцев, коллективных обсуждений, тренингов и практикумов, экскурсий и пр.

Результат социокультурной помощи определяется по совокупности представлений иностранного студента о социуме и культуре неродной страны, умению вести себя в ситуациях межкультурного взаимодействия, общей удовлетворенности жизнью в неродной стране.

Дидактическая помощь представляет собой содействие студенту-иностранцу в процессе обучения, ее целью является повышение эффективности процесса обучения конкретного студента на подготовительном отделении и подготовка его к обучению на основных курсах.

Определяя необходимость оказания иностранному студенту помощи в процессе обучения, выделим три вектора дидактической помощи, которые выражают ее основные задачи: помощь в адаптации непосредственно к процессу обучения; помощь в освоении русского языка; помощь в изучении других дисциплин предвузовского цикла. Дидактическая помощь реализует обучающую функцию педагогической поддержки, основным направлением которой является обучение умению учиться – планировать деятельность, ставить цель, анализировать результат.

Оперативная дидактическая помощь организуется преподавателем-предметником при возникновении у студента сложностей в освоении определенной учебной дисциплины посредством организации дополнительных занятий, консультаций, закреплении за неуспевающими студентами более сильных и т.п.

Превентивная дидактическая помощь включает: просвещение студентов-иностранцев в вопросах, связанных с процессом обучения (программа курса, расписание, отношения преподаватель – студент и пр.); обучение студентов методикам самостоятельной работы; популяризацию самостоятельности и активности на учебных занятиях; использование на занятиях и в самостоятельной работе студентов современных информационных технологий и пр.

Результат дидактической помощи вытекает из ее цели и выражается в успешности процесса обучения иностранного студента: чем лучше обучается отдельный иностранный студент, тем успешнее оказанная ему дидактическая поддержка.

Заключение

Представленная нами модель педагогической поддержки иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки основывается на средовом подходе и описывает возможности оказания студентам медико-психологической, социокультурной и дидактической помощи средствами поддерживающей образовательной среды вуза.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Сурыгин, А.И.** Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А.И. Сурыгин; Санкт-Петербургский гос. техн. ун-т. – СПб., 2000. – 311 с.
2. **Мариненко, О.П.** Образовательная среда учебного заведения как средство поддержки иностранных студентов / О.П. Мариненко // Выш. шк. – 2009. – № 2. – С. 38–40.

Поступила в редакцию 23.01.2013 г.

УДК 372.8:78

Б.О. ГОЛЕШЕВИЧ, Е.Л. КАЛИСТ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И СРЕДСТВА ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ТИПА

В статье обосновываются педагогические условия, технические и эвристические средства общего музыкального образования. Анализируются причины недостаточного внимания ученых к данным компонентам понятийного аппарата педагогики. Исследуются наиболее повторяющиеся специфические явления общего музыкального образования эвристического типа. Обобщаются теоретические основы изучения и создания педагогических условий в учебном процессе на уроке музыки. Систематизируются определения и логика их корреляции с техническими и эвристическими средствами обучения.

Введение

Функционирование принципов общего музыкального образования эвристического типа во многом зависит от педагогических условий и средств их воплощения. Социальные и санитарно-гигиенические предпосылки учебной деятельности, уровень технического обеспечения и эмоционально-нравственный фон во взаимоотношениях участников педагогического процесса, мастерство учителя и

потребности учащихся являются определяющими факторами результативности урока. Создание возможных условий непосредственно или косвенно обусловлено активностью жизненной позиции и профессиональной одержимостью педагога. Ведь даже техническое оснащение кабинета музыки во многом зависит от этих характеристических нюансов его деятельности.

Основная часть

Прогнозируемость логики мышления, поступков учащихся и эффективность учебного процесса в целом определяются стабильностью создаваемых для них условий. По мнению И.М. Сеченова, “при одних и тех же внутренних и внешних условиях человека деятельность его должна быть одна и та же” [1, с. 125]. Ученый, вероятно, имел в виду не императивно навязываемую ему повторяемость выполнения определенных функций в неизменной предметной и эмоциональной среде, а их закономерную причинно-следственную связь, экспериментально подтвержденную в теории И.П. Павлова об условном рефлексе. Видимо поэтому педагогика, основанная на знаниево-центристской методологии обучения, перенасыщенной образовательными стандартами, справедливо названа “наукой долженствования” [2]. Каноничность педагогических условий и инвариантность предписаний учителя порождали “должное”, лишаящее права и желания “возможного” выполнение учебных заданий и упражнений учащимися. Вследствие функционирования таких образовательных установок у детей и подростков развивались боязнь проявления личной ответственности за собственную инициативу, нераспорядительность и инфантильность.

Другими категориями характеризуется сущность общего музыкального образования эвристического типа. Благодаря свойствам эзотеричности (тайности) и латентности (скрытости) эстетические переживания не материализуются непосредственно и поэтому не могут быть императивно ранжированы под матрицу, мнимую учителем. Более того, методическая грамотность предостерегает его от подобных действий и требований конформного поведения от учащихся. Это подтверждается также их неспособностью к объективному выражению собственного эмоционального состояния в вербальной форме. Данные наблюдения обуславливают определения естественных педагогических обстоятельств, являющихся детерминантом конструирования формальной деятельности учителя. Его компромиссность с личным субъективным мнением в пользу учащихся, гуманное отношение к их целеполаганию в музыкальном творчестве и ограниченным возможностям словесного репродуцирования эстетических переживаний составляют сущностную основу педагогики общего музыкального образования.

Дифференцированному изучению педагогических условий (по сравнению с другими компонентами понятийного аппарата) организации учебного процесса уделяется значительно меньше внимания в исследованиях ученых. Возможно, это объясняется их ассимилированностью с принципами и методами профессиональной деятельности учителя. Ведь уровень учебной, особенно творческой, активности учащихся во многом снижается от часто наблюдаемой импульсивности его поведения. Вследствие этого по-прежнему нереализованными остаются идеи дифференциации, индивидуализации (а следовательно, и гуманизации) большинства образовательных технологий. Не случайно весьма популярной стала теория личностно ориентированного обучения, афористично выраженная в вопросе А.В. Хуторского: “Как обучать всех по-разному?” [3]. Она, как никакая

другая, наиболее согласуется с принципами “природо- и культуросообразности” педагогического процесса.

Главным препятствием широкого внедрения теории личностно ориентированного образования многие считают общепризнанную систему классно-урочной организации учебной деятельности школьников. При этом наблюдается инерционное желание “изменить обстоятельства” без пересмотра “собственного отношения к ним”. Вместе с тем требуется немного: проведение ревизии своего педагогического поведения (т.е. принципов); внедрение в практику преподавания личностно ориентированных методов обучения; создание на уроке педагогических условий свободного творчества учащихся. В музыкально-педагогическом процессе выделенные факторы действуют произвольно как для учащихся, так и для учителя, не формально фиксирующего сущие, а создающего должные педагогические условия на уроке в соответствии с творческой природой искусства. Поддерживая такую психологическую установку, В.Н. Дружинин, в частности, пытается ответить на вопрос: “Почему одни люди проявляют преимущественно адаптивную активность, а другие – творческую?” [4, с. 169]. Вряд ли возможен инвариантный рецепт решения данной проблемы.

Вместе с тем важность репродуцирования знаний существующих условий в преддверии создания новых с целью реализации перспективных учебных программ также аксиоматична. Так, О.П. Котикова выделяет “группы условий, влияющих на приобретение учащимися старших классов эстетического опыта: молодежную культуру; психологические особенности старшеклассников и мотивацию творческой деятельности в данном возрасте; эстетические потребности и интересы старшеклассников; профессиональное мастерство педагога” [5, с. 26]. Вполне понятно, что зафиксированные наблюдения автора упреждают учителя от действий, не согласующихся с реальной стартовой ситуацией, но и не нацеливают его на эффективные пути усовершенствования творческого взаимодействия с подростками.

Нескруплезное отношение к условиям как важному компоненту понятийного аппарата педагогики заметно и по скромному объему внимания, уделяемого им в дидактических трактатах, и по неопределенности формулировок временного их функционирования, и по диффузности самих определений. Например, содержание и организацию “музыкально-слушательской деятельности”, по мнению признанных ученых, обуславливают следующие педагогические условия: “какая музыка (народная, классическая, современная) будет изучаться на уроке; с какой целью вводится тот или иной музыкальный образец... каков уровень общей и музыкальной... культуры учащихся данного класса; в каком направлении предполагается развитие музыкально-творческих способностей учащихся... каковы возрастные особенности учащихся, круг их музыкальных интересов и потребностей; в каких условиях будет проводиться урок...” [6, с. 28]. Некорректность формулировок объясняется, вероятно, взаимопроникновенностью создаваемых условий на уроке с принципиальными установками учителя.

Специфичность темы исследования предопределяет особенности педагогических условий осуществления его главной идеи – эстетического воспитания школьников средствами музыкальной эвристики. Их выявление детерминировано интегрирующими понятиями личностно ориентированного образования, эвристического генезиса музыкального искусства, гуманизации учебного процесса. В результате теоретического анализа и экспериментальной проверки исходных данных выкристаллизованы следующие педагогические условия общего музыкального образования эвристического типа:

- создание креативного контекста урока¹;
- заинтересованность учителя в развитии личностного мышления, суждений и действий учащихся;
- качественное исполнение и воспроизведение музыкального репертуара;
- корректное отношение к учащимся и продуктам их творчества;
- одобрительная позиция учителя к эвристическому мышлению, суждениям и действиям детей;
- предоставление возможности вариативного сравнения результатов собственной музыкальной деятельности школьников с образцами народного творчества и шедеврами мировой классики;
- использование в учебном процессе мультимедийного компьютера.

Интерфункциональность последнего условия особенно доказательно подтверждает естественное взаимопроникновение педагогических понятий. Ведь его можно представлять, прежде всего, средством технического обеспечения урока. Однако в процессе эвристического обучения использование мультимедийного компьютера становится важным условием эффективности занятий. Его интерактивные свойства одновременно способствуют канонизации, модификации и созданию принципиально новых продуктов музыкального творчества. Данные факторы характеризуют многофункциональный компьютер не только как техническое, но и эвристическое средство обучения. Благодаря ему неожиданные прогрессивные решения приобретают статус эвристических, инновационных.

Классификации и описанию свойств многочисленных средств обучения уделяют внимание в своих исследованиях А.Ф. Меняев, П.И. Пидкасистый, Г.К. Селевко, С.А. Смирнов. В соответствии с определением П.И. Пидкасистого средства обучения – это “те материальные и материализованные предметы, которые учитель при изложении учебного материала помещает между собой и учеником” [7, с. 166]. По мнению А.Ф. Меняева, “средство обучения – это материальный или идеальный объект, который использован учителем и учащимися для усвоения новых знаний” [7, с. 284]. К первому комплексу средств автор относит “учебники и пособия, таблицы, модели, макеты... учебно-лабораторное оборудование, помещения, мебель... микроклимат, расписание занятий...”. Идеальными средствами обучения А.Ф. Меняев называет “усвоенные ранее знания и умения, которые используют учителя и учащиеся для усвоения новых знаний” [7, с. 285]. С позиции субъекта деятельности он также дифференцирует их на “средства преподавания и средства учения” [7, с. 287]. Развернутую характеристику приспособлений, устройств, оборудования, предметов, условных обозначений, используемых на уроке, в процессе изучения отдельной дисциплины и всего курса обучения предлагает С.А. Смирнов. Автор классифицирует их также по признакам “идеальности” и “материальности”, называя “источниками информации” и “инструментами освоения учебного материала” [2, с. 276-279]. Средства в сочетании с методами обучения, по мнению Г.К. Селевко, вовсе не являются определяющими в названиях многих технологий преподавания: догматических, репродуктивных, объяснительно-иллюстративных, диалогических, коммуникативных, игровых, творческих; программированного, проблемного, развивающего, саморазвивающего обучения [8, с. 30].

