

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

5/2011

Новосибирск

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума Высшей Аттестационной Комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6

Главный редактор – В. А. Беловолов, доктор педагогических наук, профессор

Редакционно-издательская коллегия – совет:

Председатель – П. В. Ленин, доктор педагогических наук, профессор

- Н. П. Абаскалова*, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Р. И. Айман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Л. Н. Алексашикина, доктор педагогических наук, профессор, Москва
Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
С. П. Беловолова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Д. А. Данилов, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Якутск
А. К. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск
В. П. Казначеев, доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН, Новосибирск
Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор, Чита
В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
Л. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь
В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
В. С. Нургалеев, доктор психологических наук, профессор, Красноярск
Т. Н. Петрова, доктор педагогических наук, профессор, Чебоксары
С. М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор, Новокузнецк
Г. И. Саранцев, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Саранск, Мордовия
Ю. В. Сенько, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул
А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт - Петербург
Ф. Ш. Терезулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
Л. И. Холина, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. Г. Храпченков, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск
В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
Н. Е. Щуркова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,
теле-радиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации
Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003

Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)
Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией
Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2011
© Сибирский педагогический журнал, 2011

«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL
JOURNAL**

Scientific periodicals

5/2011

Novosibirsk

«Siberian pedagogical journal» is included in the list of peer-reviewed scientific journals and publications, major scientific results of dissertations for academic degrees of doctor and candidate of sciences should be published in it» WAC

The new version of the list is approved by the Presidium of the Supreme Certification Commission
Russian Ministry of Education, February 19, 2010 № 6/6

Editor in Chief – V. A. Belovolov, doctor of pedagogical sciences, professor
Editorial Board – Board:

Chairman – P. V. Lepin, doctor of pedagogical sciences, professor

N. P. Abaskalova, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk

V. A. Adolph, doctor of pedagogical sciences, professor, Krasnoyarsk

R. I. Iseman, doctor of biological sciences, Novosibirsk

L. N. Alexashkina, doctor of pedagogical sciences, professor, Moscow

R. M. Asadulin, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa

S. P. Belovolova, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk

M. A. Galaguzova, doctor of pedagogical sciences, professor, Ekaterinburg

A. D. Gerasev, Doctor of biological sciences, professor, Novosibirsk

D. A. Danilov, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the RAO, Yakutsk

A. K. Zhafyarov, doctor of physical and mathematical sciences, professor, corresponding member of the RAO, Novosibirsk

V. A. Zverev, Doctor of Historical Sciences, professor, Novosibirsk

V. P. Kaznacheev, doctor of medical sciences, professor, academician of RAMS, Novosibirsk

N. E. Kasatkina, doctor of pedagogical sciences, professor, Kemerovo

T. K. Klimentko, doctor of pedagogical sciences, professor, Chita

V. M. Lopatkin, doctor of pedagogical sciences, professor, Barnaul

L. I. Lurie, doctor of pedagogical sciences, professor, Perm

V. I. Matis, doctor of pedagogical sciences, professor, Barnaul

A. Y. Nine, doctor of pedagogical sciences, professor, Chelyabinsk

V. S. Nurgaleev, doctor of psychological sciences, Krasnoyarsk

T. N. Petrova, doctor of pedagogical sciences, professor, Cheboksary

S. M. Redlikh, doctor of pedagogical sciences, professor, Novokuznetsk

G. I. Sarantsev, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the RAO, Saransk, Mordovia

U. V. Senko, doctor of pedagogical sciences, professor, academician of the RAE, Barnaul

A. I. Subetto, doctor of philosophy, doctor of economic sciences, St. - Petersburg

F. Sh. Teregulov, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa

L. I. Kholina, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk

V. G. Khrapchenkov, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk

A. A. Chernobrov, doctor of philological sciences, professor, Novosibirsk

V. E. Shteinberg, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa

N. E. Schurkova, doctor of pedagogical sciences, professor, Moscow

Founder: GOU VPO "Novosibirsk State Pedagogical University"

The Journal is registered in Paris in the international registration directory
The journal is registered by the Ministry for Press,
Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation
Certificate of registration PI number 77 – 16812 on 20/11/2003

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory «Mail of Russia» – 32358

Subscription index in «Rospechat» – 40633

«Siberian pedagogical journal» is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board

Links to the journal when citing are required



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубоких и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Психологические исследования*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813–4718

Основное название: Siberian pedagogical journal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. j.

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс: по каталогу «Почта России» – 32358, по каталогу «Роспечать» – 40633.



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

«The Siberian pedagogical journal» is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of «the Siberian pedagogical journal» expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

The following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Reflections, Discussions
- Information
- New Books

On November 4, 2004 «The Siberian pedagogical journal» was registered in the International registration catalogue in Paris, France.

ISSN under following number: ISSN 1813–4718

The basic name transliterated: Siberian pedagogical journal

(Russian: Сибирский педагогический журнал)

The shortened form of the name: Sib. pedagog. j.

**«The Siberian Pedagogical Journal» is distributed
by subscription and at retail.**

Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

Валиев Р. А.

Интернет-практикум в формировании положительного отношения к синхронному образованию у студентов педагогического вуза.....22

В статье рассматриваются асинхронные и синхронный виды образования, анализируется понятие «положительное отношение к синхронному образованию», определено понятие «интернет-практикум», обосновано применение интернет-практикума для формирования положительного отношения к синхронному образованию, раскрыты дидактические функции интернет-практикума, представлено содержание отношения к получению высшего образования у студентов педагогического вуза, описана программа интернет-практикума и результаты опытно-поисковой работы.

Ключевые слова: одновременность; асинхронные и синхронный виды образования; отношение; положительное отношение; Интернет-практикум

Ангеловский А. А.

Социально-гуманитарное знание как интеллектуальная основа профессионализма...33

В данной статье анализируется значение и важность гуманитарной подготовки специалистов в области технических наук и естественнонаучного знания. Данная проблема рассматривается через призму профессионального развития личности.

Ключевые слова: социально-гуманитарное знание; профессиональное развитие личности; профессионализм; специализация

Раздел II. Концептуальные основания философии образования

Корнеенков С. С.

Влияние технократической парадигмы образования на формирование личности и мышления.....45

Показаны психологические, педагогические и методологические особенности технократической парадигмы образования. Рассматривается влияние данной парадигмы на формирование личности и технократического мышления в системе высшего образования.

Ключевые слова: технократическая парадигма; технократическое мышление; высшее образование; задачи образования; личность; сознание

Раздел III. Информационные и педагогические технологии

Алеева Ю. В.

Развитие познавательной активности студентов в целостном педагогическом процессе.....56

В работе рассматриваются теоретические и практические основы учебно-познавательной деятельности и познавательной активности студентов, излагается авторский подход к проблеме ее развития. Определяются элементы педагогической системы, направленные на развитие познавательной активности студентов в целостном педагогическом процессе.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность; развитие познавательной активности; педагогический процесс

Вайнштейн И. И., Манушкина М. М.

К методике преподавания темы «Предел функции».....64

В статье рассматривается один из важнейших разделов математического анализа «Предел функции» и предлагается несколько методических приемов, повышающих мотивацию изучения этого раздела студентами.

Ключевые слова: учитель математики; предел функции; мотивация достижений

Муравьева Н. В.

Сущность самостоятельной работы студентов в условиях информатизации и гуманизации образования.....69

Сущностными чертами самостоятельной работы студентов являются технологичность, инструментализованность, мультимедийность, учет субъектного опыта и индивидуальных особенностей обучаемых, возможность планирования и рефлексии учебной деятельности, объективность ее контроля и самоконтроля.

Ключевые слова: самостоятельная работа; информатизация образования; гуманистическая парадигма; информационные технологии

Раздел IV. Языковая культура

Полукеева Е. В.

Педагогическая диагностика развития у студентов умений профессионально-иноязычной деятельности.....75

В условиях появления новых средств коммуникации совершенствование языковой подготовки студентов технических специальностей становится актуальной проблемой профессионального образования. В статье рассматривается педагогическая диагностика развития у студентов умений профессионально-иноязычной деятельности.

Ключевые слова: диагностика; профессионально-иноязычная деятельность; уровни; умения; методы диагностики; критерии

Томилова В. М., Шпак Н. Е.

О способах развития познавательной активности будущих специалистов при обучении иностранным языкам.....83

В статье рассмотрены вопросы организации обучения, целью которого явилось развитие познавательной активности обучающихся. В предлагаемой модели взаимосвязаны информативное чтение и говорение. Описаны алгоритм получения информации и способы ее обсуждения.

Ключевые слова: познавательная активность; информативное чтение; активные методы обучения

Раздел V. Формирование культуры личности

Кучер В. А.

Сравнительный анализ педагогических моделей образовательной среды В. А. Ясвина и В. И. Панова.....90

Несмотря на широкое разнообразие различных подходов к образовательной среде, фактически сложившихся в отечественной педагогике, попытки их общей, целостной систематизации в литературе встречаются крайне редко. В статье проводится сравнительный анализ педагогических моделей образовательной среды В. А. Ясвина и В. И. Панова с целью дальнейшего применения при рассмотрении образовательной среды профессиональной подготовки.

Ключевые слова: образовательная среда; модель и компонент образовательной среды

Дубинин С. Н.

Агрессивное поведение у детей и подростков как одна из форм девиантного поведения.....98

Данная статья посвящена всестороннему исследованию возрастания агрессивного поведения детей и подростков с точки зрения теоретических и практических аспектов психологии и педагогики.

Ключевые слова: природа агрессии; психоаналитический подход; этнологический подход; социобиологический подход; агрессивное побуждение; фрустрация; сексуальная агрессия; инструментальная агрессия

Бабунова Е. С.

Экскурсный анализ и интерпретация проблем этнокультурного воспитания и развития детей дошкольного возраста.....116

В статье раскрывается этнокультурная коннотация проблемных направлений этнокультурного воспитания и развития детей дошкольного возраста. Автор освещает историко-этнографическое, этнохудожественное, духовно-нравственное, социокультурное направления разработки проблем этнокультурного воспитания и развития.

Ключевые слова: этнокультурное воспитание; этнокультурное развитие; этнокультурная коннотация; дошкольный возраст

Раздел VI. Повышение качества современного школьного образования

Архипов Р. Н., Буланова В. В., Голованов С. А., Рина М. Д., Расулов М. М., Бобкова С. Н., Беликова О. А., Анохина Н. Д.

Связь питания с физическим развитием и частотой возникновения острых респираторных заболеваний среди юношей и девушек.....128

На основе гигиенической оценки фактического питания студентов, проведенной анкетным методом, установлено, что нарушения питания преимущественно у девушек. Соматометрически у 18% из них выявлены признаки белковой и белково-энергетической недостаточности. Вероятной причиной соматической формы белковой недостаточности является недостаточное потребление белков, а белково-энергетической недостаточности – белков, жиров и углеводов. У юношей достоверных нарушений фактического питания, как и соматометрических признаков нутриционального дефицита, не обнаружено. Установлена корреляция между соматометрическими показателями нутриционного статуса и химическим составом пищи.

Ключевые слова: респираторные заболевания; питание; физическое развитие

Мамыкина Л. А.

Деятельность как основополагающий компонент содержания обучения математике в профильном (техническом) классе.....134

Содержание обучения профильной математике многокомпонентно. Включение в содержание обучения математике в профильном техническом классе содержания востребованной в учебном процессе деятельности учащихся повышает качество предпрофессиональной подготовки выпускников. В статье рассматривается содержание учебно-познавательной, исследовательской и самостоятельной деятельности старшеклассников, основанной на рефлексии и компетентностном подходе к обучению.

Ключевые слова: деятельность; рефлексия; компетентность; системность

Алламбергенов И. Х.

Обобщение принципа монотонности как способ установления преемственных связей в решении уравнений.....141

В данной статье обосновывается, что обобщение принципа монотонности является одним из условий установления преемственных связей в решении уравнений.

Ключевые слова: обобщение принципа монотонности; установления преемственных связей; субъективные и объективные причины

Балакирева Н. М., Ситнова Е. В.

