

ISSN 2409-3785



ВЕСНИК

Магілёўскага дзяржаўнага
універсітэта
імя А. А. Куляшова

НАВУКОВА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выдаецца с снежня 1998 года

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

Выходзіць два разы ў год

2 (46)
2015

Галоўная рэдакцыйная камегія:

д-р філас. навук прафесар М.І. Вішнеўскі (галоўны рэдактар);
д-р гіст. навук прафесар Я.Р. Рыер (нам. галоўнага рэдактара);
д-р гіст. навук дацэнт Д.С. Лаўрыновіч (нам. галоўнага рэдактара);
канд. фіз.-мат. навук дацэнт Б.Д. Чабатарэўскі (нам. галоўнага рэдактара);
канд. пед. навук дацэнт В.А. Анишчанка (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. Стараўйтава (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)

*Научно-методический журнал “Веснік Магілёўскага дзяржаўнага
універсітэта імя А.А. Куляшова” включен в РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования),
лицензионный договор № 811-12/2014*

АДРАС РЭДАКЦЫИ:

212022, Магілёў, вул. Касманаўтаў, 1,
пакой 223, т. (8-0222) 28-31-51

ЗМЕСТ

АНИЩЕНКО О. А. О разработке содержания первых программ курсовой подготовки дошкольных кадров (XIX – начало XX в.)	4
РЕВА В. П. Теоретические предпосылки моделирования музыкального восприятия в учебном процессе	16
ПИЩОВА А. В., ДАВЫДОВСКИЙ А. Г. Формирование ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов: анализ, прогнозирование, математическое моделирование	24
КАРПОВА Е. В., ЧУМАКОВА С. П. Проблемы и перспективы формирования информационной культуры будущих педагогов	32
ПОНОМАРЕВА Г. Ф. Содержание воспитательного процесса современного педагогического высшего учебного заведения	37
КАЛАЧЕВА И. В. Особенности этнической толерантности студентов разной культурной принадлежности	45
СОКОЛОВА Э. А. Семейные проблемы студентов-заочников	53
МАЛАШЕВСКАЯ И. А. Саногенный подход к системе музыкального образования детей дошкольного и младшего школьного возраста	62
АЛЕЦКАЯ И. А. Негативные эмоциональные состояния детей дошкольного и младшего школьного возраста	68
УМИНСКАЯ А. П. Критерии рефлексивной культуры будущего учителя иностранного языка	75
БОБРО А. А. Деятельно-поведенческий компонент социального здоровья студенческой молодежи	80
ИВАНОВА Т. Л. Применение современных методов в исследовании музыкально-просветительской деятельности	87
КАЛИНИНА Л. В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка на основе модели смешанного обучения	96

ПЕДАГОГІКА, ПСІХАЛОГІЯ, МЕТОДИКА

УДК 373.2(091)

О РАЗРАБОТКЕ СОДЕРЖАНИЯ ПЕРВЫХ ПРОГРАММ КУРСОВОЙ ПОДГОТОВКИ ДОШКОЛЬНЫХ КАДРОВ (XIX – начало XX в.)

О. А. Анищенко

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Проблема подготовки кадров для работы с детьми дошкольного возраста в семье и условиях общественного (дошкольного) воспитания имеет давнюю историю. В статье рассматриваются подходы к ее разрешению в процессе становления и развития теории и практики отечественного дошкольного воспитания. Основное внимание уделено отражению разработки содержания учебных дисциплин с начала организации первых курсов для подготовки кадров (XIX – нач. XX в.).

Ключевые слова: общественное воспитание, подготовка кадров, учебные планы и программы.

Введение

Традиционной формой воспитания маленьких детей до рубежа XVIII–XIX вв. было семейное. И лишь для сирот и подкидышей оно заменялось, облекаясь в форму благотворительности, закрытыми приютами, сирото-питательницами, воспитательными домами. Кадры для работы с детьми в подобных учреждениях не готовились, чаще всего это были случайные лица. И потому вопрос о профессиональной подготовке, о ее содержании, качестве не ставился и не обсуждался. В лучшем случае – предпринимались первые попытки оформления рекомендаций к отбору персонала.

Основная часть

И.И. Бецкой, разрабатывая во второй половине XVIII в. проекты организации закрытого учреждения для воспитания “нового среднего сословия” (“третьего чина”) из внебрачных детей и подкидышей, отлично понимал, что достичь этой цели невозможно без соответствующего педагогического персонала. Отсюда – огромное внимание личности педагога, требованиям к нему, изложенным в “Инструкции к служащим” и в нескольких главах “Генерального плана Императорского Воспитательного дома для приносных детей и госпиталя для бедных родительниц в Москве”, т.к. если “начальники Дома хотят, чтобы дети научились добродетели, должно им прежде всего учителей и приставников учить добродетельными и примера достойными” [1, с. 40].

Для ухода за новорожденными он советовал выбирать таких женщин, которые имеют определенный круг знаний об особенностях развития детей этого возраста, детских болезнях, стремятся такие знания приобрести. Как правило,

єто должны быть женщины в летах, опытные, терпеливые и искусные. Для воспитания девочек постарше считал, что “полезнее употреблять младших благонравных женщин нежели старых. Свойства их веселости больше приличествуют к живости детской, нежели суровый вид старых...” [2, с. 3]. Это надо делать потому, что дети очень подражательны и с легкостью перенимают как хорошие, так и дурные качества своих наставников. А поскольку основным условием успешности воспитания должна быть веселая, жизнерадостная атмосфера Дома, то и воспитатели сами должны быть “всегда веселого духа”. Критерий отбора воспитателей для мальчиков – не “представительства”, рекомендации от кого бы то ни было, а хороший нрав, добропорядочная жизнь, здравый от природы разум, умение выполнять какие-либо работы, владение ремеслом. “Ежели сыщутся люди, приобревшие некоторые знания от полезных путешествий, либо от чтения книг, таковых принимать прежде всего” [3, с. 3].

Главная надзирательница, осуществляющая общее руководство воспитанием детей обоего пола от рождения до 6–7 лет и старше, но уже только девочек, должна быть “честная и разумная женщина, летами не моложе как от 35 до 40”, владеющая женскими работами. При выборе ее рекомендовал также не смотреть ни на чины, ни на богатство, ни на рекомендации, “только хорошие качества утверждают ее выбор”. На какие же качества надо обращать внимание? Она должна иметь “добродетели, приличные своему полу, не подвергая себя слабости оного, быть рассудительная и, еще больше, человеколюбива, дабы кроткость и великодушие были знаком доброго ее сердца. Всегда иметь случай оказывать другим примеры хороших своих качеств, а напаче – при родильницах и при младенцах” [1, с. 17].

Поскольку дети должны видеть во всем Воспитательном доме примеры только положительные, надо “удалять их от обхождения с невежами и злонравными людьми, не допускать видеть неблагоразумные их поступки” [3, с. 50], особенно, если это люди, занимающиеся непосредственно воспитанием детей: “начальников и приставников ленивых и нерадивых, беспорядочных, которые пороками своими соблазнительные примеры юношеству подавать будут, надлежит, не в самых тяжких случаях, за первый и второй раз увещевать или за какие-либо их упущения штрафовать вычетом из жалования, а за третий раз отрешить и из Воспитательного дома высывать” [1, с. 22]. И хотя Бецкой понимал, как трудно найти хороших воспитателей, он был совершенно уверен, что без них успешное воспитание детей невозможно: “Все наставления будут бесполезны, когда приставники сами не окажут примеров исполнения честности своею, скромностью, трезвостью и кроткостью” [1, с. 19]. Ежели удастся найти нужных, то он советовал не жалеть для них ничего, заботиться об их благосостоянии, душевном покое, чести, поддерживать их во всех начинаниях, защищать в случае надобности от зависти, клеветы и гонений.

Эти подробные советы к отбору педагогов с учетом их личных качеств, на составление которых И.И. Бецкой не жалел трудов, пожалуй, и до настоящего времени не утратили своей значимости.

После замены Воспитательных домов Николаем I детскими приютами для приходящих, а затем и постоянно живущих детей, в первой половине XIX в., В.Ф. Одоевским было разработано “Положение о детских приютах” и написан “Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами”, в котором содержался специальный раздел “Выбор смотрительницы” [4]. В нем также подчеркивалась мысль о том, что без тщательного отбора педагогов все усилия по воспитанию детей будут тщетны. И вновь в подробных рекомендациях относи-

тельно требований к отбору смотрительниц речь шла о том, что главные требования следует предъявлять не к знаниям (откуда они без соответствующей подготовки? – О.А.), а к их личности: тихому и миролюбивому нраву, наличию здравого смысла, “чистой нравственности” и “врожденных чувств любви к ближнему”, т.е. всех тех качеств, которые должны быть свойственны женщине-матери. Требования к общеобразовательной подготовке были весьма скромны – она должна уметь читать, писать, считать на счетах, “владеть женскими рукоделиями”. Выражалась и надежда на то, что любовь к своим обязанностям заставит смотрительницу читать книги с полезными сведениями для работы с детьми. Что касается специальной подготовки к должности смотрительницы, то при ее практически полном отсутствии, считалось достаточным некоторого пребывания в каком-либо подобном заведении и внимательного наблюдения за работой в нем. Весьма скромные требования, не правда ли? Но даже они на практике чаще всего оставались благими пожеланиями.

Первая попытка организации училища нянь в помощь матерям была предпринята при Санкт-Петербургском Воспитательном доме в 1853 г. Поначалу в него принимали девушек разных сословий с различной степенью подготовленности, что затрудняло их последующее обучение. Потому с 1869 г. училище стало комплектоваться только воспитанницами Дома и срок обучения для них был продлен до четырех лет: два года общеобразовательной и два года специальной подготовки. Особое внимание в специальных классах уделялось теоретическим и практическим занятиям по уходу за здоровыми и больными детьми раннего возраста и от года до десяти лет; изучению педагогики, обучению рисованию, пению, рукоделию. Практика показала, что таких отлично подготовленных нянь было не только слишком мало даже для одного города, но и были они слишком дороги и потому не доступны для большинства семей, нуждающихся в подобных услугах. Как образно писал П.Ф. Каптерев “там, где нуждаются в черном хлебе, предлагаются ананасы – очень приятный фрукт, но мало кому доступный” [5, с. 12].

В связи с этим он предлагал озабочиться организацией не подобных дорогих образцовых училищ для нянь, а педагогических курсов для самих матерей, ибо ситуация, когда няня подготовлена к уходу и воспитанию детей, а родная мать – нет, приводит, по его мнению, к “чрезвычайно странному положению” при котором няня становится не помощницей матери, а оттесняет ее на второй план, занимая фактически ее место.

Что касается нянь, им не нужна столь широкая подготовка, как матерям. Они должны практическим путем овладеть уходом за детьми, уметь толково выполнять указания матери, играть с детьми. Возраст нянь никакого значения не имеет. В каждом из них есть свои недостатки: “молодые девушки часто бывают очень легкомысленны и способны ко всяким увлечениям, препятствующим хорошему исполнению своих обязанностей... пожилые женщины, не говоря уже о старушках, ... имеют твердо укоренившиеся ошибочные взгляды на детей и их воспитание... неодолимую склонность проводить самостоятельную педагогическую политику... отличаются малой подвижностью...” и потому они предпочитают не участвовать в подвижных детских играх, предпочитая быть простыми созерцательницами. Исходя из этого, Каптерев делает вывод о том, что не возраст является решающей характеристикой для выбора няни в связи с чем “родителям ничего более не остается, как отыскивать подходящую няню во всех возрастах” [5, с. 17–18].

Начало специальной подготовки к работе с дошкольниками за рубежом связано с появлением идеи организации учреждений не для замены, а в помощь семейному воспитанию. И сделано это было Ф. Фребелем. Он задумал создать “меркантильное” предприятие по изготовлению и продаже разработанных им пособий для работы с детьми. Для успеха этого предприятия недостаточно было только распространять сведения об этих материалах, необходимо было иметь людей, хорошо подготовленных, владеющих методами работы с ними. Так у него возникла мысль об открытии специальных показательных курсов для матерей, нянь, бонн (1839 г.). Необходимость проведения практических занятий привела к идею организации при курсах в том же году группы малышей от 1 года до 6 лет, приходящих на два часа в день (с 13 до 15 часов). Название этой группы звучало следующим образом – Заведение для игр и занятий. Это было своего рода площадка с коротким рабочим днем, на которой женщины отрабатывали методику работы с фребелевским материалом.

Однако уже через несколько месяцев он задумал большее. В своем воззвании к немецким женщинам Фребель поделился планами организации целого комплекса заведений для воспитания дошкольников. Центром его стала бы семинария по подготовке кадров. Помимо теории и практики работы с детьми, ухода за ними, женщины в ней получали бы советы по ведению домашнего хозяйства, садоводству и пр. При этой семинарии он собирался устроить “Заведение для охраны маленьких детей и занятий с ними”, которое было бы практической базой для семинарии, давало бы правильное воспитание детям и служило образцом для детских приютов, убежищ. Именно для него Фребель и придумал в 1840 г. новое удачное название – детский сад. Деньги для реализации этой своей грандиозной задумки Фребель рассчитывал собрать по подписке, но, к сожалению, в полной мере это сделать так и не удалось.

В нашей стране о немецких детских садах впервые узнали через пять лет после смерти Фребеля из “Заграничных писем” В.И. Водовозова [6] и опубликованной в том же году его статьи о детских садах в журнале Министерства Народного Просвещения. Идея оказания помощи семейному воспитанию путем овладения “рациональными приемами” работы с детьми вызвала большой интерес прежде всего среди женской аудитории.

В условиях общественного подъема середины XIX в. благодаря гласности появилась возможность публичного обсуждения множества актуальных проблем, в том числе и так называемого “женского вопроса”. Статья Н.И. Пирогова “Вопросы жизни” стала своего рода программой деятельности в борьбе за женское образование, поскольку (по выражению Пирогова) женщины, “ухаживая за колыбелью человечества”, становятся “главными зодчими общества” [7]. Обращаясь к съезду естествоиспытателей с просьбой ходатайствовать перед правительством о разрешении получать женщинам полноценное образование в области естественных наук, известная журналистка Е.И. Конради считала, что это позволит сделать “...матерей не номинальными, но действительными руководительницами первоначального образования детей” [8], а сведения из естествознания окажут благотворное влияние на развитие ума, фантазии, памяти, чувств детей.

Вскоре стала очевидной необходимость получения женщинами достойного образования не только ради правильной постановки семейного воспитания, но и предоставления им права на профессиональное образование и труд в соответствии с полученной специальностью (прежде всего педагогической). Так и по-

явились первые частные детские сады, в организации которых женщины нашли для себя интересное и полезное дело.

Начало подготовки кадров для детских садов было тесно связано с подготовкой “образованных матерей” и их помощниц путем овладения ими методами работы прежде всего с фребелевскими материалами. Однако еще Водовозов писал о том, что система работы детских садов в Германии доведена до такой “степени искусственности, что она стала умозрительнее и труднее философии Гегеля”; строгая система последовательных упражнений с материалом, долгое сидение за столом – не развивают свободную детскую деятельность; а их молчаливое выполнение – не развивает речь. Поэтому он считал нежелательным использованием фребелевских рекомендаций буквально и рекомендовал женщинам знакомить дошкольников с предметами и явлениями окружающей жизни (природы, общества), занимать доступными рассказами, “слегка учить их правильно говорить”, проводить с ними игры и гимнастические упражнения.

Вопрос о форме подготовки женщин к работе с детьми дошкольного возраста был поднят на очередном Педагогическом собрании (вскоре переименованном в Педагогическое общество) Н.А. Сеньковским [9]. В своем докладе он говорил о необходимости организации курсов для “садовниц и родителей” и считал для них полезной “методу Фребеля”; одновременно также предостерегая от слепого подражания этой “методе”; советовал выбирать только полезные игры и занятия, пополнять их новыми, а песенки Фребеля рекомендовал заменить напевами из народных мотивов, доступных детям.

Обсуждение того, что должно стать основным содержанием курсовой подготовки долгое время вызывало серьезные споры; были как сторонники буквального следования Фребелю, так и противники таких подходов (П.Ф. Каптерев, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, А.С. Симонович, Е.Н. Водовозова, Е.И. Конради и др.). Одним из главных предметов подготовки к работе с дошкольниками в семье и детских садах известный педагог Н.Ф. Бунаков считал курс педагогики, который необходимо преподавать даже в женских гимназиях [10]. Позднее, поддерживая эту мысль, П.Ф. Каптерев писал, что и “для выполнения родительских обязанностей необходим курс педагогики. Настоящие школьные курсы как будто назначены для людей, давших обет безбрачия, для какого-либо монашеского ордена. Дети гибнут физически и нравственно от невежества родителей, от их крайнего неумения воспитывать” [11, с. 440]. Так именно курс педагогики признавался крайне важным как для подготовки “образованных матерей”, “семейных воспитательниц”, так и для “садовниц”. Развивая свою мысль о педагогической подготовке не только “матерей настоящих, но и будущих”, Каптерев предлагал реорганизовать работу дополнительного педагогического класса в женских гимназиях, нацелив их на подготовку не школьных учительниц, а воспитательниц детей дошкольного возраста в семье. Содержание такой подготовки должно быть направлено, по его мнению, на изучение детской психологии, педагогики семейного воспитания, детской гигиены, физиологии, детской литературы, на развитие умений организовывать с детьми игры, прогулки, беседы и т.д.

В духе традиционных педагогических взглядов А.С. Симонович (одна из организаторов первых детских садов) считала, что успех в первоначальном воспитании во многом определяется личностными качествами воспитательницы и поэтому основные требования предъявляла именно к ним – энергичность, бодрость, преданность делу и детям, строгость (но не злость), взыскательность (но не придирчивость), образованность. Вскоре она конкретизировала, назвав самы-

ми главными – любовь к детям, самовоспитание, осознание цели жизни и цели воспитания; а знания педагогические, психологические отнесла к требованиям второстепенным [12].

Вместе с тем, супруги Симонович в издаваемом ими журнале “Детский сад”, отмечали нежелательность подготовки отечественных кадров дошкольных работниц за рубежом, поскольку “таким путем выходят сильные подражатели германских детских садов”, “автомат без собственного ума, превращаемый системой в ноль”. О том, что собой представляли работницы германских детских садов, писала, наблюдавшая их работу в Берлине, Н. Кожевникова: “Садовницы подробно знают все работы детского сада и искусно исполняют их, и для них вся сущность дела в этом-то и заключается. У каждой садовницы есть большая тетрадь с узорами для переплетения бумажек, тетрадь с рисунками и т.п. Она знает, например, что такой-то узор должен следовать за таким-то, что такая-то фигура – за такой-то, а почему, вряд ли многие из них ответят вам. “Почему” никогда не приходило им в голову, “почему” они не слыхали от своих наставниц и с “почему” они не будут обращаться к детям. Таким образом, все дело ведется чисто механически по заученному порядку; большей частью детям предлагаются заученные вопросы и требуют от них заученных ответов, что превращает детей в современные машины” [13, с. 453].

Однако первые курсы для подготовки в нашей стране “сведущих нянь и детских садовниц” были открыты весной 1872 г. именно Фребелевским обществом с целью распространения идей Ф. Фребеля и потому его система на них изучалась наиболее детально. Но даже в среде самих членов Общества шла борьба между сторонниками полного переноса его “методы” и изучением на курсах “педагогики вообще”, “Фребелевского рукоделия” и отечественными педагогами, выступавшими за критическое отношение к ней и разработку собственного содержания работы с детьми.

Эти фребелевские курсы стали в нашей стране первыми, в которых готовили помощниц матерям владеющих единственной на то время “методой” работы с дошкольниками. Срок обучения на курсах Общество, по примеру большинства немецких, установило в 1 год, но реально они были семимесячными (с сентября по апрель). Решено было не ограничиваться изучением и овладением “методой” Фребеля, но и давать знания об устройстве и деятельности человеческого организма, его психике и т.д. Поэтому в учебный курс были включены следующие предметы: анатомия, физиология и гигиена, психология, и история педагогики, естествоведение, физика, лепка, рисование, пение и гимнастика. Очень скоро стала очевидной недостаточная продолжительность обучения для проведения всех задуманных теоретических и практических занятий и общепедагогическая направленность преподаваемых предметов. Как отмечал П.Ф. Каптерев, “...на курсах читались, например, общая психология, история педагогики вообще, ...а между тем слушательницам, по роду их будущих занятий, требовались психология детства и история первоначального воспитания. Точно также им были необходимы не общая анатомия, физиология и гигиена, но больше всего в применении именно к детскому возрасту. Чувствовалась и серьезная потребность в обстоятельном знакомстве с детской литературой” [14, с. 20]. Поэтому с 1878/1879 учебного года курсы стали двухлетними, первый год был отведен преимущественно теоретическим, а второй – практическим занятиям. Соответствующие изменения были внесены в направленность и содержание учебных предметов (введено изучение истории семейного воспитания и детской литературы), больше внимания уделялось практическим занятиям в приютах.

Но и эти изменения не удовлетворили. Один из существенных недостатков виделся в отсутствии преемственной связи между преподаваемыми предметами и в последовательности их изучения. Так, теория и история первоначального воспитания (история дошкольной педагогики, сказали бы сейчас. – О.А.) предшествовала психологии детства, а анатомия и физиология читались после психологии и т.д. Становилась очевидной необходимость чтения как общих курсов по психологии, истории педагогики, анатомии, физиологии и гигиене, так и этих же предметов “в применении к детству”, а не предпочтение одного из этих вариантов. П.Ф. Каптерев, проработавший на этих курсах более четверти века, считал, что “само ведение фребелевских игр с детьми было бы лучше заменить более широким изучением детских игр и игрушек вообще – греческих, римских, средневековых, даже игр дикарей” [5, с. 6]. Фребелевскую систему он считал не единственной возможной, а преимущественно немецкой и выступал за специальное изучение народных игр и игрушек русских детей. Но подобные изменения в учебных планах требовали увеличения срока обучения еще на один год. Сделать это Обществу помешал недостаток средств.

Помимо этих курсов, выпускницы которых для большинства семей были дороги, Общество открыло в 1895 г. школу для нянь. Девочек, окончивших городские училища, знакомили с детскими играми и рассказами, фребелевскими упражнениями; их учили шить детскую одежду и платье, гладить, стирать, изготавливать простые детские игрушки.

По принципу Санкт-Петербургских курсов в конце XIX в. были открыты двухгодичные фребелевские курсы в Одессе, Тифлисе, частные курсы Мартыновой в Харькове. В начале XX в. Киевское Фребелевское общество организовало Фребелевский женский педагогический институт с трехгодичным сроком обучения, в котором давалась хорошая по тому времени теоретическая и практическая подготовка в педагогических и психологических лабораториях, детских садах и летних площадках.

Из числа общественных организаций подготовку женщин для работы с детьми осуществляли в Петербурге “Общество содействия физическому развитию” и “Общество содействия дошкольному воспитанию”. Первыми, по инициативе П.Ф. Лесгафта, были организованы Высшие женские курсы воспитательниц и руководительниц по физическому образованию со специальным отделением для подготовки дошкольных работниц; а второе организовывало непродолжительные курсы для матерей (по психологии детства, детской литературе, методике фребелевских работ и пр.), одногодичные или двухгодичные курсы для подготовки работников детских садов. Е.И. Тихеева, вице-председатель “Общества содействия дошкольному воспитанию” в С.-Петербурге считала, что подготовка эта должна быть продолжительной, основательной и всесторонней. А лицо, работающее с маленькими детьми, должно быть в некоторой степени энциклопедистом: знать анатомию, физиологию, психологию, педагогику, историю культуры, детскую литературу, природоведение, детские песенки; уметь проиллюстрировать беседу собственными рисунками; “иметь навык в детских работах” и т.д. и т.п. И все это потому, что нет другой специальности, которая предъявляла бы столь разнообразные требования к подготовленности кадров [15].

В Москве одногодичное отделение по подготовке руководительниц детских садов было открыто “Московским обществом воспитательниц и учительниц” при женских педагогических курсах, названных впоследствии именем Д.И. Тихомирова. В учебный план этих курсов входили следующие предметы: психология,

педагогическая психология, история педагогических идей, педагогическая патология, гигиена, физиология, обзор детской литературы, дошкольное воспитание с практическими знаниями в детском саду по рисованию, пению, ручному труду, подвижным играм и гимнастике.

Московским “Кружком совместного воспитания и образования детей” (сторонниками свободного воспитания) при народном университете имени А.Л. Шанявского в конце 1914 г. были организованы общедоступные пятинедельные курсы по дошкольному воспитанию, опыт которых представляет определенный интерес. Комиссией по дошкольному воспитанию по предложению Кружка была разработана программа, включающая следующие предметы: уход за ребенком раннего возраста; гигиена и физическое воспитание детей дошкольного возраста; заразные болезни в детском саду и борьба с ними; первые дети; дошкольное воспитание в основных моментах истории педагогической мысли; психология первого детства; постановка детского сада; эстетическое воспитание детей; рассказывание и литература дошкольного возраста; подвижные игры; рисование и лепка; музыка в детской жизни. По результатам анкетирования слушательниц курсов к числу недостатков и пробелов были отнесены их сжатость и краткость, отсутствие практических занятий (в детских садах, очагах, яслях) и лекций по религиозному воспитанию, природоведению, истории отечественной педагогики и половому воспитанию дошкольников [16].

Помимо курсов, открытых общественными организациями в Москве, Санкт-Петербурге и их филиалами в провинции, в начале XX в. работали в столице и частные курсы: одногодичные Милевской, 3,5-месячные по изучению системы М. Монтессори в частном коммерческом училище М.А. Шидловской, в Москве – курсы Герье и др.

Вовлечение женщин в общественную жизнь, общественное производство, использование малоквалифицированного труда в начале XX в. настоятельно требовали создания учреждений дошкольного воспитания в помощь семье, в связи с чем усилилась пропаганда идей общественного воспитания и обосновывалась необходимость специальной подготовки кадров дошкольных работников.

Киевское Общество народных детских садов обратилось с докладной запиской в МНП с рядом предложений, которые в 1908 г. были внесены Обществом в проект положения о детских садах в подкомиссию Государственной думы по начальному образованию:

- “возбудить в законодательном порядке вопрос о введении детских садов в систему образования и выделение в бюджетных расходах особой статьи на организацию не только самих дошкольных учреждений, но и специальных педагогических учебных заведений для подготовки детских садовниц;
- в больших городах учредить либо постоянные курсы для будущих садовниц и их помощниц, либо временные, но периодически повторяемые;
- допускать к работе в детских садах только после специальной подготовки;
- в учебные планы женских гимназий, в которых преподается педагогика, ввести курсы, направленные на теоретическое и практическое ознакомление с воспитанием дошкольников” [17].

Этим вопросам посвящаются статьи в педагогических журналах, они обсуждаются на ряде съездов и конференций по народному образованию и семейному воспитанию. Отмечается, что одного открытия столь необходимых детских садов недостаточно, ближайшей задачей должна стать подготовка для них достойных работниц, которые на тот момент почти отсутствовали. А поскольку полу-

чить им надо не только практическую подготовку, но и широкое теоретическое образование, то необходимо создание специальных учреждений для этого [17, 18]. Такая точка зрения была шагом вперед в рассматриваемом вопросе: уже не курсы разной продолжительности, не чтение педагогики в средних общеобразовательных учреждениях, а отдельное учебное заведение, для которого автор предложила вариант подготовки. Все содержание учебного курса предполагалось строить по двум направлениям – знакомство с физической и психической жизнью ребенка. Первое направление подразумевало изучение гигиены, анатомии, физиологии, “патологии речи”; а для знакомства с психической жизнью ребенка следовало прослушать курс психологии (общей и детской), истории педагогики, истории дошкольного воспитания, методику природоведения, арифметики, рисования, лепки, детскую литературу и педагогику. Она должна была, по мнению автора, читаться последней и поэтому называлась “маяком, освещающим путь”, “объединяющим звеном”.

Спустя три года эту точку зрения о необходимости организации специальных педагогических учреждений в достаточном количестве, забота об устройстве которых должна лежать как на государстве, так и на обществе, поддержали Е.И. Тихеева и М.Я. Морозова [15].

Удивляет непродолжительность предлагаемого варианта практической подготовки: один день на наблюдение и анализ увиденного, затем – проведение пробных занятий и, наконец, самостоятельная активная работа на протяжении трех дней [19].

Широкое распространение идеи общественного дошкольного воспитания и настоящая потребность в детских садах привели к пониманию правительству необходимости подготовки кадров для них. В мае 1916 г. вопрос об организации подготовки руководительниц детских садов, на курсах как существующих, так предполагаемых, их “планы и построение”, сроки обучения и образовательный ценз слушателей обсуждался в особой комиссии при Министерстве Народного Просвещения [20]. Отмечалось, что продолжительность обучения на большинстве из существующих курсов, открытых частными лицами или общественными организациями, была от нескольких месяцев до одного-двух лет. Наибольшей она к этому времени была на курсах фребелевского общества в Петрограде (3 года) и в Киевском фребелевском институте, поскольку они уже готовили одновременно и учителей для начальной школы. Условием для приема на большинство курсов считалось наличие среднего образования или, при его отсутствии, наличие трехлетнего стажа учительской работы. Много внимания было уделено анализу программ курсов, их недостаткам. Отмечалось, что при широкой постановке изучения естествознания, не везде нашли место христианская этика, родной язык, родиноведение; не на всех курсах уделялось внимание изучению анатомофизиологических и психологических особенностей возраста и практических нигде – технология производства, механика, сельское хозяйство и домоводство. Эти последние дисциплины (как нам не удивительно сейчас. – О.А.) считались крайне важными для понимания окружающей среды и жизни.

Высказывалась разумная мысль, что в основу построения курсов не может быть положена какая-либо из трех существующих систем дошкольного воспитания (Фребеля, Монтессори, свободное воспитание), поскольку ценность подобных курсов была бы относительна, а направленность подготовки на них вела бы к “шаблону дела”. Из всех систем предполагалось взять главные идеи, принци-

пы, на основе которых представлять взаимозаменяемые образцы, примеры действий.

В обсуждаемом комиссией докладе, опубликованном редакцией журнала, была предложена для обсуждения программа подготовки дошкольных работниц на двухлетних курсах, при которых должен быть детский сад. Первый год, состоящий из трех семестров, хотя и отводился преимущественно на изучение общеобразовательных предметов, уже с первого семестра включал в себя посещение дошкольного учреждения и обсуждение увиденного. Помимо этого предусматривалось изучение родного языка, христианской нравственности, родиноведения, природоведения, рисование и лепка, пение и музыка, технология производства и начатки механики. Второй семестр отводился изучению на лекционных и семинарских занятиях биологии, гигиены, анатомии и физиологии ребенка, его физическому воспитанию, гимнастике, играм и психологии (общей и детской). А третий семестр с 1 мая по 31 августа на то, что мы сейчас назвали бы ознакомительной практикой. Слушатели должны были наблюдать и вести подробные записи наблюдений в яслях, очагах, приютах, убежищах, детских колониях, на площадках, клубах.

Второй год отводился полностью изучению предметов, относящихся к избранной специальности. Так, в четвертом семестре изучать предлагалось народный эпос и детскую литературу, системы дошкольного воспитания и практику деятельности детских садов за рубежом, педагогическую психологию, историю педагогических учений в связи с дошкольным воспитанием и патологическую педагогику (очевидно – дефектологию). По этим же предметам надо было проводить “семинарии”, на которых следовало обсуждать и доклады по летней практике. На пятом, последнем семестре, предполагалось изучение ручного труда, детских заразных болезней и оказание первой помощи, теории детского сада, обобщающую все то, что было “по частям приобретено, пережито и углублено в течение четырех семестров” [20, с. 395]. К сожалению, на практике эти предложения реализованы не были.