¹ Термин заимствован у Д.Б. Богоявленской, предложившей “метод креативного поля, позволяющий в максимальной степени имитировать в эксперименте жизненную ситуацию с ее многослойностью и неограниченными возможностями проявления активности”. (Богоявленская, Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – С. 25).

Подтверждая правомерность данной точки зрения ученого, многие исследователи (Б.Г. Ананьев, Г.А. Балл, И.А. Васильев, Н.В. Дорошко, А.С. Майданов, В.Л. Поплужный, Э. Стоунс, О.К. Тихомиров, С.И. Шапиро и др.) в особый ряд выделяют эвристические средства обучения. Под этим термином большинство авторов подразумевают условные обозначения, предписания, подсказки, нацеленные на активизацию способности и потребности в самостоятельном открытии новых смыслов творческой деятельности у ребенка. “<...> Функция “наведения” на решение и функция “сокращения” вариантов, – как считает Ю.Н. Кулюткин, – представляя собой две стороны одного и того же явления, хотя и вытекают из разных подходов к анализу эвристических методов регуляции деятельности” [9, с. 10]. Не предлагая на каждом уроке заранее придуманных, навязываемых стереотипных алгоритмов мышления и действий учащимся, учитель чуть зримым намеком изредка лишь корректирует как логику, так и спонтанность нахождения ими рациональных ответов. “Когда ученики обучаются пользоваться алгоритмическим и эвристическим методами, они одновременно обучаются алгоритмическим и эвристическим способам мышления”, – отмечает Э. Стоунс [10, с. 265]. По определению Г.А. Балла “понятие эвристического средства... охватывает очень широкий круг самых разнородных образований, начиная от наглядных пособий и кончая возникающими у субъекта ассоциациями или даже его эмоциями” [11, с. 99]. Несомненная правомерность точки зрения автора предопределяет возможность классифицировать их на воспринимаемые рецепторами зрения, слуха и формируемые в результате эмотивного состояния и образных представлений человека. Несмотря на эзотеричность мыслительных и, тем более, чувственных процессов, происходящих в его организме, опытным путем выработаны алгоритмы осмысления как схожих математических задач, так и образцы музыкальных выражений определенных духовных и материальных прототипов окружающей среды. “Исследование процесса решения различных задач человеком, – подчеркивает С.И. Шапиро, – позволяет сделать вывод о том, что, как правило, все же удается составить список небольшого числа указаний, детерминирующих действия” [12, с. 51]. Вместе с тем при рефлексии личностных мыслительных и образных операций их систематизация может быть проведена лишь по окончании, а не в процессе творческого акта. Это значит, что ребенок не использовал известный алгоритм действий, а выявил его самостоятельно. “В связи с этим, – считает С.И. Шапиро, – важной задачей психологического исследования является экстернизация (“выведение наружу”) эвристик, которыми руководствуется человек в процессе... мышления, вооружение учащихся знанием этих эвристик” [12, с. 51].

Принимая во внимание данное утверждение, целесообразно классифицировать эвристические средства общего музыкального образования на вспомогательные, витальные (жизненные) и виртуальные (возможные). При этом необходимо отметить, что под вспомогательными подразумеваются средства, внедряемые педагогом в учебный процесс непосредственно на уроке с целью решения определенных образовательных задач. Витальные эвристические средства обучения представляются наглядной информацией и вербальными предначертаниями, направленными на активацию визуальных и слуховых рецепторов ребенка с учетом его эмпирических знаний. Название последней группы предметов, приспособлений, устройств, образных представлений обусловлено их имплицитными свойствами и формами выражения. Однако в определенных условиях они могут быть эксплицированы и воплощены в действиях и результатах

творчества. “<...> Между идеальными и материальными средствами обучения не существует четкой границы, – отмечает С.А. Смирнов, – мысль или образ могут быть переведены в материальную форму” [2, с. 277]. Рассматривая существующую закономерность в таком ракурсе, правомерной представляется дифференциация эвристических средств музыкального образования школьников в соответствии с выявленными особенностями их восприятия, интериоризации и воплощения в продуктах творчества.

В частности, эвристические средства классифицированы на **вспомогательные** (предписания, учебные пособия, устройства, контекстные сведения, рекомендации, наведения, эвристические данные, музыкальные цитаты, тематические сообщения, компьютерные программы); **витальные** (музыкальные иллюстрации, визуальные предметы, объекты, подсказки, намеки, эмпирические знания, условные обозначения, косвенные сведения, жизненные прототипы); **виртуальные** (эмоции, ассоциации², образные представления, семантические “коды”³, дополнительная информация по законам “воображаемой”⁴ логики).

Представленная дифференциация эвристических средств общего музыкального образования хотя и отличается логикой, профильной специфичностью, оригинальностью, не может считаться исключительной. Общая психическая детерминация творческого процесса во многом нивелирует принципиальные различия между ними. Подтверждая это, А.С. Майданов конкретизирует: “Эвристическую роль могут выполнять не только явно сформулированные научные знания, выраженные в виде теорий, гипотез и идей, но также недостаточно эксплицированные знания, неосознанные мысли и представления... интуитивный опыт и т.п.” [13, с. 94].

Заключение

Спорадичность активации тех или иных эвристических средств общего музыкального образования определяется как ситуативными изменениями педагогических условий, так и вариативностью решения творческих противоречий. “Задачи в искусстве отличаются от арифметических тем, – отмечает Н.Е. Перельман, – что не только решения, но и ответы у них бесконечно разнообразны. Распространенное среди исполнителей “списывание” с грамофонных пластинок стирает это отличие” [14, с. 13]. В связи с этим учителю следует доступно объяснять учащимся антитезу каноничности теоретических основ музыки и эвристичности их композиционного воплощения, при этом максимально снижать категоричность негативного оценивания результатов детского творчества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Сеченов, И.М.** Психология поведения / И.М. Сеченов ; под ред. М.Г. Ярошевского. – М. : Ин-т практ. психологии, Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1995. – 320 с.
2. Педагогика: теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С.А. Смирнов [и др.] ; под ред. С.А. Смирнова. – 7-е изд. – М. : Академия, 2007. – 512 с.

² Оригинальную взаимосвязь ассоциативных представлений можно проследить в работах: Пархоменко, В.П. Основы рационализаторской и изобретательской работы : учеб. пособие для шк. молодого рационализатора системы профтехобразования / В.П. Пархоменко. – Минск : Выш. шк., 1984. – С. 146–148; Голешевича, Б.О. Воспитание культуры музыкального восприятия у младших школьников : учеб.-метод. пособие / Б.О. Голешевич. – Могилев : МГУ им. А.А. Кулешова, 2000. – 126 с.

³ Термин “семантические коды” заимствован в работе: Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – С. 35.

⁴ Теория “воображаемой”, или металогики представлена в работе: Васильев, Н.А. Воображаемая логика. Избранные труды / Н.А. Васильев. – М. : Наука, 1989. – С. 59–117.

3. **Хуторской, А.В.** Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
4. **Дружинин, В.Н.** Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
5. **Котикова, О.П.** Эстетическое воспитание старшеклассников : учеб.-метод. пособие / О.П. Котикова. – Минск : Універсітэцкае, 1999. – 157 с.
6. **Абдуллин, Э.Б.** Методика музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева ; под общ. ред. М.И. Ройтерштейна. – М. : Музыка, 2006. – 336 с.
7. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / В.В. Краевский, А.Ф. Меняев, П.И. Пидкасистый и др. ; под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Пед. общество России, 2006. – 608 с.
8. **Селевко, Г.К.** Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
9. **Кулюткин, Ю.Н.** Эвристические методы в структуре решений / Ю.Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1970. – 232 с.
10. **Стоунс, Э.** Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс ; пер. с англ. ; под ред. Н.Ф. Тальзиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
11. **Балл, Г.А.** Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
12. **Шапиро, С.И.** Мышление человека и переработка информации ЭВМ / С.И. Шапиро. – М. : Сов. радио, 1980. – 288 с.
13. **Майданов, А.С.** Процесс научного творчества / А.С. Майданов. – М. : Наука, 1983. – 208 с.
14. **Перельман, Н.Е.** В классе рояля / Н.Е. Перельман. – Л. : Музыка, 1975. – 64 с.

Поступила в редакцию 04.02.2013 г.

УДК 378.3

И.В. КУРАШ, А.И. ИВАНОВ*

ПРЕИМУЩЕСТВА ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ

Статья посвящена выявлению проблем и перспектив развития в образовательном пространстве Республики Беларусь дистанционной формы обучения. Оно становится частью повседневной реальности, активно внедряется в существующую систему образования, завоевывает все больше сторонников среди студентов, а также руководителей предприятий, желающих повысить профессионализм сотрудников. Быстрое внедрение информационных технологий во многих сферах наряду с готовностью предприятий к переменам, нехваткой высококвалифицированных кадров и довольно высокими потребностями населения в качественных образовательных услугах позволяют предположить высокие темпы роста на рынке дистанционного обучения. Очевидно, что именно эта форма обучения может завоевать приоритетные позиции.

Введение

Формирование кадрового корпуса компетентных специалистов и качественные вложения в человеческий потенциал являются важным элементом общественного прогресса. Мировой опыт свидетельствует, что увеличение ВВП государства на 1% достигается на 60% за счет человеческого фактора. Поэтому одним из приоритетов государственной кадровой политики является организация системы подготовки и переподготовки специалистов.

* Выпускник физико-математического факультета 1992 г.

Считается, что развитые страны получают на один доллар, вложенный в систему высшего образования, 6 долларов прибыли. По оценкам экспертов, за счет высшего образования эти страны получают 30% национального дохода. За рубежом учеными было установлено, сколько валового внутреннего продукта производят работники трех образовательных групп, имеющих суммарное образование 10,5 лет, 12,5 и 14,5 лет и более. Оказалось, что третья группа лиц производит более 50% ВВП. Подобные исследования проводились в Беларуси и показали, что работники с образованием более 14,5 лет, которые составляют 24% от общего числа трудоспособного населения, производят 56% ВВП. Этот очевидный факт еще не в полной мере осознан государством. Процесс подготовки квалифицированных специалистов, сфера образования нуждаются в постоянном совершенствовании в связи с необходимостью их соответствия быстро изменяющимся потребностям современного общества.

Основная часть

Известно, что обучение может иметь ряд целей. Так, целью обучения в вузе может стать получение диплома о высшем образовании, приобретение новых знаний и навыков, повышение квалификации для более выгодного трудоустройства. Студенты, получающие образование заочно, более осознанно подходят к выбору профессии, предъявляя зачастую конкретные требования к процессу обучения, учебно-методическому обеспечению.

Заочное обучение обычно работает по следующей схеме: студенты приезжают в высшее учебное заведение дважды в год. Сессия студентов заочной формы обучения составлена из аудиторных занятий, экзаменов по предметам данного семестра и установочных лекций на следующий семестр. В вузе студентам предоставляют учебно-методический материал, перечень вопросов для подготовки и выполнения контрольных и курсовых работ, которые они либо высылают в вуз по почте в течение семестра, либо привозят с собой на сессию. Такая схема, при отсутствии современных информационных технологий, на первый взгляд, представляется приемлемой, так как студент не просто работает самостоятельно, но и получает возможность лично пообщаться с преподавателями. Оценка успеваемости студентов на всех этапах проводится персонализировано при непосредственном контроле со стороны преподавателя, что позволяет объективно оценить достижения. Однако положение студента в данном случае отнюдь не самое выгодное. Он остается предоставленным самому себе на полгода, и ему приходится получать все знания самостоятельно, иногда испытывая при этом недостаток в учебной и методической литературе, не имея возможности задать уточняющие вопросы.