Педагогическая мастерская как средство развития продуктивных видов деятельности у одаренных учащихся на занятиях по физике.....145

В статье представлен анализ основных идей технологии педагогической мастерской. Рассмотрена роль педагогической мастерской в обучении одарённых детей, в частности развитии у них продуктивных видов деятельности.

Ключевые слова: педагогическая мастерская; одарённость; одарённый ребёнок; развитие одарённых учащихся; продуктивные виды деятельности

Гурьянова М. Н., Томилова В. М.

Комплексный подход к созданию межпредметной вузовской олимпиады для школьников по специальности «Фармация».....154

Статья посвящена проблеме определения эффективных путей формирования устойчивого учебно-познавательного интереса школьников к специальности «Фармация» в процессе их профессионально-личностного самоопределения. В статье рассматриваются методологические подходы к созданию межпредметной вузовской олимпиады для школьников по специальности «Фармация», описан опыт их проведения.

Ключевые слова: профориентация; межпредметная олимпиада; методологические подходы

Захарова Л. М.

Педагогическое сопровождение развития этнокультурной компетентности дошкольников.....161

В статье дано определение этнокультурной компетентности дошкольника; выделены компоненты педагогического сопровождения ее развития. Рассмотрены воспитательные возможности традиционных и дидактических игр в этнокультурном воспитании детей.

Ключевые слова: этнокультурное воспитание детей; этнокультурная компетентность; народные игры; дидактические игры; образовательная среда

Семенов Ю. Г.

Новая школа – школа воспитания достоинства: изучение русской классической литературы.....167

В статье обозначаются проблемы образования, которые связаны с тем, что современная ситуация в России объективно требует осуществления крупных и долгосрочных преобразований, в том числе направленных на облагораживание, возвышение Человека как наивысшей ценности. Без такого изменения отношения к человеку невозможны ни успешная модернизация, ни инновационное развитие. Воспитание и обучение, являясь важнейшими составляющими образовательного процесса, служат единой цели: целостному развитию личности школьника. В связи с этим возрастает роль учителя литературы, задача которого состоит в создании совокупности условий для воспитания достоинства старшеклассников в процессе изучения ими отечественной классики. Поэтому в статье говорится о необходимости совершенствования вузовской подготовки учителей русского языка и литературы в плане изменения подхода к преподаванию.

Ключевые слова: человек; личность; человек как наивысшая ценность и цель развития; достоинство; воспитание достоинства; уважение достоинства; нравственное воспитание; гражданское воспитание; мировоззрение; воспитательный потенциал литературы

Михайлова Т. А.

Личностно-ориентированный подход в развитии музыкальной культуры студентов педагогического колледжа.....177

В статье рассмотрены вопросы, связанные с проблемой развития музыкальной культуры студентов педагогического колледжа. Выделены некоторые методы, средства, приемы личностно-ориентированного подхода в процессе музыкальной деятельности. Показаны результаты опытно-экспериментальной работы по развитию музыкальной культуры студентов педагогического колледжа на основе личностно-ориентированного подхода.

Ключевые слова: музыкальная культура; личностно-ориентированный подход; методы; приемы; средства; музыкальная деятельность

Степаненко Н. А.

Методическая система развития педагогической креативности студентов на основе информационно-коммуникационных технологий.....183

В статье предлагается методическая система развития педагогической креативности на основе информационно-коммуникационных технологий, сформулированы принципы развития педагогической креативности, обосновывается целесообразность конструирования данной методической системы.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; креативность; педагогическая креативность; показатели креативной педагогической деятельности; развитие

Зиятдинов Ш. Г.

К организации экологоориентированных дискуссий в школьном курсе физики....190

В работе на основе обобщения опыта учителей показаны возможности использования дискуссий как эффективного метода экологического образования учащихся при обучении физике.

Ключевые слова: дискуссия; организация дискуссий в школе; экологические проблемы; физическое загрязнение окружающей среды

Бабунова Е. С.

Педагогическая стратегия этнокультурного воспитания детей в образовательной среде дошкольного учреждения.....197

Педагогическая стратегия выступает как высший уровень теоретической разработки основных направлений этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста. В статье обосновывается важность решения этнокультурного воспитания на различных уровнях, раскрывается научный аппарат исследования по проблеме. Педагогическая стратегия определяет цели, задачи, направленность, принципы и существенные характеристики процесса этнокультурного воспитания личности.

Ключевые слова: педагогическая стратегия; этнокультурное воспитание; методологические подходы; модель этнокультурного воспитания; технология этнокультурного воспитания

Раздел VII. Сравнительная педагогика

Юстус И. В., Болтунова С. В.

Особенности современной системы аграрного образования за рубежом.....204

В статье анализируется современная система высшего аграрного образования за рубежом. Дается сравнительная характеристика систем образования данного профиля, которая способствует выявлению сходных черт, а также различий в системе аграрного образования ведущих стран.

Ключевые слова: высшее образование; аграрное образование; сельскохозяйственное производство; сельскохозяйственные учебные заведения

Раздел VIII. История педагогической теории и практики

Юрчик А. Л.

Опыт лечебно-оздоровительной работы с допризывной и призывной молодёжью в Западной Сибири в 50–60 гг. XX в.....210

Статья рассматривает исторический опыт лечебно-оздоровительной работы с допризывной и призывной молодёжью в Западной Сибири в 50–60 гг. XX века. Материал, используемый в статье, основывается на документах Государственных архивов Новосибирской области и Алтайского края. Особое внимание уделяется анализу динамики изменения

лечебно-оздоровительной работы и проекции её результатов на различные возрастные группы молодёжи.

Ключевые слова: лечебно-оздоровительная работа; допризывная молодёжь; призывная молодёжь; призывные участки; обороноспособность

Раздел IX. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Будуева Ш. И.

Роль вайнахской семьи в формировании полоролевых функций у подростков....217

В статье раскрывается роль семьи в формировании полоролевых функций подростков. Автор определил сущность процесса формирования полоролевых функций у подростков в семье. Показывает различные взгляды на понятие роль.

Ключевые слова: вайнахская семья; подростки; полоролевые функции; родители

Раздел X. Коррекционная педагогика

Весельева И. П.

Особенности коммуникативных свойств будущих логопедов.....224

Обозначена значимость развития коммуникативных свойств будущих логопедов. Выделены показатели развития коммуникативных свойств будущих логопедов – аффилиация, эмпатия, межличностные отношения и особенности их развития в процессе обучения в педагогическом вузе.

Ключевые слова: коммуникативные свойства; аффилиация; эмпатия; межличностные отношения

Корнеева Н. Ю.

Современные проблемы обучения детей с ограниченными физическими возможностями.....232

В статье раскрыты проблемы обучения детей с ограниченными физическими возможностями в РФ, пути их решения. Рассматриваются основные направления получения образования данной категории учащихся. Проанализированы возможности интегрированного образования.

Ключевые слова: учащиеся с ограниченными физическими возможностями; гуманизация; обучение; дистанционное обучение; интеграция; инклюзия

Дмитриев А. А., Ковылова Е. В.

Оценка эффективности психокоррекционной технологии коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....242

В статье представлены результаты апробации психокоррекционной технологии коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Авторами дается подробная характеристика изменений, произошедших в компонентах коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи в результате целенаправленного психокоррекционного воздействия. Проводится оценка эффективности реализации предлагаемой технологии.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; коммуникативное развитие; компоненты коммуникативного развития; психокоррекция коммуникативного развития; психокоррекционная технология

Раздел XI. Психологические исследования

*Дубинин С. Н.***Социально-психологическая структура личности.....251**

Потребность и интересы, отражаясь в сознании людей, преломляясь через ценностные ориентации, приводят к формированию конкретных внутренних побудителей действия, которые принято называть мотивами деятельности. Так создается механизм мотивации, который предполагает реализацию в целенаправленной деятельности личности. Смысл этой деятельности – достижение определенной цели, венчающей «усилия этого механизма».

Ключевые слова: личность; социально-психологическая структура личности; ролевая теория личности; социальный статус; поведенческая теория личности

Раздел XII. Повышение квалификации педагогических кадров.

Управление образованием*Кондратьева О. Г.***Особенности организационно-педагогической поддержки самоуправления обучающихся на региональном уровне.....263**

В статье рассматриваются подходы и особенности создания модели организационно-педагогической поддержки самоуправления обучающихся на региональном уровне.

Ключевые слова: самоуправление обучающихся; педагогическая поддержка самоуправления обучающихся

Раздел XIII. Размышление, обсуждение

*Пашкевич А. В.***Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе студентов бакалавриата.....274**

В статье рассматривается проблема реализации компетентностного подхода в условиях перехода на новый федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования и на двухуровневую систему высшего образования бакалавриат-магистратура.

Ключевые слова: компетентностный подход; компетентностная модель; качество образования; образовательный процесс студентов бакалавриата

*Бабунова Е. С.***Этнокультурное воспитание и развитие дошкольника в условиях реализации принципа регионализма образовательной среды.....283**

В статье раскрыт смысл принципа регионализма в образовании дошкольника. Автор показывает пути этнокультурного воспитания и развития дошкольников в образовательной среде дошкольного учреждения.

Ключевые слова: этнокультурное воспитание; принцип регионализма; образовательная среда; этнокультурное развитие; дошкольный возраст

Знаменательные события*Кочергина Н. М.***«Любовь есть дыхание сердца...» (к 100-летию со дня рождения Н. Д. Спириной).....291**

В 2011 году исполняется 100 лет со дня рождения Наталии Дмитриевны Спириной (1911 – 2004), поэта, прозаика, человека высокой духовной культуры. С 1959 г. она жила в Новосибирске, вела широкую общественную деятельность и стремилась передать людям

СОДЕРЖАНИЕ

знание о великой силе Культуры – единственного фактора, способного преобразить жизнь как каждого человека, так и страны в целом.

Н. Д. Спирина работала преподавателем по классу фортепиано в музыкальной школе № 10 (Академгородок). У неё был прирождённый талант педагога. Она не только воспитывала в детях любовь к музыке, к искусству, но и всем строем своей жизни закладывала в них основы Любви и Добра.

Её литературное творчество несёт радость, зовёт к миру, любви и красоте.

Ключевые слова: педагог-музыкант; талант педагога; педагогическое кредо; педагогический успех; музей Н. К. Рериха; музыкальная школа; любовь к музыке; поэтический сборник «Капли»; поэтический сборник «Перед Восходом»

Требования и условия публикации в научном периодическом издании «Сибирский педагогический журнал».....296

CONTENTS

Section I. Vocational Training

Valiev R. A.

Internet practical work of formation of the positive relation to synchronous education at students of pedagogical university.....22

In article synchronous and asynchronous education kinds are considered, also the concept «the positive relation to synchronous education» is analyzed, the concept «Internet practical work» is defined, application of an Internet practical work for formation of the positive relation to synchronous education is proved, didactic functions of an Internet practical work are opened, the maintenance of the relation to reception of higher education at students of pedagogical university is presented, the program of an Internet practical work and results of skilled-search work is described.

Keywords: simultaneity; non-synchronous and synchronous education; relation; positive relation; Internet-practical work

Angelovskiy A. A.

The Social and Humanitarian Knowledge as an Intellectual foundation of the Professionalism.....33

The article analyses the meaning and the importance of specialist humanitarian training in the sphere of technical and scientific knowledge. The problem is observed through the prism of person's professional development.

Keywords: the Social and Humanitarian Knowledge; person's professional development; professionalism; specialization

Section II. The Conceptual Foundations of Philosophy of Education

Korneenkov S. S.

The influence of the technocratic paradigm of education on personality development and thinking.....45

Psychological, pedagogical and methodological features of the technocratic paradigm of education are shown in this article. The impact of this paradigm on the formation of personality and technocratic thinking in higher education has been examined here.

Keywords: technocratic paradigm; technocratic thinking; higher education; the problem of education; personality; consciousness

Section III. Information and pedagogical technologies

Aleeva J. V.

Developing students cognitive activity in integral pedagogical process.....56

In work theoretical and practical bases of *uchebno-informative* activity and informative activity of students are considered, the author's approach to a problem of its development is stated. The elements of pedagogical system directed on development of informative activity of students in complete pedagogical process are defined.

Keywords: *uchebno-informative* activity; development of informative activity; pedagogical process

Wainstein I. I., Manushkina M. M.