Заключение

Таким образом, до 1917 г. не было и не могло быть единых подходов в разработке содержания учебных планов и программ, а также сроков продолжительности подготовки дошкольных работниц прежде всего из-за отсутствия государственной системы общественного дошкольного воспитания. Тем более не поднимался вопрос об улучшении качества подготовки дошкольных работников. Дошкольные учреждения открывали чаще всего частные лица, реже – общественные организации; первые курсы – наоборот, чаще их организовывали общественные организации, реже – частные лица и потому содержание подготовки в них было абсолютно разным. Все организаторы курсов создавали разные варианты учебных программ, беря за основу ту или иную зарубежную систему работы детского сада (Ф. Фребеля, М. Монтессори) или создавая свою (Е.И. Тихеева, отечественные сторонники системы свободного воспитания); чем длительнее были сроки обучения на курсах, тем содержательнее была подготовка кадров на них. С самых первых шагов (1853 г.) и на всех последующих курсах одним из основных учебных предметов специальной подготовки были педагогика, рисование и пение. Такими же обязательными со второй половины XIX в. (1872 г.) стали история педагогики, история дошкольного воспитания, детская литература, анатомия, физиология. Практически на всех курсах шло обучение “рукоде-

лию”, “детским работам”, “фребелевским работам”, “ручному труду”. С начала XX в. стали преподавать психологию. Ряд учебных дисциплин, которые в настоящее время относятся к числу специальных, не у всех организаторов курсов считались толковыми. Так, на курсах Фребелевского общества преподавалась гимнастика, на курсах при университете имени А.Л. Шанявского – подвижные игры (а лишь в предложенном МНП варианте они уже считались обязательными). Также обстояли дела и с уходом за больными и здоровыми детьми: в 1853 г. они преподавались в училище нянь, а потом – только на курсах университета имени А.Л. Шанявского. Но министерский вариант на последнем, пятом семестре обучения предполагал обязательное изучение “детских болезней и оказание первой помощи”. Не реализованные предложения начала ХХ в. включали изучение природоведения, “патологии” речи, методики арифметики, истории культуры, “патологической” педагогики. Наиболее интересными были варианты, предложенные П.Ф. Каптеревым для реорганизации фребелевских курсов и тот, что обсуждался МНП. Первый не смогли реализовать из-за недостатка материальных средств у Фребелевского общества, а второй – по объективным причинам – война, революция. Однако общая тенденция по улучшению подходов к подготовке дошкольных кадров была выражена достаточно четко – увеличение сроков продолжительности обучения и усложнение, расширение программы подготовки, что объяснялось осознанием необходимости наличия у руководительниц всестороннего, повышенного образования. К обсуждению этих вопросов вернулись вновь в 1919 г. на первом съезде по дошкольному воспитанию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Генеральный план Императорского Воспитательного дома для приносных детей и госпиталя для бедных родительниц в Москве. – Санкт-Петербург, 1889. – Ч. 3.
2. Инструкции служащим : Инструкция Главному надзирателю // Материалы для истории Императорского московского Воспитательного дома. – Москва, 1868. – Вып. 2. – С. 1–6.
3. **Бецкой, И. И.** Краткое наставление, выбранное из лучших авторов с некоторыми физическими замечаниями о воспитании детей от рождения до юношества / И. И. Бецкой. – Санкт-Петербург, 1868.
4. **Одоевский, В. Ф.** Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами / В. Ф. Одоевский // Избр. пед. соч. – Москва, 1955. – С. 61–68.
5. **Каптерев, П. Ф.** Педагогические курсы для матерей и нянь / П. Ф. Каптерев // Воспитание и обучение. – 1893. – С. 2–18.
6. **Водовозов, В. И.** Заграничные письма / В. И. Водовозов // Журнал для воспитания. – 1857. – Т. 2.
7. **Пирогов, Н. И.** Вопросы жизни / Н. И. Пирогов // Избр. пед. соч. – Москва, 1985. – С. 55–84.
8. Труды I съезда русских естествоиспытателей. – Санкт-Петербург, 1868. – С. 29–30.
9. Протоколы заседаний Санкт-Петербургского педагогического собрания : реферат Н. А. Сеньковского о детских садах // Учитель. – 1866. – Т. 6. – С. 787–792.
10. **Бунаков, Н. Ф.** В чем нуждаются Воронежские дети / Н. Ф. Бунаков // Воронежский листок. – 1867. – № 50–52.
11. **Каптерев, П. Ф.** Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – Москва, 1982. – С. 271–652.
12. **Симонович, А. С.** Кто может быть воспитателем? / А. С. Симонович // Детский сад. – 1866. – № 4. – С. 121–126.
13. **Кожевникова, Н.** Детские сады в Берлине / Н. Кожевникова // Детский сад. – 1868, сент.-окт. – С. 447–454.

14. **Каптерев, П. Ф.** Страницки из истории первоначального воспитания детей в России / П. Ф. Каптерев // Русская школа. – 1896. – № 12. – С. 16–30.
15. Современный детский сад, его значение и оборудование / сост.: М. Я. Морозова, Е. И. Тихеева. – Санкт-Петербург, 1914.
16. **Тезавровская, Л.** Курсы по дошкольному воспитанию в университете имени Шанявского / Л. Тезавровская // Вестник воспитания. – 1915. – № 3. – С. 110–112.
17. Отчет о деятельности Киевского Общества народных детских садов за 1908 г. – Киев, 1909.
18. **Татарникова, Н.** Теоретическая подготовка руководительницы детского сада / Н. Татарникова // Дошкольное воспитание. – 1911. – № 9.
19. **Солович, О. В.** Практическая подготовка руководительницы детского сада / О. В. Солович // Дошкольное воспитание. – 1912. – № 3.
20. **Кукушкин, И.** К вопросу о подготовлении руководительниц дошкольного воспитания / И. Кукушкин // Дошкольное воспитание. – 1916. – № 6–7. – С. 388–396.

Поступила в редакцию 04.05.2015 г.

Контакты: +375 222 28 25 19 (Анищенко Ольга Александровна)

Anischenko O.A. ON THE DEVELOPMENT OF THE FIRST COURSE SYLLABI FOR PRESCHOOL TEACHERS (XIX – EARLY XX C.).

Professional training of personnel involved in the work with preschool children in families and in preschool institutions has a long history. The article deals with the approaches to the solution of this problem in the context of the development of the theory and practice of national preschool education. Special attention is drawn to the contents of the subjects since the time of the first professional courses (XIX – early XX c.).

Key words: social development, professional training, educational syllabi and curricula.

УДК 372. 878

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ МОДЕЛИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В. П. Рева

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Музыка – искусство, наиболее специфичное для восприятия. Опосредованные слухом звукосмысловые механизмы воздействия, нелинейность образного языка определяют сложность проведения исследований, связанных с восприятием музыки, раскрытием духовных потенциалов искусства. В ситуациях подготовленного восприятия интонационное переосмысливание содержания музыки, перевод на личностный код присутствует всегда, носит нейropsихологический характер. Влияние педагога здесь должно быть максимально завуалированным.

Процесс музыкального восприятия не поддается прямым педагогическим воздействиям, носит опосредованный характер, направленный на пробуждение творческих сил, стимулирование индивидуальных ресурсов самих слушателей. Модель педагогического руководства восприятием состоит не в манифестиации средств управляемого развития, а в установлении закономерностей, тенденций, форм и условий самоуправляемого развития.

Ключевые слова: музыкальное восприятие, интонация, моделирование.

Введение

Музыка – искусство, наиболее специфичное для восприятия. В силу прямого звукового воздействия, отсутствия предметно осозаемых связей с окружающей действительностью смысловая наполнимость содержания музыки нередко подвергается недооценке, сомнениям и скептицизму. Опосредованные слухом звукосмысловые механизмы воздействия, нелинейность образного языка определяют сложность проведения исследований, связанных с процессами восприятия музыки, раскрытия ее духовных потенциалов.

Будучи уникальным языком неверbalной коммуникации, содержанием музыки являются интонационно-звуковые выражения духовных поисков человека, многочисленных эмоциональных откликов на вызовы жизни. Как и в других, родственных видах искусства, прежде всего, лирической поэзии и хореографии, художественные смыслы музыки раскрываются через интонационно-чувственные переживания, трудно поддаются вербальным характеристикам, строгим научным определениям. Вместе с тем, при всем многообразии спектра индивидуальных форм восприятия, их общий, результирующий итог, оказывается, как правило, достаточно прогнозируемым, лежащим в едином образно-смысловом пространстве, где ключевые эмоциональные характеристики содержания: радость-грусть, печаль-нежность, взволнованность-подавленность и другие четко дифференцированы.

Содержание музыки представляет сложный конструкт творческой деятельности, основанной на симбиозе рационального и эмоционального, объективного и субъективного, единичного и общего, осознанного и неосознанного, духовного и

телесного. Его трудно выявить, не обращаясь кprotointonacionным истокам, архетипам коллективного бессознательного, жизненным прообразам, соматическому и ассоциативному опыту человека. Постижение музыкальных смыслов непосредственно связано с теми эмоциональными константами восприятия, которые основаны на подражательных, миметических операциях познания, обусловлены психикой слушателя, духовными потребностями, мотивами и установками. Распознавание образных смыслов музыки осуществляется через взаимодействие эмоционального до языкового опыта с материальной формой языка, определяющими сущность невербальной коммуникации, передачи жизненно значимой, находящейся в тесной антропологической связи с человеком, информации.

Принимая во внимание сложность познания творческих процессов, в основу исследования операционных механизмов музыкального восприятия нами положен моделирующий подход. Использование его в большей степени, чем другие научные методы позволяет проецировать эмоциональные, психосоматические и эстетические отклики слушателя, не поддающиеся прямым наблюдениям, проектировать оптимальные пути развития музыкального восприятия, косвенно управлять этими процессами. Модель музыкального восприятия, как знаковая интонационно-телесная система, помогает замещать исследуемую художественно-педагогическую реальность, интерпретировать ее в антропологическо-образном ключе, обнаруживать проекции личностных смыслов в содержании искусства, фиксировать эстетические переживания и эмоциональные отклики слушателей. Теоретический анализ этих процессов явился **целью** статьи.

Основная часть

Моделирование восприятия и обусловленного им воспитания музыкальной культуры человека рассматривается нами в качестве идеализированного паттерна педагогического руководства, основанного на интонационно-телесном анализе содержания музыки. Показателями воспитанности культуры музыкального восприятия в нашем исследовании выступают:

- 1) эстетическое отношение к академическим жанрам музыки как ценностным артефактам культуры, способность их постижения;
- 2) умение включаться в процессы самоорганизации музыкального восприятия, погружаться в образный мир музыки;
- 3) владение средствами невербальной коммуникации (телесными, жестовыми, пластическими, мимическими, пантомимическими, кинестезией), использование их в достраивании художественных смыслов.

Методологическим основанием моделирования музыкального восприятия явились:

- учение о музыкальной интонации Б.В. Асафьева, антропологической связи ее с речевым и телесным опытом человека [1];
- нейросемиотическая концепция музыкального восприятия как мышления В.В. Медушевского [2];
- выводы и положения экспериментальной психологии музыкального восприятия об интонирующей природе психики и музыкального сознания человека [3];
- синергетический подход к исследованию гуманитарных проблем и искусства [4; 5].

В качестве теоретических основ исследования рассматриваются:

1. Личностно ориентированная направленность музыкального восприятия.
Содержание музыкального искусства наполнено воплощением многообразий опыта

жизни (эмоционального, рационального, нравственного, эстетического, духовного, телесного), моделирует ее звуковыми средствами выражения. Через переживания, эмпатию, сопереживание, созвучие слушатель постигает в музыке личностные смыслы, созидаёт эстетическое отношение к ней. Формой проявления личностных смыслов в музыке “как значений для себя” выступают чувства, настроения, эмоции, идеи, мысли, через резонансное воздействие которых музыкальное искусство оказывает влияние на духовные потенциалы личности. Ценностно-ориентационные, познавательные, коммуникативные функции музыки получают актуализацию через механизмы музыкального восприятия, поиски себя в искусстве, свойственные человеку как родовому существу.

2. Владение средствами образно-смысло́вой символизации восприятия, речевого и телесного сопонтирования как важнейшими сенсорными адаптерами звукосмысло́вого познания. Музыкальная интонация представляет уникальный способ ориентации человека в мире, относится не только к музыке, но и к жесту, слову, образу, пластике, мимике и пантомимике человеческого тела образует базу невербального общения, генетически близкую жизненному опыту человека. В ситуациях подготовленного восприятия средства невербальной коммуникации могут успешно актуализироваться, если на это будет обращено внимание слушателя.

3. Умение инициировать ассоциативные ряды художественного типа, адекватные музыке как роду искусства (интонационно-речевые, эмоционально-образные, телесно-пластические, кинестетические, мимические, пантомимические, жанровые, стилевые), достаточные для самоорганизации музыкального восприятия, актуализации творческих потенциалов, созидающих духовных энергий слушателей. В механизмах восприятия искусства ассоциации образуют те неустойчивые переменные художественной коммуникации, с помощью которых устанавливаются связи между жизненным опытом человека, произведением искусства и социумом, внешним окружением восприятия. “Просмотр различных альтернативных ходов развития мыслей, продумывания и варьирования ассоциаций на заданную тему играют позитивную роль в творческом мышлении. В результате вырабатывается некий продуктивный мицелий (пересеченная, сложноорганизованная сеть ходов), который служит полигоном для свободного движения мысли, для ее выхода в иные измерения, на новые уровни” [5, с. 113]. Неустойчивость детерминирует содержание искусства, наполняет восприятие творческими импульсами, необходимыми для достраивания музыкальных образов. “Если внимательно проанализировать все примеры с неустойчивыми состояниями в художественных произведениях, можно убедиться, что эти неустойчивости выполняют функции параметров порядка и подчиняют себе всю композицию произведения” [4, с. 310]. Восприятие музыки опирается на фонды ассоциаций интонационного типа, связанные с жизненным опытом, движениями, эмоциональными процессами. В психике каждого человека они обретают индивидуально-неповторимые оттенки, скрытые от внешних проявлений алгоритмы сознания, подсознания, интуиции, установки, вызревающие в психике на основе воссоздающего воображения и художественной фантазии слушателя.

Рабочая гипотеза исследования основывалась на **предположении о том**, что любое явление действительности, становящееся предметом отражения в музыке, получает преломление в музыкальной интонации как выражение чувств, настроений, мыслей, переживаний, духовно-телесных откликов человека, достаточных для достраивания художественных образов. Какая бы программа ни была зало-

жена в музыкальное содержание, будь то объекты природы, живого или предметного мира восприятие их всегда окрашено телесными реакциями, многообразием спектров движений, интоационно-эмоциональным, следовательно, психологическим колоритом. Это следует понимать так, как если бы они находились рядом с человеком и он рассказал о них с соответствующим эмоциональным пафосом, интоационным тонусом, определенных мировоззренческих, художественных, эстетических, этических, духовно-нравственных, философских, образовательных, познавательных и социально культурных позиций. Социальные функции искусства, раскрываемые в восприятии, могут трансформироваться в дальнейшем в потребность самовоспитания культуры музыкального восприятия человека, постоянно резонировать в духовном опыте на протяжении всей жизни.

В ситуациях подготовленного восприятия музыки, интоационное переосмысление ее содержания, перевод на личностный код присутствует всегда, носит нейропсихологический характер. Присутствие педагога в этом процессе должно быть косвенным, максимально завуалированным. Важно научиться управлять восприятием ненавязчиво, незаметно. На первых этапах восприятия, в поле осмысливания попадают эмоциональные уровни содержания (работа правого полушария головного мозга: эмоции, чувства, настроения, переживания, ассоциации). Последующие процессы характеризуются осознанием рациональных элементов музыкального образа (работа левого полушария: музыкальный синтаксис, форма, жанр, стиль, средства выразительности). Нейропсихологические механизмы восприятия представляют уникальную холистическую систему, в которой результат, будучи зависимым от отдельных составляющих (психологических, структурных, физиологических и др.), не определяет эстетической сущности содержания музыки. Музыкальное восприятие опирается на психику человека, включая интоационно-телесный и речевой опыт (сознание), эмоции (подсознание), медитативные навыки (предсознание), интуицию (сверхсознание). Полноценная музыкальная коммуникация осуществляется через механизмы переживания (**психологический аспект**), сопереживания (**эстетический аспект**), сочувствия (**нравственно-эстетический аспект**), жанрово-стилевого осмысливания (**художественный аспект**).

Центральным объектом восприятия музыки является музыкальное произведение, отражающее наиболее сущностные стороны художественного мышления. Ими обусловлены процессы познания, в которых могут быть выделены как одновременные, так и целостные этапы охвата музыкального содержания. Убедительную научную аргументацию эти механизмы получили в исследовании интоационной формы музыки В.В. Медушевским, в частности, обусловленности музыкального восприятия единством действий аналитического и интоационно-драматургического механизмов познания: интоационного свертывания и конкретизации художественных смыслов. Действием свертывания обеспечиваются интоационные обобщения, генерализация звукового смысла, рождения одновременных (симультанных) интоационных образов. На последующих этапах происходит конкретизация и развертывание симультанных образов, распознавание субъективных особенностей произведения, постижение его внутренней фабульной логики. “Слушатель, как и композитор, почувствовав глубинную интонацию лирического героя, предощущает драматургию, догадывается об аналитико-грамматических, и в частности, композиционных решениях, следит – пусть неосознанно – за направленностью конструктивно-звукового развития (развертыванием тонального плана, тематического процесса и т.д.)” [2, с. 156]. Чрезвычайно

важным положением этой концепции является то, что она ориентирована на интонационное выявление человека в искусстве, открывает возможности моделирования музыкального восприятия как мышления, самостоятельного достраивания субъективных интонационных образов. Такой подход к развитию музыкального восприятия, неразрывно связанного с интонационным переосмыслинением услышанного, погружением в содержание открывает перспективы самовоспитания человека средствами музыкального искусства.

Концептуальные положения теории интонационно-драматургической формы В.В. Медушевского перекликаются с принципами синергетического осмыслиния творческих процессов (открытости, нелинейности, чувствительности к первоначальным воздействиям). В синергетике они рассматриваются как выходы на относительно простые структуры-аттракторы, связанные со свертыванием сложного, его прогнозированием. Согласно синергетическому пониманию эволюции, каждый из этих этапов характеризуется переходом в новое качественное состояние, выходом на устойчивые структуры-аттракторы, определяющие пути дальнейшей самоорганизации. “Если произошло событие выхода на структуру-аттрактор (событие попадания внешнего или внутреннего, спонтанного воздействия в сферу его притяжения), то в открытой, нелинейной среде имеет место процесс самодостривания, самовыстраивания структуры-аттрактора” [5, с. 111]. Восприятие музыки, как открытой, нелинейной системы, также подчиняется этим закономерностям, то есть определяется его конечными целями в виде изменений состояний духа человека (локального настроения, эстетического наслаждения, философского прозрения, творческого импульса, нравственно-эстетического озарения, потребности в активном освоении опыта ценностного отношения к жизни, искусству и многие другие).

Осмысление художественного содержания охватывает ряд последовательных этапов, включающих первое впечатление, эмоциональную генерализацию, рациональную аргументацию. Особое значение приобретает начальный этап восприятия – входжение в образный мир музыкального произведения. Важной педагогической задачей является подготовка слушателей к восприятию, исходной ориентировки в звуковом пространстве, интонационному обобщению, генерализации содержания, формированию общего представления о содержании музыки. Умение симultanно схватывать сущность относится к высшим способностям, на основе которых развивается само-творчество человека, качество очень важное, которому необходимо учиться в течение всей жизни [6, с. 138–139].

Педагогический аспект проблемы заключен в установлении того, как направить восприятие в интонационное русло, активизировать ассоциативно-образное мышление слушателей, “подтолкнуть” в зону притяжения звукового аттрактора красоты. Для этого необходимо установить механизмы отбора ассоциативных представлений, переходов их из произвольных (хаотических) вне интонационных, в упорядоченные – интонационные состояния. Синтезом таких переходов, стремлением к устойчивости определяются механизмы познания в любых сферах деятельности. Для описания этих процессов в теории самоорганизации применяются понятия тезауруса, детектора и селектора.

Тезаурусом определяется разнообразие вариантов отбора, которые возникают в результате ветвления (бифуркаций) исходного качества на ряд новых качеств, в любое из которых может перейти развивающаяся система. В восприятии музыки ими выступают ассоциативные представления, возникновение которых не является произвольным, как это может показаться на первый взгляд. Они детерминированы первоначальными впечатлениями о содержании, складывающимися на базе жиз-

ненного опыта слушателя, выполняющими функции детектора (отбора) ассоциаций. На их основе осуществляются переходы на другие качественные уровни восприятия. В этом же направлении работает и третий аналитический фактор отбора – селектор, руководящее правило, с помощью которого осуществляется сортировка элементов системы, подчиняется все происходящее в ней [7, с. 116–117]. В процессах, связанных с восприятием музыки функцию селектора выполняют устоявшиеся закономерности интонационного развития музыкального содержания, языка, контрастов и повторов, метроритмических, мелодических и фактурных противопоставлений, драматургических напряжений и ослаблений, концентрации художественных средств и др. Они обеспечивают тот относительно устойчивый результат, к которому может привести восприятие – осознанному переживанию, как достижению истины. Эти и другие действия (апперцепции, антиципации, инерции восприятия) сопряжены с механизмами ассоциативного мышления.

Выстраивание ассоциативных цепей присутствует на всех этапах восприятия. Их содержательная направленность на каждом из них различна, видоизменяется по мере возникновения ситуаций неустойчивости, стохастичности, размытости понимания, воздействия окружающего контекста, информации, многочисленных других факторов, включая помехи, отвлечения, переключения внимания и пр. Если внимание слушателя фиксируется в пределах интонационного поля восприятия до новой точки бифуркации, (в условиях образовательного процесса в этом состоит задача педагога) возможна смена ассоциаций, уточнения из другого набора представлений, более адекватных содержанию музыки. Как отмечает Д.С. Чернавский: “После сделанного выбора система развивается устойчиво вплоть до следующей бифуркации. Здесь снова делается выбор, но уже из другого множества вариантов (второй уровень). Это множество зависит от результатов первого выбора. Если система в своем развитии еще не дошла до первого этапа, то вопрос выбора вариантов на втором этапе вообще теряет смысл. Иными словами, информация первого уровня является тезаурусом для второго и последующих уровней” [8, с. 16]. Тезаурус слушателя, и результаты внешних педагогических воздействий оказывают решающее влияние на выбор ассоциаций на начальных этапах восприятия музыки, предопределяют его дальнейшее развитие, как на уровне сознания, так и подсознания человека, например, многочисленными проявлениями движений и телесных реакций человека.

С участием ассоциативного мышления происходит осознание всех сторон музыкального содержания, его интонационных особенностей, образной системы, формообразующих элементов. Интонация может обретать эмоциональные, звукоподражательные, жанровые характеристики и, благодаря этому, стилистическую и коммуникативную определенность, что позволяет устанавливать связи ее с различными сферами жизненного опыта человека, с логикой и синтаксисом речи, пластикой тела, мимикой, жестами и пр. Опора на этот опыт во много предопределяет уровни музыкального восприятия, признаки самоорганизации. “Только через осмысленное, целеустремленное и данное в неком содержательном сочетании и взаимосвязи звуковоизведенное мыслимого – что и является интонированием, элементы музыки становятся произведением искусства, образным мышлением” [1, с. 264].

Необходимым условием самоуглубления в образное содержание является умение понимать формообразующие особенности произведения, логику построения музыкальной композиции. Вне представлений о принципах организации выразительных функций музыки невозможно рассчитывать на успешное восприятие музыкального восприятия. В зависимости от установок слушателя, худо-

жественное произведение предстает перед ним в качестве своеобразного художественного мира, развертывающегося то в виде обобщенной драмы, то в виде опосредования содержания отношением автора, то в виде смыкания содержания музыки с эмоциональными, мыслительными процессами, происходящими под влиянием музыки в психике самого слушателя [9]. Большое значение в данной связи приобретает осознание художественно-структурных элементов музыкального произведения, отражающих специфику субъект-субъектных отношений, присутствия человека в художественном мире музыкального произведения. В нем, как и в других видах искусства, субъективная сторона (мир чувств, эмоций, психических процессов) выдвигается на первый план, а отображаемые события преломляются через призму переживаний автора, лирических героев. Событийную окраску здесь могут приобретать структурные единицы музыкальной композиции, способные ассоциироваться с самыми различными сферами жизненного опыта слушателя. Обладая свойствами автономного развертывания, они могут метафорически уподобляться действиям актеров и персонажей своеобразного музыкально-инструментального театра. “Субъект персонажной интонации подобен реальному человеку. Возраст, пол, темперамент, жизненный тонус и личный темп, тип высшей нервной деятельности, характер неповторимости, манера говорить, двигаться, национальные особенности – все эти внешние наблюдаемые проявления отражаются и в музыке” [2, с. 52].

Заключение

Переосмысление субъект-субъектных сторон музыкальной композиции создает предпосылки для доступного слушателю интонационного анализа музыки, более полного смыслового охвата содержания, рациональных и эмоциональных, субъективных и объективных сторон художественного образа. Цепи ассоциативных представлений при этом могут вызывать не только сами художественные произведения, но и способы воплощения их в музыке, отражающие мастерство композитора, преодоление им материала искусства. Восприятие и анализ музыки разделимы только условно, в теоретическом плане. В живом процессе художественной коммуникации они объединены в единое целое.

Описание их в координатах теории самоорганизации позволяет учесть те стороны музыкального восприятия, которые обычно не рассматриваются в рамках традиционных педагогических исследований, в частности, анализа положительных обратных связей, возникающих между учащимися и педагогом; обусловленности восприятия ассоциациями; внешними и внутренними условиями воздействия (мнениями других людей, средств массовой коммуникации, музыкальной критики); выбора адекватного контекстуального окружения восприятия и др. В данной связи отметим, что в современной научно-педагогической литературе понятие “слушание музыки” приобрело незаслуженно пренебрежительный оттенок звучания, как деятельности, лишенный конструктивного начала. Между тем именно на поле слушания музыки развертываются процессы восприятия, зарождаются первые положительные впечатления, интерес к искусству, формируется художественный вкус и эстетическая культура человека. Пользуясь аналогией синергетики, можно сказать, что слушание музыки представляет тот художественный мицелий, в недрах которого “блуждает” образное мышление, зарождаются творческие установки, накапливается багаж ярких представлений, необходимых для самодостройивания. Согласно теории диссипативных систем, усматривающей отличие процессов самоорганизации от организа-

ции в том, что сущность первых определяется внутренней природой самой системы, а не внешних факторов. “Мы называем систему самоорганизующейся, – пишет Г. Хакен, – если она без специфического воздействия извне обретает какую-то пространственную, временную или функциональную структуру” [10, с. 28–29]. Применительно к воспитанию музыкального восприятия многократно возрастает значение социокультурной информации об истории музыки, творческой лаборатории композитора.

Этот процесс не поддается прямым педагогическим воздействиям, имеет опосредованный характер, направленный на пробуждение творческих сил, индивидуальных ресурсов самих слушателей. Их творческие усилия не бесплодны. Модель педагогического руководства восприятием состоит не в установлении средств управляемого развития, чего, в принципе достичь невозможно, а в выявлении закономерностей, тенденций, форм и условий самоуправляемого музыкального воспитания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Асафьев, Б. В.** Музыкальная форма как процесс. Кн. первая и вторая / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
2. **Медушевский, В. В.** Интонационная форма / В. В. Медушевский. – Москва : Композитор, 1993. – 262 с.
3. **Торопова, А. В.** Интонирующая природа психики : монография / А. В. Торопова. – Москва : ООО “Издательство Ритм”, 2013. – 340 с.
4. **Евин, И. А.** Синергетика искусства / И. А. Евин. – Москва : Лада, 1993. – 171 с.
5. **Князева, Е. Н.** Интуиция как самодостраивание / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1994. – № 2. – С. 110–122.
6. **Герасимова, И. А.** Совместное мышление как искусство: Опыт философско-синергетического исследования / И. А. Герасимова // Синергетическая парадигма: Не-линейное мышление в науке и искусстве. – Москва : Прогресс-Традиция, 2002. – С. 126–142.
7. **Бранский, В. П.** Теоретические основания социальной синергетики / В. П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 112–129.
8. **Чернавский, Д. С.** Синергетика и информация. Динамическая теория информации / Д. С. Чернавский. – Москва : Наука, 2001. – 244 с.
9. **Назайкинский, Е. В.** Стиль и жанр в музыке / Е. В. Назайкинский. – Москва : Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – 248 с.
10. **Хакен, Г.** Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам / Г. Хакен. – Москва : Мир, 1991. – 240 с.

Поступила в редакцию 10.02.2015 г.

Контакты: +375 222 28-37-67 (Рева Валентин Павлович)

Reva V.P. THEORETICAL GROUNDS FOR MODELLING MUSICAL PERCEPTION IN TEACHING AND LEARNING PROCESS.

Music is art specific for perception. Aural mechanisms of action, nonlinearity of figurative language determine the complexity of the research connected with music perception and revealing spiritual potential of art. Situations of prepared perception always involve intonation reframing of the music content and its translation into personal code and display neuropsychological nature. Teachers' influence here must be highly disguised.

Music perception cannot be influenced directly by educator, it is mediate and is directed at arousing creative powers, stimulating individual resources of the listeners. Perception guidance model is not to manifest ways of the managed development, but to define common factors, tendencies, forms and conditions for self-managed development.

Key words: musical perception, intonation, modelling.

УДК 378.091.2

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: АНАЛИЗ, ПРОГНОЗИРОВАНИЕ, МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

A. В. Пищова

кандидат педагогических наук, доцент

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка

A. Г. Давыдовский

кандидат биологических наук, доцент

Белорусский государственный университет

В статье представлены: анализ основных подходов к определению структуры и содержания ключевых профессиональных компетенций специалистов педагогического профиля; информационная карта анализа развития профессиональных компетенций будущих специалистов; структурно-содержательная модель процесса их формирования, включающая пять блоков (компетенции ценностно-смысловые, информационно-образовательные, социального взаимодействия, социально-трудовые, креативности–целеполагания). Предложена математическая модель процесса формирования профессиональных компетенций будущих специалистов, позволяющая установить оптимальные условия его реализации.

Ключевые слова: ключевые профессиональные компетенции, индивидуальная информационная карта анализа развития профессиональных компетенций, математическая модель, прогнозирование.

Введение

Реализация современных требований к качеству подготовки специалистов неразрывно связано с анализом и совершенствованием их профессиональной компетентности на всех стадиях профессиогенеза. Понятие “компетентность” сопряжено с понятием “компетенция” (от лат. *competentis*), которая понимается как круг вопросов, в которых специалист обладает познаниями, опытом; либо способность человека решать определенный класс профессиональных задач, готовность к определенной профессиональной деятельности [1–3].

Формирование профессиональной компетентности специалистов является важнейшей задачей высшего образования. Компетентностный подход, или СВЕ-подход (от англ. *competence-based education*), который является одним из ведущих в современной высшей школе, позволяет оптимально синтезировать профессионально-прикладную и личностную направленность обучения, тем самым обеспечивая достижение цели высшего образования – удовлетворение потребностей общества и государства в квалифицированных специалистах, а также развитие интеллектуально-творческого потенциала личности. Вместе с тем, его целенаправленная реализация закономерно требует модернизации организационно-управленческого, содержательного и

технологического аспектов образовательного процесса. В этой связи проблема исследования ключевых компетенций будущих специалистов в сфере образования, их диагностики и прогноза развития является актуальной.

Основная часть

Несмотря на то, что проблема профессиональной компетентности, в том числе, специалистов системы образования, является предметом научной дискуссии уже на протяжении более полувека, однозначная трактовка понятий “компетенция” и “компетентность”, а также их соотношения, отсутствует [1–4]. Теоретико-библиографический анализ свидетельствует, что компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [1–4]. Компетентность специалиста с высшим образованием – это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в сфере профессиональной подготовки, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования [1–3]. И.А. Зимняя подчеркивает, что компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, программы/алгоритмы действий, системы ценностей и отношений), которые проявляются в профессиональных компетентностях педагога [1]. Бинарный характер профессиональной компетентности отражается и в работах зарубежных специалистов по психологии труда [5]. В частности, представители США, будучи сторонниками “личностного” подхода, акцентируют внимание на “способностной” составляющей понятия профессиональной компетенции, используя аббревиатуру KSAO: knowledge (знания); skills (умения); abilities (способности) / attitudes (отношение); other (иные характеристики, чаще всего, обозначающие физическое состояние, поведение и т.п.). В британской школе психологии труда доминирует “функциональный” подход, в соответствии с которым профессиональная компетенция понимается как способность действовать в соответствии со стандартами выполнения работы. Таким образом, компетентность рассматривается как интегративное личностное образование, включающее знания, навыки, умения, способность/готовность к их реализации и соответствующие качества личности. Компетентность, указывает И.А. Зимняя, характеризуется мотивационным (готовность к реализации компетентности), знаниевым, поведенческим (опыт проявления компетенции) и ценностно-смысловым аспектами [1]. Компетентностный подход, как инновационное направление педагогических исследований эффективности профессиональной подготовки педагога, продуктивно взаимодействует, сохраняя преемственность, с такими традиционными, хорошо разработанными аспектами, как педагогическое мастерство, педагогическое творчество, профессиональная педагогическая культура т.д. Учитывая многоаспектность и полифункциональность педагогической деятельности, существуют различные подходы к определению структуры профессиональной компетентности педагога. Целостный подход представлен в работах Н.В. Кузьминой, вычленившей пять элементов/видов компетентности: специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся; социально-психоло-

гическая компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся; аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [6]. Исследования структуры педагогической компетентности с учетом специфики преподаваемой учебной дисциплины вызвали необходимость упорядочивания ее составляющих. Наиболее продуктивной и практически применимой является трехуровневая структура профессиональной педагогической компетентности: ключевая (универсальная); предметная; специальная.