В настоящее время в мировой практике широкое распространение получила система непрерывного обучения как комплекс мер, дающих возможность учиться и повышать квалификацию специалистам на протяжении всего периода практической работы. Реализация этих задач возможна на основе внедрения эффективных информационных технологий, удовлетворяющих мировым образовательным стандартам, включая систему постоянного дистанционного обучения и консалтинга.

Термин “дистанционное обучение” (ДО) был введен еще в 1991 г. Задолго до этого уже было известно понятие открытого университета. Так, университет в г. Феникс (США), основанный на новаторской идее сделать высшее образование доступным для работающих людей, существует с 1976 г. Инновационную

методику, позволяющую взрослым занятым людям эффективно проходить обучение удаленно, не утрачивая контакт с преподавателем, разработал доктор Джон Спергинг. Это стало толчком, после которого в США начали один за другим появляться университеты и образовательные центры, предоставляющие услуги удаленного обучения.

В настоящее время ДО является одним из основных направлений образовательных программ ЮНЕСКО. Содействие его развитию признано приоритетной задачей в учредительном договоре Европейского союза.

С распространением дистанционной формы обучения связано решение многих социально-экономических, политических и культурных проблем развития общества. Во-первых, дистанционное обучение способно обеспечить подготовку и переподготовку практически всех кадров государственного управления, специалистов разного уровня для предприятий и организаций. При этом затраты на обучение будут в несколько раз ниже, чем в настоящее время. Экономия происходит за счет снижения транспортных расходов, платы за аренду помещений, коммунальные услуги и т.д. Кроме того, появляется возможность увеличения заработной платы обучающихся без отрыва от производства. Это обуславливается тем, что при дистанционной форме получения образования отрыв от основного места работы может быть существенно сокращен и студенту не придется жертвовать своим заработком. Во-вторых, обеспечивается большая доступность образования для всех слоев населения путем широкого использования возможностей открытого обучения. В-третьих, повышаются созидательные, творческие способности студентов в образовании. В-четвертых, возрастает роль самообразования с применением высокоэффективных информационных и телекоммуникационных технологий.

Анализ проблем дистанционного обучения показал, что в настоящее время в мире накоплен большой опыт реализации данной системы. В целом, мировая тенденция перехода к нетрадиционным формам образования прослеживается в росте числа вузов, ведущих подготовку по новым информационным технологиям. Если в 1980 г. их насчитывалось 187, то в настоящее время более 1000 учебных заведений осуществляют подготовку с использованием системы дистанционного обучения. 81% всех высших учебных заведений США предлагают как минимум один курс дистанционного обучения, 67% учебных заведений считают дистанционное обучение стратегически важным направлением своего развития. Подобная форма обучения широко распространена в странах Европы, в Японии, Австралии, а также в развивающихся государствах (Китае, Индии, Иране и т.д.). В ряде зарубежных вузов количество обучающихся по системе ДО в 2-3 раза превышает количество студентов дневных отделений.

В России ДО развивается с начала 90-х гг. Количество учреждений ДО на территории страны, являющейся нашей ближайшей соседкой и конкурентом в области предоставления образовательных услуг, продолжает быстро расти. Активно внедряются технологии ДО в МГУ, Московском государственном университете электроники и математики, Московском государственном авиационном институте и др. Сегодня в России заочное и дистанционное обучение проходят более 2 млн студентов. Значительное увеличение спроса на соответствующие услуги государственных и аккредитованных негосударственных вузов отмечено после экономического кризиса 2008 – 2009 гг. По данным “Независимой газеты” к 2010 г. уже более половины абитуриентов выбирали заочное образование. В среднем студенты, получающие заочное или дистанционное образование, экономят 40-50% (а иногда даже до 70%) [1].

В соответствии со статьей 17 Кодекса Республики Беларусь об образовании формами получения образования являются очная, заочная и соискательство. Причем, дистанционная форма получения образования определяется как вид заочной формы получения образования, когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий [2].

В Республике Беларусь, начиная с 2000 – 2001 гг. проводятся работы по внедрению ДО в Академии управления при Президенте Республики Беларусь, БГУ, Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники и др.

Переход на информационные технологии в обучении студентов связан с рядом причин. Во-первых, информация через интернет может передаваться почти мгновенно. Все учебные материалы студент может получить в течение незначительного промежутка времени, что сильно отличается от времени почтовой пересылки учебных материалов и контрольных работ. Этот фактор очень важен при работе со студентами из отдаленных регионов. Во-вторых, внедрение информационных технологий позволяет значительно повысить качество обучения. Качество повышается также и с точки зрения предоставления учебных материалов как на бумажных носителях, так и в электронном варианте. Учебно-методические материалы студент может дополнить интернет-ресурсами и книгами, в зависимости от дисциплины и требований преподавателя. К тому же студент приобретает навыки работы в интернете, что требует высокого уровня его самоорганизации и хорошего освоения компьютерных технологий. В-третьих, при данной форме обучения недостаток личного общения преподавателя и слушателя компенсируется возможностями новых информационных технологий. Самым простейшим вариантом связи преподавателя и студента-заочника является использование электронной почты. При этом становится возможным проведение индивидуальных консультаций преподавателя и студента, обмен рефератами, контрольными и курсовыми работами. Студенты в межсессионный период имеют возможность самостоятельно вести подготовку по предметам следующей сессии и контролировать свои знания с помощью специального программного обеспечения. Проверка знаний осуществляется с помощью встроенной в учебный курс интерактивной системы с использованием тестов. Доставка результатов тестирования и обновление учебного материала осуществляется по каналам интернета. Однако организовать эффективный контроль знаний по всему курсу при помощи электронной почты весьма затруднительно. Итоговое тестирование студентов заочного отделения осуществляется на сессии в вузе. Сдача теста является допуском к экзамену по изучаемым дисциплинам [3].

Таким образом, процесс обучения становится более гибким и сфокусированным. Теперь студенты могут планировать в течение каждой недели свое время на обучение самостоятельно, что дает возможность сконцентрироваться на изучении того, что им нужно и важно, овладевать информацией не в заданном извне, а в индивидуально избранном темпе. В результате изменяется и роль преподавателя. Он является, прежде всего, не лектором, а консультантом. Основная часть занятий, проводимых в течение сессии, посвящена именно обсуждению тех тем курса, которые интересны или непонятны студентам. Лекционные занятия могут быть рационализированы – изучение материала относится в большей степени к самостоятельной работе. К тому же вместе с технологиями и подходами к обучению меняется и учебный материал. Основным учебным мате-

риалом в очном и заочном образовании являются конспекты лекций, книги и пособия в печатном виде. При дистанционной же форме обучения – электронные версии учебников и пособий, а также дополнительные интернет-ресурсы, что позволяет значительно повысить качество подготовки специалистов.

Опыт, полученный в период работы в системе ДО в УО “БГСХА” в соответствии с программами и на основе методического обеспечения, разработанного специалистами Академии управления при Президенте Республики Беларусь, показал, что студенты, избравшие дистанционное обучение, имели по результатам сессии более высокие оценки (+1,7 балла) в сравнении с обучавшимися на основе стандартных традиционных подходов к подготовке заочников.

Заключение

Таким образом, для всестороннего рассмотрения процесса становления и развития ДО в Республике Беларусь важно учитывать ряд факторов, в частности, социальных, экономических, нормативно-правовых, технологических.

Следует отметить, что в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании дистанционная форма обучения рассматривается как вид заочной формы получения образования. Это заведомо ставит ДО на второстепенные позиции, даже несмотря на то что заочная форма, в силу ряда обстоятельств, в последнее время подвергается серьезной критике. Очевидно, что переход на ДО позволит ликвидировать определенные негативные тенденции, свойственные стандартной заочной форме обучения, повысив при этом качество подготовки специалистов без отрыва от производства.

В настоящее время Республика Беларусь характеризуется высоким образовательным уровнем населения. Однако при этом среди граждан, занятых в сельском хозяйстве, самая низкая доля имеющих высшее (6%) и среднее специальное (13%) образование. ДО даст возможность обучаться значительной части сельского населения.

Для того чтобы эффективно обучаться в системе дистанционного образования, необходимы некоторые стартовые знания и техническое обеспечение, что требует более высокого уровня заинтересованности в получении знаний со стороны студентов. Следует отметить, что в 2011 г. Беларусь попала в ТОП-20 стран с наиболее активно развивающимся интернетом. Согласно данным отчета Information Economy Report-2011, доступ к интернету в Беларуси имеют 32 жителя из 100. В новом статистическом сборнике “Информационное общество в Республике Беларусь” приводится информация, в соответствии с которой услугами всемирной паутины ежедневно пользуются более 60% населения страны в возрасте от 16 лет. Основная масса пользователей интернета в Беларуси – люди 25–34 лет (28,06%). При этом наша страна занимает 34 место среди более чем 170 экономик мира по количеству абонентов и пользователей фиксированного широкополосного доступа к сети интернет на 100 жителей. Так, в Беларуси на 100 жителей приходится 18,9 абонентов мобильного широкополосного доступа. Потребление ресурсов сети у нас даже выше, чем в США и Китае. В 2011 г. на одного отечественного интернет-пользователя пришлось 730 МБ трафика в сутки, что почти в 2 раза выше аналогичных показателей в США и Китае. По словам экспертов, в лидеры наша страна выбилась прежде всего за счет новых технологий связи и “тяжелого” контента [4].

ДО связано с применением новых методов преподавания и новых подходов к усвоению информации. И от студентов, и от преподавателей потребуются боль-

шие затраты времени. Так, разработка учебно-методического обеспечения для ДО связана со значительными усилиями со стороны преподавателя, направленными на более тщательную и качественную проработку не только курсов лекций, пособий, но и создание продуманной системы тестирования, контроля за ходом усвоения материала.

Тем не менее, несмотря на обозначенные проблемы и трудности, следует признать, что активное внедрение в образовательный процесс дистанционного обучения является насущной потребностью современного общества, где девизом становится не обучение однажды и на всю жизнь, а обучение в течение всей жизни с учетом динамичности развития современного мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Митин, А.** Заочное высшее образование в вузах России / А. Митин // EduNetwork.ru [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://vuz.edunetwork.ru/articles/77>. – Дата доступа : 18.10.2012.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании: Закон Республики Беларусь от 13 декабря 2011 г. № 325-З (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2011 г., № 140, 2/1877) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.tamby.info/kodeks/edu_tekst.htm. – Дата доступа : 15.10.2012.
3. **Ганчарик, Л.П.** Методология дистанционного обучения / Л.П. Ганчарик. – Минск : Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2002. – 43 с.
4. **Рыбик, К.** Страна онлайн / К. Рыбик // Дело. – 2012. – № 10. – С. 14–16.

Поступила в редакцию 09.01.2013 г.

УДК 373.3.016:73/76

Г.С. ФЕДЬКОВ

НАБЛЮДЕНИЕ – ВЕДУЩИЙ МЕТОД ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОСВОЕНИЯ ПРИРОДЫ

Период первых наблюдений природы имеет целью воспитать и организовать восприятие учащихся в направлении эстетического освоения объекта наблюдения. Представляется актуальным рассмотрение организации процесса восприятия объектов (явлений) природы школьниками и использование наблюдений в практической изобразительной деятельности.

Введение

Эстетическое освоение природы рассматривается нами как способность ребенка дифференцированно воспринимать, сопоставлять и оценивать различные ее объекты и явления с позиций красоты. Объект (явление) рассматривается не сам по себе, а в его отношении к окружающей природе, оцениваемом как прекрасное, безобразное, гармоническое, причудливое, смешное, удивительное и т.д. В ходе эстетического оценивания устанавливается эстетическая ценность объекта, которая представляет собой особый класс ценностей, существующих наряду с ценностями утилитарными, моральными и т.п. Все виды ценностей (добро, польза, справедливость, красота, величие и т.п.) характеризуют значимость объекта для субъекта, которая определяется ролью данного объекта в жизнедеятельности как отдельной личности, так и всего общества.