On one method of delivering "limit of a function" topic.....64

This article considers teaching aspects of one of the most important parts of calculus – "limit of a function" and offers few ways for increase the students motivation when studying this section.

Keywords: teaching mathematics; limit of a function; motivation increase

Muravyova N. V.

Essence of students' independent work under conditions of informatization and humanization of education.....69

Essential features of students' independent work are technological effectiveness, instrumentation, multimedia, accounting subjective experience and individual characteristics of trainees, the possibility of planning and reflection of learning activity, the objectivity of its control and self-control.

Keywords: independent work; informatization of education; humanistic paradigm; informational technologies

Section IV. Language Culture

Polukejeva E. V.

Pedagogical diagnostics of students' skills development of professional-and-foreign-language speaking activity.....75

The perfection of technical profession students' language training is becoming the issue of the day of professional education with the advent of new communication media. In the article the author considers pedagogical diagnostics of students' skills development of professional-and-foreign-language speaking activity.

Keywords: diagnostics; professional and foreign-language speaking activity; levels; skills; diagnostic techniques; criterion

Tomilova V. M., Shpak N. E .

On the ways of development of the future specialists cognitive activity in the process of the foreign languages learning.....83

The article contains information about the study, which was aimed at the development of cognitive activity of learners. The proposed model shows the interaction of informative reading and speaking. The algorithm for obtaining information and ways to its discussion are described.

Keywords: cognitive activity; informative reading; active methods of learning

Section V. Formation of Culture of the Person

Kucher V. A.

Comparative analysis of pedagogical models, learning environment, V. A. Yasvina and V. I. Panova.....90

Despite the wide variety of different approaches to the educational environment, actually prevailing in the domestic pedagogy, attempts to their common, coherent systematization of the literature are extremely rare. The article presents a comparative analysis of the pedagogical models of the educational environment, V. A. Yasvina and V. I. Panova, to further use when considering the educational environment training.

Keywords: educational environment; the model and the components of the educational environment

Dubinina S. N.

Aggressive behavior in children and adolescents as a form of deviant behavior.....98

The given article "the investigation of aggressive behaviour of children" is dedicated to the problem of increasing the aggressive behaviour among the children from the points of view of theoretical and practical aspects of psychology and pedagogical science.

Keywords: Nature of aggression; psychoanalytical approach; ethnological approach; sociobiological approach; aggressive motive; frustration; sexual aggression; instrumental aggression

Babunova E. S.

The analysis and interpretation of problems of ethnocultural education and development of children preschool of age.....116

The summary. In article the ethnocultural connotation of problem directions of ethnocultural education and development of children of preschool age reveals. The author shines istoriko-ethnographic, ethnoart, spiritually-moral, социокультурное directions of working out of problems of ethnocultural education and development.

Keywords: ethnocultural education; ethnocultural development; an ethnocultural connotation; preschool age

Section VI. **Improvement of quality of modern school education**

Arhipov R. N., Bulanova V. V., Golovanov S. A., Ripa M. D., Rasulov M. M., Bobkova S. N., Belikova O. A., Anohina N. D.

Communication of a food with physical development and frequency occurrence of sharp respiratory diseases among young men and girls.....128

On the basis of a hygienic estimation of an actual food of students, Spent by a biographical method, it is established, that food infringements mainly at girls. The somatometric at 18% from them signs of albuminous and belkovo-power insufficiency are revealed. The probable reason of the somatic form of albuminous insufficiency is insufficient consumption of fibers, and belkovo-power insufficiency – fibers, fats and carbohydrates. At young men of authentic infringements of an actual food, as well as somatometric signs nutricievtic deficiency, it is not revealed. Correlation between somatometric indicators nutricievtic the status and a food chemical compound is established.

Keywords: Respiratory diseases; food; physical development

Mamykina L. A.

Activity as a basic component of the maintenance of training mathematics in a profile (technical) class.....134

The maintenance of training profile mathematics is multicomponentation. Inclusion in the maintenance of training mathematics in a profile technical class the content of the activity of pupils claimed in educational process raises quality of prevocational training of graduates. In article the maintenance of knowltdges, research and independent activity of the senior pupils based on a reflection and competence approach to training is considered.

Keywords: activity; reflection; competence; integration

Allambergenov I. K.

Generalization of monotony principle as a way of setting successive relation ships in solution of equations.....141

The article is a about the fact that generalization of the principle to monotonicity is one of the conditions of determination of the successive relationships in solutions of equations.

Keywords: generalization of monotony principle; setting successive relationship subjective and objective reasons

Balakireva N. M., Sitnova E. V.

Pedagogical atelier as means of development productive activities have gifted pupils to classes in physics.....145

The article presents an analysis of the basic ideas of technology pedagogical atelier. The article considers the role of pedagogical atelier for training of gifted children, in particular the development of their productive activities.

Keywords: pedagogical atelier; giftedness; gifted child; the development of gifted pupils; productive activities

Guryanova M. N., Tomilova V. M.

The complex approach to creation of intersubject high school olympiad for schoolboys on the speciality “pharmacy”.....154

Article is devoted to a problem definition of effective ways of formation of steady education-cognitive interest of schoolchildren to a specialty “Pharmacy” during their personal professional self-orientation. Definite methodological approaches to creation of multisubject Olympiad directed to the development of special competences are considered. The survey of the Olympiad creation experience is presented,

Keywords: professional guidance; multisubject Olympiad; methodological approaches

Zakharova L. M.

Pedagogical support of development of ethnocultural competence of preschool children.....161

This article provides a definition of ethno-cultural competence of preschool children, selected components of the pedagogical support of its development. Educational possibilities of traditional and didactic games in ethnocultural education of children are considered..

Keywords: ethnocultural education of children; ethnocultural competence; national games; didactic games; the educational environment

Semenov Y. G.

New school – school of education of advantage: studying of the Russian classical literature.....167

In article problems of formation which are connected by that the modern situation in Russia objectively demands realization of large and long-term transformations, including directed on an upclassing, an eminence of the Person as the highest value are designated. Without such change of the relation to the person are impossible neither successful modernization, nor innovative development. Education and training, being the major components of educational process, serve the uniform purpose: to complete development of the person of the schoolboy. In this connection the role of the teacher of the literature which problem consists in creation of set of conditions for education of advantage of senior pupils in the course of studying of the domestic classics by them increases. Therefore in article it is told about necessity of perfection of high school preparation of teachers of Russian and the literature in respect of approach change to teaching.

Keywords: the person; the person; the person as the highest value and the development purpose; advantage; advantage education; respect of advantage; moral education; civil education; outlook; educational potential of the literature

Mihajlova T. A.

Personality-oriented approach in the development of musical culture of the students of the pedagogical college.....177

In article the questions connected with a problem of development of musical culture of students of teacher training college are considered. Some methods, means, receptions of the lichnostno-focused approach in the course of musical activity are allocated. Results of skilled-experimental work on development of musical culture of students of teacher training college on the basis of the lichnostno-focused approach are shown.

Keywords: musical culture; personality-oriented approach; methods; techniques; tools; musical activity

Stepanenko N. A.

Methodical system of the development of pedagogical creativity of students on the basis of informative-communicational technologies.....183

The methodical system of the development of pedagogical creativity on the basis of informative-communicational technologies is offered in this article. The principles of the of the development of

pedagogical creativity are formulated and the expediency of this methodical system is grounded in this

Keywords: informative-communicational technologies; creativity; pedagogical creativity; indexes of creative pedagogical activities; development

Ziyatdinov S. G.

Organizing ecology-oriented discussions in high-school physics.....190

In this paper we show that discussions can be an effective method for ecological education of students within the course of physics.

Keywords: discussion; organization of discussions in school; ecological problems; physical contamination of environment

Babunova E. S.

Pedagogical strategy ethno-cultural education of children in the educational environment of pre-school institution.....197

The summary. Pedagogical strategy acts as the highest level of theoretical working out of the basic directions of ethnocultural education of children of preschool age. In article importance is proved ethnocultural education at various levels, the scientific device of research on a problem reveals. Pedagogical strategy defines the purposes, problems, an orientation, principles and intrinsic characteristics of process of ethnocultural education of the person.

Keywords: pedagogical strategy; ethnocultural education; methodological approaches; model of ethnocultural education; technology of ethnocultural education

Section VII. Comparative pedagogics

Justus I. V., Boltunova S. V.

Features of modern system of the agrarian educations abroad.....204

In the article is the modern system of the high agrarian education abroad analyzed. The comparative characteristic of education systems of the given profile which promotes to the revealing of similar lines, and also distinctions in the system of agrarian education of the leading countries is given.

Keywords: the high education; an agrarian education; an agricultural production; the agricultural educational institutions

Section VIII. History of the Pedagogical Theory and Practice

Yurchik A. L.

The title of the paper: The experience of medical and health-improving work with pre-prescription and prescription youth in Western Siberia in 1950s–1960s of the 20th century.....210

The paper deals with historical aspects of medical and health-improving work with pre-prescription and prescription youth in Western Siberia in 1950s–1960s. Historical information used in the article is based on documentary materials from state archives of Novosibirsk and Altai regions. The primary focus is on the dynamics of changes in medical and health-improving work as well as on the projection of its results on various age groups.

Keywords: Medical and health-improving work; pre-prescription youth; prescription youth; prescription offices; defense capability

Section IX. **Ethnopedagogical culture in modern educational space**

Bulueva S. I.

The role of the family institution in firmirovanii sex-role functions in adolescents Vainakh family.....217

The article deals with the role of family in shaping adolescent sex-role functions. The author defined the essence of the process of formation of sex-role functions in adolescents seme. pokazyvaet different views on the concept of role.

Keywords: Vainakh family; teens; sex-role function of parents

Section X. **Remedial pedagogy**

Veselyeva I. P.

Features of the communicative properties of future speech therapists.....224

The article denoted the significance of the communicative properties of future speech therapists – affiliation, empathy, interpersonal relationships. The author identified the features of the communicative properties of future speech therapists in the course of training in pedagogical university.

Keywords: communicative properties; affiliation; empathy; interpersonal relationships

Korneeva N. Y.

Modern problems of teaching of children with the limited physical possibilities.....232

In the article the problems of teaching of children are exposed with the limited physical possibilities in Russian Federation, and way of their decision. Basic directions of receipt of formation of this category of student are examined. Prolanalizirovaniy of possibility of computer-integrated education.

Keywords: students with disabilities; humanization; training; distance learning; integration; inclusion

Dmitriev A. A., Kovylova E. V.

The assessment effectiveness of psycho-correction technology of communicative development of senior preschool children with general speech underdevelopment.....242

The article presents the results of psycho-correction technology testing of communicative development of senior preschool children with general speech underdevelopment. The authors give a detailed description of the changes in the components of the communicative development of senior preschool children with general speech underdevelopment as a result of targeted psycho-correction effects. The effectiveness of implementation of the proposed technology is assessed in the article.

Keywords: general speech underdevelopment; communicative development; the components of communicative development; psycho-correction of communicative development; psycho-correction technology

Part XI. **Psychological research**

Dubinina S. N.

Socially-psychological structure of the person.....251

The need and the interests reflecting in the people` consciousness going through the valuable orientations come to the formation of the concrete inner stimulators which are called the motives of the activity. The mechanism of motivation is created in such way? It supposes the realization by means of aimed personality`s activity. The sense of this activity is the achievement of the definite aim which is at the top of the “mechanism`s efforts”.

Keywords: the person; socially-psychological structure of the person; the role theory of the person; the social status; pove-dencheskaja etopriya persons

Section XII. **In-service training of the pedagogical staff.
Management of education**

Kondratyeva O. G.

Peculiarities of the organizational and pedagogical support for student’s self-management at a regional level.....263

The article considers approaches and features a model of organizational and pedagogical support for student’s self-management at a regional level.

Keywords: student’s self-management; pedagogical support for student’s self-management

Section XIII. **Reflections and Discussions**

Pashkevich A. V.

Realization of the competence approach in educational process of the bachelors’.....274

The problem concerned in the article is a realization of the competence approach in conditions transition to the new the federal state educational standard of the higher vocational training and on two-level system of higher education bachelor degree-magistracy.

Keywords: competence approach; competence model; quality of formation; educational process of the bachelors’

Babunova E. S.