Проблематика ключевых профессиональных компетенций педагогов в настоящее время представляется наиболее разработанной. Анализ различных сторон профессиональной деятельности педагогов может быть проведен на основе предложенного А.К. Марковой содержания основных видов профессиональной компетентности [7]:

- специальной деятельности (выполнение профессиональной деятельности на достаточно высоком уровне, способность проектировать дальнейшее профессиональное развитие);
- социальной, коммуникативной (владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, нормами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда);
- личностной (устойчивая профессиональная мотивация, сознательное профессиональное творчество, владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности);
- индивидуальной (владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту).

Данные компетенции необходимы для человека независимо от его профессии. И.А. Зимняя выделяет четыре основных аспекта профессиональных компетентностей: базовый (интеллектуальные способности и возможности); личностный (нравственные и волевые качества); социальный (взаимодействие с другими людьми, а также работа с источниками информации); профессиональный (способность продуктивно решать профессиональные задачи) [1]. И.А. Зимней также разработана система ключевых компетентностей, отражающая три направления взаимоотношений человека: человек как личность и субъект жизнедеятельности, человек и другие люди, человек и деятельность [1]. Естественно, владение ключевыми компетенциями является основой любой профессиональной деятельности.

На основе анализа профессиональной педагогической деятельности А.В. Хоторским [4] раскрыто содержание следующих ключевых компетенций:

- ценностно-смысловой, отражающей социальную и профессиональную позиции педагога, систему его педагогических ценностей;
- общекультурной, включающей систему знаний и опыта деятельности, связанных с реализацией культурологического подхода в образовании;
- учебно-познавательной, предусматривающей освоение познавательной и учебной деятельностями;
- информационной, обеспечивающей владение навыками работы с информацией, а также информационными и коммуникационными технологиями;

- коммуникативной, включающей освоение необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе;
- социально-трудовой, предусматривающей освоение знаний и опыта гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в профессиональном самоопределении;
- личностного самосовершенствования, предполагающей освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки.

В.Н. Введенский группирует ключевые компетентности педагога в пять блоков: коммуникативные, информационные, регулятивные, интеллектуально-педагогические (интеллектуально-логические и интеллектуально-эвристические), операциональные [8]. П.И. Третьяков, исследуя ключевые педагогические компетентности специалистов, обучающихся в рамках дополнительного профессионального образования, дифференцирует их следующим образом: гностические (исследовательские) и самообразовательные, организационно-коммуникативные, конструктивно-проектировочные, социально-личностные и адаптивные [9].

Для комплексной характеристики профессиональной компетентности целесообразно использовать многошкольный список компетенций педагогической деятельности (сКПД) [10]. Список содержит 35 утверждений (компетенций), классифицируемых в соответствии с функциональными компонентами педагогической деятельности (гностическим, проектировочным, конструктивным, коммуникативным, организаторским), которые характеризуют, по Н.В. Кузьминой [6], педагогические системы в действии.

Таким образом, сформированность ключевых профессиональных компетентностей (key competencies) является условием успешности формирования предметных и специальных компетентностей. Компетенции проявляются в конкретных ситуациях (социальных и производственных) деятельности педагога, определяя ее успешность.

Исходя из содержания ключевых профессиональных компетентностей, была разработана компьютерная информационно-образовательная технология ИКАР – Информационная Карта Анализа Развития профессиональных компетенций специалистов, базирующаяся на основных положениях современной теории информации (К. Шеннон и др.) и теории информационного поля А.А. Денисова. В основу технологии ИКАР, разработанной в среде Excel, положена трехкомпонентная (само-, взаимо- и экспертная) оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций, позволяющая не только констатировать актуальный уровень, но прогнозировать направления и возможности их развития. С этой целью определяются три вида профилей, которые отражают: 1) текущий (актуальный) уровень сформированности ключевых профессиональных компетенций; 2) запланированный уровень, который следует достичнуть за определенный промежуток времени с учетом индивидуальной “траектории” профессионально-личностного становления студента; 3) идеальный уровень сформированности ключевых профессиональных компетенций специалиста в избранной сфере деятельности.

Первые два вида профиля (актуальный и потенциальный) составляются на основе индивидуального тестирования студента/специалиста. Третий является

базовым для специалистов педагогического профиля с учетом специфики профессиональной деятельности: преподаватель учебного предмета, воспитатель учреждения дошкольного образования, педагог-психолог, социальный педагог, специалист в области образовательного менеджмента либо дополнительного образования детей и молодежи и т.д.

Реализация технологии ИКАР позволяет решить весьма значимую задачу, связанную с дифференциацией и индивидуализацией их профессиональной подготовки, – проблему типологий компетентностей студентов. Основными направлениями исследований являются, во-первых, теоретическая типология инноваций на основе разработки математической модели обучающегося как системообразующего объекта образовательной системы [11]; во-вторых, выявление типологий компетентности студентов на основе разработки иерархической компетентностной модели и информационной технологии выявления скрытых закономерностей в структуре компетентности как фактора, обеспечивающего их целенаправленное формирование [12].

Структурно-содержательное моделирование формирования ключевых профессиональных компетентностей. При моделировании процесса формирования профессиональных компетенций, необходимо рассмотреть: 1) ценностно-смысло́вой аспект – личностное отношение к содержанию образования и объектам его приложения; 2) мотивационный (ценностно-смысло́вой) аспект; 3) когнитивный (информационно-образовательный) аспект овладения содержанием образования; 4) социально-трудовые компетенции, основанные на опыте деятельности в реальных ситуациях профессиональной практики; 5) компетенции в сфере целеполагания, планирования, рефлексии, саморазвитию и самоанализу.

Нами была разработана структурно-содержательная модель формирования важнейших ключевых профессиональных компетенций в процессе подготовки будущих специалистов, включающей пять блоков компетенций: блок А (ценностно-смысло́вые компетенции – P_A), блок В (информационно-образовательные компетенции – P_B), блок С (компетенции социального взаимодействия (коммуникативные) – P_C), блок Д (социально-трудовые компетенции – P_D), блок Е (компетенции креативности–целеполагания (планирование, рефлексия, способность к самовоспитанию, саморазвитию и креативности) – P_E). Структурно-содержательная модель формирования важнейших ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов представлена на рисунке.

Математическая модель формирования ключевых профессиональных компетенций и ее анализ. На основе данной структурно-содержательной модели формирования ключевых профессиональных компетентностей во времени (t) предложена математическая модель процесса формирования профессиональных компетенций будущих специалистов, которая может быть описана системой линейных дифференциальных уравнений (1) – (5):

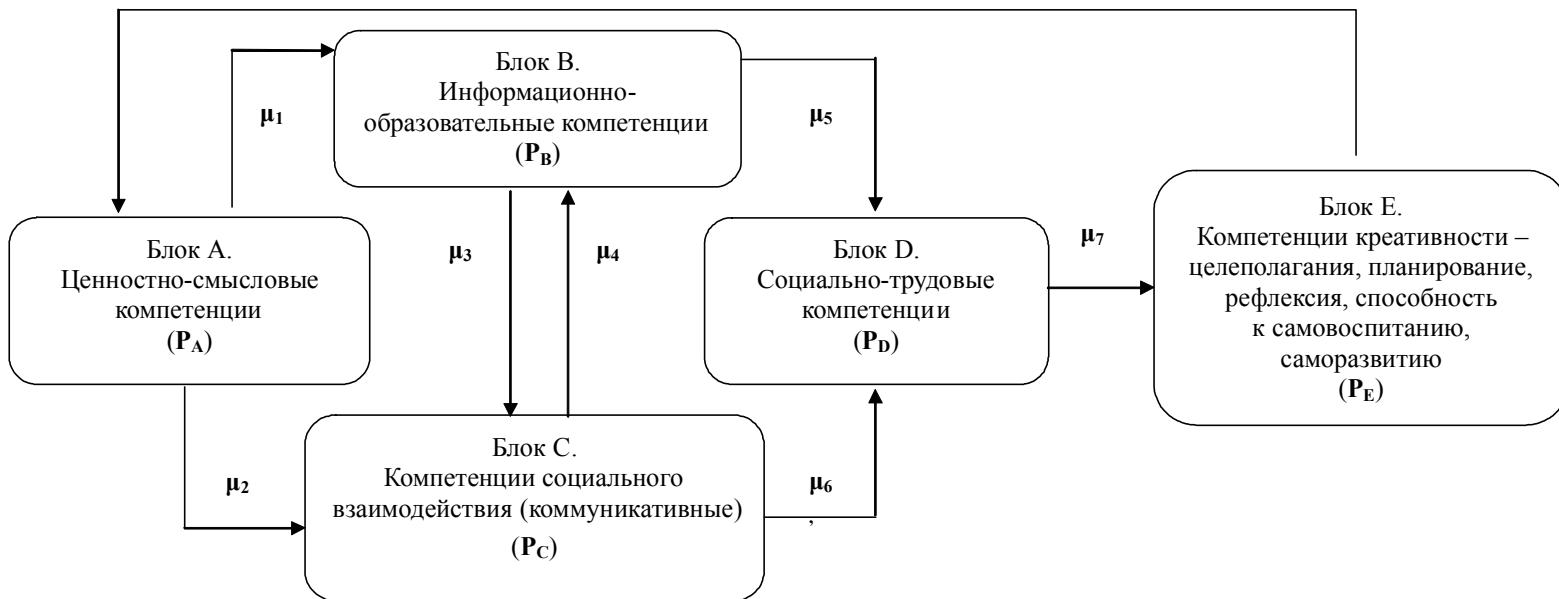
$$\frac{dP_A}{dt} = \mu_8 P_D - (\mu_1 + \mu_2)P_A, \quad (1)$$

$$\frac{dP_B}{dt} = \mu_1 P_A - \mu_4 P_C - (\mu_3 + \mu_5)P_B, \quad (2)$$

$$\frac{dP_C}{dt} = \mu_2 P_A - \mu_3 P_B - (\mu_4 + \mu_6)P_C, \quad (3)$$

$$\frac{dP_D}{dt} = \mu_5 P_B + \mu_6 P_C, \quad (4)$$

$$\frac{dP_E}{dt} = \mu_7 P_D - \mu_8 P_E. \quad (5)$$



Анализ данной математической модели при условии квазистационарности уравнений (1)–(5) свидетельствует о том, что:

1) интенсивность формирования компетенций креативности–целеполагания пропорциональна уровню сформированности ценностно-смысовых компетенций;

2) интенсивность формирования информационно-образовательных компетенций зависит от уровня сформированности ценностно-смысовых и компетенций социального взаимодействия (коммуникативных); причем для успешного формирования информационно-образовательных компетенций коммуникативные компетенции в значительной степени уже должны быть сформированы;

3) в свою очередь, формирование социально-трудовых компетенций непосредственно зависит от уровня сформированности компетенции креативности, способности к целеполаганию, рефлексии, самовоспитанию, саморазвитию;

4) ценностно-смысовые компетенции оказывают определяющее влияние на формирование информационно-образовательных и коммуникативных компетенций.

Заключение

Мониторинг развития профессиональных компетентностей требует: определения их структуры и содержания; разработки критериев и показателей оценки качества; определение методов и форм проведения мониторинга; разработки математического аппарата исследования, а также методических рекомендаций для студента (слушателя) и преподавателей с целью оптимизации процесса развития компетентностей.

Технология ИКАР позволяет прогнозировать развитие профессиональных компетентностей на основе выявления типологий компетентности студентов (19 типов) исходя из разработки иерархической компетентностной модели и информационной технологии выявления скрытых закономерностей в структуре компетентности как фактора, обеспечивающего их целенаправленное формирование.

Анализ предложенной математической модели позволяет установить условия обеспечения положительной динамики уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций.

Наиболее целесообразно формирование ключевых профессиональных компетенций в следующей последовательности: ценностно-смысовые компетенции→компетенции социального взаимодействия (коммуникативные)→компетенции целеполагания, самовоспитания и саморазвития→информационно-образовательные компетенции→социально-трудовые компетенции.

Вместе с тем, следует отметить, что формирование каждой группы компетенций косвенно оказывает влияние на формирование других групп ключевых профессиональных компетенций.

Таким образом, использование технологии ИКАР для диагностики, анализа и прогнозирования уровня сформированности профессиональных компетенций студентов и/или специалистов позволяет дифференцировать и индивидуализировать процесс их профессиональной подготовки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

2. **Жук, О. Л.** Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
3. **Татур, Ю. Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3 – С. 20–26.
4. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
5. Профессиональные компетенции [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://www.smart-edu.com/index.php/professionalnye-kompetentsii/klyuchevye-shagi-v-sozdanii-modeli-kompetentsiy.html>. – Дата доступа: 22.04.2011.
6. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 117 с.
7. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 312 с.
8. **Введенский, В. Н.** Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51–55.
9. **Третьяков, П. И.** Технология модульного обучения в школе : практико-ориентированная монография / П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский ; под ред. П. И. Третьякова. – Москва : Новая школа, 1997. – 352 с.
10. **Тукачев, Ю. А.** Опросник “Список компетенций педагогической деятельности”: предварительная проверка психометрических свойств / Ю. А. Тукачев // Лично-стно развивающее профессиональное образование в изменяющейся России : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. : в 2 ч. – Екатеринбург : ГОУ ВПО “Рос. гос. проф.-пед. ун-т”, 2006. – Ч. 2. – С. 180–187.
11. **Михалев, А. С.** Компетентностная типология инноваций в образовательных системах / А. С. Михалев // Инновационные образовательные технологии. – 2010. – № 1. – С. 23–33.
12. **Береснева, О. Г.** Системные исследования и информационные технологии оценки компетентности студентов : автореф. дис. ... д-ра техн. наук : 05.13.01 / О. Г. Береснева ; ГОУ ВПО “Томский политехн. ун-т”. – Томск, 2007. – 41 с.

Поступила в редакцию 23.05.2015 г.

Контакты: Anita_17@list.ru (Пиццова Анна Владимировна)

agd201@list.ru (Давыдовский Анатолий Григорьевич)

Pishchova A.V., Davidovsky A.G. THE FORMATION OF KEY COMPETENCIES OF FUTURE PROFESSIONALS: ANALYSIS, FORECASTING, MATHEMATICAL MODELLING.

The article presents the analysis of the principal approaches to the definition of the structure and content of the key professional competencies of educators; information map of the analysis of the development of professional competencies; structural and content model of the process of their formation including five blocks (axiological competencies, educational and cognitive competencies, social interaction competencies, social and labour competencies, creative and goal setting competencies). The article suggests the mathematical model of formation of future specialists' professional competencies and its optimal conditions of realization.

Key words: key professional competencies, individual information map of professional competencies, mathematical modelling, forecasting.

УДК 378.14

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Е. В. Карпова

доктор психологических наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет

имени К. Д. Ушинского

С. П. Чумакова

кандидат педагогических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

Рассматривается информационная культура будущего педагога как взаимосвязанная совокупность аксиологического, мотивационного, знаниевого, деятельностного, рефлексивного и коммуникативного компонентов. На основе результатов проведенной диагностики устанавливаются как позитивные, так и негативные особенности информационной культуры будущих учителей начальных классов. Обосновывается ведущая роль средового, системного и компетентностного подходов к решению проблемы. Определяется наиболее эффективный путь развития информационной культуры через развитие общей культуры личности будущего педагога.

Ключевые слова: информационная культура личности, компетенции педагогической деятельности, проблемы педагогического образования.

Введение

На современном этапе развития общества информационная культура учителя рассматривается как необходимая составляющая его общей профессиональной компетентности. Уровень информационной культуры студентов педагогического вуза определяет не только их успешность в обучении, поскольку им приходится перерабатывать большие объемы информации, но и их готовность к реализации основных функций учителя (информационной, ориентационной, гностической и др.).

Информационная культура в “Концепции непрерывного воспитания” определяется как совокупность методов, способов овладения знаниями, умениями, навыками в области информационных технологий, которая позволяет эффективно использовать имеющиеся в распоряжении общества информационные ресурсы и средства информационных коммуникаций в личностном и профессиональном становлении [1]. В данном определении акцентируется внимание на операционно-деятельностной составляющей данного компонента базовой культуры личности. Вместе с тем, в содержание рассматриваемого понятия включаются и другие компоненты [2].

Основная часть

Анализ современного состояния проблемы информационной культуры педагогов показал, что она имеет определенную структуру. Она образована совокупностью ряда основных компонентов, а также связей между ними.

© Карпова Е.В., 2015

© Чумакова С.П., 2015

Во-первых, поскольку понятие культуры непосредственно связано с ценностями личности, то в этой структуре выделяется *аксиологический* компонент. Информация – неоспоримая ценность для современного человека, для профессионала. Владение достоверной и актуальной информацией и способами ее получения – основа успешности современного человека в любой сфере деятельности.

Во-вторых, с этим компонентом тесно связан второй – *мотиваціонний* компонент. Он предполагает осознание значимости информации, собственных потребностей в ней, интерес к информации, а также готовность к постоянному пополнению знаний в своей профессиональной области.

В-третьих, необходимо выделять и так называемый *знанієвий* компонент, который включает понимание информационных процессов в обществе, знания об основных информационных технологиях, связанных со сбором, хранением, обработкой и анализом информации.

В-четвертых, в структуру информационной культуры входит *деяльністний* компонент. Он предполагает наличие практических умений и навыков по работе с различными видами информации, с информационными системами и технологиями, общую информационную и компьютерную грамотность. Данный компонент является наиболее содержательно богатым и дифференцированным, он включает в себя следующие более частные элементы:

- справочно-библиографические умения;
- навыки использования технических устройств (прежде всего, персонального компьютера);
- умение использовать в своей деятельности компьютерные информационные технологии, базовой составляющей которых являются программные продукты;
- умение извлекать информацию из различных источников (бумажных изданий, СМИ, интернета и др.);
- способность анализировать, критически воспринимать различную информацию;
- умение представлять информацию в понятном виде;
- умение использовать различную информацию (текстовую, графическую, видео- и др.) для решения поставленных задач.

В-пятых, в структуру информационной культуры входит *рефлексивный* компонент, который образован способностью педагога или студента к самооценке уровня своей информационной компетентности, готовность к ее повышению.

Наконец, в-шестых, необходимо выделять и еще один компонент – *коммуникативный*. Он включает умение грамотно строить устную и письменную речь, организовывать профессиональное общение с использованием сетевых компьютерных коммуникационных систем, умение общаться и работать в коллективе.

В целях изучения особенностей информационной культуры будущих педагогов нами было проведено специальное исследование [3]. В нем приняло участие 39 студентов педагогического факультета МГУ имени А. А. Кулешова: 14 студентов 1 курса, 14 студентов 3 курса и 11 студентов 5 курса. Студентам предлагалось оценить степень своего согласия с содержащимися в опросном листе утверждениями по 6-балльной шкале: “0” – “данное утверждение не имеет ко мне никакого отношения”, “5” – “я полностью согласен с данным утверждением”. Оно в целом показало, что уровень сформированности информационной культуры далеко не в полной мере удовлетворяет предъявляемым со стороны

общества требованиям. Данный общий результат можно конкретизировать по следующим основным позициям.

Так, исследование мотивационного и ценностного компонентов информационной культуры студентов показало, что достаточно высокую потребность в получении дополнительной информации по изучаемым дисциплинам имеют лишь 38,4% студентов (то есть, фактически, только третья часть). При этом данная потребность далеко не всегда имеет действенный характер и побудительную силу, о чем свидетельствуют анализ содержания ответов респондентов. Например, более 50% студентов отметили, что посещают библиотеку нерегулярно, а для трети студентов основным источником информации являются только лекции. Кроме того, 56,4% студентов выразили желание получать всю необходимую информацию на лекциях от преподавателя.

Исследование деятельностного компонента информационной культуры, связанного со способами поиска и получения информации, показало, в частности, что лишь треть студентов не испытывает трудностей в подборе литературы по теме, в поиске необходимой информации. И такое же количество студентов владеет на приемлемом уровне умениями составления списка литературы с помощью электронного каталога.

Наряду с этим, обнаружено и определенное противоречие в отношении к освоению информационной культуры. Так, с одной стороны, студенты всех курсов (около 80%) отметили высокий интерес к образовательному процессу с использованием ИКТ. С другой стороны, вопреки этому, желание заменить традиционное обучение дистанционным высказали лишь 23% студентов.

Еще одной – очень негативной, на наш взгляд, особенностью информационной культуры студентов, обнаруженной в результате исследования, явился низкий уровень критичности и высокая степень доверия к любой информации, получаемой из разных источников. Так, 43,6%, то есть практически половина студентов полностью доверяют информации, извлекаемой из Интернета.

Негативным моментом является и то, что *объективно* недостаточный уровень сформированности информационной культуры находится в противоречии с *субъективно* высокой его оценкой. Так, 54,8% опрошенных считают уровень своей информационной культуры высоким, а остальные 45,2% – средним и никто – низким. Более того, 74,4% студентов убеждены в том, что полностью готовы к использованию информационных технологий в своей будущей профессиональной деятельности. Данное противоречие является, фактически, “антистимулом” для формирования информационной культуры, препятствуя ее действенному развитию.

Таким образом, все представленные выше результаты свидетельствуют, с одной стороны, о неудовлетворительном уровне сформированности информационной культуры студентов, а с другой – обуславливают в качестве приоритетной и настоятельной задачу ее специального формирования. Причем, такое формирование должно осуществляться не автономно от учебного и воспитательного процесса. Напротив, весь образовательный процесс должен строиться таким образом, чтобы способствовать повышению информационной культуры студентов в единстве всех рассмотренных компонентов. Наиболее актуальными направлениями работы при этом выступают формирование информационного мировоззрения молодых людей, умения противостоять негативным психологическим воздействиям при работе с информацией, совершенствование умения применять передовые достижения в области средств информатизации и информационных

технологий [2]. Для эффективного формирования информационной культуры студента необходима такая информационная среда вуза, которая создает условия и инициирует активную работу студентов с информацией на основе самостоятельного, критического, творческого подхода. Важную роль в создании информационной среды вуза играют и специалисты в области современных информационных технологий и информационных средств. Новые информационные технологии должны широко использоваться в учебном процессе, в воспитательной работе, в научно-исследовательской деятельности.

Наряду с этим, проблема целенаправленного и действенного формирования информационной культуры будущих педагогов имеет и еще один очень важный, на наш взгляд, аспект. Он непосредственно связан с теми *общетеоретическими представлениями*, которые сформулированы в настоящее время относительно *общей структуры профессиональных компетенций педагогической деятельности*. Так, в целом ряде теоретических исследований, в том числе, и выполненных нами, показано, что эта структура производна от психологической структуры самой педагогической деятельности, а основные компетенции этой деятельности соотносятся с ее базовыми психологическими компонентами [4]. Исходя из этого, как известно, дифференцируются шесть базовых компетенций педагогической деятельности: компетенции в области личностных качеств, в области целей и задач педагогической деятельности, в области мотивирования обучающихся на осуществление учебной деятельности, в области обеспечения информационной основы деятельности (“информационные компетенции”), в области разработки программ учебной деятельности и принятия педагогических решений, а также в области организации педагогической деятельности [5]. Важно и то, что именно эти компетенции должны быть сформированы именно у самого студента, поскольку он также выступает в роли обучающегося. Обратим внимание на то, что среди этих основных компетенций представлены собственно информационные компетенции.

Они, как известно, отражают теоретическую и методическую грамотность педагога, свободное владение предметом, объем знаний о профессиональной деятельности, умение получать, обрабатывать и представлять профессионально необходимую информацию (и информацию в целом), знание условий педагогической ситуации и др. Подчеркнем также, что все это невозможно без достаточной сформированности общекоммуникативных умений и навыков, которые уже “выходят” за пределы собственно профессиональной педагогической деятельности.

Кроме того, как известно, первая группа компетенций (в области личностных качеств) включает в себя *общую культуру обучающегося* (равно, как и педагога) [5]. Она является синтезом жизненных установок и ценностных ориентаций, культуры речи и культуры межличностных отношений, приверженности общечеловеческим ценностям и общего кругозора личности (то есть, фактически, всей системы знаний).

Заключение

Информационная культура – и в целом, и будущих педагогов, в частности, является *производной от взаимосвязи* двух базовых компетенций – в области обеспечения информационной основы деятельности и в области личностных качеств (в части ее общей культуры); она поэтому синтетична по своей психологической природе. В связи с этим, основным, наиболее обоснованным в теорети-

ческом отношении направлением формирования информационной культуры является ее комплексное, но опосредованное формирование. Она допускает наиболее эффективное развитие не только посредством “прямых” воздействий, но и косвенно – через развитие общей культуры личности будущего педагога, а также через развитие компетенций в области обеспечения информационной основы деятельности. Аналитическое, то есть изолированное, узконаправленное – так сказать “специальное” формирование информационной культуры, хотя и возможно (и, более того, в ряде случаев необходимо), но само по себе еще недостаточно. Оно должно быть органической составной частью общего процесса формирования всей системы шести базовых компетенций педагогической деятельности в целом и двух из них, в особенности (то есть компетенций в области личностных качеств и в области обеспечения информационной основы деятельности). Такой подход отвечает современным представлениям о структуре базовых компетенций педагогической деятельности, а также о наиболее обоснованных путях их формирования. Есть основания полагать поэтому, что именно он будет наиболее эффективным средством преодоления тех негативных тенденций и особенностей, связанных с формированием информационной культуры будущих педагогов в настоящее время, которые были выявлены в ходе проведенного исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Зборнік нарматывўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 2007. – № 2. – С. 9–40.
2. **Шамсутдинова, Т. М.** Информационная компетентность как аспект информационной культуры студентов / Т. М. Шамсутдинова // Культура и образование. – Январь 2014. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik-rzi.ru/2014/01/1299>. – Дата доступа: 03.01.2014.
3. **Чумакова, С. П.** Особенности информационной культуры студентов-будущих педагогов / С. П. Чумакова // Мозырщина: люди, события, время : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь 23–24 мая 2014 г. ГУО “МГПУ им. И. П. Шамякина”; редкол.: Т. Н. Сыманович (отв. ред) [и др.]. – Мозырь, 2014 – С. 209–212.
4. **Карпова, Е. В.** Психологическая структура деятельности как объективная основа дифференциации базовых профессиональных компетенций учителя / Е. В. Карпова // Вестник ЯрГУ. Серия, Гуманитарные науки. – 2013. – № 4. – С. 103–107.
5. Профессионализм современного педагога / под ред. В. Д. Шадрикова. – Москва : Логос, 2011. – 161 с.

Поступила в редакцию 16.04.2015 г.

Контакты: +375 29 543-68-73 (Чумакова Светлана Петровна)

Karpova Y.V., Chumakova S.P. THE PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF FORMING FUTURE TEACHERS' INFORMATION CULTURE.

Future teachers' information culture is regarded as an interconnected totality of axiological, motivational, cognitive, activity, reflexive and communicative components. Both positive and negative features of future primary school teachers' information culture are established on the basis of the diagnostic results. The leading role of environmental, systemic and competence-based approaches is substantiated for the solution to the problem. The most efficient way to build information culture through the development of a general culture of the future teacher is determined.

Key words: information culture, pedagogical competencies, problems of education.

УДК 378.011.33

СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Г. Ф. Пономарева

кандидат педагогических наук, профессор

Харьковская гуманитарно-педагогическая академия

Статья посвящена проблеме содержания воспитательного процесса современного педагогического высшего учебного заведения в Украине.

Автором статьи уточняется суть дефиниций “образование” и “воспитание”, теоретически обосновывается новая образовательная парадигма высшего образования, ориентированная на интересы личности, становление эрудиции, компетентности, развитие творческих начал и общей культуры будущего специалиста, его способности к самостоятельной аналитической оценке ситуации, к самоанализу и самоконтролю в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образование, воспитание, цель воспитания, принципы воспитания, средства педагогического воздействия, методы воспитания.

Введение

Изменение экономической и политической ситуации в Украине привело к смене приоритетов в системе образования: воспитание, как составная часть образования, утратило свою прежнюю значимость, в том числе, при подготовке специалистов в высшей школе. В современной практике воспитания будущих специалистов либо полностью отсутствуют традиционные институты воспитания, либо их роль в этом процессе незначительна. Кроме того, происходит интенсификация негативного влияния внеузовской среды на студенчество. В связи с этим актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью совершенствования воспитательного процесса в условиях профессиональной подготовки специалиста сферы образования.

Модернизация профессионального образования определила необходимость существенного изменения ряда традиционных подходов к системе подготовки специалистов с учетом высокого уровня квалификации, профессионализма, гражданственности, высокой нравственности как факторов профессиональной устойчивости в новых социально-экономических условиях.

В педагогической и психологической литературе достаточно глубоко и разносторонне исследуются различные аспекты проблемы воспитания. Важное значение для выявления общих закономерностей в теории воспитания и обучения имеют работы Б. Ананьева, Ю. Бабанского, О. Газмана, О. Долженко, Л. Занковой, В. Караковского, В. Леднева, П. Пидкасистого, В. Серикова и др.

Изучению философии высшего образования и проблем высшей школы посвящены работы Н. Айтова, С. Архангельского, Б. Герщунского, В. Дмитриенко, Л. Кохановича, Н. Кучера, Н. Люря, С. Маврина, Р. Пионовой, В. Сластенина и др.

В современных условиях происходит расширение исследований связанных с совершенствованием учебно-воспитательного процесса в высшей школе, что нашло свое отражение в работах С. Батышева, А. Кочетова, В. Кукушина, В. Лисовского, П. Пидкасистого, И. Соколовой, С. Смирнова, Ю. Фокина и др.

В философско-социологической литературе проблемы студенчества (ценностные ориентации, роль студенческого коллектива в формировании личности, студенческое самоуправление и др.) рассматриваются в исследованиях: А. Дмитриева, С. Иконниковой, И. Коня, В. Лисовского, Б. Рубина, М. Руткевича, Э. Саара, М. Титмой, Ф. Филиппова, Л. Уманского и др.

Проблемы социализации и воспитания студенческой молодежи нашли отражения в работах В. Айнштейна, Б. Гершунского, Б. Лихачева, Д. Мехонцевой, Н. Никандрова, Р. Пионовой, М. Шиловой и др.

Целью статьи явилось обоснование и раскрытие содержания воспитательного процесса современного педагогического высшего учебного заведения.

Основная часть

Прежде чем детально рассматривать проблему исследования, следует отметить, что в педагогической литературе нет единой точки зрения на основные понятия педагогики – “образование”, “воспитание”, “обучение”, “воспитательный процесс”. В связи с исследуемой темой возникает необходимость уточнения и раскрытия содержания данных понятий.

Понятие “образование” впервые появилось в XVIII в. в педагогических статьях известного русского просветителя-демократа Н. Новикова. До середины XIX в. оно имело специального терминологического содержания и употреблялось как синоним воспитания. Позднее оно стало употребляться как самостоятельное понятие, которое связывали с обучением и влиянием (воспитанием) на личность.

В психолого-педагогической литературе XIX в. категория “образование” обозначала совокупность учреждений и средств распространения знаний и грамотности в народе (Ф.И. Янкович). Постепенно “образование” обрело смысл социального института, а “воспитание” трактовалось более широко, охватывая всю совокупность средств воздействия на социализацию личности и сближаясь с категорией “образование”.

В педагогической литературе второй половины XX в. эти понятия также четко не были определены. Так во многих учебниках по педагогике понятие “образование”дается на основе Педагогического словаря 1960 г. и определяется как совокупность систематизированных знаний, умений, навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутых в результате учебно-воспитательной работы.

С. Баранов, В. Краевский, В. Леднев, О. Долженко рассматривают “образование” как схожее с широким понятием “воспитание”, поэтому не случайно во многих работах термин “образование”, в широком смысле, используется для обозначения целостного воспитательного процесса С. Гончаров в образовании видит важнейший социальный институт культурного воспроизведения поколений, определяющий духовный и культурный, интеллектуальный и профессиональный потенциал личности [1].

Мы разделяем точку зрения авторов, которые считают, что современное образование представляет собой сложный и многогранный социокультурный феномен, удельный вес которого в жизни общества постоянно возрастает, оказывая все более сильное воздействие на его различные стороны. Отличительной чертой образования XXI в. является его динамизм, что, в первую очередь, относится к высшему профессиональному образованию.

Исходя из этого понятие “образование” можно определить следующим образом: образование в условиях профессиональной подготовки специалиста – это целостная система учебных, воспитательных форм педагогической деятельности, ориентированной на социальный заказ, социальные потребности общества по формированию будущего специалиста сферы образования, его мировоззрения и профессиональной культуры.

Одной из важнейших категорий педагогики является понятие “воспитание”. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам утверждать, что традиционное понимание термина “воспитание” сводится к четырем подходам: широкий социальный – воздействие на человека всей окружающей действительности; широкий педагогический – целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс; узкий педагогический – специальная педагогическая работа; еще более узкий – решение задач, связанных с формированием морально-волевых качеств, художественных представлений и вкусов (С. Батышев, В. Караковский, В. Леднев, И. Харламов и др.).