Основная часть

Предмет, который необходимо изобразить школьнику на бумаге, представляет собой совокупность пластических и живописных качеств. Он особым образом освещен, имеет объем, конструкцию, положение в пространстве, цвет, определенную фактуру, обладает формой, наделенной индивидуальными, неповторимыми особенностями. Находясь на свету, наблюдаемый нами предмет реагирует на все состояния световоздушной среды, приобретает ее оттенки. Задача учителя заключается в том, чтобы раскрыть эти его качества в совокупности. Только таким образом можно воспитать у школьника активность восприятия и наблюдательность.

Содержание анализа объекта действительности, уголка природы, природного комплекса зависит от возрастных особенностей детей и должно быть построено в форме живой, непринужденной, доброжелательной беседы. Нельзя прерывать неправильный ответ школьника. Важно выслушать его, по возможности усилиями класса установить, в чем была допущена ошибка, поправить ответ, сделать обобщение. Чтобы правильная информация закрепились в сознании ребенка, ее необходимо, по мере надобности, повторить во время занятий несколько раз.

Заметим, содержание урока, его учебные задачи следует определять с учетом возрастных особенностей детей.

Итак, нам необходимо проанализировать сначала, скажем, несложный натюрморт, состоящий из двух-трех предметов природы.

Ошибочно поступают учителя, которые сразу ориентируют школьников на выполнение конкретных изобразительных задач. Первоначально необходимо обратить внимание детей на эстетическую выразительность предметов, красоту всей группы и каждого предмета в отдельности.

Используя естественный или искусственный свет, следует осветить натюрморт так, чтобы освещение хорошо выявляло всю учебную постановку, концентрировало внимание учащихся на главном.

Анализ постановки начинаем следующими вопросами:

1. Нравится ли вам этот натюрморт?
2. Что привлекает ваше внимание в натюрморте?
3. Чем красивы его предметы?

Задача данного этапа заключается в установлении признаков красоты объекта наблюдения. Нельзя просто констатировать красоту типа "этот натюрморт красивый", поскольку такой подход качественно не развивает восприятие детей, а вырабатывает у них штампы и стереотипы.

Изобразительная деятельность имеет свои правила. Чтобы процесс обучения протекал успешно, необходимо знать и выполнять их. Прежде чем приступить к рисованию, необходимо сформировать у учащихся:

- 1) представление о предмете;
- 2) представление об изображении;
- 3) представление о материальном выполнении изобразительных задач [1, с. 35].

Установив, в чем красота натюрморта, переходим к этапу образования у детей представлений о форме, освещении, цветовой окраске предметов, положении в пространстве и т.д., иными словами, помогаем школьникам сформировать представление о натюрморте как объекте изображения.

С этой целью предлагаем им несколько вопросов:

1. Сколько предметов находится в натюрморте?
2. В чем состоит сходство и различие этих предметов?

3. Как они расположены в пространстве (что ближе, что дальше)?
4. С какой стороны натюрморт освещен?
5. Какое освещение в натюрморте (искусственное или естественное)?

Обратим внимание, этот вопрос важен, если рисунок выполняется красками. Детям в таком случае необходимо сообщить информацию о тепло-холодности в живописи. Естественный свет холодный, искусственный – теплый. Следовательно, освещенные части предметов в одном случае будут более холодные, чем находящиеся в тени, в другом, наоборот, – более теплые.

Если рисунок выполняется графическими материалами, обращаем внимание детей на различие предметов по тону (темный, светлый самый светлый и т.д.).

6. Выясните, какой предмет самый темный, а какой самый светлый.

7. Определяя тональные отношения, обозначьте номерами предметы, например, самый темный – первый номер. Следующий предмет немного светлее – второй номер и т.д.

Такой прием не позволяет школьникам в процесс работы “запутать” тональные отношения.

Для того чтобы создать у учащихся представление об изображении, необходимо:

- а) провести анализ аналогичного рисунка по вышеупомянутому плану;
- б) показать мелом на доске или мягким материалом на бумаге процесс создания рисунка.

Желательно обратить внимание школьников на возможные ошибки, показать, что следует делать, чтобы избежать их.

На этапе материального осуществления изобразительных задач наиболее сложные моменты в рисовании предлагаем выполнять методом зрительного диктанта: учащиеся повторяют вслед за учителем отдельные этапы рисунка.

Во время самостоятельной работы школьников над рисунками можно использовать следующие формы индивидуального подхода:

1. Сделать замечание и объяснить, как устранить ошибку.
2. Показать рисунки учащихся или репродукции, аналогичные данной теме урока, и прокомментировать их с учетом допущенных ошибок.
3. Продемонстрировать на классной доске или листе бумаги процесс исправления ошибки.
4. Исправить ошибку непосредственно на рисунке школьника. Этот метод желательно применять в том случае, если предыдущие оказались неэффективными.

Надо сказать, работа над рисунком идет более успешно, если у детей сформирован определенный запас зрительных представлений об окружающей действительности. Важно обращать внимание детей на те или иные изменения в природе: причудливые формы деревьев, облаков, движения животных и т.д. Если не управлять процессом восприятия, то многое ребенок просто не замечает. Став взрослым, он будет равнодушен к объектам и явлениям природы. Более того, нередко красота природы воспринимается таким человеком только как источник удовлетворения его сиюминутных потребностей [2, с. 35].

Способствуют эстетическому освоению природы вопросы-задания, которые школьники выполняют как на учебных занятиях, так и во внеучебное время. Вопросы-задания целесообразно предлагать таким образом, чтобы результаты наблюдений могли быть использованы в учебной деятельности, в том числе и изобразительной. Рассмотрим анализ некоторых объектов и явлений природы.

Эстетический анализ неба

Вопросы-задания: какое небо по цвету? Где небо более светлое – в зените или ближе к линии горизонта? Какие цветовые оттенки у неба? (Младшим школьникам легче определить оттенки цвета, сравнивая свои наблюдения с набором красок, которыми они работают.) Чем красиво небо?

Чтобы закрепить полученные зрительные представления, можно предложить детям игру “Где небо светлее?": разложив цветные однотонные карточки последовательно, ребята проследят изменение цветового тона неба от темного к светлому (от зенита к линии горизонта).

Школьникам постарше можно предложить игру “Небо в разное время суток”: игрок выбирает приготовленные учителем цветные карточки и раскладывает их в такой последовательности, чтобы они имитировали изменение цветового тона неба при разных погодных условиях, в разное время суток.

Анализ облаков или грозовых туч позволяет не только отметить их цвет, но и провести игру “На что (на кого) похоже?”, которая способствует развитию ассоциаций, образного мышления, наблюдательности.

В ветреный день форма облаков меняется быстро. Дети с удовольствием находят в них образы зверей, птиц, реальных и сказочных героев, хотя первоначально многие испытывают трудности и не видят в причудливых формах облаков ничего, кроме облаков. В таком случае учитель может предложить сначала свой вариант.

Как известно, в своих рисунках школьники изображают небо синей или голубой краской, облака – белой, тучи – черной или темно-синей. Поэтому эстетический анализ объектов природы целесообразно начинать с определения их цветовой гаммы. Важное значение следует придавать развитию наблюдательности, умению видеть, что облака и тучи имеют ярко освещенные участки (свет), менее освещенные (полутень) и совсем неосвещенные (тьма). Необходимо учить школьников видеть разницу в тоне между освещенной и теневой частью наблюдаемого объекта.

Облака, освещенные солнцем, меняют цвет в зависимости от времени суток. Утром и вечером в их освещенных частях доминируют оттенки желто-оранжево-красного цвета, днем – желтого. Особенно сложно школьникам увидеть хроматический желтый оттенок в облаках в ясный солнечный день, и они пишут их белой краской. Поэтому нужно предложить детям посмотреть на свои краски и определить, на какую из них похожи освещенные солнцем облака, что позволит увидеть нужный цвет.

Эстетический анализ водоема

Поскольку школьники пишут воду преимущественно синей краской, то эстетический анализ воды необходимо начинать с уточнения ее цветовой гаммы. При этом желательно дать возможность ученикам понаблюдать воду в разных водоемах (озере, реке, болоте и т.п.). Важно, чтобы они поняли: вода в различных водоемах разного цвета, а небо, прибрежные деревья, кустарники, травянистые растения отражаются в ней, как в зеркале. На цвет воды влияют также погодные условия и время суток.

Вглядитесь внимательно в водную гладь водоема и ответьте на вопросы: какого цвета вода? Где вода темнее – на переднем или на заднем плане? Что темнее – предметы природы или их отражение в воде? Что светлее – небо или вода? Какие краски нужно смешать, чтобы получить нужный оттенок для написания воды? Чем, на ваш взгляд, красива водная гладь озера, реки и т.п.?)

На зеркале воды часто можно увидеть ряску, кувшинки, камыши и другие растения. Необходимо обращать внимание детей на красоту формы растений, их окраску, на эстетическую выразительность обитателей водоема: лягушек, рыб, жуков, без которых он был бы безжизненным и менее привлекательным.

При анализе водной глади зарастающих озер, обмелевших рек необходимо донести до школьников мысль об экологических проблемах. Дети должны усвоить, что от каждого человека зависит состояние той природной красоты, которую очень часто многие просто не замечают.

Эстетический анализ земли

Прежде чем выполнять это задание, необходимо научить школьников правильно называть цветовую окраску объектов природы. Анализ детских рисунков показывает, что и траву, и листву деревьев они пишут одной зеленой краской. Младшие школьники не понимают, как и почему изменяется насыщенность цветового тона по мере удаления от зрителя. Необходимо ставить перед учениками задачу увидеть и другие оттенки цвета. Например, если они нашли в зеленом синие оттенки, то объект можно назвать сине-зеленым. Есть “зеленые” кустарники, которые имеют синие, красные, фиолетовые оттенки. В таком случае, характеризуя цветовой тон, обозначаем их как сине-красно-фиолетово-зеленые и т.д. Необходимо объяснить детям, что между зрителем и объектом находится слой воздуха, который имеет, как правило, голубоватый оттенок. Чем дальше объект от зрителя, тем больше между ними слой воздуха, тем цвет предмета становится менее насыщенным, менее выразительным, более холодным.

Лучше, если эти словесные упражнения закрепятся в игровой ситуации с использованием специально окрашенных карточек, как в игре “Где светлее?”

Поскольку объекты и явления природы представляют собой целостный организм, то, проводя эстетический анализ, полезно сравнивать их друг с другом. Следует обращать внимание, на каком фоне находится объект, что теплее, холоднее, выразительнее.

Рассматривая траву, дети отвечают на вопросы: какая трава по цвету? Какие оттенки имеет трава? Где цвет травы более насыщен – на переднем или на заднем плане? Какие оттенки приобретает трава, освещенная солнцем? Какие оттенки имеет трава в тени? Чем пахнет трава? Нравится ли вам запах свежескошенной травы, запах сена? Какие ассоциации вызывает у вас запах травы? Какие ощущения у вас вызывает прикосновение к траве? Чем вам нравится трава?

Эстетический анализ дерева

Эстетический анализ можно проводить и в процессе непосредственных наблюдений за природой, и по фотографиям. Прежде чем отвечать на вопросы, школьники должны внимательно рассмотреть дерево. Необходимо обращать внимание на то, какие у дерева ствол, ветки, листья, какая у него кора, как оно связано с землей (видны ли корни), в каком положении оно находится по отношению к земле.