Ethnocultural education and development of the preschool child in the conditions of realization of the principle of the regionalism of the educational environment.....283

The summary. In article the sense of a principle of a regionalism in formation of the preschool child is opened. The author shows ways of ethnocultural education and development of preschool children to the educational environment of the preschool is founded.

Keywords: ethnocultural education; a regionalism principle; the educational environment; ethnocultural development; preschool age

Main Events

Kochergina N. M.

“Love is the breath of the heart ...” (to the 100 th anniversary of N. D. Spirina).....291

This year marks the 100th anniversary of Natalia Spirina’s birth in 1911. Natalia Spirina (1911–2004) was a poet, a prose writer and a person of high spiritual culture. Since 1959 she lived in Novosibirsk, participated in social activities and tried to share with people her knowledge about great power of Culture - the only factor which can influence every single person as well as the whole country.

Natalia Spirina worked as a Music teacher at school № 10 (in Akademgorodok). She had an inborn teaching gift. Not only did she bring up love of music and art in children, but by the way she lived she founded the basis of Love and Good in them.

Her literature gives joy, calls for peace, love and beauty.

Keywords: the teacher-musician; talent of the teacher; pedagogical credo; pedagogical success; N. K. Roerich’s museum; music school; love to music; the poetic collection of “Drop”; the poetic collection «Before Rising»

Rules of registration of papers.....299

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.6:378.147

Валиев Равиль Азатович

Соискатель кафедры профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета, ассистент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления Уральского государственного педагогического университета, rw1973@mail.ru, Екатеринбург

ИНТЕРНЕТ-ПРАКТИКУМ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К СИНХРОННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Valiev Ravil Azatovitch

Candidate of the department of professional pedagogics of the Russian state professional-pedagogical university, assistant to chair of social psychology, conflictology and management of the Ural state pedagogical university, rw1973@mail.ru, Yekaterinburg

INTERNET PRACTICAL WORK OF FORMATION OF THE POSITIVE RELATION TO SYNCHRONOUS EDUCATION AT STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

В рамках современных методологических [16], философских [17], психологических [11], социологических [5] исследований все большее значение приобретает анализ изучаемых объектов с позиции их становления относительно различных временных планов. В связи с этим все большую популярность в исследовательской практике приобретает метод темпорального анализа. В основании данного метода лежит теоретическое положение о том, что категория времени перестает рассматриваться в качестве универсального явления [15], а предстает как многомерное, задавая соответственно различные контексты понимания изучаемых объектов и их взаимодействия между собой.

Изучая социальные процессы, С. Е. Вершинин отмечает, что фундаментальным свойством жизни любого общества, находящегося на этапе модернизации, является неодновременность тех или иных социальных институтов и групп относительно друг друга [4]. Неодновременность понимается как асинхронность, несовременность, «рассогласованность темпоральных доминант у взаимодействующих людей, групп, общностей: если для одних нечто уже принадлежит прошлому, для других – это актуальное настоящее» [5]. Под одновременностью понимается императив ориентации в данном настоящем «на господствующую иерархию экономических, политических, культурных ценностей, мотиваций деятельности, этических норм» [4, с. 50]. Достижение социальной одновременности возможно через синхронизацию действий различных социальных субъектов, являющуюся «одним из основных условий эффективного функционирования и развития любого общества как целостной системы» [4, с. 50].

В современных условиях формирование социального субъекта является важнейшим направлением образовательной политики государства и выражается в результате образования, которым должно стать владение обучающимся целостным социально-ориентированным взглядом на мир [13]. В связи с этим в содержании образования приобретает особую значимость реализация принципа единства обучения и воспитания с жизнью [20]. Для того, чтобы быстро и адекватно отвечать требованиям, которые предъявляются обществом к образованию, необходимо непосредственно, постоянно и систематически изучать события, составляющие «живую ткань» современности, т. е. для обеспечения формирования социального субъекта актуальные события должны включаться в содержание образования.

Образование согласно темпорально-реляционной теории М. Эмирбайера и Э. Мише способно иметь ориентацию на прошлое, будущее или настоящее время [23]. Содержание образования, состоящее из непостоянных и меняющихся ориентаций внутри «потока времени», ориентировано на различные временные планы. Оно стремится догнать, обогнать или же соответствовать настоящей социальной практике. Поэтому следует выделять асинхронные и синхронный его виды.

На сегодняшний день асинхронными видами обучения и воспитания можно определить такие его виды, как традиционное и опережающее образование. Традиционное образование только стремится сравняться с требованиями социальной практики, но никогда в достаточной степени их не достигает из-за высокого уровня опосредованности государственными образовательными стандартами. Это обуславливает постоянно догоняющую позицию традиционного образования. Фундаментальные знания, являясь основным содержанием традиционного образования, служат базой для порождения новых достижений в актуальной и будущей жизни общества. В противовес и в дополнение традиционному, догоняющему образованию с 90-х годов XX в. успешно развивается идея опережающего образования. Главное содержание этой идеи состоит в том, чтобы формировать у людей такие качества, которые позволят им успешно адаптироваться, жить и работать в условиях стремительно развивающегося мира [6]. Основными свойствами опережающего образования является упор в содержании, процессе и результате на развитие потенциальных, прогностических и преобразовательных возможностей и способностей субъектов образования.

Сопоставляя догоняющее и опережающее образование по отношению к потребностям общества и личности, отметим, что они, учитывая интересы культуры (воспроизводство прошлого) и личности (производство будущего), в то же самое время не вполне учитывают потребности и интересы социальной среды или общества. Отражение актуального настоящего времени и перспективы развития жизни общества могут быть обеспечены за счет реализации в образовании синхронного его вида, который является *сопрягающим во времени личностное развитие субъектов образования с актуальным развитием различных сфер жизни общества.*

Синхронное образование имеет основным содержанием актуальный социальный опыт, включающий значимые события социальной практики, современные научные открытия, произведения искусства и достижения в различных сферах жизни общества, и предусматривает их изучение, усвоение в настоящий момент времени [8]. Если асинхронные виды обучения и воспитания осуществляются в образовательной практике уже давно, то реализация синхронного вида образования стала возможной сравнительно недавно в связи с развитием информационных технологий. Для успешной реализации его содержания необходимо специально сформированное положительное отношение у обучающихся к нему, т. к. именно положительное отношение на первоначальном этапе получения любого вида образования выступает сильным и ценным мотивом деятельности.

Кроме ситуативных отношений, отражающих роль и место объектов и явлений в текущей деятельности, выделяют также устойчивые отношения, фиксирующие опыт взаимодействия человека с тем или иным объектом или явлением, являющимся для него лично значимым. Д. А. Леонтьев выделяет три понятия, близких по своему содержанию и обозначающих единицы фиксации такого лично значимого опыта, это отношение в теории В. Н. Мясищева, фиксированная установка в теории Д. Н. Узнадзе и социальная установка или аттитюд в западных теориях социальной психологии [10]. В. Н. Мясищев указывал, что отношения человека – это целостная система сознательных связей личности с различными сторонами действительности, обусловленных как индивидуальным, так и общественно-историческим опытом, а их динамика отражает объективную динамику условий жизни. При этом конкретное отношение характеризуется как основанная на индивидуальном опыте, избирательная, осознанная связь человека со значимым для него объектом [14]. Под установкой в теории Д. Н. Узнадзе понимается латентная готовность к определенным поведенческим реакциям в конкретных ситуациях. Чем чаще возникает установка или чем больший личностный вес она имеет, тем прочнее она становится. Такую установку Д. Н. Узнадзе называет фиксированной [21], а Н. И. Сарджвеладзе обозначает как «установочное отношение личности» [18] к какому-либо объекту. Установка в таком случае понимается как отношение субъекта потребности к ситуации ее удовлетворения [19]. В таком понимании фиксированная установка и отношение, по мнению Д. А. Леонтьева, выступают двумя сторонами одного и того же явления – социальной установки [10]. Понятие социальной установки или аттитюда, впервые введенное У. Томасом и Ф. Знанецким, обозначало «психологическое переживание индивидом ценности, значения, смысла социального объекта» [Цит. по 1]. В дальнейшем определения социальной установки отражали аспекты фиксации жизненного опыта индивида и его проявления. W. J. McGuire определяет аттитюд как «... предрасположенность классифицировать группы объектов или явлений и реагировать на них в определенном соответствии с их оценкой» [Цит. по 10, с. 207]. Аттитюд как тенденцию или «предрасположенность индивида

определенным образом оценивать объект или ситуацию» рассматривался Д. Кацом и Э. Стотлэндом [цит. по 10, с. 207], исключивших из определения реагирование определенным образом на ситуацию или социальный объект [19].

Н. И. Сарджвеладзе отмечает, что «вопрос о том, каковы отношения личности к тем или иным сторонам действительности, фактически означает, каковы установки личности к тем же сторонам реальности. Поэтому когда, например, С. Л. Рубинштейн и В. Н. Мясищев и их последователи говорят об отношении человека к действительности как об основополагающем моменте психологических особенностей личности, то под ним следует иметь в виду социальную установку с ее когнитивным (знание), оценочно-эмоциональным и конативным (поведение) структурным строением» [19, с. 35]. А это означает, что внутренние структуры отношения и социальной установки имеют сходное строение, состоящее из двух основных компонентов: оценочного отношения и деятельного компонента. При этом оценочное отношение делится на две компонентные единицы: познавательную и эмоциональную, образующие соединение гностического и эмоционального аспектов активности субъекта [19].

Оценочное отношение личности можно определить как осознанную оценку личностью определенного объекта, качества или свойства [22], включающую в себя, с одной стороны, суждение оценочного характера, мнение об объекте, на основе которого объекту приписываются качества полезности-вредности, желательности-нежелательности, приемлемости-неприемлемости в сопоставлении и соизмерении признаков объекта с целями человека. С другой стороны, оценочное отношение включает в себя чувства относительно объекта: удовольствие-неудовольствие, симпатия-антипатия, любовь-ненависть и т. д. [19, с. 63]. Различные варианты соединений суждения и чувства к определенному объекту у личности определяют различную валентность оценочного отношения. Если в нем соединяются умозаключение, выражающее субъективную ценность (полезность, приемлемость, желательность), и положительные чувства (удовольствие, симпатия, любовь), то такое отношение к объекту будет положительным. Если же суждение об объекте имеет субъективную негативную ценность в виде представлений о вредности, нежелательности, неприемлемости и чувства, испытываемые к объекту, имеют отрицательный характер (неудовольствие, антипатия, ненависть), то такое отношение к объекту будет отрицательным. Если мнение об объекте не является ценностным, и он не вызывает ни положительных, ни отрицательных эмоций и чувств, то такое отношение к объекту будет нейтральным. Амбивалентное отношение к объекту, таким образом, будет складываться из противоречия между чувствами, испытываемыми к объекту, с одной стороны, и его оценочными суждениями, с другой стороны. Таким образом, исходя из внутренней структуры отношения, выделяются положительные, отрицательные, нейтральные и амбивалентные отношения к объекту. Соответственно *положительное отношение обучающегося к*

синхронному образованию можно определить как суждение о субъективной ценности и переживание положительных чувств относительно сопряжения в конкретном пространстве и времени содержания образования с актуальным общественным социальным опытом.

Изучение формирования положительного отношения к образованию в педагогике всегда отводилась важная роль. По А. К. Марковой положительное отношение обучающегося к образованию возникает и развивается тогда, когда в процессе учебной деятельности обучающийся ориентирован на самостоятельный поиск способов решения образовательной задачи [12]. Учебной деятельностью, в которой обучающиеся самостоятельно выполняют работу, являются практические занятия. Система практических занятий, которыми, как правило, являются лабораторные работы, обозначается как «практикум». Он выступает наиболее значимым и результативным компонентом подготовки, предназначенным для приобретения умений и навыков работы, приближенной к аналогам будущей практической деятельности [2]. В синхронном образовании в практикум необходимо включать такое содержание, которое в итоге должно раскрывать актуальное современное состояние, как научных исследований, так и социальной жизни общности применительно к профессиональной подготовке обучающихся. Возможность оперативно изучать актуальный социальный опыт почти в реальном режиме времени его возникновения, протекания и завершения дает Интернет. В этом плане целесообразно строить содержание практикума, направленного на формирование положительного отношения к синхронному образованию, на основе контента Интернет.