Различные подходы к определению понятия “воспитание” подчеркивают практическую сложность и многогранность данного явления: воспитание можно рассматривать как общественное явление, деятельность, процесс, ценность, систему, воздействие, взаимодействие, социализацию и т.д. Каждое из этих значений справедливо, но ни одно из них не позволяет охарактеризовать воспитание в целом.

Воспитание в высшей школе связано с формированием у студентов взглядов, убеждений, ценностей, способностей, через самовоспитание, саморазвитие, самообразование и самоконтроль. Воспитание здесь приобретает черты профессиональной и социальной направленности, поскольку в процессе профессиональной подготовки специалиста воспитание определяется воздействием на личность будущего специалиста всего комплекса общественных отношений в вузе (Г. Андреев, Д. Мехонцева, П. Пидкасистый, Р. Пионова, Ю. Фокин и др.).

Воспитание в высшей школе, ориентированное на формирование личности будущего специалиста, является неотъемлемой частью образовательной системы и приобретает в вузе индивидуализированный характер, в значительной степени направленный на развитие самовоспитания, самообразования и профессиональной направленности.

Из анализа выше проанализированных работ следует, что воспитание является специально организованным процессом взаимодействия педагога со студентами, т.е. системой взаимоотношений между ними, а также сознательно контролируемой социализацией. Это подтверждает новый подход к воспитанию в современной педагогике и психологии не как к целенаправленному формированию личности в соответствии с выбранным идеалом, а как к созданию условий для саморазвития личности.

Применительно к теме научного исследования предлагается следующее определение понятия “воспитание в высшей школе” – это система целенаправленных взаимодействий, обеспечивающая формирование будущего специалиста, способного к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию, и сознательно контролируемую социализацию.

Учитывая важную роль воспитательного процесса в формировании личности будущего специалиста педагогического профиля, понятие “воспитательный процесс в условиях профессиональной подготовки специалиста” можно определить как целенаправленный процесс создания педагогических условий, необхо-

димых для функционирования системы воздействия, обеспечивающих формирование будущего специалиста, способного к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию.

Воспитательный процесс в вузе включает в себя несколько основных компонентов: цели, задачи, принципы, содержание, агенты воспитания, методы и средства воспитания, результат.

Цель – категория философская, определена в философском энциклопедическом словаре как “один из элементов поведения и сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств. Цель выступает как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему” [2, с. 763]. Л. Столяренко определяет педагогическую цель как предвидение педагогом и учащимся результатов их взаимодействий в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем соотносятся все компоненты педагогического процесса [3, с. 184]. Виды педагогических целей многообразны: нормативные государственные, общественные, организационные, воспитательные, инициативные и др. Педагогические цели имеют общую основу с воспитательными целями, которые интегрируют в себе различные уровни: заказ общества и государства; “миссию” вуза (образовательные задачи конкретного вуза); потребности будущего специалиста и являются системообразующим фактором. Данные цели определяют содержание воспитательного процесса, принципы, средства, методы и прогнозируемый результат. Цель воспитания в вузе обуславливает создание педагогических условий для самообразования, самовоспитания и саморазвития студента.

Как показывает практический опыт, целью современной системы воспитания в условиях профессиональной подготовки специалиста является создание педагогических условий, необходимых для максимально полного освоения личностью материальной культуры и духовных ценностей, накопленных человечеством; помочь студенту в раскрытии его внутренних потенций в движении по пути самореализации; стимулирование познания человеком самого себя.

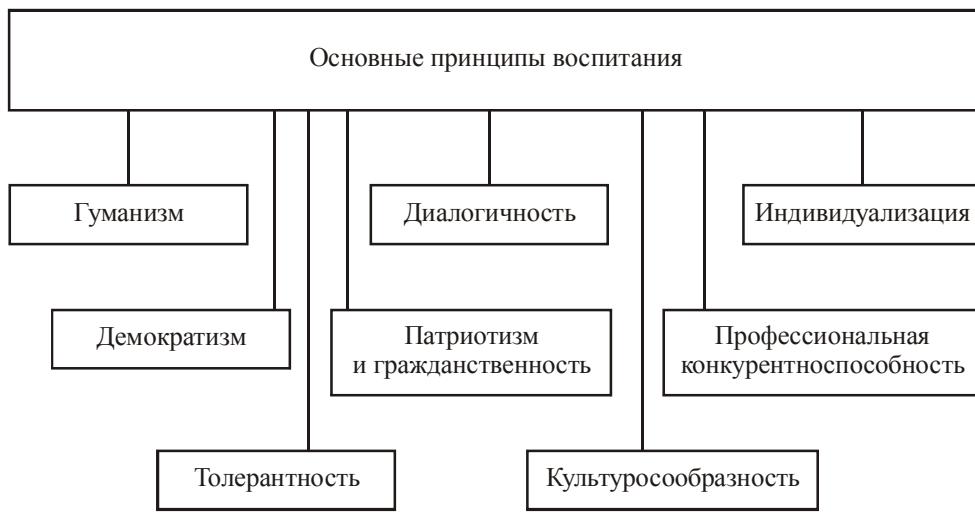
Для определения воспитательных целей применительно к высшему педагогическому образованию отправной точкой служит модель (профиль) специалиста. На ее основе строится модель подготовки будущего специалиста, в которой проецируется система квалификационных требований в образовательной области деятельности. Согласно исследованию Н. Талызиной, в процессе подготовки будущего специалиста необходимо выделение и описание “типовых задач”, которые он должен будет решать в своей будущей профессиональной деятельности. Она выделяет три уровня типовых задач: задачи, которые должны уметь решать все специалисты, независимо от конкретной профессии или страны проживания; задачи, специфические для данной страны (в Украине это развитие рыночных отношений); и собственно профессиональные задачи [4].

Применительно к теме научного исследования воспитательная цель в вузе – это прогнозируемые идеальные результаты формирования будущего специалиста педагогического профиля с высокой профессиональной культурой, гражданским самосознанием и способного к профессиональной самореализации.

К основным задачам воспитания студенческой молодежи, по мнению Д. Мехонцевой, относятся: приобщение к общечеловеческим нормам морали, культурным ценностям, национальным традициям; воспитание потребности в здоровом образе жизни; формирование экологической культуры и др. [5].

Принципы воспитания – это основные положения, требования, на основе которых строится процесс воспитания, его содержание и организация.

Мы считаем, что воспитательный процесс в вузе должен базироваться на следующих основных принципах, схематично отраженных нами на рисунке.



Основные принципы воспитания в вузе

Принцип гуманизма определяет человека как цель развития, он требует уважения к достоинству личности как к самоценности, свободы развития индивидуальности каждого человека, реализации ее интересов и целей в жизни.

Принцип диалогичности обеспечивает свободу и равенство обмена ценностями (интеллектуальными, эмоциональными, моральными и др.) между преподавателями и студентами. Он выступает одним из основных принципов общего и профессионального развития личности будущего специалиста.

Принцип индивидуализации способствует проявлению индивидуальных способностей, творческой активности, ориентации на собственные интересы и потребности.

Принцип демократизма выражается в обеспечении свободы выбора целей и условий для саморазвития и самовоспитания, а также самореализации своих интересов и целей.

Принцип гражданственности и патриотизма направлен на формирование национального самосознания, проявляющегося в социальной ответственности личности перед обществом, своей страной.

Принцип профессиональной конкурентоспособности предполагает формирование профессиональной культуры специалиста, обеспечивающей его готовность к вертикальной и горизонтальной мобильности, смене деятельности, адаптацию к условиям конкурентной борьбы в соответствующих сферах жизнедеятельности.

Принцип толерантности учит уважать интересы других людей, быть терпимым к другим мнениям, поведению, не укладывающимся в личный опыт.

Принцип культурообразности выражается в максимальном использовании в воспитании культурной среды (культуры региона, нации, страны), в которой находятся субъекты социализации.

Поскольку принципы воспитания объективно-субъективны и зависят от концепции, положенной в основу воспитательного процесса, то в управлении воспитанием в условиях профессиональной подготовки специалиста педагогического профиля могут быть использованы и другие принципы, общие для учебно-воспитательного процесса.

Содержание воспитательного процесса является динамичным и сопряжено с изменениями, происходящими в обществе и системе образования, а также обусловлено концепцией воспитания в конкретном вузе. Воспитательная концепция вуза должна включать основные направления, принципы, методы воспитательной работы и структуру управления воспитательным процессом. С нашей точки зрения, в процессе профессиональной подготовки специалиста образовательного профиля содержание воспитательного процесса должно быть профессионально направлено и решать следующие задачи: формирование профессиональной культуры будущего педагога, его гражданского самосознания и способности к саморазвитию и профессиональной самореализации.

Реализация содержания воспитательного процесса в высшей школе осуществляется агентами воспитания, т.е. взаимодействующими субъектами и объектами воспитания в условиях профессиональной подготовки специалиста в процессе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений.

В качестве агентов воспитательного процесса в высшей школе выступают: общество; профессорско-преподавательский состав кафедр; коллективы студенческих групп, общественно-молодежных организаций; а также будущий специалист, который является объектом воспитания и одновременно выступает как субъект воспитания и самовоспитания.

Осуществление воспитательного процесса в вузе возможно при использовании широкого спектра средств педагогического воздействия. Воздействовать означает оказывать влияние, добиваться необходимого результата. Воздействия, по мнению Л. Григорович, Т. Марценовской [1, с. 30], могут быть прямыми и косвенными, различаться по направленности, содержанию и формам предъявления, по наличию или отсутствию обратной связи и т.п. Ответные реакции также могут быть многообразны: активное восприятие, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональные переживания или безразличие и т.п.

Нами предложено следующее определение понятия “педагогическое воздействие”: педагогическое воздействие в воспитательном процессе в вузе – это влияние агентов воспитания на основе принципов гуманистического воспитания с использованием организационных и материально-технических средств воспитания будущего специалиста. Результат педагогического воздействия зависит от содержания и способов самого воздействия, т.е. различных организационных и материально-технических способов влияния на объект воспитания, а также от личности преподавателя и студента.

Для получения ожидаемого результата воспитания немаловажное значение имеют методы воспитания. В педагогической литературе приводятся разнообразные определения методов воспитания (Ю. Бабанский, И. Лerner, М. Скаткин, И. Харламов и др.). Р. Пионова определяет методы воспитания как способы совместной целенаправленной деятельности преподавателя и студентов по решению задач формирования разносторонне развитой личности специалиста [6, с. 204]. П. Пидкастый под методами воспитания понимает способ педагогического управления деятельностью, в процессе которой осуществляется самореализация личности, ее социальное и физическое развитие [7, с. 13].

Применительно к управлению воспитательным процессом наиболее приемлемой является классификация П. Пидкасистого, в которой выделяются три группы методов воспитания: формирование взглядов, представлений, понятий, осуществление оперативного обмена информацией; организация деятельности воспитуемых и стимулирование позитивных ее мотивов; стимулирование самооценки и оказание помощи воспитуемым в саморегуляции их поведения, саморефлексии (самоанализе), самовоспитании, а также в оценке ими поступков других учащихся [7].

Организация воспитательного процесса в условиях профессиональной подготовки специалиста педагогического профиля – это сознательное и целенаправленное изменение педагогических условий, направленных на профессиональную подготовку будущего специалиста, обладающего профессиональной культурой, гражданственностью и способного к профессиональной самореализации.

В высшей школе воспитательный процесс имеет свои особенности, обусловленные социально-психологическими характеристиками студенчества как социальной группы.

Для указанного возраста характерно то, что усвоенные знания, умения и навыки находят свое практическое применение и творческое развитие, проявляется дивергентное мышление личности (интеллектуальная инициатива, умение абстрагировать, применять нестандартное решение и т.д.). В этот период формируются жизненно важные установки, убеждения, система ценностей, а также стремление к участию в общественно-политической жизни.

Для этого периода взросления особенно характерно проявление мотива аффилиации (стремление к вступлению в общение с другими членами группы); потребности в самоутверждении (мотивы самоутверждения проявляются в стремлении влиять на окружающих людей, быть авторитетным в своей группе); познавательные потребности (стремление расширить свои знания и опыт, быть компетентным, разобраться в сущности проблемы, систематизировать опыт посредством собственных умозаключений и т.д.). Именно в процессе учебно-воспитательной и научной деятельности в вузе реализуется заключительный этап формирования готовности к высококвалифицированному профессиональному труду. Социально значимой чертой студенчества является напряженный поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям в обществе.

Студент, как будущий специалист, в процессе учебы в вузе проходит ряд этапов становления, которые условно можно было бы обозначить как: адаптацию, стабилизацию и специализацию. Если на первом и частично втором этапах его становление представляет собой “управляемую систему”, то в дальнейшем оно превращается в “самоуправляемую систему”. Это связано как с приобретением необходимого исходного уровня знаний и методов их трансформации, так и с выработкой новых диспозиций, позволяющих ориентироваться в системе вуза.

Главным в процессе воспитания студенческой молодежи является создание благоприятных педагогических условий для целенаправленного систематического развития будущего специалиста как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности в процессе социализации в вузе, определяемых рядом следующих факторов:

- общей средой вуза, которая включает все направления деятельности педагогической системы, имеет соответствующую материально-техническую базу для подготовки специалиста с высокой профессиональной культурой;
- развитой гуманитарной средой, которая формирует гуманистические ценности личности, гражданскую позицию личности студента;

– благоприятной социокультурной среды, обеспечивающей гуманистическую направленность духовного мира будущего специалиста.

Заключение

Таким образом, проведенный нами теоретико-методический анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что имеющиеся теоретические программы совершенствования и содержания воспитательного процесса разработаны, в основном, для школьного и среднего профессионального образования. Вместе с тем практически отсутствуют педагогические технологии и модели организации воспитательного процесса в высшем учебном заведении, ориентированные на совершенствование воспитательной работы в условиях профессиональной подготовки специалиста педагогического профиля.

Под воспитательным процессом в условиях профессиональной подготовки специалиста педагогического профиля в данном исследовании, согласно нашего исследования, следует понимать сознательное и целенаправленное изменение педагогических условий, обеспечивающих профессиональную подготовку будущего специалиста и включающих педагогическую технологию воспитательной деятельности; оценочно-критериальный подход для мониторинга воспитательного процесса; методическое обеспечение по совершенствованию управления воспитательным процессом в условиях профессиональной подготовки специалиста педагогического профиля.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Долженко, О. В.** Очерки по философии образования / О.В. Долженко. – Москва : Промомедиа, 1995. – 238 с.
2. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 840 с.
3. **Столяренко, Л. Д.** Педагогика / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 448 с.
4. **Талызина, Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – Москва, 1984. – 247 с.
5. **Мехонцева, Д. М.** Научное обоснование теории воспитания как управления формированием личности / Д. М. Мехонцева. – Красноярск : КГТУ, 1998. – 167 с.
6. **Пионова, Р. С.** Педагогика высшей школы : учебное пособие / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское, 2002. – 256 с.
7. **Пидкастый, П. И.** Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкастый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – Москва : Пед. об-во России, 1999. – 354 с.

Поступила в редакцию 17.02.2015 г.

Контакты: +375 57 732 81 33 (Пономарева Галина Федоровна)

Ponomareva G.F. THE CONTENTS OF PEDAGOGIC PROCESS IN MODERN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.

The article outlines the contents of the educational process in modern pedagogical higher education establishments in Ukraine.

The definitions of the terms “education” and “upbringing” are specified. The author substantiates new educational paradigm of higher educational institutions designed to meet individual interests, develop erudition, competencies, creativity and general culture of a future specialist as well as his analytical abilities for assessment of a situation, introspection and self-control in professional activities.

Key words: education, upbringing, the aim of upbringing, principles of upbringing, means of pedagogical influence, methods of upbringing.

УДК 387.1.035.6

ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ

И. В. Калачева

кандидат психологических наук, доцент

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова

В статье посредством сравнительного анализа результатов эмпирического исследования раскрываются особенности этнической толерантности белорусских и туркменских студентов.

Ключевые слова: толерантность, этническая идентичность, этническая толерантность, интолерантность.

Введение

В современном мире постоянно возрастает количество межкультурных контактов, в том числе студенческий обмен между странами. В высших учебных заведениях Республики Беларусь наблюдается тенденция увеличения числа иностранных студентов, в том числе из Туркменистана. Совместное обучение представителей разных культур предъявляет особые требования к организации образовательного процесса в вузе. В качестве одного из таких требований современные исследователи рассматривают систему психолого-педагогического сопровождения новоприбывших иностранных студентов [1]. При разработке и реализации системы сопровождения необходимо учитывать ряд психологических факторов, в том числе и особенности этнической толерантности представителей взаимодействующих культур.

Основная часть

В современной психологической литературе понятие “этническая толерантность” трактуется как специфическая черта национального характера того или иного народа, его менталитета, ориентирующая на терпимость, согласие, готовность к конструктивному решению возникающих проблем в межнациональных отношениях [2]. В работах российских и зарубежных ученых (А.Г. Асмолова, Дж. Берри, С. Бочнера, Н.М. Лебедевой, Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатовой) проанализирована психологическая природа этнической толерантности, а также ее роль в стратегии поведения и жизнедеятельности групп и индивидов.

Этническая толерантность рассматривается исследователями как интегральная характеристика личности, формирующаяся в результате воздействия на нее психологических и социальных факторов, определяющих отношение к представителям иной культурной среды [2]. К внутренним детерминантам этнической толерантности относятся такие характеристики индивида как возраст, пол, а также психологические свойства личности (самооценка, уровень самоактуализации, иерархия потребностей, тип поведения в конфликтной ситуации и др.). В качестве основных внешних детерминант этнической толерантности выделяют особенности окружающей этнокультурной среды, прежде всего ее гетероген-

ность-гомогенность, политическую обстановку и особенности миграционных процессов в стране, ее культурно-исторические традиции, статусные отношения и культурную дистанцию между этническими группами, которая обуславливает различия в религии, структуре семьи, одежде, пище и др. [2; 3].

Формирование этнической толерантности личности тесно связано с процессами этнической идентификации, в ходе которых формируется этническая идентичность. В результате взаимодействия двух ее компонентов (когнитивного и аффективного) складывается позитивная или негативная этническая идентичность. Позитивная этническая идентичность способствует формированию этнической толерантности, а негативная – этнической интолерантности личности. Этническая толерантность характеризуется наличием позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной культуры [3].

Исследования А. Фернхэма и С. Бочнера, посвященные психологическим проблемам студенческих обменов, позволили выявить, что уровень отчуждения и сопутствующих психологических проблем иностранных студентов зависит от дистанции между культурой, к которой принадлежат студенты, и культурой страны обучения. Авторы отмечают, что иностранные студенты сталкиваются с четырьмя типами трудностей, два из которых характерны только для них (в противоположность местным студентам), а два присущи всем юношам и девушкам, которые обучаются в вузе. Во-первых, в этот период жизни все молодые люди вне зависимости от того, учатся ли они дома или за границей, переживают сложный период становления в качестве эмоционально независимых, продуктивных и ответственных членов общества. Во-вторых, все студенты испытывают стрессы, связанные с большими учебными нагрузками, материальными трудностями и часто несовершенными условиями проживания. В-третьих, для иностранных студентов характерны проблемы, которые являются типичными для большинства мигрантов: языковой барьер, путаница в ценностных ориентациях, бытовые проблемы, сепаративные реакции, диетические ограничения, финансовый стресс, непонимание и одиночество. В-четвертых, национальная и этническая принадлежность зарубежных студентов зачастую доминирует в их общении с однокурсниками и коренными жителями вообще. Они вынуждены постоянно выполнять роль представителя своей страны, этнической группы, что вызывает раздражение и напряжение. Под влиянием определенных условий это может привести к непониманию и враждебности между иностранными и местными студентами, к возрастанию уровня межэтнической напряженности, в преодолении которой может помочь формирование этнической толерантности обучающихся [4].

Для изучения особенностей этнической толерантности студентов, принадлежащих к разным этническим группам, под нашим руководством было проведено дипломное исследование (Е.С. Ананич, 2012), в котором приняли участие 25 студентов-белорусов и 25 студентов-туркменов, обучающихся на первом курсе Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова.

Для изучения особенностей этнической толерантности нами были использованы экспресс-опросник “Индекс толерантности”, разработанный Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаевым и Л.А. Шайгеровой, методика “Типы этнической идентичности” Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой, тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга в модификации Н.В. Тарабриновой. В качестве характеристик этнической толерантности-интолерантности у студентов исследова-

лись уровень индекса толерантности, тип этнической идентичности и его возможные трансформации в условиях межэтнических контактов (интолерантность), а также тип и направленность реакции в ситуации фрустрации со стороны представителя чужой культуры.

Методика “Индекс толерантности” содержит 22 утверждения, позволяющие выявить общий уровень толерантности (высокий, средний или низкий). Для качественного анализа различных аспектов толерантности в опроснике выделено три субшкалы. Субшкала “Этническая толерантность” выявляет отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия. Субшкала “Социальная толерантность” позволяет исследовать толерантные и интолерантные проявления в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников и др.), а также изучать установки личности по отношению к некоторым социальным процессам. Субшкала “Толерантность как черта личности” раскрывает личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру [5, с. 46–51].

Тест “Типы этнической идентичности” предназначен для определения типов этнической идентичности, а также их трансформации в условиях межэтнической напряженности. Опросник содержит 30 утверждений, разделенных на шесть шкал, которые соответствуют следующим типам этнической идентичности: этнонигилизм, этническая индифферентность, позитивная этническая идентичность, этноэгоизм, этноизоляционизм, этнофанатизм. Сравнение результатов по всем шкалам между собой позволяет выделить у испытуемого один или несколько доминирующих типов этнической идентичности, а также установить его возможные видоизменения (например, интолерантность). По результатам диагностики к толерантным лицам относят испытуемых с преобладанием таких типов этнической идентичности, как “этническая индифферентность” и “позитивная этническая идентичность”. Этноэгоизм, этноизоляционизм, этнофанатизм оцениваются как ступени гиперболизации этнической идентичности (гиперидентичность), которая может проявляться в дискриминационных формах межэтнических отношений. Степень этнической толерантности-интолерантности респондента оценивается на основе следующих критериев: уровень негативизма в отношении собственной и других этнических групп, порог эмоционального реагирования на иноэтническое окружение, выраженность враждебных реакций в отношении других групп [5, с. 140–146].

Модифицированный проективный тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга позволяет выявить реакции испытуемого на ситуацию фрустрации со стороны лица, принадлежащего к другой культуре. Стимульный материал состоит из 24 рисунков, на которых изображены лица, находящиеся во фрустриционной ситуации переходящего типа. Персонаж, изображенный слева, произносит слова, которыми описывается фрустрация собственная или другого индивида. Над персонажем, изображенным справа, имеется пустой квадрат, в который обследуемый должен вписать свой ответ. Чертые и мимика персонажей в рисунках отсутствуют. Диагностика предполагает два этапа. На первом этапе испытуемому дается инструкция в своем классическом варианте. На втором этапе моделируется ситуация “попадания” испытуемого в инокультурную среду: просят представить, что он находится в городе N, говорящий человек – местный житель, представитель “чужой” этнической группы, который обращается к нему. Уровень этнической интолерантности испытуемого выявляется с

помощью сравнения направления и типа его реакций на первом и втором этапах исследования [6, с. 70].

Анализ результатов методики “Индекс толерантности” показал, что для всех студентов-туркменов (100%) и большинства студентов-белорусов (96%) характерен средний уровень толерантности (рисунок 1).

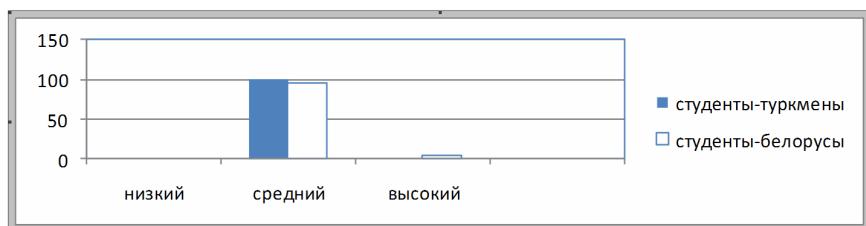


Рисунок 1 – Уровень выраженности индекса этнической толерантности у студентов двух этнических групп

Полученный результат может свидетельствовать о том, что как для белорусских студентов, так и для их сверстников из Туркменистана характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В разнообразных жизненных ситуациях они могут проявлять различную степень терпимости. Только незначительная часть белорусских студентов (4%) обладает выраженными чертами толерантной личности, что позволяет характеризовать их как снисходительных и терпимых по отношению к другим людям и социальным процессам. Однако, как отмечают создатели методики, высокий уровень толерантности может также свидетельствовать о размытии у человека “границ толерантности”, что обусловлено психологическим инфантилизмом испытуемого, тенденциями к попустительству, безразличию, или о проявлении высокой степени социальной желательности [5].

Для качественной характеристики различных аспектов толерантности (этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как личностная черта) нами был проведен сравнительный анализ показателей, полученных у испытуемых по каждой из трех шкал методики. Статистическая обработка данных, проведенная с помощью U-критерия Манна-Уитни, позволила установить, что не существует достоверных различий в выраженности показателей этнической толерантности и социальной толерантности у студентов-туркменов и студентов-белорусов. Это может свидетельствовать о том, что испытуемые двух культур обладают близкими установками в сфере межэтнического взаимодействия, которые определяют их отношение к представителям других этнических групп. Белорусские и туркменские студенты проявляют сходное отношение к некоторым социальным процессам и таким социальным группам, как беженцы, нищие, психически больные люди и т.д. Вместе с тем статистический анализ показал, что студенты-белорусы имеют достоверно более высокие показатели по шкале “Толерантность как черта личности”, чем студенты-туркмены ($U_{\text{мин}} = 144,5$, $p < 0,01$). У белорусских студентов более выражены черты личности, убеждения и установки, которые определяют их отношение к окружающим людям и событиям как терпимое и снисходительное.

Для изучения типов этнической идентичности и их возможной трансформации в условиях межэтнического взаимодействия (интолерантности), использовалась методика “Типы этнической идентичности”. Графические результаты диагностики представлены на рисунке 2.

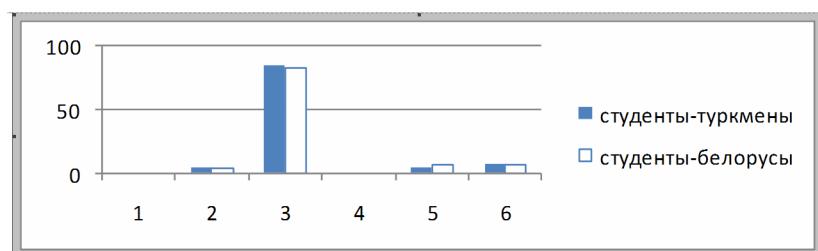


Рисунок 2 – Доминирующие типы этнической идентичности у студентов двух этнических групп: 1 – этноНигилизм, 2 – этническая индифферентность, 3 – норма (позитивная этническая идентичность), 4 – этноэгоизм, 5 – этноизоляционизм, 6 – этнофанатизм

Аналіз даних позивав установити, що у більшості испытуемых домінуючим являється один тип етническої ідентичності. Тільки у 4% студентів-туркменов і 12% студентів-белорусів виявлено сочтаніє двох типів, які близькі по своїм качественным характеристикам: етническа індифферентность і позитивна етническа ідентичность, а такоже этноізоляціонізм і этнофанацізм. Це можна розглядати як показатель сформованності у студентів четких установок в отношении як собственої, так і інших етнических груп, як осознання своєї етническої принадлежності.

Домінующим типом етнической идентичности у большинства испытуемых является позитивная этническая идентичность, которая характерна для 82,2% студентов-белорусов и 84,5% студентов-туркменов. Это означает, что молодым людям присущее сочетание позитивного отношения к собственной этнической группе с позитивным отношением к другим народам, что позволяет соблюдать оптимальный баланс толерантности в межэтнических отношениях. У незначительной части испытуемых (3,6% белорусских и 3,9% туркменских студентов) преобладает этническая индифферентность. Этот тип этнической идентичности свойственен индивидам с "размытой" этнической идентичностью, которая проявляется в неопределенности этнической принадлежности и снижении актуальности этничности. Испытуемые, у которых в качестве доминирующих типов этнической идентичности выявлены позитивная этническая идентичность и этническая индифферентность (88,4% туркменских и 85,8% белорусских студентов), могут быть отнесены к лицам с толерантными установками в межкультурном взаимодействии.

Лише у небольшой группы студентов в качестве доминирующего типа етническої ідентичности виявлены этноізоляціонізм (3,9% студентів-туркменов і 7,1% студентів-белорусів) і этнофанацізм (7,7% туркменських і 7,1% белоруських студентів), що може розглядатися як преобладання у них інтолерантних установок в умовах межкультурних контактів.

Сравнительный анализ данных, проведенный по каждой шкале опросника "Типы этнической идентичности" с помощью U-критерия Манна-Уитни, позволил установить, что у туркменских студентов наблюдаются достоверно более высокие показатели по таким типам этнической идентичности как этноНигилизм ($U_{\text{эмп}} = 140,5$ $p < 0,01$), этноэгоизм ($U_{\text{эмп}} = 165,5$ $p < 0,01$), и этнофанацізм ($U_{\text{эмп}} = 106,0$ $p < 0,01$). Различия по остальным типам этнической идентичности между испытуемыми двух групп не достигли уровня статистической значимости. Полученные данные свидетельствуют о том, что у студентов-туркменов в

большой степени, чем у белорусских сверстников, выражены показатели таких типов этнической идентичности, которые характерны для интолерантных лиц. Туркменским студентам более свойственны напряженность и раздражение в общении с представителями другой этнической группы, признание за своим народом права решать проблемы за “чужой счет” (этноэгоизм), а также убежденность в превосходстве своей этнической группы, готовность идти на любые действия во имя определенным образом понятых этнических интересов, признание приоритета этнических прав над правами человека (этнофанатизм), что может рассматриваться как проявления гиперидентичности. С другой стороны, туркменские студенты проявляют тенденцию отхода от своей этнической группы и стремление искать социально-психологические контакты не по этническому критерию (этнонигилизм), что является одной из форм гипоидентичности. Такие противоречивые тенденции проявления этнической идентичности могут быть обусловлены сложностью ситуации межкультурного взаимодействия, в которой находятся студенты-первокурсники из Туркменистана. Они испытывают затруднения в процессе адаптации к новой социокультурной и образовательной среде, в установлении конструктивных отношений с однокурсниками и педагогами, что может приводить либо к актуализации этнической идентичности и проявлению этнической нетерпимости, либо к снижению значимости этнической идентичности и стремлению устанавливать отношения с окружающими, независимо от их этнической принадлежности.

Для определения особенностей поведения студентов двух этнических групп в ситуации фрустрации со стороны представителя другой культуры, был использован проективный модифицированный тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга. Сопоставление реакций испытуемого на двух этапах диагностики (на первом этапе фрустратор – произвольное лицо, на втором этапе – фрустратор-белорус (для туркменских студентов) или туркмен (для белорусских студентов)) позволяет охарактеризовать особенности этнической интолерантности личности. Результаты методики представлены в таблице.

Направления и типы реакций студентов в ситуации фрустрации

Испытуемые	Направления реакции (в %)					
	экстрапунитивное		интропунитивное		импунистическое	
	1-й этап	2-й этап	1-й этап	2-й этап	1-й этап	2-й этап
туркмены	20	20	28	28	52	52
белорусы	32	40	20	24	48	36

Испытуемые	Типы реакции (в %)					
	препятственно-доминантный		самозащитный		разрешающий	
	1-й этап	2-й этап	1-й этап	2-й этап	1-й этап	2-й этап
туркмены	28	32	28	24	44	44
белорусы	44	40	24	24	32	36

В ситуации фрустрации со стороны произвольного лица примерно у половины студентов-туркменов (52%) и студентов-белорусов (48%) преобладает импунистическое направление реакции: испытуемые рассматривают фрустрирующую ситуацию как незначительную или неизбежную, которая сама разрешится со временем, надо только подождать. При этом у туркменских студентов домини-

рует разрешающий тип реакции с фиксацией на удовлетворении фruстрированной потребности (44%), что может приводить индивида к поиску конструктивного решения в форме обращения за помощью, собственных усилий по разрешению ситуации либо ожидания ее естественного разрешения. Для белорусских студентов в большей степени характерен препятственно-доминантный тип реакции, вызвавшей фрустрацию (44%), при котором испытуемый фиксируется на препятствии, независимо от того, расценивается ли оно как значительное, неблагоприятное или незначительное, благоприятное.

На втором этапе исследования, когда в качестве фрустратора выступал представитель “чужой” этнической группы, направления реакции и доминирующий тип реакции у студентов-туркменов практически не изменились, в то время как у белорусских студентов акцент сместился с импунитивного направления на экстрапунитивное (40%). Студенты-белорусы стали чаще направлять свою реакцию на внешнее окружение, требовать разрешения ситуации от другого лица. При этом основным типом реакции так и осталась фиксация на препятствии.