Следует сконцентрировать внимание на том, что каждое дерево, как и любой предмет природы, имеет свой “характер”. Его определяют особенности формы, цветовой окраски, положение в пространстве, характер рисунка и фактура коры и т.д. Если мы потрогаем разные деревья, то ощутим, что некоторые из них теплые, другие холодные, есть стволы деревьев шероховатые, гладкие, смолистые и т.п. Весной, летом, осенью хорошо ощутим аромат каждого дерева, зимой

запахи деревьев менее выразительны. Внимательный наблюдатель с интересом прислушивается к шуму ветра в вершинах деревьев, к шороху опавших листьев под ногами. Ну а кто не любит вкусные яблоки, груши, вишни? Словом, представления о деревьях будут неполными, если не вспомнить, что на многих из них растут не только красивые, но и вкусные плоды.

Таким образом, то, что мы видим, воспринимаем на слух, на ощупь, а также на вкус, создает в нашем представлении целостный образ того или иного объекта природы.

Рассматривая с детьми дерево, предлагаем им ответить на вопросы (количество и порядок вопросов зависит от возрастной группы учащихся и учебных задач урока): какой цвет кроны дерева (ствола)? Что темнее – дерево или небо, на фоне которого рассматривается дерево? Насколько цвет кроны в тени темнее, чем на свету? Где цвет дерева теплее – в тени или на свету? Чем объясняется тепло-холодная цветовая гамма дерева? Чем красива крона дерева (цвет, форма кроны, характер строения листьев)? Что темнее – ствол или крона? Кого или что напоминает вам форма кроны (ствола, коры дерева)? Чем интересно для вас это дерево?

Если задание выполняется по фотографии, то детям предлагается представить, какая у него кора (шероховатая или гладкая).

Подводя итоги наблюдений, школьники находят эпитеты, которые соответствуют эстетической выразительности дерева (высокое, тонкое, коренастое, развесистое, могучее и т.д.).

Эстетический анализ птицы

Эстетический анализ представителей животного мира более успешно проходит при непосредственном контакте с ними. Наиболее удобные места для этого – зоопарки и зверинцы. Однако поскольку такие условия в учебном процессе не всегда возможны, то чаще приходится использовать чучела и цветные фотографии представителей фауны.

Освоение эстетических особенностей птицы начинается с вопросов: какого цвета у нее оперенье? Как птица сидит, летит, передвигается? Чем привлекает внимание птица в полете? В чем эстетическая ценность птицы?

Эстетический анализ природных объектов неотделим от решения практических задач урока. Часто педагоги забывают об эстетическом освоении природных объектов, нацеливая школьников на решение практических задач. Однако опыт показывает, что неумение детьми видеть красоту объекта, который они изображают, негативно сказывается и на результатах их практической художественной деятельности. Можно утверждать, что ребенок не сможет передать красоту того или иного объекта, если в процессе эстетического анализа он не усвоил, какие качества объекта делают его выразительным, красивым.

Заключение

Мир природы велик и многообразен. В данной статье не ставилась задача проанализировать эстетический облик всех объектов и явлений природы. Хочется надеяться, что предложенный подход, предполагающий включение чувств ребенка в процесс эстетического освоения, поможет педагогу проанализировать вместе с учащимися любой объект или явление природы и установить присущие только ему качества, что будет способствовать формированию у подрастающего поколения бережного отношения к природе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Щербаков, В.С.** Изобразительное искусство. Обучение и творчество (Проблемы руководства изобразительным творчеством детей) / В.С. Щербаков. – М., 1974. – 64 с.
2. **Федьков, Г.С.** Эстетическое освоение природы школьниками на занятиях по изобразительному искусству : методические рекомендации / Г.С. Федьков. – Витебск : Изд-во УО “ВГУ им. П.М. Машерова”, 2006. – 42 с.

Поступила в редакцию 20.05.2013 г.

УДК 378.016:785

В.Н. ЛАБУНЕЦ

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

В статье раскрыты психолого-педагогические особенности формирования творческого исполнительского мастерства будущего учителя музыки в процессе инструментальной подготовки.

Введение

Глобальный характер преобразований, происходящих в Украине, касается различных сфер деятельности человека, в том числе и образования. В связи с этим в вузе должна создаваться качественно новая образовательная система, способная моделировать и воспроизводить в действительности все многообразие явлений и связей материальной и духовной жизни общества, направленная на интеллектуальное и духовно-нравственное развитие личности студента.

В течение длительного периода развития теории и методики музыкального исполнительства проблема интеллектуальной регуляции творческого процесса музицирования неизменно остается одной из ведущих в кругу научных и практических интересов исполнителей, педагогов, исследователей. Различные научные школы и концепции отличаются лишь направленностью и содержанием интеллектуальных поисков в музыкальном исполнении: от двигательного-технических, психолого-физиологических, теоретико-конструктивных до слухо-аналитических, художественно-образных и т.д. Совместное рациональное основание указанных направлений – отношение к музыкальному исполнению и процессу его подготовки как к высокоинтеллектуальной деятельности, зависящей от активности творческого, продуктивного мышления музыканта.

Анализ научной литературы и практики свидетельствует, что в музыкально-исполнительской подготовке инструменталистов преобладает декларативно-функциональный подход, копирование чужого опыта, воспитание инструментально-технических навыков вне их связи с раскрытием художественного содержания произведения. Согласно традиционным методикам (Б. Струве, А. Ямпольский, Ю. Янкелевич и др.) формирование исполнительской техники осуществляется локально-адаптивно, когда преподаватель регулирует содержание и объем информации в соответствии с уровнем подготовленности студента. При этом игнорируются такие существенные рычаги обучения, как осознание собственного

профессионального опыта, опора на личностно значимые и общественно приемлемые механизмы самоопределения, саморазвития, самосовершенствования будущих специалистов. Недостаточно учитываются возможности рефлексии, которую современная теория и методика обучения музыке (О. Рудницкая, В. Федорчук, О. Андрейко и др.) трактует как средство эффективного развития художника.

Цель статьи состоит в раскрытии психолого-педагогических особенностей формирования исполнительских умений и навыков студента-инструменталиста музыкально-педагогических и художественных факультетов, выявлении основных факторов, в той или иной степени влияющих на совершенствование профессиональных качеств исполнителя.

Основная часть

Качество исполнения произведения музыкантом-инструменталистом зависит от многих субъективных и объективных факторов, среди которых важнейшими являются: музыкальные способности, техническое и художественное мастерство. Среди субъективных факторов в качестве наиболее существенных можно выделить эмоциональное, физическое состояние музыканта, эмоциональный тонус, уровень изучения произведения и т.п. К важным объективным факторам можно отнести качество и техническое состояние музыкального инструмента, гигиенические и физические условия выступления. Вместе с тем для подавляющего большинства педагогов, стремящихся подготовить исполнителя высокого уровня, на первый план выступают музыкальные способности. Очевидно, что о качественном исполнении произведения можно говорить тогда, когда музыкальные способности выступают в единстве с исполнительским мастерством. Формирование профессионала требует кропотливого труда не только музыканта-исполнителя, но и его педагога, использования новых подходов и методов обучения.

Законом жизни является стремление достигать в своей деятельности лучших результатов. Музыканты призваны эмоционально переживать музыку, надежнее запоминать содержание того, что предназначено для усвоения, работать более экономно и эффективно, хорошо учиться, играть и творить. Композиторы стремятся получить признание слушателей, писать сочинения на высокохудожественном уровне. Достижение поставленных целей возможно тогда, когда процесс обучения и воспитания в школе и внешкольных заведениях будет адаптирован к способностям личности, потребностям будущей специальности и жизненной практики. Отсутствие раннего осознания общественной пригодности в конкретной профессиональной деятельности приводит к тому, что обучение является формальным, поверхностным и не дает того результата, который может быть достигнут при обучении с четким представлением практической цели.

Сами по себе динамичность мышления, техническая ловкость пальцев, умение играть гаммы, пассажи и этюды, теоретическое знание гармонии без связи с практикой характеризуют скорее посредственного ремесленника. Надо признать, что зачастую музыкальные школы готовят именно таких специалистов. Если же из них выходят потенциальные артисты, то, как правило благодаря собственной активности и самостоятельности, даже вопреки учебным программам. Типичным примером может служить карьера композитора К. Шимановского, который в консерватории, как известно, получал не самые лучшие оценки.

Успешное обучение музыке с опорой на утвержденные программы, сочетающие потребность будущей специальности с развитием индивидуальных способ-

ностей, невозможно без знания законов, управляющих функционированием психики. Чтобы правильно индивидуализировать музыкальное обучение и воспитание, необходимо знать проблематику личности, особенно ее способности (как музыкальные, так и другие), а также методы определения уровня их развития. Многие из этих проблем можно решить, зная психологические основы подготовки музыканта и его артистической деятельности. Иначе говоря, уровень художественной техники музыканта следует довести до высокого уровня мастерства. Понятно, что прежде всего надо знать те факторы, от которых оно зависит.

Музыка – искусство, эстетическое выражение которого формируется художественным климатом эпохи. Она имеет свои глубокие тайны, особую силу и роль в воспитании личности. Поэтому именно музыку в своей педагогической деятельности использовал выдающийся композитор Дмитрий Кабалевский. Он считал, что “...музыка, как каждое искусство, помогает детям познавать мир и воспитывает детей, причем воспитывает не только их художественный вкус и творческое воображение, но и любовь к жизни, к человеку, к природе, любовь к своей родине, интерес и чувство дружбы к народам других стран” [1, с. 89].

Вопросы прогнозирования достижений в музыкальной деятельности чрезвычайно важны как с точки зрения теории, так и практики. Этим мотивируется потребность научных исследований деятельности музыкантов-исполнителей и музыкантов-педагогов. Растущая необходимость повышения эффективности обучения, высокие требования к музыкантам, потребность в грамотной селекции молодежи, стремящейся учиться музыке, как и значительные средства, необходимые для обучения, обуславливают исследование этого вопроса в прошлом и настоящем.

Опыт музыкантов-педагогов, как и систематическое его изучение, свидетельствуют о том, что влияние на успех музыкантов-инструменталистов оказывают, прежде всего, следующие факторы:

- интеллект (общие способности);
- музыкальные способности;
- анатомические свойства;
- психические свойства личности;
- интересы;
- мотивация;
- общественно-экономические условия;
- методы образования и обучения музыке.

Известно, что художественная плодотворность музыкальной деятельности исполнителя-инструменталиста зависит также от многих факторов. Среди них выделяют следующие:

- специфически музыкальные способности;
- психосоматические свойства личности;
- биографически-средовые факторы;
- технология индивидуального труда.

Изолированно ни один из этих факторов не определяет ни уровня, ни художественной ценности музыкальных достижений. Роль каждого из них является относительной и зависит от общего контекста.

Говоря о художественном мастерстве музыканта-исполнителя, следует заметить, что среди многих показателей, определяющих его уровень, следует выделить технические средства игры на инструменте, познавательные психические процессы, эмоционально-волевую сферу и индивидуально-типологические свойства (характер, способности, темперамент).

Каждая деятельность, будь то живопись или административная работа, музыка или механическая обработка материалов, архитектура или земледелие, захватывает человека полностью, целиком использует его психику. Нет такой деятельности, из которой можно было бы исключить мышление, представление, выражение отношения к ее содержанию, выполнение двигательных действий, наблюдение за их результатом. Все процессы получения, переработки информации, а также реализация целей и задач характерны для каждой деятельности [2, с. 117]. Не бывает так, что человек сначала наблюдает, думает, представляет себе, манипулирует, а позже начинает на основе всего этого действовать. Он с самого начала является активным, наблюдая, представляя себе, манипулируя, сочетая возможные инверсии. Это происходит на протяжении всей жизни. Причем его наблюдения, мысли, представления зависят от вида и характера деятельности. В одних действиях на первый план выдвигается мышление, в других – воображение, а в третьих – манипулирование, однако не может быть так, чтобы в каком-то действии не было всего названного.