Практикумы с использованием Интернет и компьютерных технологий в образовании возникли в связи с развитием обучающих направлений по моделированию (компьютерные практикумы) и виртуальному воспроизведению физических процессов (виртуальные лабораторные практикумы) [3]. Их цель замена, дублирование или синтез новых лабораторных работ. Эти практикумы направлены на трансляцию и овладение в основном традиционным содержанием образования. В данных практикумах содержание Интернета, представленное в виде информации, формирующейся как отражение социальной практики и как взаимодействие с ней, системно и научно-обосновано не использовалось в качестве содержания образования. Практикум, использующий именно такое содержание Интернета в качестве учебного материала, обозначается в нашем исследовании как интернет-практикум. ***Интернет-практикум есть специально спланированная самостоятельная учебная деятельность преобразования социально-значимой информации в процессе целенаправленного использования сети Интернет в знание, необходимое для общества и для учебно-профессиональной деятельности обучающихся.*** Интернет-практикум позволяет осуществлять следующие дидактические функции: 1) рефлексивно-корректирующую, выражающуюся через анализ, сравнение и коррекцию собственных представлений обучающегося о практической стороне профессиональной де-

тельности; 2) ценностно-смысловую, проявляющуюся через осознание и понимание обучающимися необходимости постоянного участия в образовательной и самообразовательной деятельности в современном профессиональном мире; 3) регуляционно-деятельностную, выражающуюся через получение и управление опытом практического применения знаний, которые были получены обучающимся в процессе обучения.

Для формирования положительного отношения к синхронному образованию посредством интернет-практикума на *первом этапе* исследования была выявлена структура отношения студентов педагогического вуза к различным видам образования. Для этого была разработана анкета «Какими я вижу потенциальные возможности образования в педагогическом университете?». В исследовании приняли участие 109 студентов 3–5 курсов психологического факультета, обучающиеся по специальностям «Психология», «Педагогика и психология», исторического факультета и факультета информатики. Полученные данные были обработаны посредством факторного анализа по методу «Principal components» с вращением «Varimax raw» в программе Statistica 6.0. Выявленная 6-ти факторная структура раскрывает содержание отношения студентов к получаемому высшему педагогическому образованию (табл. 1).

Таблица 1 – Структура и содержание отношения к образованию студентов педагогического вуза

№	Компонент отношения (фактор)	Содержание компонентов отношения (полюс фактора) в соответствии с видом образования		
		Догоняющее	Опережающее	Синхронное
1	2	3	4	5
	Ценность образовательного процесса	Стабильное отношение к образовательному процессу	Неопределенное отношение к образовательному процессу	–
	Удовлетворенность образованием	Достаточность образования в плане удовлетворенности объемом его содержания	Избыточность содержания образования в его ориентации «про запас»	–
	Направленность образования	–	Личная ответственность за получаемое образование	Социальная ответственность за получаемое образование
	Тип образования	Ориентация на многопрофильное образование	–	Ориентация на узкопрофессиональное образование

1	2	3	4	5
№	Компонент отношения (фактор)	Содержание компонентов отношения (полюс фактора) в соответствии с видом образования		
		Догоняющее	Опережающее	Синхронное
	Место и роль образования в жизни	–	О ж и д а н и е социальной успешности как результата образования	Жизненная значимость образования как процесса
	Познавательная позиция	Адаптационная познавательная позиция	–	Поисковая познавательная позиция

Выявленная структура отношения студентов педагогического вуза к образованию позволила увидеть содержание его компонентов. Подробный анализ содержания факторной структуры представлен в [9]. Отношение у студентов к какому-либо виду образования будет являться положительным, если в отношении будут представлены соответствующие данному виду образования компоненты отношения.

Второй этап исследования включал в себя создание программы интернет-практикума по формированию у студентов положительного отношения к синхронному образованию. На основе обнаруженных особенностей отношения к различным видам образования было выявлено, что у студентов IV курса, обучающихся по специальности «Педагогика и психология», наименее всего из исследуемых студентов сформировано положительное отношение к синхронному образованию. Из четырех характеристик синхронного образования, выявленных в структуре отношений студентов к получаемому образованию, у данных студентов не были представлены «Ориентация на узкопрофессиональное образование», «Социальная ответственность за получаемое образование» и «Поисковая познавательная позиция» [9]. Поэтому педагогическими целями практикума выступили формирование у студентов умений и навыков узкопрофессиональной ориентации на основе применения Интернет-ресурсов, воспитание у студентов социальной ответственности за получаемое образование и развитие поисковой познавательной позиции студентов. В структуре интернет-практикума были выделены следующие компоненты: 1) прогностический, реализуемый через профессионально-деятельностное прогнозирование; 2) ориентационный, осуществляемый через поисково-ориентационную деятельность; 3) проективный компонент, претворяемый в оценочно-проектировочной деятельности; 4) практический компонент, воплощаемый через практико-рефлексивную деятельность.

Программа интернет-практикума была разработана на основе курса лабораторных работ по дисциплине «Основы профориентологии» и тематически включала в себя следующие дидактические единицы Государственного образовательного стандарта: типология проблем в выборе профессий;

современный мир профессий, тенденции в его развитии; критерии успешности профессиональной деятельности; условия успешного профессионального самоопределения [7].

Интернет-практикум включал в себя 1) работу с сайтами, посвященными профориентологическому знанию и соответствующей практике; 2) выявление наиболее значимых социальных проблем в данной области, их личностно-профессиональное обоснование; 3) поиск и использование интернет-условий для аккумуляции профориентологической психолого-педагогической информации относительно выбранной проблематики; 4) перевод полученной информации в профориентологическое психолого-педагогическое знание и создание актуального социального Интернет-проекта.

На *третьем этапе* исследования была проведена опытно-поисковая работа (ОПР) по формированию положительного отношения у студентов к синхронному образованию посредством реализации программы интернет-практикума. Исследование проводилось на базе ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». В исследовании приняли участие студенты IV курса факультета психологии, обучающиеся по специальности «Педагогика и психология», в количестве 37 человек. На констатирующем этапе опытно-поисковой работы было проведено первичное анкетирование, направленное на выявление отношения к синхронному образованию. Выборка была разделена на экспериментальную – 19 человек и контрольную – 18 человек группы в соответствии с обучением в разных учебных группах. Проведенный математико-статистический анализ по критерию λ -Колмогорова-Смирнова показал, что полученные данные поддаются нормальному распределению, по критерию t-Стьюдента – созданные группы до формирующего этапа опытно-поисковой работы по исследуемым показателям эквивалентны (табл. 2).

Таблица 2 – Значимость различий между экспериментальной и контрольной группами по показателям первого анкетирования

Компонент отношения (Фактор)	Средние значения экспериментальной группы (n = 19)	Средние значения контрольной группы (n = 18)	Уровень значимости
Социальная ответственность за получаемое образование	-0,027	-0,066	0,59
Ориентация на узкопрофессиональное образование	-0,102	-0,105	0,96
Поисковая познавательная позиция	0,064	0,112	0,41

На формирующем этапе опытно-поисковой работы с экспериментальной группой проводились занятия по программе интернет-практикума. Формирующий этап проходил в течение 1,5 месяцев в объеме 16 академических часов, в контрольной группе лабораторные работы проводились в традиционной форме в полном соответствии с Государственным образовательным стандартом.

На контрольном этапе опытно-поисковой работы было проведено вторичное анкетирование. Время между первым и вторым анкетированием составило 3 месяца. Проведенное сравнение индивидуальных показателей испытуемых до и после опытно-поисковой работы по критерию t-Стьюдента для зависимых выборок выявило негативный сдвиг у 4 студентов. Показатели анкетирования этих студентов до и после проведения опытно-поисковой работы в дальнейшем не включались в сравнительный математико-статистический анализ. Математико-статистический анализ по t-критерию Стьюдента для зависимых выборок изменений у студентов экспериментальной группы, показавших положительную динамику, выявил достоверные значимые различия (табл. 3).

Таблица 3 – Отношение к синхронному образованию в экспериментальной группе до и после формирующего этапа опытно-поисковой работы (n = 15)

Компонент отношения (Фактор)	Средние значения до ОНР	Средние значения после ОНР	Направленность изменений	Уровень значимости
Социальная ответственность за получаемое образование	-0,103	-0,027	-2,44	0,03
Ориентация на узкопрофессиональное образование	-0,115	-0,027	-2,38	0,03
Поисковая познавательная позиция	0,077	-0,047	2,48	0,03

Сравнение показателей контрольной группы до и после проведения формирующего этапа показали отсутствие значимых различий. Межгрупповое сравнение экспериментальной и контрольной групп выявило следующие значимые достоверные различия (табл. 4).

В целом, полученные результаты показывают положительную динамику изменения компонентов отношения к синхронному образованию у студентов, входивших в экспериментальную группу. Это означает, что проведенная программа Интернет-практикума по дисциплине «Основы профориентологии» выступает действенным средством формирования положительного отношения к синхронному образованию у студентов педагогического вуза.

Таблица 4 – Различия сдвигов между экспериментальной и контрольной группами до и после проведения опытно-поисковой работы.

Компонент отношения (Фактор)	Средние значения сдвига экспериментальной группы до и после ОНР (n = 15)	Средние значения сдвига контрольной группы до и после ОНР (n = 18)	Уровень значимости
1	2	3	4
Социальная ответственность за получаемое образование	0,076	-0,083	0,02

1	2	3	4
Ориентация на узкопрофессиональное образование	0,088	-0,025	0,04
Поисковая познавательная позиция	0,124	-0,019	0,05

Проведенное на теоретическом и опытно-поисковом уровнях исследование позволяет заключить следующее.

1. Для формирования у субъекта образования целостного социально-ориентированного видения мира в образование необходимо включать такое содержание, которое должно раскрывать актуальное современное состояние научных исследований и социальной жизни общности применительно к профессиональной подготовке студентов. Таким образованием является синхронное образование. Основным содержанием в нем выступают актуальные знания, произведенные современной наукой, искусством и социальной практикой, предусматривающие свое усвоение в настоящий момент времени. Успешная реализация этого содержания во многом зависит от того, насколько сформировано положительное отношение обучающихся к синхронному виду образования.

2. Эффективным способом формирования положительного отношения обучающихся к получаемому образованию является его ориентация в обучении и воспитании на самостоятельный поиск способов решения образовательной задачи. Формирование положительного отношения к синхронному образованию возможно при использовании такого образовательного средства, которое с процессуальной стороны максимально полно позволяет обучающемуся самостоятельно решать поставленные перед ним задачи, а с содержательной стороны позволяет оперативно изучать актуальный социальный опыт почти в реальном режиме времени его возникновения, протекания и завершения. Таким средством формирования положительного отношения обучающихся к синхронному виду образования является Интернет-практикум.

Библиографический список

1. **Андреева, Г. М.** Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. М.: Наука, 1994. – Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/andrg01/index.htm>.
2. **Арбузов, Ю. В.** Автоматизированный лабораторный практикум удаленного доступа в системе инженерного образования [Текст] / Ю. В. Арбузов, А. М. Зимин, С. И. Маслов // Материалы Всерос. научно–практич. конф. «Информационные технологии в образовании и науке» (ИТОН–2006). – М., 2006. – Ч. 1. – С. 32–35.
3. **Асанова, И. М.** Применение виртуальных лабораторных практикумов как средство достижения креативности получаемого знания [Текст] / И. М. Асанова, Г. В. Алексеев, Е. А. Жуковецкая, Н. Б. Жарикова, Ю. А. Прокудин, И. М. Рубанова // Наука и образование: Материалы VI Международной научной конференции (2–3

марта 2006 г.): В 4 ч. / Кемеровский государственный университет. Беловский институт (филиал). – Белово: Беловский полиграфист, 2006. – Ч. 2. – С. 45–50.

4. **Вершинин, С. Е.** Жизнь – это надежда: Введение в философию Эрнста Блоха [Текст] / С. Е. Вершинин. – Екатеринбург: Издательство Гуманитарного университета, 2001. – 304 с.

5. **Веселкова, Н. В.** Темпоральный порядок школьных дискурсов миграции [Текст] / Н. В. Веселкова // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 1 (73). – С. 133–144.