Сопоставление эмпирических данных, полученных на двух этапах исследования, с применением χ^2 -критерия Пирсона показало, что у студентов двух этнических групп не существует достоверных различий в направлении реакции и ее типе как в ситуации фрустрации со стороны произвольного лица, так и в случае, когда в качестве фрустратора выступает представитель “чужой” этнической группы. Не выявлено значимого воздействия фактора культурной принадлежности фрустратора на направление реакции и ее тип у туркменских студентов. Аналогичный вывод можно сделать и относительно белорусских студентов. Это позволяет сделать вывод, что тип и направление реакции студентов двух групп на ситуацию фрустрации определяется не столько этническими факторами, сколько личностными особенностями испытуемых.

Заключение

В условиях межэтнических контактов этническая толерантность является важнейшей социально-психологической характеристикой, которая проявляется в готовности индивидов взаимодействовать с представителями других культур и выражается во взаимной терпимости на основе признания и принятия как межличностных, так и межкультурных различий. Результаты проведенного исследования этнической толерантности у белорусских и туркменских студентов позволили установить, что культурная принадлежность определяет качественное своеобразие функционирования ее различных аспектов. Учет выявленных особенностей этнической толерантности студентов при организации учебно-воспитательного процесса может содействовать повышению его эффективности в ситуации межкультурного взаимодействия.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Снопкова, Е. И.** Параметры качества образовательной среды как нормы эффективной педагогической поддержки иностранных студентов / Е. И. Снопкова, О. П. Мариненко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Серия, Педагогика, психология. – 2012. – № 1(8). – С. 264–266.
2. **Солдатова, Г. У.** Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – Москва : Смысл, 1998. – 389 с.
3. **Степаненко, Т. Г.** Этнопсихология / Т. Г. Степаненко. – Москва : Институт психологии РАН, “Академический проект”, 1999. – 320 с.

4. **Фернхэм, А.** Психология длительного пребывания за рубежом: студенты (перевод с англ. И. Шолохова) / А. Фернхэм, С. Бочнер // Развитие личности. – 2001. – № 2. – С. 136–167.
5. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – Москва : Смысл, 2008. – 172 с.
6. **Стефаненко, Т. Г.** Этнопсихология : практикум : учебное пособие для студентов вузов / Т. Г. Стефаненко. – Москва : Аспект Пресс, 2006. – 208 с.

Поступила в редакцию 16.03.2015 г.

Контакты: +375 222 27-68-79 (Калачева Ирина Викторовна)

Kalacheva I.V. ETHNIC TOLERANCE OF STUDENTS OF DIFFERENT CULTURAL IDENTITY.

The comparative analysis of the results of the empirical research enabled the author to reveal specific characteristics of ethnic tolerance of Turkmen and Belarusian students.

Key words: Tolerance, ethnic identity, ethnic tolerance, intolerance.

УДК 159.924.7:37.018.43-057.875

СЕМЕЙНІ ПРОБЛЕМИ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ

Э. А. Соколова

кандидат медицинских наук, доцент

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

В статье представлены результаты исследования семейных проблем студентов-заочников, которое показало наличие многочисленных семейных проблем, включающих проблемы взаимоотношений, непонимания, эмоционального дискомфорта в семье, деструктивные модели поведения. В некоторых семьях студентов-заочников не хватает общения, члены семьи не обладают навыками общения, способами решения конфликтов, не проявляют уважения друг к другу. Не только в понимании собственных психологических проблем имеется когнитивная и эмоциональная составляющая, но и в понимании способов их решения.

Ключевые слова: семейные проблемы, студенты-заочники, взаимоотношения, непонимание, модели поведения, члены семьи.

Введение

Выбор в пользу учебы, особенно в зрелом возрасте – шаг, требующий определенной смелости и риска. В случае неудачи могут быть насмешки окружающих, человек может почувствовать себя одиноким, страдает самооценка. У него, скорее всего, в будущем не будет возможности повторить попытку получения высшего образования, и с ощущением неудачи, нереализованной мечты он может так и прожить остаток жизни. Поэтому, если все же на попытку получения высшего образования взрослый человек решается – он достоин уважения, и в первую очередь, ему хотелось бы почувствовать уважение близких.

Большая нагрузка в этот сложный период – период получения высшего образования требует не только уважения, но и поддержки со стороны семьи. В благополучной семье человек получает и уважение, и поддержку. Если в такой семье растут дети, они получают опыт позитивного отношения к близкому человеку – человеку, добивающемуся своей цели.

В проблемной семье за счет семейных проблем сложности для человека, получающего высшее образование, усугубляются. Возможно, семейные проблемы существовали и до поступления человека в университет, и явились одной из причин получения высшего образования по психологии. Возможно, они появились в период получения высшего образования, из-за недовольства близких людей тем, что у них появился круг новых обязанностей, или другими аспектами профессионального роста члена семьи. В такой семье опыт ребенка относительно семейной жизни и отношения к члену семьи, пытающему реализовать собственный потенциал, будет негативным.

Семейные проблемы считаются наиболее значимыми для человека [1]. Они изучались многочисленными исследователями (Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская, 2005, В.М. Целуйко, 2007 и др.). Нами изучались семейные проблемы студентов старших курсов университета, обучающихся психологии на дневном отделении [2]. Было установлено, что от курса к курсу состав

семейных проблем студентов старших курсов меняется, однако общее количество семейных проблем в течение периода обучения не уменьшается [2]. Если предположить, что у студентов-заочников к имеющимся семейным проблемам добавляются проблемы недовольства семьи получением высшего образования, то студент-заочник находится в достаточно сложном положении.

Другой аспект этой проблемы в следующем. Государству нужны образованные люди. Оно заинтересовано, чтобы человек, даже в зрелом возрасте, поступив в университет, закончил его и начал работать на благо страны с наибольшей отдачей. Если будут установлены семейные проблемы этой социальной группы, а они в настоящее время недостаточно изучены, и в период учебы оказана помощь в их решении, то повысится и качество жизни студентов, и эффективность, как их учебы, так и работы в последующем.

Еще один аспект – именно психологические проблемы лежат в основе возникновения психосоматических заболеваний (В.Д. Тополянский, М.В. Струковская, 1986 и др.). Помощь студенту в решении психологических проблем, в частности семейных проблем, явится профилактикой психосоматических заболеваний.

Все это послужило аргументами в пользу исследования семейных проблем студентов – заочников. Учитывая, что в процессе обучения студенты овладевали технологиями оказания психологической помощи, возникал вопрос, применяли ли они полученные во время учебы знания к своим собственным семейным проблемам. Это диктовало изучение семейных проблем и способов их решения у студентов-заочников старших курсов.

Основная часть

Цель исследования – установление семейных проблем студентов-заочников.

Изучение проводилось добровольно и анонимно с помощью методики открытых текстов [3]. Студентам предлагалось ответить на вопросы, какие у них имеются семейные проблемы, и какие способы их решения они используют. Мнения студентов относительно своих психологических проблем затем обрабатывались методом контент-анализа, и объединялись в логически складывающиеся конструкты. Слово “конструкт” использовалось в том значении, в котором его использовал Д.А. Келли [4].

Выборка включала 68 студентов-заочников, обучающихся на одном из старших курсов факультета педагогики и психологии. Студенты были разного пола, возраста, стажа работы, имели разные профессии, разное семейное положение.

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Собственные семейные проблемы в понимании студентов-заочников

№ п/п	Наименование конструктов	Количество мнений (в %)
1	Имеются семейные проблемы	58,82%
2	Иногда возникают семейные проблемы	11,76%
3	Постоянная критика со стороны родителей, проблемы с распределением работы в семье, неуважение и давление	5,88%
4	Взаимоотношения в семье, в том числе, с отцом, отчимом, братом, сестрой	30,88%
5	Взаимоотношения с ребенком	10,29%
6	Взаимоотношения со свекровью или родителями мужа	5,88%
7	Вмешательство родственников в личную жизнь	7,35%
8	Взаимоотношения с родителями, в том числе, гиперопека	8,82%

Окончание таблицы 1

№ п/п	Наименование конструктов	Количество мнений (в %)
9	Разные взгляды в семье	11,76%
10	Непонимание в семье	29,41%
11	Не хватает искренности и любви, тепла, каждый сам по себе, невнимание друг к другу	5,88%
12	Конфликты, ссоры, споры	10,29%
13	Чувство вины, в том числе, за свои действия в отношении близких	7,35%
14	Взаимоотношения с мужем	17,64%
15	Обида	5,88%
16	Проблемы взаимоотношений с мамой	5,88%

Из таблицы 1 видно, что у студентов-заочников имеется определенное количество семейных психологических проблем.

В предыдущих исследованиях понимания собственных психологических проблем нами были получены следующие результаты: на семейные проблемы указывали 55% медицинских работников, 44% учащихся медицинского училища, 35% учителей и 65% студентов, обучающихся по дневной форме обучения [5]. Сравнивая количество семейных проблем студентов-заочников с количеством семейных проблем других социальных групп, видно, что количество семейных проблем у студентов-заочников значительно, так как 58,82% отмечают наличие этих проблем, а 11,76% – что такие проблемы иногда возникают.

Наиболее частыми проблемами являются проблемы взаимоотношений. Конструкт “проблемы взаимоотношений” сложился из мнений респондентов, в которых они или указывали на проблемы взаимоотношений между членами семьи, в которые они не были вовлечены, или указывали, что у них возникали проблемы взаимоотношений в семье. Проблемы взаимоотношений между членами семьи, которые формально не являются проблемами респондентов, но которые они отмечают как свои собственные – указывают на отношение респондентов к этим проблемам, их переживание этих проблем. Психологическая проблема, всегда включающая как когнитивный, так и эмоциональный компонент, может пониматься ее носителем в превалировании одной из этих составляющих – когнитивной или эмоциональной [5]. В таком понимании проблемы взаимоотношений между членами семьи указывают на преобладание эмоционального компонента.

Отсутствие указаний на то, с кем конкретно у респондента возникают проблемы, подтверждает мнение об охраняемых пространственных границах сознания в пространстве взаимоотношений, и это также связано с превалированием эмоциональной составляющей психологической проблемы у этой группы респондентов [6].

В некоторых случаях респонденты указывали, с кем из членов семьи возникали проблемы. Они отмечали, что проблемы возникают как по вертикали, так и по горизонтали. Это были проблемы с родственниками старшего возраста – отцом, отчимом, матерью, свекровью, с более молодыми родственниками – детьми, а также с мужем, братом или сестрой. В некоторых случаях указывалось на проблемы с родителями, в некоторых – выделялся конкретно один из родителей, с кем возникают проблемы. Это отражалось на формировании конструктов.

Учитывая, что студенты обследованной группы обучаются на одном из старших курсов, семейные проблемы у респондентов не решаются. Возможно, подтверждается предположение, что семьи недовольны обучением респондента, а также предположение, что студенты-заочники старших курсов недостаточно используют полученные в процессе обучения знания для решения своих собственных проблем.

Некоторые респонденты указывали на сам характер проблем, например, конструкт “Не хватает искренности и любви, тепла, каждый сам по себе, невнимание друг к другу”. Такая проблема относилась не к взаимодействию с одним членом семьи, а носила характер глобальной семейной проблемы. Она указывает на атмосферу в семье, одиночество ее членов. В том числе, эта проблема указывает и на одиночество студента-заочника в такой семье. В такой семье ему не на кого рассчитывать, для него нет поддержки, ему не уделяется внимания. В высказывании респондентов, указавших на такую проблему, преобладает эмоциональный компонент, возможно, звучит горечь и боль. Как пишет М. Якоби, “доминирующее во всех сферах ощущение, что тебя «не любят» вызывает скрытое подозрение, что тебя полностью отвергают. Эта ситуация сопровождается сильно выраженной стыдливостью и создает почву для тяжелых патологий любого типа: от асоциального поведения до разрушительных зависимостей” [7, с. 98].

В сочетании с наибольшей значимостью для человека семейных проблем, респондентов, указывающих на такие проблемы в семье можно отнести к группе риска негативных последствий. Эта группа нуждается в психологической помощи, хотя, скорее всего, за такой помощью не обратится.

В ряде семей представлены деструктивные модели взаимоотношений:

- 10,29% указывают на конфликты, ссоры, споры;
- 5,88% указывают на постоянную критику со стороны родителей, проблемы с распределением работы в семье, неуважение и давление;
- 7,35% указывают на вмешательство родственников в личную жизнь.

Респонденты, отмечающие такие проблемы, понимают, что таких взаимоотношений в семье быть не должно. Семья не является для них той средой, где им хорошо и комфортно. У ребенка, воспитывающегося в такой семье, не сложится представление о семье, как зоне безопасности, уважения, тепла и любви. Как пишут Н.Ф. Дроздова и Е.Л. Николаева, “конфликтные взаимоотношения между родителями, частые ссоры, домашнее насилие ... – препятствуют удовлетворению базисной потребности ребенка в безопасности и защищенности” [8, с. 40]. Не сложится не только представление о том, что должно быть в семье, но и как этого добиться, так как проблемы, на которые указывают респонденты, не всегда решаются.

В семье респондентов, указывающих на такие проблемы, члены семьи не владеют навыками общения, способами решения конфликтов, им не хватает уважения друг к другу. Как пишет М. Якоби, “нужна определенная вежливость, чтобы сделать жизнь более легкой для себя и для окружающих” [7, с. 108]. Форма общения в семьях респондентов, указывающих на такие проблемы, также нуждается в улучшении.

Постоянная критики со стороны родителей, их вмешательство в личную жизнь респондента, свидетельствуют, что роль постоянного объекта критики и человека, не имеющего права на личную жизнь, ему навязывается. Респондент это осознает и недоволен. Наличие таких проблем и их осознание обиженней стороной отдаляет респондента от родителей, усиливает трудности во взаимоотношениях.

Еще одна проблема, связанная с проблемой взаимоотношений – проблема непонимания, на которую указывают 29,41% респондентов. Проблема непонимания может свидетельствовать о недостаточном общении, так как чтобы пришло понимание – нужно объяснить и свои взгляды, и свои действия. В семье респондентов, видимо, не хватает нормального общения – не выяснения отношений, не борьбы за власть, не расследования того, кто из членов семьи что-то сделал, не скандалов по любому поводу.

Проблемы непонимания могут быть первичными относительно других семейных проблем. Например, родители не понимают, что дочь хочет построить свою семью по-своему, не копируя взаимоотношений в родительской семье, и не опираясь на взгляды родителей относительно семьи. Они вмешиваются в семейную жизнь дочери, и это вызывает противодействие с ее стороны. Если при этом обе стороны не владеют способами бесконфликтного общения, не уважают друг друга, и не понимают этого, то отношения в семье становятся напряженными, и от этого страдают все члены семьи.

Как правило, проблемы взаимоотношений и непонимания всегда выступают в связке, усиливая друг друга, и вызывая потребность что-то менять во взаимоотношениях.

Респонденты указывали на способы решения проблем или выхода из переживаний. Они представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Способы решения семейных проблем студентами-заочниками

№ п/п	Наименование конструктов	Количество мнений (в %)
1	Компромисс, общими усилиями, общими занятиями	7,35
2	Прошу прощения, уступаю, последнее слово – всегда за родителями	7,35
3	Обсуждение	39,7
4	Мирным путем	10,29
5	Не общаюсь, игнорирую, молчу	11,76
6	Стараюсь решить	17,64
7	Не решаются	19,11
8	Решаются	20,59

Из общего количества респондентов 17,64% указывают на стремление решить семейные проблемы. Способы, применяемые при этом, показаны в конструктах 1–4. Наиболее часто используемый способ решения семейных проблем – обсуждение (39,7%). Он свидетельствует и о желании решить проблему, и о действиях в этом направлении, что является позитивным. В конструкт “компромисс” были включены единичные мнения “общими усилиями, общими занятиями”, которые указывают не только на желание самого респондента решить проблему, но и его понимание того, что и другие члены семьи хотят каким-то образом решить проблему, понимание необходимости совместных усилий в их решении, и это также является позитивным. Позитивным является и конструкт “мирным путем”, указывающий на попытку договориться о решении проблемы. Таким образом, большинство респондентов пытаются решить семейные проблемы и используют позитивные способы их решения.

Не все способы решения проблем являются позитивными. Конструкту “компромисс, общими усилиями, общими занятиями” может быть противопоставлен другой конструкт: “прошу прощения, уступаю, последнее слово – всегда за роди-

телями". В конструкте "компромисс, общими усилиями, общими занятиями" в решении проблемы отражается уважение друг к другу, стремление считаться с мнением другого. В конструкте "прошу прощения, уступаю, последнее слово – всегда за родителями" включены единичные мнения "прошу прощения", которые не уточняют, имеется ли вина респондента за возникшие проблемы или он видит неэффективность попыток доказывать свою невиновность. Если принять второй вариант, то в конструкте "прошу прощения, уступаю, последнее слово – всегда за родителями" звучит пренебрежение мнением младшего члена семьи. В этом конструкте также в большей степени отражена эмоциональная составляющая понимания проблемы, связанная с переживанием пренебрежения к мнению респондента со стороны родителей. В конструкте звучит обида на родителей.

Не только сами проблемы имеют когнитивную и эмоциональную составляющую, но и понимание способов решения проблемы также включает обе эти составляющие, выраженные в той или иной степени.

Из общего количества мнений по поводу решения собственных семейных проблем 11,76% респондентов отмечают, что не пытаются решать проблемы в семье. На это указывает конструкт: "не общаюсь, игнорирую, молчу". Возможно, ранее предпринимаемые попытки решения семейных проблем оказались неэффективными, и некоторые респонденты, высказавшие такое мнение, на это указывают. Речь идет о длительно существующих семейных проблемах, в решении которых требуется психологическая помощь.

Исследуемая группа не была однородной по составу, поэтому проводилось сравнение количества семейных проблем между подгруппами, входящими в исследуемую группу. Математическая обработка проводилась методом углового преобразования Фишера [9].

Было установлено, что респонденты педагогических профессий (учителя, воспитатели и т.п.) реже, чем медицинские работники (медицинские сестры, фельдшера и т.п.) указывают, что иногда возникают семейные проблемы ($p \leq 0,05$). Они реже, чем медицинские работники отмечают, что стараются решить свои семейные проблемы ($p \leq 0,031$).

Респонденты возраста 20–25 лет реже респондентов возраста 26–35 лет указывают, что иногда возникают семейные проблемы ($p \leq 0,038$), реже указывают на проблемы с ребенком или детьми ($p \leq 0,038$), реже используют метод обсуждения проблем ($p \leq 0,013$), реже указывают, что стараются решить проблемы ($p \leq 0,027$).

Респонденты возраста 20–25 лет реже респондентов возраста 36 лет и старше указывают, что возникают проблемы взаимоотношений ($p \leq 0,02$), реже указывают, что возникают проблемы взаимоотношений с ребенком или детьми ($p \leq 0,004$), реже отмечают обиду ($p \leq 0,031$), реже используют способ обсуждения семейных проблем ($p \leq 0,001$).

Респонденты возраста 26–35 лет реже респондентов возраста 36 лет и старше указывают, что используют для решения семейных проблем метод обсуждения ($p \leq 0,031$). Сравнивая использование метода обсуждения в разных возрастных группах, можно видеть, что этот метод менее всего используется респондентами возраста 20–25 лет, и с возрастом частота его использования увеличивается. Скорее всего, для социальной группы студентов-заочников с возрастом значимость семьи усиливается.

Респонденты общей группы студентов-заочников чаще, чем респонденты группы 20–25 лет отмечают наличие проблем с ребенком или детьми ($p \leq 0,05$), и чаще используют метод обсуждения для решения проблем ($p \leq 0,037$).

Респонденты общей группы студентов-заочников реже, чем респонденты группы 26–35 лет, используют компромисс для решения проблем ($p \leq 0,021$).

Респонденты общей группы реже, чем респонденты группы возраста 36 лет и старше, указывают на проблемы взаимоотношений, ($p \leq 0,04$) проблемы с ребенком или детьми ($p \leq 0,038$), реже используют способ обсуждения при решении проблем ($p \leq 0,001$).

Различия семейных проблем студентов-заочников в группах разного возраста касаются, в основном, проблем взаимоотношений, и проблем взаимоотношений с ребенком или детьми. Наименее благополучной по этим проблемам является группа респондентов возраста 36 лет и старше. Скорее всего, семья респондентам этой группы, да и сама женщина более остро реагируют на то, что не хватает времени на общение с детьми, возникающие семейные проблемы решаются за счет других членов семьи, часть денег из дохода семьи тратится на обучение женщины.

Исследуемая группа состояла, в основном, из женщин (66 из 68). Как пишут И.Л. Шелехов, Т.А. Булатова и М.Ю. Петрова, женщины от 20 до 35 лет имеют оптимальный репродуктивный возраст по сравнению с женщинами старше 35 лет, которые относятся к старшему репродуктивному возрасту [10]. По мнению И.Л. Шелехова, Т.А. Булатовой и М.Ю. Петровой, ценности семьи и материнства относятся к числу наиболее значимых “у женщин оптимального и субоптимального репродуктивного возраста – 20–35 лет” [10, с. 121]. Авторы указывают на возможность противоречий этих ценностей “с новыми гендерными ценностями социальных достижений” [10, с. 121].

Так как психологические проблемы взаимодействия необходимо рассматривать именно в сфере этого взаимодействия, то можно предполагать следующее. Семья для женщины от 20 до 25 лет предусматривает возможность для нее социальных достижений и благосклонно относится к реализации этой возможности, мнение семьи совпадает с мнением самой женщины этого возраста. Респонденты возраста 20–25 лет являются более благополучной группой по сравнению с другими возрастными группами по наличию семейных проблем.

Роль женщины 26–35 лет рассматривается ее семьей преимущественно с позиции реализации ценностей семьи и материнства. Для самой женщины этого возраста ценность семьи и материнства сочетается с ценностью социальной реализации, и на этой почве возможен не только внутриличностный конфликт, но и конфликт с членами семьи. Как установлено рядом исследований, именно внутриличностные и внеличностные конфликты лежат в основе психологических проблем [5]. Женщина пытается убедить членов семьи, что может сочетать обязанности матери и жены и обучение в университете. Это подтверждает большая частота использования компромисса в этой группе по сравнению с общей группой респондентов-заочников.

Для женщин старше 35 лет семья не рассматривает ценности социальных достижений и, возможно, отрицательно относится к их реализации. Сама женщина возраста старше 36 лет относит ценность социальных достижений к значимым для себя, и реализует ее, так как учится в высшем учебном заведении. Большая частота обиды у женщин старше 36 лет по сравнению с женщинами 20–25 лет, возможно, объясняется несовпадением мнений семьи и мнения самой женщины по этому вопросу. Женщина пытается убедить членов семьи в своей правоте, и, возможно, это объясняет большую частоту обсуждения семейных проблем представителями этой группы заочников по сравнению с другими группами.

Нами не исключается возможность и другого объяснения полученных результатов.

Заключение

Из представленного исследования можно сделать следующие выводы:

1. У студентов-заочников имеется много семейных проблем, включающих проблемы взаимоотношений, непонимания, эмоционального дискомфорта в семье, деструктивные модели поведения.

2. В некоторых семьях студентов-заочников не хватает общения, члены семьи не обладают навыками общения, способами решения конфликтов, не проявляют уважения друг к другу.

3. Некоторым студентам-заочникам нужна психологическая помощь в решении их семейных проблем.

4. Не только в понимании собственных психологических проблем имеется когнитивная и эмоциональная составляющая, но и в понимании способов их решения.

Результаты исследования расширяют понимание психологических проблем, и могут быть использованы в работе психолога университета со студентами-заочниками, имеющими семейные проблемы. На результаты исследования могут опираться психологи, специализирующиеся в области семейных взаимоотношений. Преподаватели, работающие с группой студентов-заочников могут использовать полученные результаты для создания мотивации к обучению.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Эйдемиллер, Э. Г.** Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – СПб. : Речь, 2005. – 336 с.
2. **Соколова, Э. А.** Семейные проблемы в понимании студентов старших курсов университета / Э. А. Соколова // Психологический журнал. – 2010. – № 2. – С. 60–64.
3. **Соколова, Э. А.** Методики с открытыми текстами и их использование для исследования профессиональной группы / Э. А. Соколова // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология : Междунар. научн. конф. Гомель / Гомельский гос. ун-т им. Франциска Скорины. 17–18 октября, 2001 : материалы конференции. – Гомель, 2001. – С. 294–295.
4. **Келли, Д. А.** Психотерапия конструктивного альтернативизма: психология личностной модели / Д. А. Келли // Техники консультирования и психотерапии. Тексты / ред. и сост. У. С. Сахакиан ; пер. с англ. М. Будыниной [и др.] ; науч. ред. Н. Бурыгина, Р. Римская. – Москва : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО Пресс, – 2000. – С. 399–417.
5. **Соколова, Э. А.** Психологические проблемы человека и социальной группы / Э. А. Соколова. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2012. – 232 с.
6. **Соколова, Э. А.** Психологические проблемы в пространственных границах сознания / Э. А. Соколова // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3, Філология. Педагогіка. Псіхология. – 2014. – № 1. – С. 114–122.
7. **Якоби, М.** Стыд и истоки самоуважения / М. Якоби ; пер. с англ. Л. А. Хегай. – Москва : Институт аналитической психологии, 2001. – 256 с.
8. **Дроздова, Н. Ф.** Современный микро- и макросоциальный дискурс проблем психического здоровья ребенка / Н. Ф. Дроздова, Е. Л. Николаева // Психотерапия и клиническая психология. – 2009. – № 2/29. – С. 40.
9. **Сидоренко, Е. В.** Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2004. – 350 с.

10. **Шелехов, И. Л.** Женщины 20–35 лет как субъекты репродуктивного поведения: предпосылки к формированию внутриличностного конфликта / И. Л. Шелехов, Т. А. Булатова, М. Ю. Петрова. – Вестник ТГПУ. – 2013. – № 11(139). – С. 119–123.

Поступила в редакцию 24.11.2014 г.

Контакты: emiliasokolova@yandex.ru (Соколова Эмилия Александровна)

Sokolova E.A. FAMILY PROBLEMS OF EXTRAMURAL STUDENTS.

The article presents the results of the study of family problems of the students taking correspondence course. It displays numerous family problems including relationship problems, lack of understanding, emotional discomfort in the family, destructive models of behaviour. In some families extramural students feel lack of communication, family members do not have proper communication and conflict resolution skills, do not show respect for each other. Cognitive and emotional components are relevant not only in understanding of personal problems but in finding ways to solve them.

Key words: family problems, extramural students, relationship, lack of understanding, models of behaviour, family members.

УДК 37.016:78

САНОГЕННЫЙ ПОДХОД К СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И. А. Малашевская

кандидат педагогических наук, доцент

Институт искусств Национального педагогического университета имени
М. П. Драгоманова (Украина)

В статье обосновывается необходимость использования музыкотерапии в качестве саногенного похода к музыкальному обучению детей дошкольного и младшего школьного возраста. Совершается анализ научных исследований в сфере использования здоровьесодержащих технологий в системе музыкального образования, использования звуков в сфере лечебной практики. Определена сущность понятий "саногенез" как процесс запуска защитных функций организма, "саногенный потенциал" как резервные и адаптивные возможности организма, "саногенное мышление" как мышление, которое уменьшает внутренний конфликт и позволяет контролировать эмоции, потребности и желания.

Ключевые слова: музыкальное образование, дошкольники и младшие школьники, саногенез, саногенное мышление, резервные и адаптивные ресурсы организма, патогенное мышление.

Постановка проблемы. В период активной технологизации, информатизации и обновления образовательных процессов проблема здоровья подрастающего поколения приобретает особую актуальность. Развитость цивилизации любой нации определяется уровнем физиологического и духовно-нравственного здоровья населения. В этих условиях проблема развития умения руководить ресурсами собственного здоровья и переориентации образования в оздоровительно-развивающее русло требует своего незамедлительного решения.

Музыкальное образование детей дошкольного и младшего школьного возраста обладает огромным потенциалом в плане интеграции процессов обучения, развития и оздоровления. Музыка, имея эмоционально-чувственную природу, создает все условия для эффективного развития музыкальных способностей и творческого потенциала подрастающего поколения, а также обладает способностью гармонизировать внутренний мир человека и активизировать самоисцеляющие возможности организма. Результаты последних исследований в области музыкотерапии подтверждают истинность этих утверждений. Использование методов и приемов музыкотерапии в практике музыкального обучения дошкольников и младших школьников в условиях современности является приоритетным заданием.

Анализ научных исследований. О необходимости применения здоровьесодержащих технологий в системе музыкального образования отмечает **С. Нечай**. Автор поднимает проблему подготовки будущих воспитателей к реализации применения развивающих и оздоровительных возможностей музыки в

разнообразных видах детской деятельности. Аргументами актуализации данной проблематики являются, во-первых, осознание значимости дошкольного периода в плане укрепления здоровья и развития физических качеств человека, его психических функций и интеллектуальных способностей, а во-вторых, понимания музыки, как феноменального явления в плане влияния на человека с целью повышения резервных возможностей организма [1, с. 130].

С позиции саногенного (оздоровительного) подхода особое внимание заслуживает музыкально-педагогическая модель психологической реабилитации детей с психосоматическим профилем личности, которую разработала **Т. Львова**. Согласно этому исследованию влияние музыки совершается на физическом, эмоциональном и интеллектуальном уровнях. *Физический* уровень гармонизируется с помощью дыхательных и двигательных упражнений. Осознанное выражение подавленных негативных чувств и эмоций способствует изменению на *эмоциональном* уровне. Изменение содержания болезненной симптоматики на позитивную установку происходит, благодаря влиянию на *интеллектуальную* сферу. Эта модель является подтверждением наличия здоровьесберегающего потенциала музыкально-образовательной деятельности и способности обеспечения психолого-педагогического сопровождения, реабилитации и профессионального развития психосоматического профиля личности школьника. Основой педагогической реабилитации является обращение к долговременной (эмоциональной) памяти ребенка, проигрывания и принятия невыраженных эмоций, чувства страха и обиды, плача и агрессии через активную музыкально-творческую деятельность и применение методов арт-педагогики. Это влечет запуск механизма катарсиса и возобновление живого потока эмоциональной жизни ребенка. В целом музыкальное обучение владеет не только образовательным и воспитательным факторами, но и способностью гармонизовать внутреннее состояние, обогатить и углубить эмоционально чувственную сферу детской личности, – уверяет автор [2, с. 198].

Целью нашей статьи является обоснование применения саногенного подхода к процессу музыкального обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста, исследование сущности понятий “саногенез”, “саногенный потенциал”, “саногенное мышление” в научной литературе и практике.

Изложение основного материала статьи. Понятие “саногенез” происходит от лат. “sanitas” (здравье) и греч. “genesis” (происхождение), что в буквальном переводе означает “происхождение здоровья”. Саногенез является сложным процессом запуска ряда защитных механизмов, которые направлены на ликвидацию повреждений и возобновление структурно-функциональной целостности организма [3, с. 17].

Понятие саногенеза было введено в 1966 г. профессором **С. Павленко**. Ученый определяет здоровье как высокоустойчивое состояние саногенных механизмов, которые являются выражением не только биологической сущности, но и социальной [4]. Включение этих механизмов возникает в ответ на действие патогенных факторов окружающей среды. Выделяют три вида приспособляемых процессов: *защитные*, которые предупреждают возникновение в организме процессов расстройства; *обновительные*, которые способствуют нормализации патологического состояния или свойств различных структур организма; *компенсаторные*, обеспечивающие нормализацию сниженной функции деятельности отдельного органа или его части, а также системы целиком.

Человеческий саногенез, имея биосоциальный характер, направлен на восстановление здоровья и социального статуса. Согласно научным исследованиям, каждая личность владеет саногенным потенциалом.

Существуют следующие определения саногенного потенциала:

- резервные и адаптивные возможности организма, так называемые “здравые” черты личности, ресурсы сопротивляемости, эмоциональная стойкость к стрессу, позитивное мышление [3].
- психоэнергетический потенциал личности, который сформировался как производный от богатства внутреннего мира, широты социального и духовного пространства, наработанного опыта, достижений собственного благополучия [5].

Составляющие саногенного потенциала можно разделить на три группы. К первой группе относятся те составляющие, которые формируются воспитанием, образованием и социальным окружением. Вторую группу составляют особенности, опыт, знания и умения личности, которые возникают в результате работы с психотерапевтами, психологами, врачами и педагогами. Третью группу составляют качества и особенности личности, развитые ею самостоятельно.