Накопление знаний, навыков и умений является условием овладения игрой на различных музыкальных инструментах, в том числе гитаре. В этом участвуют основные психические познавательные процессы: ощущение, наблюдение, память, мышление, воображение, внимание. Познание объективной действительности, как и жизнь человека, осуществляется на основе их интеграции. Однако среди них есть более и менее сложные. К последним относятся процессы чувственного восприятия, а именно ощущения и наблюдения. Они являются основой течения более сложных процессов и испытывают на себе их влияние. Каждый из них имеет свои качества и закономерности и может выступать в психической деятельности как ведущий или вспомогательный.

В музыкальной деятельности гитариста, как и любого исполнителя-инструменталиста, играют определенную роль все познавательные процессы. На разных этапах овладения данным мастерством роль отдельных из них меняется. В данной статье мы не планируем характеризовать все познавательные психические процессы, их виды и свойства – это задача общей психологии. Не будем также рассматривать их значение на начальном этапе обучения игре на инструменте. Обратим внимание лишь на те виды психических процессов, их свойства и закономерности, от которых зависит исполнительское художественное мастерство.

Для осознания того, о чем идет речь, определим понятия “ощущение” и “восприятие”. Ощущение – самый познавательный психический процесс, заключающийся в отражении отдельных свойств предметов и явлений материального мира, а также внутреннего состояния организма при непосредственном воздействии материальных раздражителей на соответствующие рецепторы [3, с. 58]. Ощущение, сенсорика всегда более или менее связаны с моторикой, с действием. Во-первых, это начальный момент сенсорно-моторной реакции, во-вторых – результат сознательного действия дифференциации, выделения в наблюдении отдельных качеств чувств. Ощущение, как процесс непосредственного познания действительности, способствует получению зрительной, звуковой (слуховой), вкусовой, осязательной, двигательной, температурной, болевой информации, а также информации, связанной с состоянием равновесия организма [4, с. 23]. Органы чувств, по сути, играют роль энергетических фильтров, через которые проходят соответствующие изменения среды.

Анализируя влияние ощущений на формирование исполнительского художественного мастерства, особое внимание нужно обращать на такие их свойства

и закономерности, учет которых непосредственно обуславливает развитие музыкальных способностей, навыков и умений. К ним относятся:

- качество, интенсивность, продолжительность ощущений, адаптация;
- взаимодействие анализаторов (ощущений);
- синестезия.

Очерченные основные свойства и закономерности ощущений, как известно, имеют большое значение при слушании музыки. Это явление основательно исследовано как отечественными, так и зарубежными музыковедами и психологами.

Качество ощущений – свойство, позволяющее отличить одни из них от других того же вида. Для музыканта важнейшим является определение высоты звука и его тембра. Известно, что высота тона зависит от частоты колебаний звуковой волны. Человек может воспринимать звуки, частота которых находится в пределах 16–20000 Гц. Тембр отражает его акустический состав, т.е. количество, последовательность и относительную силу обертонов (гармонических и негармонических). Согласно теории Гельмгольца тембр звука зависит от того, какие гармонические верхние тона добавляются к основному тону, и от относительной силы каждого из них [5].

Интенсивность ощущений – это их количественная характеристика. Она определяется громкостью (силой) звука и порогами чувствительности (нижним, верхним и дифференциальным). Учитывая это, мастерское исполнение отличается тем, что произведение играет с большой точностью изменений в агогике, динамике, акцентуации, тембровой экспрессии и т.д. Манипулирование громкостью звучания позволяет придавать музыкальному произведению дополнительную окраску и вызывает у слушателя богатый музыкальный (и не только) образ, ввергая его в мир переживаний.

Рассматривая интенсивность ощущений как свойство, надо помнить о пороге чувствительности. *Нижний порог чувствительности* – это минимальная сила звука, способная вызвать слуховые ощущения. Одной из составляющих исполнительского мастерства является способность оценить условия воплощения (технические возможности инструмента, акустические свойства концертного зала и т.д.) музыкального произведения так, чтобы фразы, фрагменты, которые озвучиваются на низком уровне громкости (уг), слушатель мог воспринять. Недопустимо, чтобы исполнитель слышал, что играет, а для слушателя эти звуки являлись подпороговыми (т.е. не доходили до него, он их не слышал). Стоит в процессе воспроизведения учитывать и физическое состояние слушателей. Известно, при усталости порог чувствительности понижается.

Верхний порог чувствительности – это максимальная сила звука, при которой еще возникают адекватные слуховые ощущения. Если громкость звука повысится по сравнению с той, которая определяет верхний порог чувствительности, то слушатель вместо наслаждения музыкой будет испытывать боль в ушах. Исходя из этого, можно утверждать, что слишком громкое исполнение произведения не способствует передаче колорита и очарования звучания, а вызывает у слушателей негативные чувства. Такая ситуация возможна при использовании технических устройств усиления звука. Неумелое применение такого усиления, игнорирование акустического свойства концертного зала может привести к такому повышению силы звука, которое превышает возможность восприятия на верхнем пороге чувствительности.

Дифференциальный порог чувствительности (порог различения). С помощью органов чувств мы можем не только констатировать наличие или отсут-

ствии того или иного раздражителя, но и различать их по их силе и качеству. Минимальное различие между двумя раздражителями, вызывающими едва заметное отличие ощущений, называется порогом разницы, или разностным дифференциальным порогом. Если нижний и верхний пороги чувствительности называют абсолютными, то порог различения является относительным.

Какое значение имеет дифференциальный порог чувствительности для музыканта вообще и для гитариста в частности? Известно, что одним из важнейших факторов, определяющих уровень музыкальных способностей и мастерства, является музыкальный слух – способность дифференцирования высоты, тембра и громкости звука. Различают слух абсолютный и относительный (релятивный).

Абсолютный слух – это физиологическое свойство распознавать и воспроизводить высоту тонов без их сравнения со звуками известной высоты. Многие специалисты (как музыканты, так и психологи) считают, что это врожденное свойство имеют около 10% людей. Оно считается самым высоким уровнем музыкальных способностей. Однако более глубокий анализ данного явления показал ошибочность такого взгляда. С одной стороны, абсолютный слух не является обязательным свойством музыкальности: много выдающихся музыкантов его не имели (Чайковский, Шуман и др.). С другой стороны, наличие абсолютного слуха не гарантирует успехов в музыкальной деятельности. Так, например, В. Кьохлер характеризует студентов консерватории с абсолютным слухом, которые находились на очень низком уровне развития в музыкальном отношении [6, с. 85]. Поэтому не стоит преувеличивать значение абсолютного слуха.

Относительный (релятивный) слух – это способность определять высоту звуков, сравнивая их со стандартным звуком установленной высоты. Известно, что эта способность развивается с помощью сольфеджио. Исследования показывают, что для звуковой чувствительности порог равен 0,1. Это означает: если высота звука по сравнению с другими изменится на 0,1 тона, то музыкант заметит такое изменение. Человек с относительным слухом требует определенного пункта выхода – тона, представленного в начале. Опираясь на этот тон, одновременно учитывая его высоту и высоту следующих звуков, он оценивает отношения между звуками.

Порог разницы для каждого анализатора (в том числе и слухового) является постоянным (закон Вебера-Фехнера). Однако результаты исследований свидетельствуют о возможности существенного снижения порогов разницы высоты звука даже с помощью краткосрочных упражнений. Поэтому относительный слух важнее абсолютного.

Продолжительность ощущений – это их временная характеристика, которая проявляется в реагировании на звуки. Она характеризуется продолжительностью реакции и насыщенностью образных представлений.

Время реакции – это время от начала действия звукового раздражителя до ответа (двигательного, эмоционального и др.) на него. Если человек услышит звук, то он отреагирует на него не сразу, а через некоторое время. Время реакции (ее скорость, латентное время) зависит от многих факторов: физического состояния, эмоционального возбуждения, наличия посторонних раздражителей, но больше всего – от типа и свойств нервной системы.

В исполнительской деятельности время реакции имеет важное значение. Оно заключается в том, что не каждый музыкант может изучить и сразу воспроизвести музыкальное произведение в очень быстром темпе, потому что не имеет для этого физиологических данных. То есть данные процессы протекают так медленно, что музыкант физически не в состоянии выполнять быстрые движе-

ния, стремительно реагировать на различные ситуации, с которыми сталкивается во время исполнения сочинения.

Подытоживая сказанное, следует обратить внимание на то, что при подборе репертуара музыкант-инструменталист должен соотносить темп исполнения выбранного произведения со скоростью своих реакций. Если этого не придерживаться, то трудно будет сыграть произведение на высоком художественном и техническом уровне или же исполнение потребует слишком больших физических и психических усилий. Совершенствуя свое мастерство, музыкант должен помнить, что разного рода упражнения и тренировки не могут привести к существенному сокращению времени реакции, потому что оно обусловлено свойствами нервной системы, которые практически не меняются от рождения.

Взаимодействие анализаторов (ощущений) проявляется еще в одном психическом явлении – синестезии. Данное явление характеризуется возникновением под влиянием раздражения одного анализатора ощущения, характерного для другого анализатора. Оно наблюдается в различных видах ощущений. Однако чаще всего встречаются зрительно-слуховые синестезии, при которых звуковые раздражители вызывают зрительные образы.

Так называемый “цветной” слух является специфическим психическим свойством отдельных людей: слушатель одновременно “видит” в своем воображении музыку, которую слушает, в конкретном цвете. Способность ассоциирования звучания с цветом может быть более или менее длительной и проявляться в различных формах. Например, у О.М. Скрябина и Н.А. Римского-Корсакова она проявлялась в ассоциировании отдельных тональностей с определенными цветами. Интересно, что у обоих композиторов отмечалось незначительное совпадение ассоциаций “тональность – цвет”.

Редкая корреляция таких ассоциаций при восприятии музыки отдельными людьми, зафиксированная П.Р. Фарнсфортом, не является достаточной, чтобы говорить о существовании какого-либо закона или даже закономерности в отношении “тональность – цвет”. Можно предположить, что такое совпадение у О.М. Скрябина и М.А. Римского-Корсакова объясняется сходством их композиторского опыта. Сам цвет у М.А. Римского-Корсакова, как утверждает Б.М. Теплов, не является чем-то абстрактным, а связывается с более сложным явлением – таким, например, как время года. Например, тональность A-dur у него не только розовая, но и весенняя, молодая, цветущая, утренняя; H-dur – не только сапфировая, но и грозная (опасная), недоброжелательная, бурная. Б.М. Теплов объясняет эти ассоциации эмоциональными связями. Каждая тональность для композитора имеет выразительную эмоциональную окраску, свое характерное настроение, вызывающее соответствующие зрительные образы (чаще всего связанные с природой). Доминирующий цвет этих образов и видов становится цветом данной тональности [7, с. 128].

Какое значение имеет явление синестезии для художественного мастерства исполнителя? На первый взгляд, никакого, но это только кажется. Нет сомнения в том, что одним из его аспектов является умение музыканта “входить в образ”. Если в процессе игры у исполнителя легко и ярко возникают зрительные образы как ответ на музыку (ее тональность, тембр и т.д.), то это свидетельствует об уровне его интерпретаторского мастерства.

Конечно, не каждый исполнитель имеет такие способности, но в определенной степени их можно развить. Психологическим детерминантом такой возможности является взаимодействие анализаторов и упражнений (тренировки).