6. **Глебова, Л. К.** Инициативы и творчество – путь к обновлению образования современной школы [Текст] / Л. К. Глебова. – Томск 2004. – Режим доступа : <http://ido.tsu.ru/ss/?unit=256>.

7. **Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.** Специальность 031000 «Педагогика и психология» М. – 2000. – Режим доступа : http://www.edu.ru/db/portal/spe/os_zip/031000_2000.html.

8. **Днепров, С. А.** Психолого–педагогическое обоснование сущности синхронного образования [Текст] / С. А. Днепров, Р. А. Валиев // Педагогическое образование. 2008. – № 3. – С. 17–25.

9. **Днепров, С. А.** Факторный анализ отношения студентов педагогических вузов к догоняющему, синхронному и опережающему образованию [Текст] / С. А. Днепров, Р. А. Валиев // Образование и наука. – 2009. – № 9. – С. 124–139.

10. **Леонтьев, Д. А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

11. **Магомед–Эминов, М. Ш.** Деятельностно-смысловой подход к психологической трансформации личности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. н.: 19.00.01 / М. Ш. Магомед–Эминов. – Моск. гос. ун–т им. М.В. Ломоносова: М., 2009.

12. **Маркова, А. К.** Примерная программа психологического изучения учителем мотивации учения школьников [Текст] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов // Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. – С. 11–21.

13. **Медведев, Д. А.** Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Текст] / Д. А. Медведев. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/news/6683>.

14. **Мясищев, В. Н.** Личность и неврозы [Текст] / В. Н. Мясищев. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.

15. **Новейший философский словарь.** 2-е изд. переработ. и дополн. [Текст] / ред. А. А. Грицанов. – Мн. : Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1280 с.

16. **Новиков, А. С.** Научные открытия: повторные, одновременные, своевременные, преждевременные, запоздалые [Текст] / А. С. Новиков. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 112 с.

17. **Пашковская, Т. В.** Фактор темпоральности в конструировании исторической реальности [Текст]: дис. ... кандидата фил. наук / Т. В. Пашковская. – Таганрог, 2005. – 154 с.

18. **Сарджвеладзе, Н. И.** Позиция личности и установка: опыт построения структурно-динамической концепции личности [Текст] / Н. И. Сарджвеладзе // Мацне: изв. АН Груз ССР. Сер. Философия и психология, № 2. – 1985. – С. 61–93.

19. **Сарджвеладзе, Н. И.** Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: «Мецниереба», 1989. 187 с.

20. **Сластенин, В. А.** Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 576 с.

21. **Узнадзе, Д. Н.** Общая психология [Текст] / Д. Н. Узнадзе. Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; Под ред. И. В. Имедадзе. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. – 413 с.
22. **Шарган, О. М.** Оценочные отношения как мотив выбора друга в ранней юности [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук (19.00.07) / О. М. Шарган. НИИ психологии УССР. – Киев, 1986. – 16 с.
23. **Emirbayer M. and Mishe A.** What is agency // American Journal of Sociology. 1998. – vol. 103. – № 1.

УДК 378.1

Ангеловский Алексей Анатольевич

Кандидат педагогических наук, заместитель директора лингвистического центра ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет», ale-angelovskij@yandex.ru, Челябинск

**СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ
КАК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ОСНОВА
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА**

Angelovskiy Aleksey Anatolievich

The candidate of pedagogical science, deputy director of the Linguistic centre, South Ural State University, ale-angelovskij@yandex.ru, Chelyabinsk

**THE SOCIAL AND HUMANITARIAN KNOWLEDGE
AS AN INTELLECTUAL FOUNDATION
OF THE PROFESSIONALISM**

Сегодня современный, профессионально развитый специалист должен уметь творчески мыслить, самостоятельно решать сложные проблемы в конкретном виде деятельности. Кроме того, ему необходимо постоянно адаптироваться к новым знаниям и технологиям, совершенствовать свою квалификацию. Систематическое повышение квалификации, профессиональное и личностное совершенствование становится обязательным условием успешной работы любого человека, занятого профессиональной деятельностью.

Важнейшим проявлением профессионализма как высшей ступени профессионального развития личности является способность к свободной творческой деятельности, к практическому переустройству мира. Эта способность в большой степени обусловлена формированием и развитием интеллектуальной профессиональной культуры личности как способности к профессиональному росту, получению нового знания, к решению сложных профессиональных задач в условиях динамично развивающегося социума.

В основе профессионального и социального развития личности лежит знание. В знании человек овладевает объектом своей творческой деятель-

ности, идеально преобразует его. Уже в 1971 г. Д. Белл утверждал: «Понятие «постиндустриальное общество» делает упор на центральную роль теоретического знания как оси, вокруг которой выстраивается новая технология, экономический рост и новая стратификация общества» [16, р. 20]. Массовые социологические исследования неизменно показывают воздействие уровня образования на психологические и социальные характеристики личности. Согласно прогнозам экспертов, в XXI в. интеллектуализация труда станет главным фактором глобальной конкуренции. На долю новых знаний, воплощаемых в технологиях, оборудовании, образовании кадров, организации производства, в развитых странах приходится 70–85% прироста ВВП [1, с. 108].

Внедрение новых технологий, информатизация и автоматизация производства вносят такие изменения в профессиональный труд, для осуществления которых необходимо развитие многосторонних и универсальных способностей. В рамках постиндустриального общества на смену «специализму» приходит универсализм и профессионализм. Профессиональное развитие личности и профессионализм неразрывно связаны с образованием. Становление и формирование личности профессионала, главным образом, происходит в образовательном учреждении высшего профессионального образования, особая роль которого состоит в том, что он призван превратить общечеловеческие ценности в систему духовных профессиональных качеств личности.

В ходе первичной профессионализации, через систему общего и профессионального образования человек приобретает знания, развивает свой интеллект. Способность человека к труду зависит от уровня и качества общих и профессиональных знаний. Именно эти показатели определяют интеллектуальный и профессиональный потенциал личности: «Знание законов развития природы и общества, широкий кругозор в единстве с профессиональной подготовкой являются основой для формирования профессионального потенциала индивида» [2, с. 27].

Интеллектуальный кругозор, который формируется в человеке с первых шагов его жизни, особенно в процессе образования, создает основу для творческой, подлинно профессиональной деятельности. Однако не следует ставить в непосредственную зависимость уровень общеобразовательной подготовки личности и ее профессионализм. Образование закладывает основы профессионального мышления, формирует рациональный компонент профессионального сознания личности и тем самым создает интеллектуальную основу профессионализма. Но сумма определенных знаний, как и наличие необходимых профессиональных навыков и умений, сами по себе не гарантируют профессионального развития и профессионализма. Профессионализм формируется, в конечном счете, всем образом жизни человека, он зависит от личностных качеств самого человека.

Все более возрастающую роль в профессиональном развитии играет самообразование. Развитие и интенсификация производства, научно-техни-

ческий прогресс, изменение самого характера профессиональной деятельности требуют от профессионала постоянного пополнения знаний как в сфере материального производства, так и в духовной области. В последнее время в качестве важнейшей функции системы образования выделяют становление интеллектуальной культуры личности: в процессе образования человек должен не просто получить некоторую сумму знаний, а научиться самостоятельно и нестандартно мыслить, творить, брать на себя ответственность за принятые решения.

«Одной из важнейших функций образования является раскрытие и развитие природных потенциальных способностей (и возможностей) человека к непрерывному, опережающему базисное состояние, активному приращению знаний, развитию на этой основе самого себя как личности, к целенаправленному, инновационному, прогностически ориентированному на основе полученных знаний формированию среды (сред) своей жизнедеятельности с одновременным повышением степени индивидуальной готовности к динамической и творческой поведенческой адаптации в меняющихся условиях среды, в том числе, производственной» [7, с. 99].

Создание в современном российском обществе системы непрерывного образования человека в течение всей его жизни, соответствующая корректировка и модернизация общего и профессионального образования с сохранением его традиционных форм, гуманизация, гуманитаризация и «социализация» образования – это необходимые шаги на пути к формированию профессионально компетентной личности – работника XXI в., профессионала. Важнейшим направлением реформирования российской высшей школы становится расширение фундаментальной составляющей высшего профессионального образования не только в качестве основы для целостного восприятия мира, но и как неперемного условия для последующего пожизненного образования [12, с. 8].

Нередко в литературе и в обыденном восприятии профессионализм понимается только как овладение какой-либо узкой специализацией, преуспевание в какой-нибудь одной отрасли трудовой и профессиональной деятельности. Все чаще воспроизводится мнение о том, что те знания и умения, которые не входят в перечень необходимых для овладения профессией (т. е. не составляют ядро будущей профессиональной деятельности личности), человеку не нужны. Так, к примеру, будущему физика не нужна литература, математику – история, литературоведу – химия и т. д. В этом коренится одно из глубочайших заблуждений сегодняшнего отношения к профессионализму, основанное на одностороннем и узком его понимании.

Многие исследователи проблем современного российского профессионального образования отмечают, что профессиональная высшая школа не обеспечивает достаточной широты и глубины профессионального образования в целом. «Все большее признание получает понимание, согласно которому, в первую очередь, необходимо осваивать формы, способы действия, а не теории, принципы и методы. Более того, имеет место тенденция

к выделению обучения, ориентированного не на формирование личности, а на подготовку функционера-профессионала с операциональным мышлением» [10, с. 57–58]. Очевидно, что понятие «функционер-профессионал» используется здесь в своем узком значении, именно как «специалист», частично развитый работник, обладающий профессиональными знаниями и навыками, позволяющими ему осуществлять конкретные технологические операции, но недостаточными для полноценной и творческой профессиональной деятельности.

В современной исследовательской литературе констатируется реальный перекося в сторону узкой специальной подготовки. Во многих вузах доминирует «предметное» (информационно-репродуктивное), а не методологическое (интегративное) образование, обеспечивающее целостный подход к обучению будущей профессиональной деятельности. Закрепилась тенденция на профилизацию общенаучных дисциплин, выведение теоретического материала на уровень инструментальной практики [10, с. 59]. С этим процессом столкнулись многие преподаватели гуманитарных дисциплин высшей школы в начале 90-х годов, когда «непрофильные» предметы буквально изгонялись из негуманитарных вузов – сокращалось число учебных часов, многие курсы переводились в разряд необязательных и т. д.

Эта проблема характерна не только для российского высшего образования. «Специализация» профессионального образования, направленность студента на получение узкоспециальных знаний в ущерб личностному и мировоззренческому развитию породила весьма актуальную и сегодня во многих индустриально развитых странах проблему «частичной» личности. В большинстве индустриально развитых стран мира акцент делается на специальном образовании в ущерб целостному видению мира. А. Н. Уайтхед отмечает, что это касается и Англии: «Сейчас наше образование сочетает детальное изучение ограниченного числа абстракций с поверхностным изучением большого числа абстракций. Мы страдаем книжностью в нашей школьной рутине» [11, с. 260–261]. В данной ситуации существенно актуализируется проблема соотношения специального и общекультурного образования, поскольку, как отмечает современный исследователь проблем образования Г. А. Комиссарова, специальное образование, направленное на изучение конкретных явлений, выступает основой технологического развития в широком смысле этого слова, тогда как общее образование формирует ядро мировоззренческой культуры личности [4, с. 12].

Систематический анализ истоков и оснований этой проблемы свидетельствует, что она укоренилась в европейской культуре в эпоху индустриального общества и была связана со становлением нового индустриального, массового человека, узкопрофессионального работника. Промышленное и технологическое развитие развитых стран, их достижения в области материального благополучия и освоения мира были тесно связаны с концентрацией внимания на изучении деталей, с накоплением знаний о конкретных процессах, с узкой профессиональной специализацией, понимаемой как

наличие специальных навыков. Получение специального образования, профессиональное овладение каким-либо конкретным видом труда становится общественно выгодным социально значимым. Специальное образование в этих условиях превращается в приоритетную ценность. «Тем самым, специализируясь, образование не только подчиняется потребностям производства, но и в определенной мере сам процесс влияет на специализацию образования, формирование общественных потребностей и ценностей» [4, с. 11].