Проблему развития саногенных чувств учеников профессиональных технических учебных заведений поднимает **Л. Левицкая**. Автор усматривает в саногенных чувствах фактор здоровья и успеваемости обучения, определяя их как “стойкие, позитивные эмоциональные переживания, которые возникают на основе оздоровительного мотивирования, рефлексии, саморегуляции, интеллектуализации объектом своей эмоциональной сферы, ее подъема до высшего чувственного уровня и улучшение здоровья личности, эффективность ее деятельности” [6, с. 14]. В данном научном исследовании изучено влияние саногенных чувств на трех уровнях: **духовном** (всестороннее совершенствование человека и усвоение духовных измерений личности, таких как доброта, красота, истина), **социальном** (улучшение взаимоотношений человека в социальной среде) и **психофизиологическом** (блокировка развития хронических заболеваний, гармоничное развитие человека). А также определены следующие механизмы развития саногенных чувств: повышение субъективности, что предусматривает актуализацию способности к эмоционально чувственной деятельности; активизация оздоровительных способностей, целью которой является усиление оздоровительной деятельности и способности к решительным действиям; персонализация, которая осуществляет творение себя как личности в процессе саногенной деятельности [5, с. 18].

Также известно, что руководить своими эмоциями и чувствами возможно с помощью разума, оздоровительного мышления. Исследованию саногенного и патогенного мышлений посвящены научные поиски **Ю. Орлова**. Ученый утверждает, что саногенное мышление заключается в осознании собственных эмоций и чувств, способности к саморегуляции своей эмоционально-волевой сферы с целью оздоровления.

Саногенное мышление имеет следующие определения:

- мышление, которое уменьшает внутренний конфликт и напряжение, позволяет контролировать эмоции, потребности и желания, предотвращает заболевания [7, с. 54];
- средство управления эмоциями путем осознания и управления теми умственными операциями, которые автоматически их порождают [8, с. 67].

Основными **принципами** саногенного мышления являются: **принцип признания реальности эмоций** (понимание того, что любое эмоциональное состояние является результатом нашего мышления); **принцип уместности умственных актов** (уместность или неуместность мышления как поведения в плане

сохранения здоровья); **принцип самоосознания** (осознание привычек собственного ума); **принцип интроспекции** (сдерживание патогенных привычек ума и культивирование саногенных); **принцип рефлексивности** (способность субъекта подниматься над проблемной ситуацией с целью познания себя и необходимости изменения своих умственных привычек); **принцип научности повседневного мышления** (наличие умений и навыков умственного поведения, которое позволяет контролировать мысли и руководить эмоциями).

Главная функция саногенного мышления заключается в конструктивной регуляции эмоциональных состояний человека, которая предоставляет возможность осознавать, анализировать и искать возможности исправить свои ошибки. Однако саногенное мышление имеет свою противоположность – патогенное мышление, которое определяется как “будничное мышление, которое находится под властью привычек и автоматизмов, программируемых требованиями культуры” [7, с. 141].

Основными признаками патогенного мышления являются: отсутствие привычки контролировать и сдерживать свое мнение, постоянное переживание стрессовой ситуации, отсутствие рефлексии, способности рассматривать себя и свое состояние со стороны, удержание своих обид и страхов, негативных эмоций и переживаний, неумение понять себя и свое состояние.

Еще одной характеристикой двух стилей мышления является разница в возникновении и протяжности стрессовой реакции. Патогенное мышление продлевает действие стресса за его пределы, а саногенное – способствует прекращению влияния стрессового фактора на функциональное состояние человека, способствуя его оздоровлению.

Мышление очень тесно связано с поведением человека. Соответственно саногенное поведение определяется как поведение, которое способствует улучшению здоровья и благополучия личности. Поведение, которое имеет негативное влияние на жизнедеятельность личности, называется – патогенным. Оба вида поведения тесно связаны со здоровым и нездоровым образом жизни [7, с. 124].

Следовательно, саногенез, саногенный потенциал, реакции, мышление и поведение имеют чрезвычайное влияние на гармоничное развитие и становление человеческой личности. Пребывая в тесной взаимосвязи с позитивным мышлением, сбалансированностью эмоционально-чувственной сферы и душевным комфортом, саногенез человека становится сильным или слабым.

Также определено, что в целом человек имеет два вида эмоций: удовлетворение (позитивный вид) и недовольство (негативный вид). И от того, в каком состоянии находится человек, либо в радостном и удовлетворенном, либо в раздражительном и злом, зависит состояние его здоровья и личностного развития.

Применение музыкотерапии в качестве саногенной терапии предлагает **П.И. Сидоров**, который в своей работе использует аудиозаписи аранжировок биоритмов мозга человека. Осуществляя адаптированное биоуправление во время реабилитации и лечения психосоматических заболеваний и зависимостей, автор методики проводит применение звуков и закодированных частот бинауральных и моноуральных биттов¹ во взаимодействии с влиянием на специфические зоны мозга. Это вызывает повышение концентрации эндорфинов и серотонина (гормонов счастья), которые способствуют повышению настроения

¹ **Бинауральные и моноуральные битты** – частотные амплитудные колебания с разными характеристиками в левом и правом каналах мозга.

человека и его работоспособности. В результате достигается эффект дестабилизации патологического состояния личности, активизация резервов организма и процессов возобновления структурно-функциональных систем, которые отвечают за жизнедеятельность организма [9, с. 14].

Таким образом, использование музыкотерапии в системе обучения музыки детей дошкольного и младшего школьного возраста позволит повысить уровень саногенных реакций и раскрытия саногенного потенциала детского организма. Музыка, влияя на эмоционально-чувственную сферу, вызывает позитивные эмоции и переживания, а также совершает своеобразную сублимацию негативной энергии в творчество. И это приводит к улучшению психофизиологического состояния ребенка путем избавления от негативных эмоций и переживаний социально приемлемым способом. Музыкальные терапевты утверждают, что если ребенок начинает плакать в процессе слушания той или иной композиции, значит, вы дотронулись до чего-то глубокого и сокровенного. С помощью слез ребенок выводит подавленные негативные эмоции наружу и, таким образом, избавляется от них. Таким же способом ребенок избавляется от агрессии, стыда, обиды и других проявлений подавленного негативизма.

Но самое главное, что музыка помогает проживать и аккумулировать позитивные эмоции и чувства. Проводя практические занятия по музыкотерапии в детском саду и начальной школе, мы неоднократно свидетельствовали проявление детьми чувства радости, восторга, выражение любви к педагогу и своим сверстникам, постоянного ожидания последующих занятий. Благодаря использованию техник, методов и приемов музыкотерапии в процессе музыкального обучения у детей дошкольного и младшего школьного возраста образуются ресурсные эмоционально-чувственные состояния, которые в моменты переживания стресса исполняют роль эмоциональной “подушки безопасности”.

В силу своего становления и развития, психика ребенка весьма восприимчива к влиянию окружающей среды. Самые яркие переживания детства, позитивные и негативные, в последующем будут непосредственно влиять на мышление и поведение взрослой личности. Мы полагаем, что использование музыкотерапии в музыкально-обучающем процессе помогает производить своеобразную “чистку” от переживаний негативного опыта и, в свою очередь, создает некую “закладку” позитивизма в подсознании ребенка, которая будет срабатывать каждый раз при звучании определенных музыкальных композиций.

Выводы. В результате нашего исследования мы пришли к следующим выводам:

- в условиях современности особую актуальность приобретает использование музыкотерапии в качестве саногенного подхода к процессу музыкального образования детей дошкольного и младшего школьного возраста;
- на основе изучения научной литературы выявлено, что саногенный потенциал – это резервные и адаптивные возможности организма, “здоровые” черты личности, ресурсы сопротивляемости, эмоциональная стойкость к стрессу, позитивное мышление как система личностного смыслотворчества;
- использование саногенного подхода к процессу музыкального обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста позволяет оптимизировать образовательный процесс в детских садах и начальной школе, а также способствует оздоровлению подрастающего поколения;

– последующего внимания заслуживают вопросы использования музыкально-гедонистического подхода к процессу музыкального обучения детской личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Нечай, С.** Нові орієнтири використання музики як засобу педагогічного впливу у професійній діяльності вихователя дошкільного закладу / Світлана Нечай // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 5. Серія: Філософія, педагогіка, психологія : збірник наукових праць. – К. : Видавництво Національного пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 130–137.
2. **Львова, Т. В.** Инновационное применение музыкально-педагогических технологий (на материале работы с проблемными детьми) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Теория и методика музыкального обучения и воспитания / Татьяна Владимировна Львова. – Москва, 2012. – 215 с.
3. **Аршава, I. Ф.** Саногенетична парадигма у дослідженні особистості / I. Ф. Аршава, О. Г. Репіна // Медична психологія. – № 2. – 2010. – С. 16–21.
4. **Павленко, О. М.** Нозология / О. М. Павленко. – Москва, 1974. – 63 с.
5. **Варій, М. Й.** Психологія особистості : навчальний посібник / М. Й. Варій. – К. : Центр учебової літератури, 2008. – 592 с.
6. **Левицька, Л. В.** Розвиток саногенних почуттів в учнів професійно-технічних навчальних закладів : автореф. ... канд. псих. наук : 19.00.07. – Педагогічна та вікова психологія / Людмила Вікторівна Левицька. – Хмельницький, 2011. – 20 с.
7. **Орлов, Ю. М.** Оздоровливающее (саногенное) мышление / сост. А. В. Ребенок / Ю. М. Орлов. – Москва : Слайдинг, 2006. – 154 с.
8. **Морозюк, С. Н.** Основные принципы теории и практики саногенного мышления / С. Н. Морозюк // International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología. – № 1. – Vol 2. – 2013. – Pp. 453–458.
9. Саногенетическая терапия зависимого поведения / П. И. Сидоров [и др.] // Наркология. – 2008. – № 1. – С. 13–21.

Поступила в редакцию 19.08.2014 г.

Контакты: artmal7@gmail.com (Малашевская Ирина Анатольевна)

Malashevskaya I.A. SANOGENETIC APPROACH TO MUSIC EDUCATION OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN.

The article proves the necessity of music therapy as a sanogenetic approach in educating preschool and primary school children. The analysis of the research in the field of health-supporting technologies in music education as well as in the sphere of music therapeutic practice is carried out. The author defines the concept "sanogenesis" as the process that stimulates protective functions of the organism, the concept "sanogenetic potential" as reserve and adaptive resources of the organism, the concept "sanogenetic mentality" as mentality that reduces inner conflict and helps keep emotions, needs and desires in check.

Key words: music education, preschool children and primary school children, sanogenesis, sanogenetical mentality, reserve and adaptive resources of the organism, pathogenic mentality.

УДК 159.922.736.3:159.942

НЕГАТИВНЫЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И. А. Алецкая

аспирант

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова

Спектр эмоциональных состояний, типичных для детей дошкольного и младшего школьного возраста, достаточно широк. Нередко среди них существенное место занимают не только положительные, но и негативные эмоциональные состояния. Статья посвящена сопоставительному анализу содержания негативных эмоциональных состояний у детей дошкольного и младшего школьного возраста. На материале детских страхов авторами рассматривается влияние негативных эмоциональных состояний на развитие эмоциональной сферы личности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Авторы подчеркивают, что негативные эмоциональные состояния укрепляют в ребенке неуверенность в себе, снижают познавательную активность, оказывают неблагоприятное воздействие на его развитие.

Ключевые слова: детерминанты, эмоции, эмоциональная сфера, негативные эмоциональные состояния, страх, личность.

Введение

Дошкольный и младший школьный возраст являются сензитивными для ряда психических новообразований. В возрастной период 5–9 лет происходят значительные перемены в когнитивном, личностном развитии. Значительные сдвиги наблюдаются и в эмоциональной сфере детей: происходит дифференциация чувств, совершенствуется эмоциональная регуляция. Однако, как показывает практика образовательных учреждений, эмоциональная насыщенность и динамичность жизни в современном мире создают значительные психические нагрузки. Наиболее уязвимыми являются дети, поскольку организм и психика ребенка еще не обладают достаточной устойчивостью, очень сильно восприимчивы к воздействию среды. В нашем исследовании на материале детских страхов рассматривается влияние негативных эмоциональных состояний на развитие эмоциональной сферы личности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Основная часть

Психические состояния определяются как сложные системно-структурные образования, характеризующиеся определенной динамикой развития, сменой состояний, пространственной организацией, а также интенсивностью проявления [1]. При достаточном многообразии подходов к классификации эмоциональных состояний в своем исследовании мы придерживаемся деления их на позитивные (благоприятные) и негативные (неблагоприятные). Благоприятные эмоциональные состояния способствуют личностному развитию и включению в продуктивную деятельность, повышают психическую активность, позитивно вли-

яют на самооценку. Негативные эмоциональные состояния вызывают ощущение дискомфорта, сковывают инициативу.

Негативные эмоциональные состояния, влияя на поведение ребенка, накладывают отпечаток на его опыт и, как следствие, воздействуют на весь ход последующего развития, формируя “негативно окрашенную” жизненную позицию, препятствуя его личностному становлению. Длительное проявление негативных эмоциональных состояний, их закрепление приводят к формированию отрицательных качеств личности, что серьезным образом сказывается на дальнейшем развитии и становлении личности ребенка. В исследованиях Н.М. Неупокоевой, В.В. Сорокиной, Л.В. Тарабакиной, О.В. Хухлаевой отмечено, что негативные эмоциональные состояния (гнев, страх, тревога, тоска и др.) и соответствующие им формы поведения (плаксивость, апатия, зажатость), а также нарушение общих свойств эмоциональной регуляции (ситуативности, избирательности и др.) выступают как основные признаки нарушения эмоционального развития, которые сказываются на социальной адаптации и личностном становлении ребенка [2; 3].

В качестве негативного эмоционального состояния мы рассматриваем страх. Отсюда целью данной статьи является сопоставительный анализ содержания негативных эмоциональных состояний у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Материалом послужили результаты пилотажного исследования, проведенного на базе УО “Витебский государственный общеобразовательный детский сад № 84”, УО “Государственная гимназия № 5 г. Витебска”. Испытуемыми являлись дети старшего дошкольного возраста (5–7 лет) в количестве 40 человек, а также дети младшего школьного возраста (1-е классы) в количестве 40 человек с нормой развития. В процессе предварительного знакомства и наблюдения в игре, деятельности, в ходе исследования испытуемые проявляли разную коммуникативную активность.

В качестве диагностического инструментария были использованы опросник “Страхи у детей” и проективная методика “Нарисуй свой страх” (автор А.И. Захаров). Опросник “Страхи у детей” предусмотрен специально для детей дошкольного возраста. Специфика работы с ребенком не предполагает опроса детей строго по списку страхов, более того, спрашивать ребенка лучше всего в игре, когда вопросы задаются как бы между прочим. Взрослый, который разговаривает с ребенком по поводу страхов, не должен делать никаких интонационных и смысловых акцентов. Говорить с ребенком нужно ровным, спокойным и эмоционально не окрашенным голосом, поскольку главное при проведении диагностики страхов – это полное принятие проблем, в данном случае, страхов ребенка. Изучение рисунков детей полезно в плане диагностики интересов, увлечений, характера взаимоотношений в семье и со сверстниками, выявления психологических проблем (в данном случае, страхов). Поэтому проективные методики используются для выявления наиболее ярких переживаний чувства страха. В инструкции ребенку предлагается нарисовать то, чего он боится, то, что его пугает. Материалом для рисования является альбомный лист формата А-4 и набор цветных карандашей или фломастеров. По окончании рисования ребенка просят рассказать о том, что он изобразил, т.е. вербализировать свой страх. При детском анализе рисунков следует обратить внимание на количество изображенных страхов, цветовую гамму, характер мазков, масштабность изображения, наличие (отсутствие) набросков, дорисовок, силу нажима и т.д.

Опросник “Страхи у детей” включает в себя широкий перечень страхов и таким образом позволяет выявить конкретные виды страха испытуемых. Однако, проведение беседы по нему занимает определенное время, что требует продолжительной концентрации внимания испытуемого. Поэтому данную методику предпочтительней использовать в работе с младшими школьниками, так как в этом возрасте совершенствуется волевая регуляция, увеличивается концентрация внимания.

Проективная методика “Нарисуй свой страх” обладает широким спектром возможностей. С ее помощью можно получить информацию не только о видах страха испытуемого, но и о специфике семейных взаимоотношений, интересах, проблемах, склонностях ребенка. Данная методика является весьма привлекательной для детей и дошкольного, и младшего школьного возраста в силу возрастных особенностей. Однако, по причине высокой степени субъективности при интерпретации, ее рекомендовано использовать в сочетании с другими диагностическими методиками.

В процессе анализа полученных данных было установлено, что у детей старшего дошкольного возраста отмечается видовое разнообразие страхов (см. таблицу).

**Сравнительный анализ распределения страхов
у детей старшего дошкольного возраста и учащихся младших классов
по методике “Страхи у детей”**

Зафиксированные виды страха	Опросник “Страхи у детей”		Методика “Нарисуй свой страх”	
	Дошкольники	Учащиеся 1 класса	Дошкольники	Учащиеся 1 класса
	Общее кол-во выборов	Общее кол-во выборов	Общее кол-во выборов	Общее кол-во выборов
Страх животных	25	18	15	16
Страх темноты	24	14	13	8
Страх чудовищ, сказочных персонажей	15	16	15	16
Страх неожиданных резких звуков	14	12		
Страх врачей	10	8		
Страх пожара	8	25		
Страх нападения, бандитов	7	24	1	3
Страх одиночества	8	11		3
Страх уколов	7	12		
Страх перед сном	5	10		
Страх сделать что-нибудь плохо	7	24		
Страх крови	6	8		
Боязнь страшных снов	4	17		
Страх войны	4	21		
Страх смерти	3	32		5
Страх боли	5	12		
Страх не успеть куда-либо/что-то сделать	3	14		

Окончание таблицы

Зафиксированные виды страха	Опросник “Страхи у детей”		Методика “Нарисуй свой страх”	
	Дошкольники	Учащиеся 1 класса	Дошкольники	Учащиеся 1 класса
	Общее кол-во выборов	Общее кол-во выборов	Общее кол-во выборов	Общее кол-во выборов
Страх незнакомых людей	4	10	3	
Страх больших улиц, площадей	3	8		
Страх транспорта	3	2		
Страх огня	3	22		
Страх смерти родителей	2	25		
Страх стихийных бедствий	2	23		
Страх замкнутых пространств	3	6		
Страх наказания	2	9		
Страх воды	2	1		
Страх опоздать		22		
Страх глубины	1	16		
Страх высоты	1	12		
Страх заболеть		12		

У дошкольников доминирующими являются страхи сказочных персонажей, чудовищ, темноты. Также распространены страхи одиночества и нападения, неожиданных резких звуков, врачей, ужиков: “я боюсь, когда чудовище приходит”, “боюсь Бабы-Яги”, “в темноте живет привидение”, “мне страшно быть в комнате одному”, “боюсь одна засыпать”, “страшно, когда я сплю одна в комнате”, “я боюсь циклопа”, “боюсь вампиров, которые пьют кровь”, “боюсь ужастиков в темноте”, “боюсь, когда выключают свет в моей комнате”, “боюсь циклопа”, “я очень боюсь мумии, а еще вампира, который пьет кровь”, “боюсь монстров”, “мне страшно перед сном. Я боюсь, что из шкафа вылезет монстр”, “страшно, что в темноте призраки, когда я сплю”, “боюсь привидений”, “страшно засыпать одной, потому что в темноте привидения”, “мне страшно ложиться спать, потому что я боюсь монстров”, “мне страшно, когда мама выключает свет, когда я ложусь спать”, “страшно оставаться в комнате одной”, “боюсь, когда родители уходят на работу”, “мне страшно дома одной быть”, “я боюсь, когда мне снится, что я попал к бандитам”, “я очень боялась, когда я спала, меня украли”, “я боюсь ужиков”, “мне страшно идти к врачу”, “страшно идти в поликлинику к врачам”, “боюсь врачей”, “не люблю врачей”, “страшно сидеть у врача в комнате”, “больше всего я боюсь зубных врачей”, “боюсь злых врачей”, “я боюсь, когда слышу шум какой-нибудь”, “боюсь шума”, “мне страшно, когда вдруг что-нибудь заскрипит”, “мне страшно, когда слышу какой-то шум”, “боюсь, когда громко звонит звонок”. Зафиксированы страхи огня, пожара, войны: “я боюсь, что дома будет пожар”, “я всегда боялась огня”, “страшно, когда включают газ и там огонь”, “вдруг будет пожар в моем доме, а пожарные не успеют”, “мне страшно, когда я вижу огонь”, “боюсь огня и что мы в нем сгорим”, “мне так страшно, когда снится война”, “я боюсь войны по телевизору”, “боюсь фильмов про войну”, “мне страшно, когда показывают войну”, “страшно, когда показывают бандитов по телевизору”,

“я очень боюсь огня”, “мне страшно перед сном”, “я боюсь страшных снов”, “я боюсь войны”, “страшно смотреть на огонь”, “боюсь, когда горит огонь”, “я все время боялся огня”. В меньшей степени у детей дошкольного возраста представлены страхи перед сном, оружия, стихийных бедствий, сделать что-либо плохо.

У учащихся первых классов преобладают страхи собственной смерти и смерти родителей, нападения, стихийных бедствий, огня, пожара, животных: “я боюсь умереть от заражения вирусом”, “боюсь умереть от болезни”, “я боюсь, что я умру”, “боюсь смерти”, “страшно, потому что однажды я умру”, “мне снился сон, когда родители умерли”, “мне очень страшно, что мама или папа умрет”, “боюсь, что я и мои родители умрут”, “смерти боюсь”, “боюсь заболеть”, “мне очень страшно, что я встречу на улице бандитов, и они меня украдут”, “мне снился сон, там меня украдли”, “боюсь, что меня как в кино украдут”, “боюсь ограбления”, “боюсь землетрясения и что все погибнут”, “страшно, что черная дыра всех затянет в космос”, “я боюсь огня”, “боюсь потопа”, “страшно, вдруг будет землетрясение”, “мне страшно, когда я видел пожар”, “боюсь, что будет пожар дома”, “я боюсь пауков”, “мне страшно, когда по улице идет большая собака”, “я боюсь змей и пауков”, “боюсь, когда вижу много собак”, “мне сниится в кошмарах большой паук”, “страшно, когда в лесу видишь следы всяких зверей”, “раньше я боялась медведя, а теперь волков”, “мне страшно в лесу, потому что там волки”, “боюсь змей”. Кроме этого, у первоклассников отмечается снижение страхов, преобладающих у испытуемых дошкольного возраста: страха животных, сказочных персонажей, темноты. У первоклассников также выявлены страхи одиночества, незнакомых людей, бандитов, войны, неудачи: “я боюсь, что родители уйдут на работу и не придут, а оставят меня одного”, “боюсь, что у меня не будет друзей”, “боюсь, что меня все бросят одного дома”, “страшно, когда я дома одна”, “пугаюсь потеряться одной в городе”, “боюсь потерять родителей”, “мне страшно, когда мне снятся бандиты”, “я боюсь быть одна”, “мне страшно, что меня оставят”, “мне снилось, что меня мама бросила”, “боюсь чужих людей”, “боюсь незнакомцев”, “меня пугают незнакомые люди”, “я боюсь идти по улице один, потому что могут напасть на меня”, “боюсь войны”, “мне страшно, что вдруг будет война”, “мне страшно ошибиться”, “я боюсь, что ошибусь и меня накажут”, “мне снился сон, когда в квартире были воры”, “боюсь воров с пистолетами”, “страшно, когда по телевизору показывают убийства”, “боюсь убийц всяких”, “боюсь плохих людей”, “я боюсь бандитов”, “мне страшно сделать что-то неправильно”, “я боюсь сделать плохо”, “бывает страшно немножко, вдруг я ошибусь”. Это позволяет сделать вывод о большем видовом разнообразии страхов у учащихся первых классов по сравнению с детьми дошкольного возраста. Таким образом, страхи детей дошкольного возраста носят преимущественно фантастический характер. Страхи учащихся первых классов более реалистичны, что вероятно обусловлено сменой социального статуса – ролью ученика, ростом ответственности за свои поступки, переходом на более высокую ступень в развитии. Нами было установлено, что большое значение приобретают страхи, обусловленные сменой социального статуса и ростом ответственности за свое поведение: страх опоздать, сделать что-либо плохо, страх наказания.

Исследование показало, что существуют различия в характере проявления страхов у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. У старших дошкольников среди преобладающих видов страха отмечены страх чудовищ, животных, темноты, однако имеется ряд разительных различий касательно распределения, динамики и разнообразия страхов. У первоклассников страхи

гораздо более разнообразны. Доминируют страхи собственной смерти и смерти родителей, нападения, стихийных бедствий, огня, пожара, войны. У них, по сравнению со старшими дошкольниками, отмечается существенное нарастание страха одиночества, нападения, собственной смерти, смерти родителей, войны, сделать плохо, стихийных бедствий, огня, пожара, наказания и др. Кроме того, у первоклассников заметно снижается количество страхов чудовищ, животных, темноты.

Заключение

Спектр эмоциональных состояний детей дошкольного и младшего школьного возраста достаточно широк. Позитивные эмоциональные состояния стимулируют проявления активности, рост познавательных интересов, самостоятельность ребенка, благоприятно сказываются на его развитии. Негативные эмоциональные состояния укрепляют в ребенке неуверенность в себе, снижают познавательную активность, оказывают неблагоприятное воздействие на его развитие.

Страх является одним из наиболее распространенных негативных эмоциональных состояний у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Он выступает следствием травматического опыта взаимодействия субъекта с определенными объектами, и, следовательно, рассматривается как следствие развивающейся рефлексии ребенка. Возникновение страха может быть связано с фruстрацией потребности в безопасности, проблемой самоутверждения, с патопсихологическим типом личности и др. [4; 5] В целом, такое негативное эмоциональное состояние оказывает отрицательное влияние на формирование личности, ее познавательное, эмоциональное и социальное развитие.

В процессе исследования были выявлены различия в характере проявления страхов у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. У старших дошкольников количественно преобладают страхи чудовищ, животных, темноты, также распространены страхи одиночества, нападения, неожиданных резких звуков, врачей, уколов. Кроме этого, зафиксированы страхи огня, пожара, войны. В меньшей степени представлены страхи перед сном, оружия, стихийных бедствий, сделать что-либо плохо. У первоклассников доминируют страхи собственной смерти и смерти родителей, нападения, стихийных бедствий, огня, пожара, войны. Учащиеся первых классов обнаружили большее видовое разнообразие страхов. У них по сравнению со старшими дошкольниками отмечается существенное нарастание страха одиночества, нападения, собственной смерти, смерти родителей, войны, сделать плохо, стихийных бедствий, огня, пожара, наказания и др. Кроме того, как показывает наше исследование, у первоклассников наблюдается существенное снижение количества страхов чудовищ, животных, темноты [6; 7]. Установлено, что большое значение приобретают страхи, обусловленные сменой социального статуса и ростом ответственности за свое поведение: страх опоздать, сделать что-либо плохо, страх наказания.

Таким образом, страхи детей дошкольного возраста носят преимущественно фантастический характер. У учащихся же первых классов они более реалистичны, что вероятно обусловлено сменой социального статуса – ролью ученика, ростом ответственности за свои поступки, переходом на более высокую ступень в развитии. Анализ результатов исследования указывает не только на необходимость дальнейшего изучения проблемы страха как негативного эмоционального состояния, но и разработки системы коррекционных мероприятий по его устра-

нению.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Прохоров, А. О.** Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А. О. Прохоров. – Казань : КГУ, 1991. – 167 с.
2. **Рогачева, О. В.** Влияние негативных эмоциональных состояний на личностное развитие младшего школьника / О. В. Рогачева // Сацяльна-педагагічна робота. – 2008. – № 7. – С. 23–27.
3. **Сенько, Т. В.** Страх как психологическая проблема / Т. В. Сенько // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 7. – С. 41–49.
4. **Олешкевич, Е. А.** Эмоции и здоровье / Е. А. Олешкевич // Адукацыя і выхаванне. – 2008. – № 12. – С. 59–62.
5. **Захаров, А. И.** Неврозы у детей / А. И. Захаров. – СПб. : Дельта, 1996. – 480 с.
6. **Алецкая, И. А.** Психолого-педагогическая коррекция негативных эмоциональных состояний у детей / И. А. Алецкая // Образование 21 века : материалы XII (57) итоговой научно-практической конференции студентов и магистрантов, Витебск, 29–30 марта 2012 г. / УО “ВГУ им. П. М. Машерова” ; редкол.: А. П. Солодков (гл. ред.) [и др.]. – Витебск, 2012. – С. 244–245.
7. **Алецкая, И. А.** Сопоставительный анализ специфических особенностей проявления, динамики и содержания страхов у детей / И. А. Алецкая // Актуальные проблемы в изучении и преподавании общественно-гуманитарных наук (дисциплин) : материалы III (Третьей) Международной научной конференции 30 ноября – 01 декабря 2012 г. / УО “Международный университет «МИТСО»”. – Витебск, 2012. – С. 630–633.

Поступила в редакцию 29.10.2014 г.

Контакты: irinaaa13@bk.ru; kpsiolog@vstu.by (Алецкая Ирина Анатольевна)

Aletskaya I.A. NEGATIVE EMOTIONAL STATES OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN.

The range of the emotional states typical of preschool and primary school children is quite wide. Often among them not only positive but negative emotions are registered. The article displays the comparative analysis of the contents of the negative emotional states of children of preschool and early school age. Studying the sources of children's fears the authors examine how negative emotional states affect emotional development of preschool and primary school children. The authors emphasize the idea that negative emotional states reinforce child's self-doubt, reduce cognitive activity, influence child's development destructively.

Key words: determinants, emotions, emotional sphere, negative emotional states, fear, personality.

УДК 378.091:81'243

КРИТЕРИИ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А. П. Уминская

аспирант

Житомирский государственный университет имени Ивана Франка (Украина)

Данная статья посвящена попытке определить критерии и показатели уровня сформированности рефлексивной культуры будущего учителя иностранного языка. Автор рассматривает сущность понятия рефлексивной культуры, определяет основные ее характеристики и обосновывает необходимость формирования рефлексивной культуры будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: рефлексивная культура, критерии, показатели, профессиональная подготовка.

Введение

Одним из основных направлений реформирования высшего педагогического образования в Украине является улучшение профессиональной подготовки будущих специалистов, готовых к работе в новом информационном обществе, требующее от них умений адаптироваться к изменениям в профессиональной деятельности. Хотя по профессиональной подготовке и существует ряд исследований Е.Е. Антоновой, С.С. Витвицкой, О.А. Дубасенюк, И.А. Зязюна, Л.В. Калининой, С.Ю. Николаевой, Л.П. Пуховской, Е.И. Пассова, О.Б. Тарнопольского, L. Darling-Hammond, L. Dieker, J. Greenberg и др., в них не уделено достаточно внимания беспрерывной профессиональной подготовке, которая основывается на рефлексивных умениях будущих учителей, владении ими рефлексивной культуры.

Поэтому **целью** данной статьи является попытка обосновать необходимость формирования рефлексивной культуры будущего учителя иностранного языка и определить критерии и показатели уровня ее сформированности.

Анализ педагогической литературы показал, что современное состояние рефлексивной подготовки будущего учителя иностранного языка предопределяет необходимость некоторых устоявшихся ее подходов, что, в свою очередь, обязывает несколько по-другому определить приоритеты такой подготовки будущего учителя иностранного языка как одного из важнейших субъектов учебного процесса, поскольку от его деятельности зависит множество аспектов эффективности этого процесса, а соответственно – уровень иноязычной образованности выпускников общеобразовательных и высших учебных заведений.

Основная часть

Сущность понятия рефлексивной культуры и вопрос ее формирования рассматривались многими отечественными и зарубежными учеными: А.А. Бизяевой, Б.З. Вульфовым, Н.В. Гриневой, В.К. Елисеевым, Л.А. Ковальчук,

Ю.В. Кушеверской, О.Б. Модулиной, Е.Н. Ткач, И.М. Семеновым, В.А. Сластениным, С.Ю. Степановым, Т.М. Усмановым, С.В. Case, Р. Jackson и др.

Вопрос формирования рефлексивной культуры будущего учителя иностранного языка затрагивался в работах А.А. Дегтяр, И.А. Зязюна, А.Л. Тихоновой, Е.Н. Солововой, И.В. Щукиной, С. Grant, Т.А. Osborn, Т.Г. Reagan, I. Sheffler, K. Zeichner и др. Все ученые едины во мнении о необходимости подготовки специалиста с высоким уровнем развития рефлексивной культуры, то есть “думающего” профессионала, умеющего анализировать свою педагогическую деятельность и ее результаты, готового к нестандартному решению педагогических задач, саморазвитию и самосовершенствованию.

Вслед за В.К. Елисеевым мы понимаем **рефлексивную культуру** как осознанный анализ учебной деятельности, открытость профессиональным инновациям и творчеству с целью самосовершенствования; стремление к активности в самореализации своих целей [1, с. 38]. Отсюда следует вывод, что, рефлексивная культура должна стать основной составляющей профессионализма учителя, которая обеспечивает осознание и преодоление стереотипов собственного опыта и деятельности, так как воспринимая изменения как должное, и не совершенствуясь, невозможно достичь профессиональных вершин [2].