Заключение

Исполнительские способности музыкантов-инструменталистов рассматриваются в контексте структуры психики как качества мозга отражать объективный мир, канализируя их по конкретным психическим функциям. Операционные механизмы усваиваются индивидом в процессе образования, в общей социализации, где воспитание и обучение выступают главным фактором развития данных способностей. Они не могут быть привнесены извне, а всегда индивидуальны; внешние воздействия обязательно преломляются через внутренние личностные установки, а также в определенной степени входят в состав исходных условий обучения, создавая качественное своеобразие – индивидуальный профиль одаренности студента-инструменталиста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Кабалевский, Д.Б.** Воспитание ума и сердца : кн. для учителя / Д.Б. Кабалевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – С. 89.
2. **Леонтьев, А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Общая психология : учебн. для студентов пед. ин-тов / А.В. Петровский ; под ред. А.В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
4. **Мерлин, В.С.** Лекции по психологии мотивов человека : учеб. пособие для спецкурсов / В.С. Мерлин. – Пермь : Изд-во Пермского ун-та, 1971. – 119 с.
5. **Рубинштейн, С.Л.** Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 628 с.
6. **Kohler, W.** Tonpsychologie. Handbuch der Neurologie des Ohres / W. Kohler. – Berlin: 1923. Wierszyłowski J. Psychologia muzyki. Wydanie 2, rozsz. – Warszawa : PWN, 1979. – 380 s.
7. **Теплов, Б.М.** Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов // Избранные труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. II. – С. 42–222.

Поступила в редакцию 25.04.2013 г.

УДК 37.036 : 792 (073)

В.Н. ЖЛУДЬКО

ИГРОВОЙ ДИЗАЙН В ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье рассмотрены эвристические функции и художественно-игровая структура метода игрового дизайна в подготовке и проведении театрализаций студентами факультета начального образования в процессе интегрированных занятий художественно-технологического цикла и внеаудиторной творческой деятельности.

Введение

Учебно-воспитательный вектор современной школы сегодня направлен на использование разнообразных средств и технологий для всестороннего развития творческих способностей учащихся и учителей. Искусство и, в частности, дизайн с его уникальными возможностями целостного влияния на эвристически развивающуюся личность будущего учителя занимают значительное место в учебном процессе высших педагогических учебных заведений, по-

сколькx формировать представление о мире должен учитель с целостным мировоззрением.

Для полноценного развития личностной одаренности будущих учителей актуальной является проблема создания педагогически целесообразных условий, способствующих комплексному методическому воздействию на них средствами искусства.

Основная часть

Важным условием эстетического воспитания и художественной деятельности будущих учителей начальных классов является использование в учебно-воспитательном процессе идеи синтеза искусств. Это мнение разделяют представители современной украинской психологии и педагогики (И. Зязюн, А. Коберник, В. Моляко, В. Тищенко, В. Сидоренко, А. Савченко, В. Сирота и др.) и акцентируют внимание на эвристическом потенциале синтеза искусств, на феномене синестезии. В педагогическом учебном заведении развитие синестезии будущих учителей начальных классов возможно на основе интеграции знаний по принципу отраслевого взаимодополнения и устранения междисциплинарной отделенности в изучении предметов художественного и технологического циклов [1]. Синестезию учащихся начальных классов и их учителей нужно рассматривать как эстетическую и психологическую основу полихудожественного сознания, как межчувственную ассоциацию, интеграцию эстетических чувств на принципах опыта восприятия синтетических искусств: театра, кинематографа, хореографии и др.

Соответственно, значительное место в содержании Государственного стандарта общего начального образования занимает художественно-синтетическая составляющая (образовательная отрасль "Искусство"), которая предусматривает изучение видов и языка театрального и экранного искусств. Кроме того, образовательная отрасль "Технологии" включает задания по изготовлению игрушек, разных видов кукол, составление из них композиций [2]. Эффективное решение интеграции предметов технологии и искусства возможно при использовании театрализованной деятельности и дизайн-деятельности, которые недостаточно обоснованы теоретически в подготовке будущих учителей начальных классов.

Вопросам театральной педагогики посвящены научные труды современных педагогов (О. Комаровская, Л. Масол, Е. Трусова, Е. Чурилова и др.).

Б. Неменский, автор Программы интегрированного курса художественного труда и изобразительного искусства для начальной школы, посвятил один из разделов Программы театрально-декорационному искусству [3].

Требование современной отечественной дидактики начального образования предусматривает обязательное внедрение разнообразных форм игровой деятельности. Академик А. Савченко подчеркивает, что использование игровых инновационных технологий необходимо для переходной деятельности от доминирующей игровой дошкольной к обучающей школьной деятельности [4].

Сегодня процесс интенсификации обучения побуждает ученых и практиков пересматривать, совершенствовать и дополнять уже известные методы и технологии, привлекать средства многомерного педагогического влияния на учащихся школ и высших учебных заведений. Мы поддерживаем взгляды представителей педагогической науки (Н. Гавриш, М. Лещенко, Т. Носаченко, В. Тищенко, Б. Юсова и др.), которые придерживаются мнения о том, что для всестороннего развития художественно-творческих способностей личности не-

обходимо формирование ее проектно-конструктивных умений средствами дизайн-образования.

Украинские педагоги-исследователи рассматривают начальное дизайн-образование как художественное проектирование и конструирование, как систему интеллектуальных содержаний и творческих тренингов [1; 5]. Компонентами такой системы является вербальная, сенсорная и структурная информация, взаимодополнение содержания образования и традиционных форм учебного процесса средствами искусства. Эффективное комплексное воздействие на учащихся начальной школы оказывают словесные, изобразительные, предметно-манипуляционные игры, которые синтезированы в театрализованной деятельности.

Цель исследования – характеристика метода игрового дизайна (художественно-игрового проектирования) и анализ его использования в театрализованной деятельности студентов как одного из эффективных средств решения образовательно-воспитательных задач.

Игродизайн – дизайн в игре, то есть детский дизайн. В детском дизайне ребенок сам создает и осуществляет свой проект. Художественно-игровая функция присуща только детям, потому как дети по своей природе – игродизайнеры, художники-конструкторы. В этом можно убедиться методом наблюдения за произвольным поведением ребенка в любом виде игры. В творческой игре дети используют целостные сенсорно-вербально-структурные средства для полноценного самовыражения: сами с собой разговаривают (эгоцентрическая речь), поют, сочиняют; рисуют, проектируют, воплощают представления, ассоциации на плоскости; изготавливают изделия, манипулируют игрушками-самоделками в пространстве. Будущий учитель призван овладеть игродизайном в коллективной подготовке театрализаций.

В процессе использования игродизайна создается информационно-межличностная среда, способствующая раскрытию потенциальных творческих возможностей будущих учителей: “слушателей-мыслителей”, “зрителей-художников”, “деятелей-мастеров”. Благодаря художественно-игровому проектированию педагогическое руководство психологическим механизмом практического действия осуществляется опосредованно; актуализируется ознакомление личности учащихся с профиограммами трех основных типов профессий (интеллектуального, реалистического, художественного) овладение приемами одухотворения и эстетизации личностно-значимых предметных форм [1].

С нашей точки зрения, при изучении курсов художественного и технологического циклов в процессе внеаудиторной театральной деятельности студентов внедрение игродизайна возможно путем использования заданий деловой игры-театрализации, театрально-декорационной деятельности. Суть деловой игры в данном случае состоит в “погружении” студентов в детскую ситуацию, воссоздании в памяти собственных детских ассоциаций и ощущений, в возможности снова ощутить себя ребенком, по выражению педагога Ш. Амонашвили, в умении “подняться” до уровня детей младшего школьного возраста. Поэтому предметы художественного и технологического цикла выступают основной базой для освоения начального дизайн-обучения, знакомства обучающихся с театрально-декорационным искусством методом игродизайна [6].

Театр, как вид искусства, является интегрированной художественной деятельностью, а процесс подготовки всех его элементов непосредственно включает разные виды дизайн-деятельности. Именно дизайн-деятельность, касаясь сферы

театрально-декорационного искусства, является эффективным средством цветографического, предметно-пластического и словесно-вокального творчества, другими словами, синтеза изобразительно-графических, предметно-манипуляционных и песенно-речевых игровых действий личности младшего школьника, а соответственно, и его будущих учителей.

Язык кукольного театра, в котором “оживают” персонажи-самоделки, особенно привлекателен и понятен ученикам начальных классов, поскольку игра в младшем школьном возрасте еще остается важным видом жизнедеятельности и универсального познания мира.

В игродизайне кукольного театра можно выделить основные этапы: идейно-эстетический замысел; создание в эскизах (чертежах), макетах целостного образа оформления будущего спектакля (композиционно-графическое решение ширмы, элементов декораций); исполнение эскизов кукольных персонажей и костюмов героев; проектирование рекламной атрибутики (афиши, буклеты, программки), которые могут выполняться как художественными материалами (карандашами, красками, тушью, пастелью), так и в технике компьютерной графики. Важной частью процесса является конструирование (формообразование) театральных объектов (кукол, их костюмов, бутафории, элементов декораций, реквизита), зонирование классного интерьера.

Элементы игры в кукольной постановке могут проследиваться не только в сюжетно-ролевых играх-театрализациях, но и в первичных элементах композиции, принципах проектирования и конструирования дизайн-объектов, зонировании интерьеров, использовании артефактов.

Итогом подготовительного этапа является коллективный проект дизайн-оформления, после которого его создатели могут раскрыть свои режиссерские и актерские способности в сюжетно-ролевых играх кукольных интерпретаций, театрализациях, используя при этом подготовленные музыкально-звуковые, световые эффекты.

Особенностью детской театральной игры является импровизация с ее положительными аспектами и тенденциями. Поэтому педагогу важно поддерживать и поощрять ее как проявление разнообразия и оригинальности детского таланта в поисках творческих элементов режиссерской и актерской игры.

Переживание позитивных эстетических чувств является важнейшим показателем совместимости субъектов учебно-воспитательного процесса. Мы разделяем мнение исследователя педагогического мастерства И. Зязюна, который считает, что главное в актерском и педагогическом таланте – уметь “заразить” людей. Заразительность – это черта таланта и искусства.

Как сблизиться с ребенком, стать его единомышленником, коллегой? И в этом случае поможет игродизайн, театральная игра, в которой педагог должен принимать участие с детьми почти “на равных”, быть фасилитатором, лишь осторожно корректируя и незаметно направляя творческий процесс.

Умеренное присутствие театральных аксессуаров, умелая их компоновка в учебном интерьере всегда вызывают особо теплые ощущения, интерес к их исследованию, истории, созданию. Тактильные ощущения и обыгрывание их дают моментальное желание перевоплощения в соответствующий образ, провоцируют к импровизации, позволяют забыть о комплексах, “зжатостях”, помогают раскрыть одаренность личности, новые грани ее возможностей, создают позитивное настроение и творческое вдохновение. Самодельное декоративно-интерьерное присутствие позволяет поверить и детям, и будущим учителям в свои творчес-

кие силы, убедиться в возможности собственноручного создания подобных театральных элементов. Театральные артефакты, игродизайн создают особую, уникальную, сказочно-загадочную, волшебную атмосферу учебно-воспитательного пространства, в окружении которой невозможно не раскрыться, раскрепоститься, “заразиться” искусством, провоцируют к новым театральным проектам, к творчеству, созиданию, познанию в целом.

Заключение

Игродизайн помогает создать такую образовательно-развивающую среду, в результате взаимодействия с которой у будущего учителя формируется профессиональная готовность, личностная педагогическая концепция и персонал-технология.

Опираясь на собственный театральный, дизайнерский и педагогический опыт, мы утверждаем, что театрализованная дизайн-деятельность обогащает и расширяет диапазон содержания дисциплин художественно-технологического цикла, является интегрированным содержанием нового качества.