Специализация образования сама по себе не является угрозой всестороннему развитию личности, напротив, специальное образование представляет собой необходимый и значимый компонент первичной профессионализации, важнейшим этапом превращения человека в профессионала. Проблема заключается в том, что подчас специальные знания оказываются наиболее социально значимыми и вытесняют из центра культурного пространства другие общечеловеческие ценности. Нравственные, эстетические ценности становятся второстепенными и подчиняются специальным знаниям, а социально-гуманитарное образование личности объявляется лишним.

Следствием чрезмерной специализации профессионального образования становится, по выражению Н. Чебышева и В. Кагана, феномен «разрывности» мышления: «Студенты не могут использовать научные знания как фундамент мотивации, глубокого понимания своей деятельности. Студентов не учат использовать потенциал фундаментальных дисциплин для целостного, системного решения познавательных и профессиональных задач» [13, с. 50]. Подобные процессы происходят практически во всех странах эпохи индустриальной цивилизации.

Выступая на конференции, посвященной гуманитарной подготовке студентов негуманитарных вузов, ректор Московского физико-технического института Н. В. Карлов отмечал: «Молодые люди, 17–18-летние, после трех лет напряженной работы в физике, математике, становятся практически профессионалами они понимают суть, природу вещей, они понимают, что такое математика, что такое математическая модель, они кожей и нутром своим чувствуют и глубоко в том убеждены, что любая предметная наука может быть сведена к совокупности здравого смысла и математики. Но живя в мире, окружающем их, они немедленно приобретают склонность опрокидывать свое высокое профессиональное знание природы вещей на социальное, на человеческое, на межличностное. Но социальное много сложнее естественно научного. Этого-то они и не знают, не понимают» [3, с. 14–15].

Подобная ситуация присуща индустриальной модели цивилизации в целом. Редукция социально-гуманитарного к естественнонаучному стала мировоззренческой установкой европейской культуры под влиянием естественных наук, особенно классической механики, затем физической науки. Существенным недостатком образовательных систем индустриальных стран является также недооценка нравственной составляющей воспитания, вторичность нравственного начала по отношению к таким ценностям, как

разум, право, экономика. Развитие промышленности, массовое производство, требовавшее подготовки конкретных специалистов, привели к деиндивидуализации и дегуманизации профессионального образования, вытеснению духовных компонентов на периферию личностного начала или их подчинению узко прагматическим целям. Между тем еще М. Шелер отмечал, что «образование – это не «учебная подготовка к чему-то», к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уже тем более образование существует не ради такой учебной подготовки» [14, с. 31].

Наступающая новая постиндустриальная, информационная цивилизация требует новой модели общего и профессионального образования, готовящего не массовых и стандартизированных людей, а творчески мыслящих, способных к новаторству и постоянному совершенствованию всесторонне развитых личностей. В последние годы растет понимание необходимости общекультурной и гуманитарной подготовки специалистов в области технических наук и естественнонаучного знания. Например, многие авторы отмечают, что с усложнением инженерного труда резко расширился круг факторов, определяющих уровень профессионализма в инженерной деятельности. Научное и техническое творчество, характерное для инженерной деятельности, невозможно без высокого уровня развития общего и профессионального интеллекта, креативности личности и развитого воображения. Кроме того, готовность к инженерной деятельности предполагает глубокое осознание общественной значимости инженерного труда, способность к обучаемости, умение осуществлять профессиональное общение и взаимодействие, высокий уровень развития общей культуры. В современном мире, в котором все большую роль играют не только вертикальные срезы профессионально-трудовой деятельности, но и широкие горизонтальные социально-культурные связи специалистов, профессионал не может состояться без овладения основными социально-культурными мировоззренческими ценностями, широким «опытом общества». В понятие профессионализма, таким образом, включается гармоничное сочетание трудовых навыков и умений с широким мировоззренческим горизонтом, способностью оценивать ситуацию и увязывать собственные профессиональные задачи с социальными потребностями времени. В этом плане профессионализм становится не только важной составной частью трудовой и профессиональной деятельности человека, но и одной из основных характеристик нравственного облика человеческой личности.

Важной предпосылкой становления и профессионального развития личности в современном обществе становится гуманизация образования. Гуманизация (или, по В. В. Краевскому, «очеловечивание») образования ориентирует всех участников образовательного процесса на уважение к личности, формирование у человека самостоятельности, установление гуманных и нравственных отношений между преподавателями и студентами. Гуманизация образования базируется на демократическом стиле отношений участников педагогического процесса, с непременным соблюдением при-

нципа уважения к личности (как студента, так и преподавателя) и учетом в содержании образования ее духовного и нравственного потенциала путем приобщения к человеческой культуре, взятой в аспекте социального опыта. «В наибольшей степени соответствует установкам гуманистического мышления концепция содержания образования как педагогически адаптированного социального опыта, включающего помимо «готовых» знаний и опыта осуществления известных способов деятельности также и опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений» [6, с. 26].

Сегодня особо остро стоит задача выдвижения на первый план при подготовке будущих профессионалов гуманистических идей и ориентиров, основанных на системном, высоконравственном восприятии мира. Высшая школа должна не только давать узкоспециальную подготовку, но и формировать высококультурную, гуманную и нравственную личность, развивать гражданские качества, учить цивилизованным формам общения, умению жить в быстроменяющемся мире в духе терпимости и согласия. В формировании мировоззренческой, социально-культурной стороны профессионализма в любой сфере профессиональной деятельности большую роль играет социально-гуманитарное знание. «Стратегия воспитательной работы и преобразования общества нуждается в существенном дополнении, ориентированном на новое мировоззренческое знание, глубокое понимание процессов общественного развития. Речь идет о глубоком гуманитарном знании в целом, представленном философией, социологией, историей, искусством, литературой, религией» [15, с. 24].

В настоящее время в России осуществляется обновление гуманитарного образования, важной составляющей которого является переориентация его на культурное развитие каждой отдельной личности, на удовлетворение духовных запросов и потребностей людей. В соответствии с модернизацией образования высшее профессиональное образование в нашей стране нацелено на освоение мирового, в том числе и отечественного социально-гуманитарного знания. Под социальным знанием понимают знание человечества как об обществе в целом, так и об отдельных его аспектах и компонентах. В систему социальных наук включают экономику, социологию, политологию, психологию, управленческие дисциплины, теории решений и т. д. [9, с. 334].

Социальные науки порождают особый взгляд на мир, особый способ видения окружающей среды. Так, мировосприятие человека, знакомого с предметным полем и методикой социологии регулируется категориальной структурой социологического мышления, что дает возможность создания цельного представления о существующих в обществе социальных связях и взаимодействиях. Формирование способности особым образом схватывать, воспринимать и анализировать социальные процессы является одной из основных целей изучения социологии. Изучение социологии студентами вузов, в том числе негуманитарных, имеет своей целью также формирование у студентов социального мышления,

понимания социологических проблем, источников их возникновения и возможных путей разрешения, что является необходимым компонентом системы знаний будущих специалистов-профессионалов.

В процессе мировоззренческого развития личности большую роль играет и политология, изучающая властный компонент общественной жизни. Своими средствами и методами она позволяет выяснить объективно-исторические основы конкретной политики и власти, раскрыть и прояснить суть деятельности политической элиты, лидеров, партий, политического поведения отдельных групп и классов общества. Важнейший аспект современной политологии – выявление сущности политической деятельности. Гуманитарная функция политологии проявляется не только в распространении научных знаний, но и в содействии социализации личности, формированию ее гражданской позиций. Политическое образование является одним из способов формирования политической культуры личности, условием превращения личности в коллективный субъект политики. Поскольку во все времена, а особенно в наше время политика оказывает важное влияние на жизнь отдельных людей и целых народов, политические знания и культура требуются любому человеку, независимо от его профессиональной принадлежности. Обладание политическими знаниями, владение методологией оценки политических событий и действий, политическая грамотность – качества, необходимые современному профессионалу.

В последнее десятилетие в России в связи с радикальной сменой вектора экономического развития, проникновением в жизнь новых экономических и социальных явлений существенно возросла роль экономической науки, управленческих дисциплин. Подлинный профессионализм работника в современном обществе, независимо от сферы его профессии, подразумевает глубокое знание и понимание экономических процессов, экономического содержания профессиональной деятельности, законов становления, развития и функционирования системы социальных отношений во взаимосвязи с системой экономических отношений.

Гуманитарная составляющая социально-гуманитарного знания представлена циклом мировоззренческих дисциплин, направленных на изучение истории и теории человека как особого духовного существа, на воспитание личности. Изучение в ходе вузовской профессиональной подготовки наряду со специальными дисциплинами истории, культурологии, религиоведения, разнообразных философских наук, истории и теории философии, этики, эстетики, антропологии, логики и т. д. – призваны способствовать интеллектуальному, нравственному и эстетическому развитию личности будущих профессионалов. «В потенциале, в наработках именно этих наук присутствует реальное многообразие основополагающих взглядов, идей, представлений о человеке, его развитии, легитимности и конституционности...» [15, с. 10–11].

Философские знания входят в состав методологического обеспечения не только научных исследований, но и многих видов профессиональной

деятельности, они необходимы для теоретических построений и прикладных исследований, поскольку являются неотъемлемой составляющей фундаментального образования.

Современный профессионал должен обладать качествами духовно богатого человека, который не только функционально становится членом определенной группы, но по своей сущности отвечает особым требованиям, поскольку всякий прогресс опирается не только на профессиональный уровень специалистов, но и на их общую культуру. В российской высшей школе в последние годы наращиваются демократические традиции, совершенствуются условия для развития личности на основе использования многообразия культуры, ее общечеловеческого и национального богатства, что представлено в гуманитарном цикле всех учебных дисциплин, превращающих ценности общемировой культуры из предмета изучения в содержательную основу образования и жизнедеятельности человека. Гуманитаризация образовательно-культурного процесса в системе высшего профессионального образования имеет своей целью ориентацию на подготовку специалиста как просвещенного человека, профессиональная подготовленность которого является лишь гранью его целостного бытия.

Здесь необходимо отметить, что только гармоничное сочетание в образовательном процессе специальных, естественнонаучных и социально-гуманитарных дисциплин является залогом успешной профессионализации личности. Современный, сложный, динамичный мир есть результат взаимодействия человека и природы, поэтому понимание происходящих в мире процессов предполагает определенную общую культуру, включающую в себя не только социально-гуманитарную составляющую, но и естественнонаучный аспект. Как справедливо отметил Н. В. Карлов, «без знания основных законов природы гуманитарий, особенно профессиональный гуманитарий, особенно в области юриспруденции, экономики, становится так же опасен для общества, как опасен чистый, голый, циничный технократ» [3, с. 15].

Итак, подлинный профессионализм в начале XXI в. предполагает две необходимые интеллектуальные составляющие:

– Формирование интеллектуального кругозора, приобретение определенной системы знаний, включающей в себя как широкое общеобразовательное знание о законах природы и общества, так и специальные знания, необходимые для успешной профессиональной деятельности. Решающую роль в этом процессе играет профессиональное образование, необходимым компонентом которого является общая гуманитарная подготовка, способствующая духовному и нравственному развитию личности.

– Формирование культуры мышления, способности творчески мыслить и самостоятельно решать сложные профессиональные и социальные проблемы. Главным элементом интеллектуального развития про-

фессионала в современном мире становится способность к постоянному развитию и самосовершенствованию, к творческому поиску и модернизации.

Новая информационная цивилизация требует новой модели образования, готовящей всесторонне развитых специалистов, творческих личностей, обладающих высокой общей и профессиональной культурой. Важнейшими сущностными чертами информационного общества в научной и образовательной сфере являются изменение статуса науки, приобретение ею новой интегративной функции, гуманитаризация науки, преодоление узкой дисциплинарности, сближение естественнонаучного и гуманитарного знания за счет повышения значимости эмоциональной сферы.

Интеллектуальный компонент в структуре профессионального сознания личности информационной цивилизации должен быть подвижным и динамичным. Новый стиль мышления включает в себя изменение характера познавательной деятельности: единство процессов и методов научного познания, гибкость и многогранность мышления, взаимосвязь интуитивного, эмоционально-чувственного, наглядно-образного и логического мышления [10, с. 270–271]. Только специалист с активным и творческим профессиональным мышлением способен к осуществлению профессиональной деятельности, соответствующей высокому уровню развития социальных отношений в современном обществе.