Необходимость рефлексивного отношения учителя к своей деятельности обусловлена многими аспектами, которые определяют полифункциональность педагогической профессии [3, с. 64].

Основные аспекты, расширяющие индивидуально-личностные рефлексивные знания, умения, способности к уровню владения рефлексивной культурой учителя, содержат: выделение субъектом изучения рефлексивной ситуации в педагогической деятельности, основанной на проблемном обучении; наличие у него рефлексивного стиля мышления; использование субъектом разнообразия средств рефлексивной культуры для создания инновационных продуктов (технологий, методик, программ и т.д.).

По мнению ученых, концептуальные положения формирования рефлексивной культуры учителя основываются на следующем:

- создание соответствующих технологий обучения рефлексивной деятельности;
- формирование совокупности представлений о рефлексивных процессах, которые происходят в процессе педагогической деятельности;
- формирование стиля рефлексивного мышления в условиях активного участия будущих учителей в творческом процессе, создание проблемных ситуаций в процессе обучения, их анализ;
- учет индивидуально-личностных особенностей рефлексивного мышления будущих учителей иностранного языка с целью управления процессом формирования рефлексивной культуры [4].

Поэтому необходимо определить критерии и показатели уровня сформированности рефлексивной культуры с целью оптимизации процесса развития этой культуры у будущего учителя иностранного языка.

Нами предложены критерии и показатели, которые позволяют нам определить уровень сформированности рефлексивной культуры будущего учителя иностранного языка исходя из следующих ее компонентов: мотивационно-целевого, когнитивно-операционного, личностно-креативного, оценочно-рефлексивного и общих требований отбора критериев и показателей уровня сформированности рефлексивной культуры будущего учителя иностранного языка: информативно-

сти, объективности, нейтральности, возможности качественного описания. Поэтому мы выделили следующие критерии: **мотивационный, когнитивный, личностный, рефлексивно-педагогический**, которые содержат ниже указанные показатели (схема).



Критериальная система оценки уровня сформированности рефлексивной культуры будущего учителя иностранного языка

Подробнее рассмотрим каждый из предложенных критериев.

Мотивационный критерий представлен совокупностью мотивов и потребностей, которые стимулируют будущего учителя к формированию рефлексивной культуры. Выделение данного критерия объясняется тем фактом, что объединение разных мотивов образует внутреннюю детерминацию рефлексивного поведения, которое одновременно зависит от многих мотивов и, в целом, формирует стремление к формированию рефлексивной культуры.

Когнитивный критерий представлен системой знаний о рефлексивной культуре, методами ее формирования и развития. Сюда также относятся знания индивидуальных и психологических особенностей потенциальных учеников, пред-

метные и методические знания. Данный критерий обуславливает формирование у будущих учителей системы рефлексивных знаний и дает им возможность оперативно реагировать на внешние и внутренние факторы в процессе их педагогической деятельности, моделировать ее согласно специфике профессиональной деятельности.

Выделение личностного критерия обусловлено необходимостью самоанализа и детального анализа собственной деятельности и поступков других, гибкостью принятия профессиональных решений, постоянным поиском новых, нестандартных путей решения профессиональных задач. Все это определяет развитие профессионального мастерства будущего учителя.

Рефлексивно-педагогический критерий подразумевает понимание собственной значимости в коллективе и понимание результатов своей деятельности, ответственность за результаты деятельности, познание себя и самореализация в профессиональной деятельности, организация собственного самосовершенствования и саморазвития. Выделение данного критерия объясняется тем, что оценка результатов обучения имеет существенное значение для формирования самооценки потенциального ученика и его личности в целом, а также профессионального саморазвития будущего учителя, его профессионального самосовершенствования.

В зависимости от проявления показателей определенных критериев у студента – будущего учителя иностранного языка можем утверждать о сформированности определенного уровня рефлексивной культуры в целом.

С целью определения уровня сформированности рефлексивной культуры иностранного языка в 2014 г. нами было проведено анкетирование будущих учителей иностранного языка – студентов 4–6 курсов Учебно-научного института иностранной филологии Житомирского государственного университета имени Ивана Франка. Результаты проведенного анкетирования показали, что будущие учителя обладают недостаточным уровнем сформированности рефлексивной культуры. Большинство из них (82%) склонно к использованию традиционных методов обучения в процессе своей потенциальной педагогической деятельности и ориентируется на достижение близких целей (56%), а также не обладает инициативностью, аналитичностью и критичностью мышления (38%), не видит перспектив собственного совершенствования и последующего профессионального развития (26%).

Мы считаем, что такое положение можно объяснить отсутствием педагогического опыта, а с другой стороны – недостаточным уровнем сформированности рефлексивной культуры.

Заключение

Проведенное исследование свидетельствует о необходимости корректировки процесса формирования рефлексивной культуры будущего учителя иностранного языка во время его профессиональной подготовки. Выделенные нами критерии позволяют определить уровень сформированности рефлексивной культуры и наметить пути эффективного формирования данного вида культуры будущих учителей в стенах высшего учебного заведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Сластенин, В. А. Рефлексивная культура как субъект педагогической деятельности / В. А. Сластенин, В. К. Елисеев // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 37–42.

2. **Phillip Jackson.** Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
3. **Бизяева, А. А.** Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
4. **Елисеев, В. К.** Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Елисеев Владимир Константинович. – Москва, 2005. – 460 с

Поступила в редакцию 16.09.2014 г.
Контакты: +3 8 097 788 13 37 (Уминская Анна Павловна)

Uminskaya A.P. THE CRITERIA OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S REFLECTIVE CULTURE.

The article deals with the attempt to determine criteria and exponents of the future foreign language teacher's reflective culture. The author investigates the essence of the concept 'reflective culture', defines its major characteristics and the necessity to form future foreign language teachers' reflective culture.

Key words: reflective culture, criteria, exponents, professional development.

УДК 371.7

ДЕЯТЕЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

A. A. Бобро

аспирант

Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя (Украина)

В статье автор актуализирует важный вопрос педагогической теории и практики – формирование социального здоровья студенческой молодежи. Определена сущность понятия “социальное здоровье”. Выделены пять компонентов в структуре социального здоровья студенческой молодежи: когнитивный, мотивационно-потребностный, эмоционально-волевой, рефлексивный, деятельно-поведенческий. Деятельно-поведенческий компонент проанализирован исходя из общепринятого положения о том, что деятельность человека является основной формой реализации его активности.

Ключевые слова: социальное здоровье, студенческая молодежь, ВУЗ, деятельность, компоненты.

Введение

В настоящее время Украина переживает сложные времена развития национального государства, поиска национальной идеи современных концепций общественной жизни, созвучных народной ментальности и характеру. Мировая практика убеждает, что в решении этой задачи чрезвычайно важную роль играют национальные системы образования и воспитания молодого поколения.

В студенческие годы происходит активное приобщение человека к социальным ценностям и усвоение навыков социально здорового существования. Воспитание социально здоровой личности в студенческие годы – крайне важная задача, ведь студенческий возраст, как отмечает Т.В. Сутягина, это период поиска собственного укоренения в мире, выработки мировоззрения, определение своей самобытности и уникальности, это начало становления точки зрения возраста и индивидуального образа жизни [1].

На основе анализа научной литературы по заявленной теме мы разработали свое определение понятия “социальное здоровье”. Социальное здоровье рассматривается нами как состояние гармоничного функционирования личности в социальной, экономической, политической, идеологической сферах на принципах взаимопонимания, взаимного принятия, взаимоуважения, взаимопомощи, которые способствуют достижению ее самоактуализации, создают комфортные отношения с реальностью и приводят к качественному скачку духовного развития в процессе социализации.

К сожалению, в наше время наблюдается дезадаптация студентов в обществе, упадок ценностей здоровья, низкий уровень социальной активности, сексуальной культуры, культуры общения, безответственность, высокий уровень девиантного поведения, конфликтности. Все это свидетельствует о низком уровне социального здоровья студенческой молодежи. В указанном контексте мы также полностью поддерживаем мнение российского ученого В.И. Колесова, который

отмечает, что проблема социального здоровья является одной из самых значимых проблем современного общества [2].

В нашем исследовании мы выделяем пять составляющих структуру социального здоровья студенческой молодежи компонентов: когнитивный, мотивационно-потребностный, эмоционально-волевой, рефлексивный, деятельно-поведенческий.

Цель статьи – охарактеризовать деятельно-поведенческий компонент социального здоровья студенческой молодежи.

Основная часть

При разработке деятельно-поведенческого компонента структуры социального здоровья студенческой молодежи мы исходили из общепризнанного положения о том, что деятельность человека является основной формой реализации его активности.

Анализируя психолого-педагогические источники, мы выяснили, что разработке методологических и теоретических аспектов деятельности значительное внимание оказывали А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, К.А. Абульханова-Славская, П.К. Анохин, А.Г. Асмолов, Г.А. Атанов, Б.Ц. Бадмаев, Н.К. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Е.И. Машбиц, В.А. Семченко, Г.С. Сухобская, Н.Ф. Талызина, Л.М. Фридман, А.И. Щербаков Г.И. Щукина и др.

В общем понимании деятельность человека является проявлением его активности в процессе взаимодействия с окружающим миром. При этом данное взаимодействие заключается в решении жизненно важных задач, определяющих существование и развитие человека. Как отмечал А.Н. Леонтьев, жизнь человека – это “совокупность, точнее система деятельности, которые сменяют друг друга” [3, с. 81].

Для нашего исследования важно было учесть то, что человек развивается, осуществляя деятельность, а его деятельность видоизменяется, качественно превращаясь в процессе развития [4]. Таким образом, во время деятельности человек не только познает окружающий мир и самого себя, создает духовные ценности, науку, литературу, искусство и т.д., изменяет материальные условия жизни своей и других людей, но и одновременно формирует и изменяет самого себя, развивает свои индивидуальные возможности.

Поскольку деятельность находится в тесной взаимосвязи с процессом онтогенетического развития индивида, то для каждого возрастного периода человека та или иная деятельность приобретает наибольшую значимость для его развития. Такую деятельность психологи называют ведущей деятельностью определенного периода, т.е. под ведущей понимают ту деятельность, в рамках которой человек развивается и которая имеет определяющее влияние на формирование его способностей [4].

Различают три вида ведущей деятельности: игровая, учебно-воспитательная и учебно-профессиональная [5, с. 45]. Для студентов вузов ведущим видом деятельности является учебно-воспитательная и учебно-профессиональная. В нашем исследовании важна именно учебно-воспитательная деятельность, поскольку воспитательный процесс, который в отличие от учебного, может осуществляться как в процессе, так и вне связи с обучением, также выделяется как особый вид деятельности, который охватывает широкий круг процессов формирования индивидуального опыта [6, с. 37]. Учебно-воспитательную деятельность мы рассматриваем как основную в направлении формирования социального здо-

ровья студенческой молодежи. В ходе именно этой деятельности у студента, основным образом, формируются качества социально здоровой личности.

Таким образом, учебно-воспитательная деятельность, как вид деятельности студентов вузов, определяет такой процесс изменений личности, который можно назвать ее развитием. Мы выделяем такие основные направления формирования деятельно-поведенческого компонента социального здоровья студенческой молодежи в учебно-воспитательном процессе вуза:

- 1) предоставление теоретических знаний и способов деятельности на основе социального здоровья;
- 2) развитие психологических механизмов применения усвоенных способов деятельности;
- 3) формирование личностных качеств на основе социального здоровья.

Характеризуя деятельность студентов в учебно-воспитательном процессе вуза, необходимо отметить, что:

- эта деятельность осуществляется на более высоком (по сравнению с воспитательным процессом в общеобразовательной школе) уровне развития личности и ее общетеоретической подготовленности;
- учебно-воспитательная деятельность студентов является своеобразной проекцией их будущей жизнедеятельности, требует ориентированности на гармонизацию ее способов;
- в воспитательном процессе происходит преобразование внешней деятельности на внутреннюю, что определяет высокую степень влияния субъективного фактора воспитания;
- индивидуальный способ овладения новыми видами деятельности приводит к тому, что воспитательная деятельность студенческой молодежи в значительной степени определяется их собственной активностью, опирается на осмыслившееся овладение новыми способами деятельности.

Очень важно построить учебно-воспитательную деятельность вуза основываясь на гармоничном взаимодействии, поскольку в этой деятельности формируется деятельно-поведенческий компонент социального здоровья студента, который найдет свое отображение и в будущей жизнедеятельности личности.

Для нашего исследования важным является анализ структуры деятельности студентов в учебно-воспитательном процессе вуза. Существенную роль в этом играет выявление специфики воспитательной деятельности: если в производственной, научно-исследовательской деятельности ее прямыми продуктами являются те или иные результаты решения задач, т.е. факт (результат) решения задачи соответствует цели деятельности, то в воспитательной деятельности важен не только результат (определенный уровень знаний, умений, навыков), который получают воспитуемые при решении той или иной воспитательной задачи, а сам процесс ее решения. Таким образом, в воспитательном процессе вуза, деятельность студенческой молодежи по решению воспитательных задач является не основной целью, а средством достижения цели. Это очень важно в процессе формирования социального здоровья студенческой молодежи, поскольку во время выполнения воспитательных задач, и укрепляется деятельно-поведенческий компонент.

Анализ подходов к структурированию деятельности позволил выявить, что в науке не существует единой точки зрения по решению этого вопроса. Так, в "Украинском педагогическом словаре" отмечается, что основными компонентами деятельности является субъект с его потребностями; цель, согласно которой предмет превращается в объект деятельности; средство реализации цели

(техника и технология); результат деятельности [7, с. 98]. В “Психологическом словаре” указывается, что деятельность человека включает действия и операции, которые соотносятся с потребностями, мотивами, целями [5, с. 45].

Исходя из того, что деятельность, в частности воспитательная, является сложным образованием, каждый способ структурирования воспитательной деятельности сосредоточивает внимание на тех или иных ее компонентах. В частности, Е.И. Машбиц предлагает функциональный, динамический, операционный [8], а Л.Н. Фридман – организационный [9] способы структурирования воспитательной деятельности. Кратко охарактеризуем их суть.

Согласно функциональному способу структурирования, составляющими деятельности являются ее функциональные части: знания, действия, мотивы. При этом четко прослеживается соотнесенность между ними: усвоение знаний рассматривается в связи с выполнением действий, которые этими знаниями обеспечиваются, а также мотивами, что не только влияют на формирование образа действий, но и сами находятся под влиянием знаний и умений.

В процессе динамического способа структурирования деятельности выделяются цели, задачи, средства и продукты, образующие структуру “по вертикали” – “мягкую” иерархию последовательности [10].

Операционный способ структурирования деятельности предполагает выделение операторов как компонентов деятельности, обеспечивающих определенные действия со знаниями и программы управления этими операторами. Это позволяет осознать процедурные особенности воспитательной деятельности, которые имеют принципиальное значение для решения воспитательных задач и управления этим процессом. При этом каждый этап решения воспитательной задачи описывается с помощью соответствующего оператора.

Пытаясь обобщить способы структурирования воспитательной деятельности, В.А. Семченко отмечает, что два подхода среди них являются общепризнанными [4, с. 3]. Согласно первому подходу, любая деятельность может быть представлена “вертикальным” срезом, в соответствии с которым она делится на следующие этапы:

1. Этап постановки цели, который предполагает активность человека при достижении своих целей и включает четкое осознание ключевых задач, необходимых для ее реализации.

2. Этап планирования работы, т.е. отбор наиболее целесообразных технологий, тактических и методических приемов (освоенных в воспитательном процессе или произведенных самостоятельно в индивидуальном опыте), а также определение процедуры выбора приемов и форм реализации активности в соответствии с конкретными условиями.

3. Этап осуществления деятельности, суть которого – реализация активности, внедрение намеченной программы, которое сопровождается текущим контролем и, в случае необходимости, коррекции деятельности.

4. Этап подведения итогов, включающий анализ полученных результатов, их сопоставление с запланированными, исправление ошибок (если они были и если исправление возможно).

5. Этап оценки, заключается не только в фиксировании полноты реализации поставленной цели, но и в оценке ее значимости, последствий для себя и окружения (людей, природы, общества) и др.

Отметим, что применение понятий “звено” или “этап” к деятельности имеет несколько условный хронологический смысл, поскольку их элементы

могут касаться как деятельности в целом, так и отдельных ее составляющих. Согласно этой (вертикальной) структуре, стержнем деятельности является ее цель.

Второй подход к пониманию структуры деятельности базируется на ее “горизонтальном” делении на отдельные составляющие. К ним относятся действия, операции, навыки, умения, привычки. Однако этот подход, как утверждает В.А. Семченко, не только не противоречит первому, но и существенно его дополняет [4, с. 3]. Его сущность определяется тем, что обычно цель любой деятельности более или менее отдаленная от непосредственной реализации активности. По мере продвижения к цели человек выполняет те или иные движения, действия, операции, в процессе многократного повторения которых формируются соответствующие для определенного вида деятельности навыки и умения.

Г.А. Атанов отмечает, что общепризнанным является структурирование деятельности на следующие элементы: потребность – мотив – цель – подцель – задача – действия – операции – продукт [11, с. 59]. По его мнению, важным является порядок следования этих элементов: сначала возникает потребность в деятельности, затем формируется мотивация, определяется цель, которая преимущественно делится на несколько более мелких целей, определяются задачи, с помощью операций осуществляются действия по их решению. Результат – продукт деятельности. Отметим, что в воспитательной деятельности продуктом является не превращение внешних объектов, а изменения в самом субъекте деятельности: воспитанник преобразует, изменяет самого себя.

Анализ разных научных подходов к структуре деятельности дал нам возможность определить особенности учебно-воспитательной деятельности вуза в направлении формирования социального здоровья студенческой молодежи. Данная деятельность должна проектироваться заранее и предусматривать определение целей (промежуточных и конечной); технологий воспитания, с помощью которых усваивается содержание. По мнению ученых [11; 12], проектирование воспитательной деятельности следует начать с ее технологического анализа, в ходе которого нужно определить цель деятельности и ее результат, осуществить структурирование деятельности, определить конкретные действия, а затем и операции, благодаря которым цель должна быть достигнута. Это позволит составить подробную схему деятельности в целом и каждого действия в частности.

Деятельно-поведенческий компонент социального здоровья студенческой молодежи очень тесно вплетается в процесс учебно-воспитательной деятельности вуза и в ходе ее осуществления формируется. Важно воспитательные задачи построить таким образом, чтобы вся деятельность студента основывалась на гармоничном взаимодействии.

Деятельно-поведенческий компонент социального здоровья студенческой молодежи – это осознанная готовность студента контролировать и корректировать свою деятельность и поведение, основываясь на гармоничном взаимодействии. Результативность данной деятельности проявляется в достаточно высоком уровне сформированности знаний, умений и навыков в области социального здоровья и способности проектировать свое дальнейшее развитие в данной сфере.

Критерием деятельно-поведенческого компонента структуры социального здоровья студенческой молодежи мы выделяем *гармоничное взаимодействие*.

Взаимодействие социальное – процесс совместной практической, теоретической, коммуникативной деятельности и социального поведения минимум двух человек, групп или сообществ, в ходе которых они влияют друг на друга, что

приводит к их взаимообусловленности; фактор социальной интеграции, социального структурирования и эффективной групповой деятельности [13]. *Гармоничное взаимодействие* – процесс совместной практической, теоретической, коммуникативной деятельности и социального поведения, который основывается на взаимопонимании и взаимоуважении.

Отметим показатели данного критерия.

Взаимоуважение мы рассматриваем, как способность личности увидеть ситуацию других, понять цели другого, интересы с его собственной точки зрения, уважать друг друга.

Взаимопомощь мы определяем, как добровольные совместные действия, усилия разных людей, направленные на решение общих задач при достижении общей, для каждого из них, цели.

Взаимопонимание – тип отношений между отдельными людьми, которые при общении максимально учитывают взгляды и позиции друг друга. В развитой форме оно возникает на основе взаимосвязи и взаимонаправленности желаний, интересов, мнений собеседников. Механизмами взаимопонимания являются идентификация, рефлексия, стереотипизация, а также механизм обратной связи [14].

Бесконфликтность – процесс сознательного преодоления, предотвращения взаимных противоречий, противодействия между людьми.

Отсутствие девиантного поведения. *Девиантное поведение* – форма дезорганизации поведения индивида в группе или категории лиц в обществе, обнаруживает несоответствие ожиданиям, которые сложились в обществе, его моральным и правовым требованиям [15].

Заключение

Особенности формирования социального здоровья студенческой молодежи обусловлены такими факторами: условия обучения (вузов); возрастные особенности; возможности функционирования студента только в социальной сфере общества. Деятельно-поведенческий компонент социального здоровья студенческой молодежи – это компонент, отражающий результат формирования социального здоровья, который проявляется в поведении и деятельности студента. Эффективное осуществление воспитательной деятельности обеспечит положительные изменения у субъектов воспитательного процесса (студентов) по вопросам формирования их социального здоровья.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Сутягина, Т. В.** Формирование социального опыта у студентов на начальном этапе обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразовательной и высшей школе” ; 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Т. В. Сутягина. – Кострома, 2007 – 25 с.
2. **Колесов, В. И.** Социальное здоровье студентов / В. И. Колесов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – № 2(42) – С. 217–229.
3. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1974. – 304 с.
4. **Семиличенко В. А.** Психология деятельности : модульный курс : (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиличенко. – К. : Magistr-S : Издатель Эшкк А. Н., 2002. – 248 с.
5. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.

6. **Фокин, Ю.** Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учебное пособие для студ. вузов / Ю. Г. Фокин. – Москва : Академия, 2002. – 216 с.
7. **Гончаренко, С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
8. **Машбиц, Е. И.** Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К. : Вища школа, 1978. – 223 с.
9. **Фридман, Л. М.** Педагогический опыт глазами психолога / Л. М. Фридман. – Москва : Просвещение, 1987. – С. 125–203.
10. **Атанов, Г. А.** Обучение и искусственный интеллект, или Современная дидактика высшей школы / Г. А. Атанов, И. Н. Пустынникова. – Донецк : Изд-во ДОУ, 2002. – 504 с.
11. **Атанов, Г. А.** Деятельностный подход в обучении / Г. А. Атанов. – Донецк : ЕАИ-пресс, 2001. – 160 с.
12. **Иванников, В. А.** Подходы к анализу деятельности / В. А. Иванников // Традиции и перспективы деятельностного подхода к психологии: школа Леонтьева ; под ред. А. Е. Войскунского и др. – Москва : Смысл, 1999. – С. 38–91.
13. Соціальна робота : короткий енциклопедичний словник. – К. : ДЦСМ, 2002. – 536 с.
14. Психологический словарь / авт.-сост.: В. Н. Копорулина [и др.] ; под общ. ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.
15. **Змановская, Е. В.** Девиантология: Психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – Москва : Академия, 2003. – 288 с.

Поступила в редакцию 16.01.2015 г.
Контакты: bobro.artur@mail.ru (Бобро Артур Анатольевич)

Bobro A.A. BEHAVIORAL COMPONENT OF SOCIAL HEALTH OF STUDENT YOUTH.

The author raises an important question of pedagogical theory and practice – formation of social health of student youth. The content of the concept “social health” is defined. Five components in the structure of social health of student youth are revealed: cognitive, motivational, emotional and volitional, reflexive, behavioral. The behavioral component is analysed on the basis of the generally accepted idea that human activity is the main form of his functioning.

Key words: social health, student youth, university, activities, components.

УДК 78.06

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ В ИССЛЕДОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНО- ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т. Л. Иванова

аспирант

Белорусская государственная академия музыки

Статья посвящена вопросам исследования феномена музыкально-просветительской деятельности в современных условиях ее бытования. В качестве методологической базы предлагается использовать основные положения музыкальной социологии и концепции экологии музыкальной культуры. Автором обоснована необходимость применения герменевтического метода исследования композиторского творчества, определения аутентичного содержания композиторского творчества посредством выявления в нем прототипического ядра.

Ключевые слова: музыкальное просвещение, музыкальная социология, экология музыкальной культуры, транскрипция, музыкальное исполнительство, интерпретация, содержание музыкального произведения.

Введение

Музыкально-просветительскую деятельность в современных условиях целесообразно рассматривать в контексте музыкальной социологии и теории экологии музыкальной культуры. Основные положения теории экологии музыкальной культуры отражены в трудах Н.Г. Куприной, Л. Мельникаса, Е.В. Назайкинского, А.Г. Юсфина. Идеи, связанные с экологией музыкальной культуры, созвучны общим социологическим и экологическим проблемам и восходят к исследований В.И. Вернадского, Д.С. Лихачева, Р. Парка, А.Н. Сохора и др. В.И. Вернадский подчеркивал значимость “сферы разума” в установлении гармонии между человеком и окружающей его средой. Д.С. Лихачев считал, что сохранение культурной среды – задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы, поэтому “экология – проблема нравственная” [1, с. 94]. Р. Парк, при рассмотрении общности принципов экологии и социологии (экосоциологии) выявил зависимость общественных отношений от среды, в которой они оформляются с учетом накопленных в культуре многообразных традиций [2, с. 59]. Эти идеи перекликаются со взглядами А.Н. Сохора, впервые разработавшего теорию социальных функций музыки (музыкальную социологию) и форм их существования, а именно с теорией музыкальных жанров, основой которой является выдвижение в качестве исходного признака жанра детерминированных самой жизнью условий исполнения.

По утверждению А.М. Цукера, социологические воззрения А.Н. Сохора, видевшего условия, формирующие жанр, не в художественном творчестве, а в реальной жизни, не получили широкой поддержки в музыкальной среде в период их возникновения [3, с. 35]. Вместе с тем такой подход мог бы стать основой нового осмысливания музыкального просветительства и, в частности, понимания

одной из значимых функций фортепианного исполнительства – его просветительской миссии.

Основная часть

Проблемы, связанные с функционированием музыки в обществе, не утратили своей актуальности в настоящее время. Выделим среди них наиболее перспективные с позиции исследования фортепианного просветительства:

- влияние условий и обстоятельств на формирование, развитие и преобразование музыкальных жанров;
- прямая и обратная связь между композитором, исполнителем и публикой;
- закономерности понимания музыки представителями другой эпохи или национальной культуры;
- социально-историческая обусловленность рождения и эволюции различных музыкально-звуковых систем, их связь с типами музыкальной культуры, формами музицирования, способами создания и распространения музыки в обществе.

Принимая во внимание данные тезисы, определим направления исследования сущности фортепианного просветительства:

- влияние условий и обстоятельств на развитие фортепианного просветительства;
- выявление прямой и обратной связи между композитором, исполнителем и публикой;
- особенности понимания музыки представителями различных социальных групп и национальных культур;
- выявление социально-исторической обусловленности развития форм музицирования, способов фортепианного просветительства.

Все вышеперечисленные аспекты, на наш взгляд, непосредственным образом связаны с теорией экологии музыкальной культуры, объектом которой является изучение возможностей *сохранения, восстановления и позитивного преобразования* культурной среды в целях всестороннего развития духовного потенциала человека.

Обратим внимание, что функции музыкального просветительства во многом совпадают с основными механизмами экологизации процессов существования и развития музыкальной культуры:

- сохранение и приумножение художественного достояния музыкальных культур разных народов, их взаимосближение и распространение;
- сохранение классического музыкального наследия, его широкое бытование в качестве основной части функционирующей культуры;
- созидание благоприятной музыкально-звуковой среды [4, с. 12].

Музыкальное просветительство, осуществляющее посредством фортепианного исполнительского искусства, имеет определенное воздействие на социум. Именно в этом ракурсе, акцентируя “социальноисторическое значение” просветительской деятельности, рассматривает данный феномен Н. Гуральник. Вопросы социального функционирования музыкального исполнительства в системе массовых средств распространения музыки затрагиваются в статьях Л.А. Баренбойма, Г.М. Когана, Н.П. Корыхаловой, Ю.В. Капустина и др. Обратим внимание, что фортепианному исполнительству присущи функции, свойственные искусству в целом. Следовательно, на него могут быть экстраполированы функции искусства, определенные Ю.Б. Боревым, а именно: *общественно-преобразующая* (совершается через идеино-эстетическое воздействие на людей, включение чело-

века в ценностно-ориентированную данность); *познавательно-эвристическая* (искусство раскрывает эстетическое разнообразие мира, показывает новое в привычном); *художественно-концептуальная* (искусство как анализ состояния мира); *коммуникативная* (дает возможность человеку приобщаться к опыту, далеко относящемуся от него исторически и географически); *информационная функция* (информация передаваемая языком искусства легче усваивается, язык искусства понятен, выразителен и гибок, он аллегоричен, эстетически насыщен); *воспитательная* (искусство как катарсис); *внушающая*.

Как известно, концертно-исполнительское искусство, которому принадлежит основополагающее значение в музыкальном просветительстве, получило деятельное развитие лишь в XIX в. До появления формы сольного концерта основу музыкального просветительства составляла не концертно-исполнительская, а композиторская деятельность. Распространению новой или редко исполнявшейся музыки способствовала работа композитора в жанре транскрипции. Исходя из теории экологии музыкальной культуры, которая по определению Л. Мельникаса “не создает, а лишь отражает специфические свойства и закономерности историкохудожественного процесса”, жанр фортепианной транскрипции является своеобразным “индикатором” основных этапов эволюции фортепианного искусства [5, с. 20]. Внимание к жанру фортепианной транскрипции в контексте музыкального просветительства обусловлено наличием просветительских свойств, содержащихся в основных функциях транскрипторской деятельности – “коммуникативно-познавательных” и “эстетико-воспитательных” [6, с. 24]. Н.П. Иванчей, к примеру, характеризует эти функции как “адаптационную, концертную, дидактическую, просветительскую”. На наш взгляд, их целесообразно рассматривать в тесном взаимодействии, поскольку музыкальное просветительство направлено на распространение знаний о музыке и приобщение слушателей к лучшим образцам мировой музыкальной культуры. Иной, социологический подход к изучению транскрипции, очевиден в критериях исследования данного жанра, предложенных В.И. Руденко. “Транскрипцию необходимо рассматривать <...> на фоне общего развития музыкального исполнительства, композиторского творчества, педагогики и в связи с определенными общественноисторическими условиями жизни общества” [6, с. 23].

Известно, что Л. Годовский усматривал в транскрипторской деятельности возможность раскрытия “непроторенных путей для дальнейшего продвижения и развития” искусства. В процессе транскрибирования креативно переосмысленное сочинение другого автора трансформируется в новую художественную реальность. Б.Б. Бородин делает существенное уточнение, касающееся характера изменений в обработках музыкальных произведений, зависящих от сочетания эпох жизни автора и транскриптора. “Если транскриптор и автор оригинала принадлежат к одной художественной эпохе, то транскрипция является результатом взаимодействия индивидуальных стилей. <...> Когда транскрипцию и ее объект разделяет значительный временной промежуток, то стилистическая и образная трансформации становятся неизбежными”. Например, трансформация произведений в транскрипциях, созданных И.С. Бахом на темы Я.А. Рейнкена, А. Вивальди, Г. Телемана, Б. Марчелло и др., происходит на уровне *стилистических изменений*, а трансформация барочной музыки в транскрипциях композиторов романтиков (сборник “Ренессанс” Л. Годовского, концертные обработки барочных авторов Р. Йозефи, Г. Бауэра, И. Фридмана, М. Регера, Б. Бартока и др.) происходит на уровне *форм эстетического осознания*. Сочинение, переработ-

танное с учетом “интонационного словаря” (Б.В. Асафьев) и “жанрового фонда” эпохи (А.Н. Сохор), становится более доступным восприятию слушателя. По словам А.Н. Сохора, “элементы «музыкального языка» общества входят в музыкальное мышление, становятся его материалом вместе с присущими им семантическими возможностями” [7, с. 217].

В настоящее время просветительская функция фортепианной транскрипции не утратила своей актуальности. Так, известный белорусский исполнитель – народный артист Республики Беларусь, профессор И.В. Оловников – автор более ста концертных обработок для фортепиано популяризирует инstrumentальную музыку, которую не представляется возможным услышать в оригинальном исполнении. В 2011 г. пианист выступил с сольным концертом на московском фестивале “Фортепианская транскрипция: история и современность”. Этот фестиваль ежегодно проводится в концертном зале ЦМШ “На Кисловке”, начиная с 2008 г. инициатором и организатором данного проекта стал профессор Московской консерватории А.М. Меркулов.

Современный период развития музыкального искусства характеризуется масштабностью и разнообразием фестивальных движений, неотъемлемой составляющей которых является концертное исполнительство, выполняющее важную просветительскую функцию. Традиции концертнопросветительской деятельности от истоков до современного состояния подверглись значительной эволюции. Подобно тому, как музыкальная культура, обладая адаптивной сущностью, способна “изменять «программу» и алгоритм процессов своего функционирования и развития, сообразуясь с характером внешних влияний”, соответственно так и концертное исполнительство на разных этапах своего существования различается по степени восприятия слушательской аудиторией, местом и значением в жизни общества.