Следовательно, игродизайн в театрализациях, благодаря своей игровой, эстетико-интегральной сущности, способствует полихудожественному воспитанию как младших школьников, так и будущих учителей начальной школы, что должно найти свое приоритетное место в современных процессах модернизации начального и высшего образования как в Украине, так и за ее пределами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Тименко, В.П.** Игровой дизайн одаренного ребенка: созревание эмоций и чувств личности / В.П. Тименко, А.Н. Коберник, Т.А. Шевчук. – К. : Информ. системы, 2009. – 200 с.
2. Государственный стандарт начального общего образования. – К. : Начальное образование, 2011. – С 37–39.
3. **Неменский, Б.М.** Изобразительное искусство и художественный труд: 1 – 4 кл. : кн. для учителя / Б.М. Неменский, Н.Н. Фомина, Р.В. Гросул и др. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
4. **Савченко, А.Я.** Дидактика начального образования : учебник для студентов педагогических факультетов / А.Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – С. 305–310.
5. **Тименко, В.П.** Методика трудового обучения: технического и художественного труда. Теоретические засады и эмпирический опыт начального дизайн-образования / В.П. Тименко, В.В. Вдовченко. – К. : Изд-во ИОД, 2009. – 300 с.
6. **Жлудько, В.Н.** Значение театрально-декорационного искусства в творческом становлении младшего школьника / В.Н. Жлудько, М.В. Коновальчук // Материалы международной научной конференции “Элита, одаренность, человекоцентризм”, 26 февраля 2010 г. Институт одаренного ребенка НАПН Украины. – К. : Информ. системы, 2010. – С. 143–146.

Поступила в редакцию 29.03.2013 г.

ЗВЕСТКІ ПРА АЎТАРАЎ

СЯРМЯЖКА <i>Яўген Іванавіч</i>	– кандыдат педагагічных навук, прафесар МДУ імя А.А. Куляшова
СНАПКОВА <i>Алена Іванаўна</i>	– кандыдат педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры педагогікі МДУ імя А.А. Куляшова
БАШАРКІНА <i>Алена Аляксандраўна</i>	– кандыдат педагагічных навук, дацэнт кафедры педагогікі МДУ імя А.А. Куляшова
ТУКАЧ <i>Валянціна Паўлаўна</i>	– кансультант аддзела ІПК і ПК Міністэрства адукацыі РБ
АРЛОВА <i>Алена Аляксандраўна</i>	– доктар псіхалагічных навук, прафесар кафедры прыкладной псіхалогіі федэральнай дзяржаўнай адукацыйнай бюджэтнай установы вышэйшай прафесійнай адукацыі “Фінансавы ўніверсітэт пры ўрадзе РФ”
КАРПАВА <i>Елізавета Аляксандраўна</i>	– кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт кафедры псіхалогіі Тульскага інстытута эканомікі і інфарматыкі
ХАЗЕЙ-ЭСТЭРБРУК <i>Святлана Анатольеўна</i>	– кандыдат псіхалагічных навук, аспірант універсітэта імя Дж. Мэйсана (Вірджынія, ЗША)
КАТЛЯРОВА <i>Эліна Вячаславаўна</i>	– кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры псіхалогіі МДУ імя А.А. Куляшова
КАРПЯКОВА <i>Таццяна Анатольеўна</i>	– старшы выкладчык кафедры псіхалогіі МДУ імя А.А. Куляшова
БАГАМАЗ <i>Сяргей Леанідавіч</i>	– кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт Міжнароднага ўніверсітэта МІПСА
КАВАЛЕЎСКАЯ <i>Таццяна Мікалаеўна</i>	– аспірант кафедры псіхалогіі ВДУ імя П.М. Машэрава
АЎДЗЕЕВА <i>Ніна Іванаўна</i>	– кандыдат фізіка-матэматычных навук, дацэнт МДУ імя А.А. Куляшова
КУЗЬМІН <i>Андрэй Уладзіміравіч</i>	– кандыдат фізіка-матэматычных навук, намеснік генеральнага дырэктара па навуковай працы ДНУ “АІЭЯД-Сосны” НАНБ
ПАГУЛЯЕВА <i>Ганна Генадзьеўна</i>	– старшы выкладчык кафедры фізікі і тэхнічных дысцыплін МДУ імя А.А. Куляшова
ХМУРОВІЧ <i>Вікторыя Уладзіміраўна</i>	– старшы выкладчык кафедры фізікі і тэхнічных дысцыплін МДУ імя А.А. Куляшова
МАРЫНЕНКА <i>Вольга Пятроўна</i>	– кандыдат педагагічных навук, старшы выкладчык кафедры гуманітарных дысцыплін Беларуска-Расійскага ўніверсітэта
ГАЛЯШЭВІЧ <i>Браніслаў Алегавіч</i>	– доктар педагагічных навук, дацэнт МДУ імя А.А. Куляшова
КАЛІСТ <i>Алена Леанідаўна</i>	– магістр педагагічных навук, аспірант ВДУ імя П.М. Машэрава
КУРАШ <i>Ірына Васільеўна</i>	– кандыдат эканамічных навук, дацэнт кафедры эканомікі і кіравання на прадпрыемствах БДТУ

-
- ІВАНОЎ**
Аляксандр Іванавіч – начальнік аддзялення павышэння кваліфікацыі факультэта павышэння кваліфікацыі і перападрыхтоўкі кадраў Магілёўскага вышэйшага каледжа МУС
- ФЯДЗЬКОЎ**
Рыгор Сяргеевіч – кандыдат педагагічных навук, дацэнт кафедры выяўленчага мастацтва ВДУ імя П.М. Машэрава
- ЛАБУНЕЦ**
Віктар Мікалаевіч – кандыдат педагагічных навук, прафесар, загадчык кафедры тэорыі, гісторыі музыкі і ігры на музычных інструментах Камянец-Падольскага нацыянальнага ўніверсітэта імя Івана Агіенкі
- ЖЛУДЗЬКО**
Вера Мікалаеўна – старшы выкладчык Чарнігаўскага нацыянальнага педагагічнага ўніверсітэта імя Т.Р. Шаўчэнкі

SUMMARIES

Avdeyeva N.I., Kuzmin A.V., Pogulyayeva A.G., Khmurovich V.V. FORMATION OF KNOWLEDGE AND SKILLS FOR PROCESSING MEASUREMENTS OF THE SAME ACCURACY

On the basis of the normative documents on metrology the authors consider formation of knowledge and skills for processing (convolution) measurements of the same accuracy. Processing of a number of measurements is reduced to the computation of the result of measurements and the estimation of its accuracy determined by random factors which are impossible to be taken into account when taking measurements.

Basharkina Y.A. CHARITY WORK: PROCEDURAL CHARACTERISTICS AND ORGANIZATION

Effective forms of humanistic upbringing are getting priority in modern education practice, charity work being one of these forms. Charity work is characterized by humanistic orientation, functional complex, special content, social and pedagogical potential in forming humanistic relations between its members. The article based on the results of the research work reveals content characteristics and features of charity work organization.

Bogomaz S.L., Kovalevskaya T.N. MENTAL DEVELOPMENT OF CHILDREN BORN WITH LOW BIRTH WEIGHT

The article deals with the problems of mental development of preterm and full-term children with low birth weight and of children with small for their gestational age weight. Retardation of growth and foetal development leads to disruption of social and psychological adjustment which has an impact on the future life of the child. Violation of adaptation mechanisms affects the development of personality leading to socialization faults and destructive behaviour. The article considers readiness for school, behaviour disorders, self-realization of IUGR children at different stages of ontogeny. It reveals the characteristics of term and preterm infants whose body weight corresponds to gestational age compared with those of the children with low birth weight and small weight for gestational age.

Fedkov G.S. OBSERVATION AS THE LEADING METHOD OF NATURE AESTHETIC EXPLORATION

The article highlights peculiarities of perception and depicting of nature, the connection of nature aesthetic exploration with the development of careful attitudes to it.

Goleshevich B.O., Kalist E.L. PEDAGOGICAL CONDITIONS AND MEANS OF HEURISTIC GENERAL MUSIC EDUCATION

In the article pedagogical conditions, technical and heuristic means of general music education are justified. Scholars' lack of attention to the given components of pedagogy conceptual ground is analyzed. The most repeatable specific phenomena of heuristic general music education are investigated. The theoretical foundations for learning and creating pedagogical conditions in the educational process at music lessons are summarized. Definitions and logic of their correlation with technical and heuristic means of teaching are systematized.

Hazei-Esterbruk S., Kotliarova E.V., Karpekova T.A. MODERN VIEW ON CHILD AUTISM ABROAD AND IN BELARUS

The authors examine the major societal issue of autism which confronts every country due to the rapid increase in this population to include Belarus. Pursuant to their research, the authors state that Applied Behavior Analysis (ABA) is a scientifically and empirically proven approach in the diagnosis and treatment of individuals with autism, which has been used effectively in many countries. However, the authors emphasize that while there are currently no reliable diagnostic tools or effective therapies that have been used in working with children with autism in Belarus, they recommend developing well-structured and functioning long-term programs with ABA techniques which would bring hope and provide real results for children with autism in Belarus.

Kurash I.V., Ivanov A.I. PERSPECTIVES OF DISTANCE LEARNING

The article deals with the problems and perspectives of distance learning in education system of Belarus. Distance learning is introduced actively in modern system of education and becomes a part of everyday life. Distance learning wins more and more supporters among students as well as among managers who want to improve workers' professional skills. Rapid introduction of information technology in many spheres, readiness of enterprises to change, lack of highly efficient specialists and strong demands of people for good education presuppose the high rate of growth in distance learning market. Obviously this form of education can get privileged positions.

Labunets V.N. DEVELOPMENT OF FUTURE MUSIC TEACHERS' PERFORMANCE SKILLS

The article reveals the psychological and pedagogical features of the development of future music teachers' creative performance skills in the process of instrumental preparation.

Marinenko O.P. PEDAGOGICAL SUPPORT OF FOREIGN STUDENTS AT PRE-UNIVERSITY LEVEL

The article presets the model of foreign students' pedagogical support at pre-university level based on the environmental approach. This model considers ways to provide medical and psychological, sociocultural and didactical assistance to foreign students by means of supportive educational environment.

Orlova Y.A. Karpova Y.A. GRADUATES' ADAPTABILITY TO LABOUR MARKET AS A SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH

The article proves the need to define adaptability of the graduates to the labour market as a particular psychological phenomenon, which is interpreted by the authors as an integrative, systematically organized property of the individual that determines his ability to adapt to the social situation of employment in the modern labour market of a particular region. According to the authors, the study of the psychological determinants of students' adaptability to the labour market can help to foresee the effectiveness of university graduates' behaviour in the labour market, and to develop programmes focused on building students' adaptability in the labour market.

Sermiazhko Y.I. SOCIO-POLITICAL AND FAMILY UPBRINGING: OPPORTUNITIES AND PROSPECTS (notes)

Problems of upbringing both during different historical periods and in present conditions differ markedly in their orientation and socio-pedagogical significance. Crucial questions of socio-political and family upbringing, their correlation, determination of their specific character and priority are of special scientific and pedagogical interest to scholars, young researchers and teachers. The article by Professor Y. Sermiyazhko summarizes opportunities and prospects of socio-political and family upbringing.

Snopkova Y.I. INTERDISCIPLINARY APPROACH IN PEDAGOGIC RESEARCH AS EXPRESSION OF POSTNONCLASSICAL RATIONALITY

The article analyzes the modern stage in the development of pedagogy. The author proves the importance of interdisciplinary approach in pedagogic research as an expression of postnonclassical stage in the development of scientific knowledge. The article highlights the factors that create the preconditions for the implementation of synthetic research in the field of pedagogy and represents the ontological, methodological and axiological foundation of interdisciplinary synthesis.

Tukach V.P. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS DURING CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION

Main tendencies in the organization and management of pedagogical workers' continuous professional education in the system of preschool education in Belarus are revealed. Strategic innovations contributing to the improvement of teachers' professional skills in a constantly updated stream of information are analyzed. Major priorities and directions of further advancement of preschool teachers' continuous education through different forms are defined.

Zhludko V.N. PLAYING DESIGN IN THEATRIC ACTIVITY OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article deals with the heuristic functions and artistic-playing structure of the playing design method in the preparation and holding dramatizations by the students of primary education faculty in the process of integrated classes of art-production cycle and extracurricular creative activity.