Реализация функций музыкального просветительства в наиболее полном объеме стала возможной с появлением в XIX в. формы публичного концерта. С этого периода музыка стала доступной широкому кругу слушателей, внимание публики направляется именно на слушание и восприятие музыки в эстетическом аспекте. Уточним, что в XVIII в. и ранее музыка звучала в ритуально-церемониальных, житейско-бытовых или культовых обстоятельствах. Прежние формы бытования музыки Б.В. Асафьев оценивал не как самостоятельное, а как сопутствующее явление. Музыка находилась “при” церкви, “при” театральных и прочих “играх”, “при” поэзии, “при” танце, “при” дворе, “при” войске [8, с. 18].

Сольное исполнительское искусство прошло несколько этапов развития. Отметим, что в истории художественной культуры не существует точных временных рубежей, поэтому избранная нами периодизация будет весьма условной. На раннем этапе – музыка в основном исполнялась композиторами-импровизаторами (в XVI–XVII вв. музыкант-практик, в XVII–XVIII вв. – играющий композитор). Далее произошла дифференциация исполнительской деятельности и композиторского творчества, которая породила дискуссию о типе исполнительства (в XIX в. – музыкант-импровизатор, музыкант-интерпретатор). Постепенно исполнительство эволюционировало от музицирования в избранном кругу слушателей до публичного яркого выступления, предназначенного для широкого круга слушателей. Первое сопровождалось интимным сопереживанием, которое усиливалось отсутствием эстрады, второе приобрело элементы зрелищности, оказавшись по выражению Ю.Н. Бычкова в “новых пространственно-акустических условиях музицирования” в большом концертном зале.

По мере выдвижения исполнительства на большую сцену прослеживается следующая тенденция в его развитии: от внешнего постижения средств музыкальной выразительности через “блестящее” исполнение музыки к внутреннему углублению в содержание произведения. Наблюдается своеобразный процесс “взросления” стиля исполнения, который можно схематически обозначить как возрастающее движение по шкале приоритетов: техника – чувство – смысл. В этом контексте весьма существенно замечание Е.Я. Либермана о том, что “блестящее” исполнение английских и французских виртуозов основано на стремлении максимально эффектно отобразить технические и звуковые качества произведения, при этом нивелируя значение авторского текста. Для представителей романтического направления в исполнительстве “главным было проявление, в соответствии с господствующей эстетикой, непосредственного чувства” [9, с. 9]. Заметим, что исполнительский приоритет, направленный на техническую эмоционально-чувственную эффективность, постепенно смещается в сторону углубления интереса к серьезному, идеино-содержательному в искусстве. Так, в исполнительском искусстве Ф. Листа, А. Рубинштейна и их последователей гармонично сочеталось техническое совершенство, индивидуальное ярко-эмоциональное воплощение музыкального образа и внимательное отношение к авторскому замыслу.

В ХХ в. фортепианное исполнительство характеризуется появлением ценностного отношения интерпретатора к авторскому замыслу посредством изучения нотного текста и постижения *смысла* творчества композитора. Эта тенденция приобретает определяющее значение и в развитии музыкального просветительства. Вместе с тем ее предпосылки были сформированы в музыкальной эстетике XIX в., актуализировавшей вопросы проблематики содержания музыкальных произведений. Такие взгляды возникли в условиях зарождения герменевтического подхода в философии, художественной литературе.

В начале XXI в. впервые появляется просветительское применение термина “герменевтика”. Так, А. Трифонов стал инициатором проведения цикла лекций, на тему “Музыкальная герменевтика: умеем ли мы слушать музыку?”, которые проходили в Москве в музее современного искусства “Гараж”. Основная цель данных мероприятий заключалась в приобретении слушателями навыков понимания и интерпретирования произведений классической музыки, умений самим сравнивать различные исполнения.

В конце ХХ в. стремление к глубокому, всестороннему, интегративному постижению смысла музыки привело к появлению научных трудов в области теории музыкального содержания. В исследованиях В.Н. Холоповой разработана система девяти масштабных уровней содержания музыкального искусства на основе существующих ветвей музыковедения, по принципу от общего к частному, это содержание: 1) музыки (академической) в целом; 2) исторической эпохи; 3) национальной художественной школы; 4) музыкального жанра; 5) музыкальной формы; 6) композиторского стиля; 7) отдельного произведения; 8) исполнительской интерпретации; 9) музыкального произведения в восприятии слушателя [10, с. 181–182].

На наш взгляд, весьма важное значение в осуществлении музыкально-просветительской деятельности принадлежит постижению смысла творчества композитора через освещение его личностных качеств, неразрывно связанных с культурно-историческими условиями той эпохи, в которой они развивались. Таким образом, представляется возможным приблизиться к аутентичной интерпретации композиторского замысла.

Данный термин, как правило, применяется преимущественно в отношении интерпретации музыки доромантической эпохи. Трактуя понятие об аутентичности исполнения в широком смысле, обратим внимание, что термин “аутентизм” (позднелатинский *authenticus*) переводится как подлинный, достоверный. Следовательно, целесообразно не ограничиваться применением его лишь для обозначения подхода к исполнению музыки вышеуказанного периода. Аутентичным, на наш взгляд, может быть подход к интерпретации *смыслового содержания творчества* того или иного композитора. Принимая во внимание наличие и взаимообусловленность констант триады композитор-исполнитель-слушатель в музыкально-просветительской деятельности, приведем высказывание М.А Смирнова: “Восприятие музыки основано на активном пробуждении в слушателе его эмоций, его мыслей, его миропонимания. Она будит в нем ассоциации, почерпнутые из его личной жизни. Всю цепь чувств, переживаний, испытанных ранее им. Мир слушателя входит важнейшей частью в мир, создаваемый композитором. <...> Музыка раскрывает каждому самого себя” [11, с. 8]. Справедливость данного высказывания не подлежит сомнению, однако, заметим, что таким образом нивелируется идеино-смысловая сторона произведения и личностные философско-эстетические воззрения автора утрачивают достоверность и значимость. Очевидно, что воспринять музыкальное произведение в том смысловом объеме, в каком оно было задумано композитором не представляется невозможным, хотя бы потому что исполнитель и слушатель разделены временным пространством, а, следовательно, имеют культурные (ментальные¹) различия. Таким образом, чтобы сохранить объективность в интерпретации авторского замысла необходимо рассматривать содержание творчества композитора и музыкальный образ произведения через призму зародившейся в лингвистике *теории прототипов*². Исследуя “прототипическую организацию пространства категорий” исследователи указывают на тот факт, что “количество различных контекстов потенциально бесконечно: нет двух абсолютно одинаковых ситуаций”. Организующим звеном, позволяющим сохранить в фокусе наиболее точное понимание сущности какого-либо понятия, послужит выявление во внутренней структуре категорий прототипического ядра [12, с. 12].

В контексте музыкального просветительства таким ядром может стать представление о личности автора, его мировоззренческих концепциях, особенностях эпохи, в которой жил и творил композитор. Концентрация внимания именно на этих аспектах позволит приблизиться к наиболее достоверной интерпретации творчества музыканта. В литературной герменевтике на рубеже 1960–1970-х гг. появляются теории, отстаивающие ценность знаний о личности автора. Анализируя пути развития художественной герменевтики, Г.Ю. Демченко приводит в качестве примера разработки данной проблематики труды Э.Д. Хирша и М. Бахтина.

Э.Д. Хирш в работах “Достоверность интерпретации”, “Три измерения герменевтики”, “Цели интерпретации” выступает против концепций, игнориру-

¹ По определению П.С. Гуревича, “ментальность (или менталитет) – это относительная целостность мыслей, верований, навыков духа, которая создает картину мира и скрепляет единство культурной традиции или какого-нибудь сообщества”.

² Теория прототипов была впервые сформулирована в работах Э. Роп в период 1960–1970-х гг., в рамках психолингвистики. В ее основе лежит представление о недискретности, размытости границ, непрерывности и случайности в определении вещей и их именовании. В 1970–1980-е гг. эта теория вызвала огромный резонанс в научных кругах.

ющих личность создателя произведения и его авторский замысел. В своих трудах М. Бахтин предлагает не абстрактно-научное описание текста как деперсонализированной и формализованной конструкции, а личностную духовную встречу автора и воспринимающего [13].

Для глубокого постижения художественного содержания музыки необходимо учитывать следующие особенности: личность композитора, социально-исторические условия, эстетические веяния. Целостное представление о личности композитора предлагает получить Т.В. Чередниченко, рассмотрев личность автора как “тип человека эпохи”. Для этого необходимо, по ее утверждению, подключить “социально-психологические контексты, контексты философско-мировоззренческие, контексты других видов искусства” [8, с. 40]. М.А. Смирнов считает, что “история музыки понимается как история развития человеческой психики”, поэтому для того, чтобы лучше понять суть творчества композитора “необходимо знать все или хотя бы почти все творчество автора”, проследить взаимосвязь музыкальных процессов и психологических явлений посредством социально-исторического, философско-эстетического анализа [11, с. 4].

Показательным примером может послужить обзор особенностей интерпретирования клавирной музыки И.С. Баха. В разные исторические периоды истолкование музыкального смысла произведений композитора то удалялось, то приближалось к так называемому ядру прототипа. Исполнители, интерпретируя И.С. Баха, высвечивали различные грани звуковой природы музыки композитора. Среди подобных трактовок назовем такие, как органная (Ф. Бузони), клавирная (Г. Гульд), вокальная (Э. Фишер) и декламационная (Е. Фейнберг). Поиск “подлинного” Баха и адекватного звучания старинной музыки, попытка очистить искусство великого кантора от позднейших наслоений и традиций, и обрести некий изначальный смысл послужили вхождению бахознания в “фазу аутентизма” (В. Ландовска).

Достоверный смысл творчества композитора был раскрыт в работах А. Швейцера, Б. Яворского, В. Носиной. Долгое время акцент в интерпретации содержательной стороны музыки Баха был смешен – творчество композитора рассматривалось с позиции марксистской методологии. Такой подход к содержанию творчества И.С. Баха сохранялся продолжительное время и распространялся в учебной литературе. В пособии по истории фортепианного искусства А.Д. Алексеев пишет: “Живя в условиях отсталой Германии, преодолевая сопротивление косной среды церковных мракобесов, постоянно третировавших и унижавших его, он мужественно боролся за развитие передовой национально музыкальной культуры” [14, с. 60]. Подобная характеристика творчества композитора воспринималась естественно, в свете идеологии советского времени. Как видно, такой подход является отклонением от прототипического ядра в понимании творчества И.С. Баха. Выявлению этого ядра способствует усвоение знаний об эпохе и мировоззренческих взглядов композитора.

В начале XXI в. фортепианное исполнительство представляет собой многоплановый феномен, развивающийся в условиях глобализации. Исполнительское искусство становится восприимчивым к музыке любой эпохи и любой страны. Наблюдается значительное расширение и обновление традиционного концертного репертуара. Исполняются ранее не звучавшие произведения старинной музыки, а также сочинения, соответствующие новейшим направлениям XX в. Возникает ощущение музыкального мира как единого культурного пространства. Появляется многовариантность форм творческой самореализации, что приводит к формированию новых тенденций в концертной деятельности.

Изучение исторического опыта возникновения, становления и развития музыкального просветительства дает импульс к совершенствованию форм и методов организации этого вида деятельности. Исследования в этой области были предприняты в конце XX – начале XXI вв. И.У. Аушевой, Э.Н. Скуратовой, Л.Л. Мельниковой, О.В. Милициной, С.В. Ручимской. В условиях современной социокультурной ситуации феномен музыкального просветительства требует концентрации внимания на подготовке музыкантов-исполнителей, владеющих методами и приемами осуществления данной деятельности. Среди наиболее распространенных форм музыкального просветительства обозначим следующие: *концертное юисполнительство* (сольное, ансамлевое); *лекции-концерты* (моно-графические концертные выступления пианистов с небольшими вербальными эссе, характеризующими исполняемую музыку или воспроизводящими творческий портрет композитора, а также лекционно-концертные выступления студентов перед слушательской аудиторией); *исторические демонстрации* (масштабные циклы фортепианных произведений в исполнении великих пианистов-лидеров фортепианной школы); *профессиональные конкурсы и фестивали*.

В настоящее время существует широкое разнообразие форм и методов музыкального просветительства, сложившихся с учетом опыта прежних лет и современных методов музыкального просветительства. Например, предложенная музыкovedом П. Михелем форма “концерт-мост” в своей концептуальной основе содержит принцип движения от современного творчества к музыкальному наследию прошлого. К разновидностям музыкального просветительства так же можно отнести предложенную Т.Д. Дмитриком форму исполнительской деятельности студентов-просветителей, называемую “музыкальный проект”. По мнению исследователя “центральным звеном в обучении <...> является проект – замысел решения различных проблем, связанных с идеей просветительства и музыкального исполнительства” [15]. В рамках указанного проекта студент имеет возможность проявить себя в качестве лектора, сценариста, музыканта-исполнителя, режиссера-постановщика.

Заключение

Таким образом, рассматривая музыкальное просветительство в контексте развития фортепианного исполнительского искусства, можно сделать следующие выводы:

- выявлена целесообразность использования в качестве методологической базы исследования музыкально-просветительской деятельности основных положений музыкальной социологии и концепции экологии музыкальной культуры;
- раскрыта необходимость применения герменевтического метода исследования композиторского творчества как неотъемлемой составляющей музыкально-просветительской деятельности;
- обоснована целесообразность определения аутентичного содержания композиторского творчества посредством выявления в нем прототипического ядра;
- обозначена эволюция форм музыкального просветительства, связанная с социальными условиями бытования музыкальной культуры;
- проанализирована просветительская функция фортепианной транскрипции на различных этапах развития концертного исполнительства;
- актуализировано значение просветительской направленности учебного процесса в фортепианном обучении с целью воспитания музыкантов исполнителей как будущих музыкантов-просветителей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Лихачев, Д. С.** Экология культуры / Д. С. Лихачев // Русская культура. – Москва : Искусство, 2000. – С. 91–101.
2. Классики теоретической социологии XX века : рабочая тетрадь по истории социологии / авт.-сост. В. Г. Николаев. – Москва : ГУ ВШЭ, 2001. – 170 с.
3. **Сохор, А.** Эстетическая природа жанра в музыке/ А. Сохор. – Москва : Музыка, 1968. – 103 с.
4. **Цукер, А.** Рыцарь музыкознания (к 90-летию Арнольда Наумовича Сохора) / А. Цукер // Музикальная академия. – 2013 (4). – С. 31–38.
5. **Мельникас, Л.** Экология музыкальной культуры / Л. Мельникас. – Москва : Композитор, 2000. – 328 с.
6. **Руденко, В.** Концертная скрипичная транскрипция XX века и проблемы интерпретации / В. Руденко // Музикальное исполнительство : сборник статей. Вып. 10 ; сост. и общ. ред. В. Ю. Григорьева и В. А. Натансон. – Москва : Москва, 1979. – С. 22–56.
7. **Сохор, А. Н.** Вопросы социологии и эстетики музыки : сборник статей / А. Н. Сохор. – Л. ; Сов. комп., 1980. – 296 с.
8. **Чередниченко, Т. В.** Тенденции современной западной музыкальной эстетики. К анализу методологических парадоксов науки о музыке / Т. В. Чередниченко. – Москва : Музыка, 1989. – 223 с.
9. **Либерман, Е. Я.** Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е. Я. Либерман. – Москва, 1988. – 234 с.
10. **Холопова, В. Н.** Музыка как вид искусства : учеб. пособие для студентов вузов искусств и культуры / В. Н. Холопова. – 5-е изд. – СПб. : Лань : Планета музыки, 2014. – 320 с.
11. **Смирнов, М. А.** Эмоциональный мир музыки / М. А. Смирнов. – Москва : Музыка, 1990. – 320 с.
12. **Болдырев, Н. Н.** Прототипическая семантика как метод лингвистического анализа // Лингвистические парадигмы и лингводидактика. – Иркутск : БГУЭП, 2002. – С. 11–14.
13. **Демченко, Г. Ю.** О художественной герменевтике / Г. Ю. Демченко [Электронный ресурс] // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 10. – С. 86–88. – Режим доступа: URL: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7784161. – Дата доступа: 30.09.2014.
14. **Алексеев, А. Д.** История фортепианного искусства : учебник / А. Д. Алексеев. – Москва : Музгиз, 1962. – Ч. 1. – 144 с.
15. **Дмитрик, Т. Д.** “Музыкальный проект” как форма исполнительской деятельности студентов просветителей / Т. Д. Дмитрик [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/konf_lerner/Dmitrik_T.D_.pdf. – Дата доступа: 09.04.2014.

Поступила в редакцию 28.10.2014 г.

Контакты: taya.ko@mail.ru (Иванова Таисия Леонидовна)

Ivanova T.L. MODERN METHODS IN THE STUDY OF MUSIC EDUCATION.

The article deals with the study of the phenomenon of music education in modern conditions. As a methodological framework it is proposed to use the provisions of the basic concepts of music sociology and ecology of music culture. The author justifies the use of the hermeneutic method of research to study composer's creativity and determine the authentic content of a music piece by identifying its prototypical core.

Key words: musical enlightenment, musical sociology, ecology of musical culture, musical transcription, musical performance, interpretation, the content of a piece of music.

УДК 378.091:81'243

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Л. В. Калинина

кандидат педагогических наук, профессор

Житомирский государственный университет имени Ивана Франка (Украина)

Данная статья посвящена возможностям формирования профессиональной компетентности будущего учителя английского языка на основе модели смешанного обучения. Автором предложены пять станций ротационной модели смешанного обучения по курсу "Методика обучения иностранным языкам". Статья содержит конкретные примеры по одной из тем курса.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, смешанное обучение, традиционное обучение, ротационная модель, станция ротационной модели.

Введение

Формирование высшего образования в Украине сегодня является важнейшей социально-экономической и социально-культурной задачей. В "Национальной доктрине развития образования Украины XXI столетия" подчеркивается необходимость достижения принципиально нового уровня качества профессиональной подготовки специалиста в высшей школе, способного работать по-новому в современном поликультурном и информационном обществе. В связи с этим возникает проблема такой организации учебного процесса в высшем учебном заведении, которая позволила бы с наименьшими затратами времени сформировать квалифицированного специалиста, готового к творческой профессиональной деятельности.

Сущность понятия профессиональной компетентности, ее структуры и содержания рассматривалась в работах отечественных и зарубежных ученых Е.Е. Антоновой, А.А. Дубасенюк, В.П. Беспалька, Н.В. Кузьминой, Е.И. Пассова, А.И. Пискунова, М.В. Розова, В.А. Сластенина, I. Harmeg, M. Wallace, K. Krumsh и др.

Особенности профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка были предметом рассмотрения ученых С.Г. Тер-Минасовой, Т.Д. Томахина, Е.И. Пассова, Н.Ф. Бориско, С.Ю. Николаевой, В.В. Сафоновой и др. Ученые единны во мнении, что новая языковая политика в Европе, стремительное развитие информационных и медиаобразовательных технологий требуют поиска новых эффективных технологий профессиональной подготовки учителя, готового к работе в новом, измененном пространстве.

Целью данной статьи является попытка рассмотрения смешанного обучения как одного из вариантов профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка в высшем учебном заведении.

Основная часть

В современной научно-методической литературе, в частности в работах А.Л. Назаренко, Н.П. Гусаровой, М.С. Орловой, В. Allen, В. Bernatek, С. Bonk и других смешанное обучение (blended learning) рассматривается как новый формат организации учебного процесса, который позволяет синтезировать традиционные формы обучения с инновационными. Введение данного вида обучения в профессиональную подготовку будущего учителя, на наш взгляд, позволяет придать данному процессу динамизма, обеспечить постоянное обновление учебного материала, осуществлять регулярный контроль за деятельностью студентов, включая их самостоятельную работу.

Рассмотрим преимущества формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка на основе модели смешанного обучения по курсу “Методика обучения иностранным языкам”.

Наши наблюдения показали, что смешанное обучение позволяет:

- получить студентам дополнительные знания и личное общение с преподавателем в аудитории, что способствует формированию коммуникативных умений будущих учителей иностранного языка;
- удовлетворить индивидуальные особенности студентов – особенности восприятия и переработки материала во время работы с компьютером, необходимость неодинакового количества времени для самостоятельной работы в режиме онлайн, наличие разных вопросов к преподавателю во время аудиторной работы, индивидуальное отношение к изучаемым проблемам и т.д.;
- исключить вероятность потери информации, так как материал аудиторного занятия расширяется, углубляется в электронном курсе. При необходимости, будущий учитель имеет возможность не только повторного “вхождения” в изучаемую тему, но и пополнения недостающих знаний. Таким образом, уравновешивается уровень базовых знаний всех студентов в группе;
- внести разнообразие при выборе форм организации обучения: консультации по электронной почте и с помощью сайта, общение на форумах, чатах, блогах, личные встречи с учителями-новаторами, авторами национальных учебников по иностранному языку, блицтурниры со своими одногруппниками и т.д.;
- учитывать гибкость программы, так как будущий учитель может выбрать интересующий модуль, материал которого будет служить основой его дальнейшей научно-исследовательской работы или модуль, который поможет ему дополнить профессионально недостающие знания;
- стимулировать выработку навыков самообучения, способствующих формированию умений планировать будущую деятельность, расширять время для разных видов деятельности, ставить конкретные и промежуточные цели самостоятельной работы и т.п.;
- активизировать мотивацию к самостоятельному овладению профессией путем расширения познавательных возможностей. У студентов формируются навыки работы в информационном пространстве, поиска, отбора, анализа информации и представления результатов своей деятельности с использованием современных технологий.

Суть смешанного обучения в нашем случае заключается в создании специальной технологической платформы курса “Методика обучения иностранным языкам”, или обучающей среды, в которой размещается весь учебно-методический комплекс по предмету: учебные материалы, система заданий, контрольные

упражнения и тесты, организация работы студентов в этой среде, органично сочетающаяся с традиционными аудиторными формами работы.

Важность работы по такой модели заключается еще и в том, что студент получает возможность самоконтроля по 4-м основным параметрам:

- **время** (учебный процесс больше не ограничивается только аудиторным занятием);
- **место** (учебный процесс выходит за рамки аудитории или даже учебного заведения);
- **программа** (учебный процесс станет персонализированным, предполагает использование тех методов и учебных материалов, которые наилучшим образом удовлетворяют познавательные потребности будущих учителей);
- **тепп** (студенты работают в удобном для них темпе и затрачивают столько времени, сколько необходимо для выработки определенных методических умений и навыков, и полного усвоения материала).

Из всех известных моделей мы использовали ротационную модель, которая предусматривает ротацию студентов в разных режимах работы в пределах определенной темы, одной из которых обязательно является онлайн обучение. Продемонстрируем эффективность данной модели на примере темы “**Методика обучения монологической речи**” по курсу “Методика обучения иностранным языкам”.

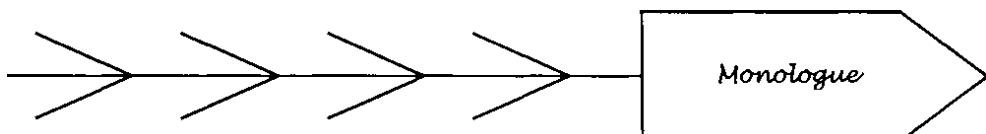
I станция ротационной модели предполагает работу студентов в компьютерном классе, где они в режиме онлайн выполняют задания с целью “вхождения” в изучаемую тему и знакомства с некоторой терминологией и дефинициями темы. Задания данной станции (“Getting involved”) построены на технологиях критического мышления.

- Read two definitions of monological speech and suggest your own definition:

“Под формированием умений в монологической речи понимаются умения коммуникативно-мотивированно, логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом соотношении излагать свои мысли в устной форме. ... При обучении монологу методически важным является, во-первых, характер используемых опор, во-вторых, цель высказывания”. [Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 106].

“The monologue is often considered as a one-directional outpouring of words, emotions and action, but this is entirely incorrect. ... Whenever you touch monologue you must aim to do something to someone when you speak the words. And of course, it's so much more than just the words, it's the actions that exist beneath the words. Remember, identify who you are talking to, and what it is that your character is attempting to get them to do. That's the first step to nailing a monologue”. [Monologues and Speeches. – [Электронный ресурс]. <http://actingcoachscotland.co.uk/2011/03/monologues-and-speeches/>]

- Using the “Fishbone” technique describe the characteristic features of a school-leaver’s monologue (level B1+).



II станция модели “Getting professional” предполагает самостоятельную работу студентов в компьютерном классе в любое удобное время, где им представляется возможность проверить свои теоретические знания с помощью тестов разного типа.

- Match the beginnings of the sentences to their endings:

1. The aim of teaching monologue in secondary school is	a) to teach learners to produce correct, logical and communicatively motivated topic / text-based monologues;
2. To the linguistic peculiarities of monologue we refer	b) to teach pupils to generate a sentence on a suggested topic;
3. The aim of a sentence level stage in teaching monologue is	c) informative; influential; evaluative (expressive);
4. The aim of a discourse / text level in teaching monologue is	d) to develop monological speech competence, that is the skills of producing correct, logical and comparatively motivated monologues of different levels in accordance with the communicative situation;
5. The psychological mechanisms of speech generation are	e) two-member sentences; extended sentences; more complicated syntax (comparing to a dialogue); variety of cohesion devices;
6. The communicative functions of monologue are as follows:	f) motivation level; formation level (inner speech); realization level (outer speech).

- Fill in the chart typing the stages of teaching monologue (Sentence Level; Utterance Level; Discourse / Text Level) appropriate to the activities suggested.

1. Combine the sentences.	utterance level
2. Restore the content of the text.	
3. Say by analogy.	
4. Explain the main idea.	
5. Solve a problem.	
6. Make up a sentence using the key words.	
7. Comment on the proverb.	
8. Fill in the blanks.	
9. Use a strip story (jigsaw activity).	
10. Extend the sentence.	

- Multiple Choice Test:

1. Monological Speech is:
 - a receptive activity;
 - a reproductive activity;
 - a productive activity;
 - a receptive-productive activity.
2. The aim of teaching monologue in secondary school is:
 - to teach pupils to make up separate sentences;
 - to form monological competence;
 - to teach pupils to understand the speech of others;
 - to teach pupils to retell texts.
3. The second level of speech generation is:
 - motivation;
 - inner speech;
 - stimulation;
 - outer speech.
4. The aim of a discourse level in teaching monologue is:
 - to generate a sentence;
 - to produce a topic-based monologue;
 - to produce a monologue on the picture;
 - to produce independent monologues.

5. To the verbal stimulus to be used for teaching monologue we can't refer:
 - a) proverbs;
 - b) mini sagas;
 - c) situations;
 - d) pictures and posters.
6. Monologues can't be:
 - a) logically completed;
 - b) independent;
 - c) elliptical;
 - d) purposeful.
7. In teaching monologue you can't use:
 - a) retelling of the text;
 - b) describing the pictures;
 - c) commenting on the situation;
 - d) exchanging of replies.
8. The basic prompt for developing monological competence at a junior level is:
 - a) a text;
 - b) a proverb;
 - c) a picture;
 - d) a quote.

Если студенты затруднялись в выполнении каких-либо заданий, пополнить недостающие знания они могли с помощью информационного банка, содержащего опорную теоретическую информацию по изучаемой теме: опорная лекция преподавателя, дополнительная и обязательная рекомендованная литература, интернет-ресурсы и т.д.

III станция ротационной модели “Getting Creative” – работа студентов в аудитории под руководством методиста. Будущие учителя работают в малых группах по 4 человека, выполняя методические задания, требующие от них самостоятельного творческого применения полученных знаний. Например, *Group up with your friends and:*

- work out 3-5 exercises for developing monological competence of young learners on the basis of the text “Ann’s Toys” (*Student’s Book, English, grade 2, p. 24–25*);
- suggest 3-5 techniques for monological competence development of intermediate learners on the set of pictures (*Student’s Book, grade 7, p. 108–109*);
- suggest 3-5 communicative exercises for developing monological competence of senior learners on the topic “We are just Teens”.

Формат работы малых групп в данной станции ротационной модели может быть разным: представление готового продукта всей группой (group presentation), одним из ее участников (individual presentation), проигрывание разработанных технологий со своими одногруппниками (microteaching), оценивание предложенных технологий в парах (peer evaluation) и т.д. Методист группы – активный участник обсуждения, фасилитатор и менеджер профессионально-направленной дискуссии. Основные требования к традиционной форме обучения (в данном случае – методической мастерской) – использование интерактивных технологий по формированию профессионально-методических умений будущих учителей.

IV станция ротационной модели требует от студентов возобновления работы в режиме онлайн, где им представляется возможность самостоятельно выполнить методические задания с опорой на видеофрагмент урока по теме. Например, *Watch video fragment of an English lesson and:*

- *define the stage of monological competence development;*
- *comment on the teacher's choice of exercises (do they correspond to their particular stage? What are their functions? Are they communicatively oriented? Are they interrelated? etc.);*
- *comment on the effectiveness of teaching aids and teaching materials used at the lesson;*
- *voice your opinion on the ways of assessment and evaluation of pupils' monologues. If you disagree with the teacher's methods, suggest your own.*

IV станція ротаціонної моделі проходить в режимі традиційного обучения в аудиторії під керівництвом методиста. Його мета – не тільки прокоментувати думки майбутніх учителів щодо зображеному відеофрагменту урока, але і акцентувати увагу на їх власних методических “находках” в формі предложеных упражнений і засобів навчання. Продовженням творчої роботи студентів в формуванні професіональної компетентності по даній темі, може стати рішення проблемних методических завдань, побудованих на типичних ситуаціях уроків іноземного язика в школі і представлених вербально. Решая предложенные задачи, будущие учителя осознают и воспринимают их содержание, интегрируют идеи, заложенные в них, со своими собственными идеями и таким образом принимают свое решение. Это свидетельствует о творческой переработке професіонально-методических знань, формировании умений использовать их в других условиях, с другой целью, что в конечном счете ведет к формированию методического мышления.

Наш опыт показывает, что такое формирование професіональной компетентности вызывает энтузиазм у студентов, так как это является для них необычным опытом работы, который соответствует их технологической грамотности и заинтересованности.

Заключение

Таким образом, инкорпорирование информационно-коммуникативных частей в традиционно методическую професіональную подготовку студентов вуза позволяет организовывать полноценную и регулярную учебную деятельность студентов даже в условиях ограниченного количества аудиторных занятий. Большая часть учебного контекста усваивается в результате активного самостоятельного обучения в автономном режиме в учебной среде.

Кроме того, смешанное обучение стимулирует будущих учителей к созданию собственных моделей обучения иностранным языкам учеников средней школы. В 2014 г. на базе Научно-исследовательского института иностранной филологии Житомирского государственного университета имени Ивана Франка студентами 6-го курса были разработаны и успешно внедрены в процесс обучения иностранному языку учеников младшей и базовой школ 2 модели смешанного обучения: “Использование модели ротации между лабораториями (Lab Rotation) при обучении креативному письму учеников средней школы” и “Формирование коммуникативной компетенции учеников младшей школы на основе Rotation Model”. Сказанное подчеркивает эффективность использования смешанного обучения как средства формирования професіональной компетентності будущего учителя иностранного языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Гусарова, Н. П.** Достоинства смешанного обучения. – Режим доступа: URL:<http://www.pr-rost.ru/ekspertiza/statyi/publikacii/dostoinstva-smeshannogo-obucheniya>.
2. **Назаренко, А. Л.** Модель лекционного курса по страноведению в формате смешанного обучения / А. Л. Назаренко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Вип. 111. Серія, Педагогічні науки. – Чернігів, 2013. – С. 212–215.
3. **Орлова, М. С.** Модели смешанного обучения и их применение при обучении программированию / М. С. Орлова / Вестник МГПУ. Серия, Информатика и информатизация образования. – М. : МГПУ, 2008. – № 1(11). – С. 122–124.
4. **Allen, B.** Blended Learning: Tools for Teaching and Training / B. Allen. – London : Facet, 2007. – 228 p.
5. **Bank, C. J.** Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / C. J. Bonk, C. R. Granam / San Francisco, CA: Pheiffer, 2005. – P. 3–21.

Поступила в редакцию 02.03.2015 г.

Контакты: +3 8 067 495 44 02 (Калинина Лариса Владимировна)

Kalinina L.V. THE MODEL OF BLENDED LEARNING IN BUILDING PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER.

The article deals with the possibilities of using the model of blended learning as a means of future English teachers' professional development. The author suggests five stations of a rotation model of blended learning in the course of "Methods of Teaching Foreign Languages". The article contains concrete examples on one of the ELT methodology topics.

Key words: blended learning, traditional learning, rotation model, rotation station.