В последние годы в России все большее внимание привлекает концепция социального развития на основе приоритетного использования научных знаний. В то же время, непрерывный рост требований рынка труда к уровню подготовки специалистов заставляет постоянно совершенствовать систему профессионального обучения. Профессиональное образование развивается на базе широкодоступной сети знаний, внедряются новые информационные и коммуникационные технологии. Стратегия модернизации современного российского образования направлена на достижение качества образования для всех, расширение его доступности и массовости, создание системы непрерывного образования [5, с. 130–135]. На этом пути достигнуты несомненные успехи. Россия интегрируется в мировое образовательное пространство, образование остается сферой государственных интересов, в общественном сознании сохраняется отношение к высшему образованию как к общественному достоянию.

В процессе духовного и социального развития личности, формирования ее мировоззрения и активной социальной позиции велика роль социально-гуманитарного знания. Среди первоочередных задач гуманитарной науки выдвигается проблема систематизации идей, конкретизации и координации теоретических усилий специалистов различных гуманитарных и естественно-научных областей знания, в поле зрения которых попадают существенные проблемы развития человечества в целом и лич-

ности каждого. «Наука через систему образования, культуры, искусства, литературы, трудовую и бытовую деятельность призвана формировать общественное человеческое сознание, мировоззрение, опирающееся на достижения мировой научной мысли и логику рассуждений, доказательных, убедительных и обоснованных научных знаний» [15, с. 24].

Результатом гуманитаризации процесса образования должно стать гармоничное сочетание в нем общеобразовательных знаний, специальных знаний и духовных компонентов (нравственных, эстетических и социальных ценностей). Социальные и гуманитарные науки воспитывают в человеке способность к широкому, но в то же время глубокому, «сущностному» видению профессиональных проблем. Только широко мыслящий человек, оценивающий собственную деятельность как с позиции профессиональной целесообразности, так и с точки зрения общечеловеческих ценностей истины, добра и красоты, может стать настоящим профессионалом.

Библиографический список

1. **Глазьев, С.** Экономическая теория технического развития. [Текст]/ С. Глазьев. – М., 1990.
2. **Капто, А. С.** Профессиональная этика. Ч. 1. [Текст]/ А. С. Капто. – М., 1997.
3. **Карлов, Н. В.** Синтез гуманитарного и естественнонаучного // Гуманитарная подготовка студентов негуманитарных вузов и специалистов гуманитарного профиля. Материалы Всероссийской конференции 2–3 апреля 1992 г. [Текст]/ Н. В. Карлов. – М., 1992.
4. **Комиссарова, Г. А.** Образование как социокультурная ценность: философский анализ [Текст]: автореф. дис. ... докт. филос. н. / Г. А. Комиссарова. – М., 1999.
5. **Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.** – М., 2002; Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Текст]/ Вестник МАН ВШ. – М., 2000. – № 3 (13).
6. **Краевский, В. В.** Философия образования в системе научного знания [Текст]/ В. В. Краевский. // Вестник РУДН. Сер.: Философия. – М., 2003. – № 2.
7. **Новиков, П. Н.** Опережающее профессиональное образование [Текст]: Научно-практическое пособие./ П. Н. Новиков, В. М. Зуев. – М., 2000.
8. **Основы общей и прикладной акмеологии** [Текст]. – М., 1995
9. **Социально-психологический портрет инженера** [Текст]/ Под ред. В. А. Ядова. – М., 1977.
10. **Социология** [Текст]/ Под ред. Г. Осипова и др. – М., 1996.
11. **Талалова, Л. Н.** Интеграционные процессы в образовании: контекст противоречий. [Текст]/ Л. Н. Талалова. – М., 2003.
12. **Уайтхед, А. Н.** Избранные работы по философии. [Текст]/ А. Н. Уайтхед. – М., 1990.
13. **Филиппов, В. М.** Российское высшее образование: На пути перемен [Текст]/ В. М. Филиппов, В. Н. Чистохвалов. // Вестник РУДН. Сер.: Философия. – 2003. – № 2.
14. **Чебышев, Н.** Терапия феномена «разрывности» мышления [Текст]/ Н. Чебышев, В. Каган // Высшее образование в России. – М., 1999. – № 1.

-
15. **Шелер, М.** Избранные произведения. [Текст]/ М. Шелер. – М., 1994.
16. **Яновский, Р. Г.** Социальная динамика гуманитарных перемен.[Текст]/ Р. Г. Яновский. – М., 2001.
17. **Bell, D.** The Post-Industrial Society: The Evolution of an Idea. The Coming of Post-Industrial Society, Social Forecasting. New York, 1973.

РАЗДЕЛ II
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ
ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9.01+378

Корнеев Сергей Семенович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии и социальной психологии Тихоокеанского государственного экономического университета, korneenkovss@yandex.ru, Владивосток

**ВЛИЯНИЕ ТЕХНОКРАТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ
ЛИЧНОСТИ И МЫШЛЕНИЯ**

Korneenkov Sergey Semienovich

Candidate of Psychological Sciences, Senior lecturer/ of The Chair of Sociology and Social psychology of the Pacific State University of Economics, korneenkovss@yandex.ru, Vladivostok

**THE INFLUENCE OF THE TECHNOCRATIC PARADIGM
OF EDUCATION ON PERSONALITY DEVELOPMENT
AND THINKING**

Одно из направлений повышения эффективности обучения и модернизации образования связано с разработкой и внедрением в практику инновационных психолого-педагогических парадигм. Долгое время усилия ученых концентрировались на описании технократической и гуманистической парадигм в их противопоставлении. Ведущим в течение многих столетий оставался традиционный подход, а гуманистический оформился в самостоятельное направление в России в середине XIX в.

В последние годы в научной литературе широко представлены и проанализированы многочисленные парадигмы образования [1; 2; 4; 5; 9; 11; 15; 16]. Понятие «научная парадигма» ввел философ Т. Кун, что означало «...признанные всеми научные достижения, которые на протяжении определенного времени дают научному сообществу модели постановки проблем и их решения» [6]. Сравнительный анализ описания парадигм показывает, что многие ученые допускают сосуществование различных парадигмальных установок в одних и тех же условиях образования. Между тем повышение эффективности системы образования невозможно без критического взгляда на существующие модели обучения и воспитания человека.

В данной статье внимание направлено на описание основных особенностей технократической парадигмы и как данный подход в образовательной практике влияет на развитие личности и мышления.

Технократическая парадигма по своему психологическому, педагогическому и методологическому содержанию далеко не однородна, она формировалась под влиянием научно-технической революции. Внутри данной парадигмы существует много частных течений, каждому из которых присуще

свое видение целей и задач образования, содержания и процесса обучения. К частным моделям можно отнести учебно-трансляционную, знаниевую, рационалистическую, авторитарную, манипулятивную.

Технократическая парадигма имеет рационалистический характер и ориентирована на ценность знаний, где практическая деятельность педагога строго подчинена нормам и стандартам, где не остается места для индивидуального и совместного творчества с учениками. А. И. Павленко и Т. Н. Попова отмечают, что для технократической парадигмы характерны бинарные шкалы оценок: «да – нет», «знает – не знает», «воспитан – не воспитан» [10]. Основной педагогической технологией является монолог преподавателя во время учебного процесса, где даются ответы на вопросы, которые студенты не задавали.

В. Я. Пилиповский, анализируя мировой педагогический опыт, отмечает, что технократический подход оправдан, когда речь идет о схематичной, шаблонной деятельности учащихся (заучивание, тренинг, применение знаний по готовому образцу и т. п.) когда ученик недостаточно развит в умственном отношении, не предрасположен к познавательной деятельности и нуждается в постоянном стимулировании извне [11]. Однако таким образом фактически снимается вопрос о творческом характере не только учения, но и преподавания, поскольку идеалом становится точное следование предписанному шаблону и деятельность преподавателя превращается в натаскивание учащихся на выполнение тестов.

В структуре технократического подхода А. Лобок выделяет как самостоятельное направление учебно-трансляционную парадигму образования [8] и отмечает, что в рамках данного подхода выстраивается содержание всей традиционной школы, что передача знаний осуществляется методом трансляции учебного материала. Все, что при этом требуется от учителя, – это найти наиболее эффективный способ передачи знаний, чтобы последние сохранились в памяти неопределенно долго и в нужный момент могли быть востребованы. При этом учебные технологии могут быть «традиционными» либо «новаторскими», но это не меняет трансляционного способа подачи материала. Чем большее количество учебного материала можно передать в единицу времени, тем выше ее эффективность. Естественно, что критерием образования в данной парадигме оказывается объем осваиваемых учеником знаний, умений и навыков. Чем он больше, тем более образованным считается ученик. При этом важно решить, какие знания, умения и навыки должны быть усвоены и каким должен быть их минимум.

В настоящее время в системе образования господствует технократическая парадигма, направленная на воспитание специалиста, хорошо подготовленного к жизни на принципах борьбы и конкуренции и лишённого гуманистического начала. Но специалист во всем многообразии его способностей, представляет всего лишь фрагмент личности и если личность не обладает развитыми нравственно-духовными качествами, то ее общие и специальные (профессиональные) способности легко становятся деструктивными,

антисоциальными. Технократический стандарт высшего образования – это минимум того, что должен получить студент как функционирующий субъект (специалист) общества. Технократический подход (и соответствующее ему мышление) игнорирует духовные ценности человека, из сферы образования через студентов-выпускников он распространяется на все сферы человеческой жизнедеятельности.

В вузовские программы (в стандарт) введен целый ряд дисциплин агрессивного характера, где суть человека понимается как универсальное биосоциальное существо, что его силы и способности есть средства для достижения политических, социальных, технократических и коммерческих целей. Вузовская наука учит искусству захвата не только рынка, но, и это главное, человеческой психики. Основными учебными категориями экономического и управленческого цикла дисциплин становятся такие понятия как персона, объект, клиент, пациент, потребитель, работодатель, исполнитель, бизнесмен, коммерсант, конкурент. Данные понятия формируют «исчерпывающее» представления о человеке в мире бизнеса. Многочисленная учебная литература по коммуникациям и управлению больше напоминает учебник по искусству ведения боевых действий современными способами, чем учебник о принципах развития и мирного сосуществования людей. Основное внимание в развитии личности направлено на выработку агрессивных способностей и соответствующих черт характера. Конкуренция, соперничество, власть, конфликты, партизанская война, борьба, захваты, удары, фронт, доля рынка, единоначалие, прибыль, приватизация и т. д. являются наиболее обиходными и развитыми категориями стратегии по «управлению мышлением» индивида. Зато такие качества как сотрудничество, кооперация, служение, равенство, взаимоуважение, доверие, доброта, терпение, честность, бескорыстие, вера, любовь, и т. д., то есть все то, что отражает истинную суть человека, являются малоисследованными, не востребованными и ненужными категориями в «управлении человеческими ресурсами». Человек богат человеческими качествами, но от этого богатства на многие годы отказались многочисленные управленческие дисциплины. Ученые по-прежнему разрабатывают целые технологии по управлению людьми. Наиболее тонкие подходы связаны с введением в подсознание индивида специальных программ, блокирующих его волевые качества. При этом у человека создается впечатление, что все его выборы – это его собственные желания, причем все они высокого морального плана. Он не осознает, что жизненный путь для него программируется другими людьми при помощи специальных психолого-педагогических технологий развивающих технократическое мышление.

Исследования показывают, что отличительная особенность современного студента – жажда знаний [13]. Но это чаще всего не бескорыстная жажда познания, свойственная подлинным ученым и философам, «а расчетливое накопление интеллектуального капитала, ибо знание понимается как доходный вид собственности, способный приносить немалые дивиденды» [13, с. 42].

Функция образования далеко не сводится к насыщению человека общими и специальными знаниями, развитием интеллекта, социально-техническими, экономическими умениями и навыками. Интеллект, как и вся психика личности, представляет дуальное образование, он способен произвести не только великие гуманистические идеи, но и идеи, воплощение которых может погубить всю цивилизацию. Энциклопедические знания не гарантируют образованность человека в истинном смысле этого слова.

Стремительный рост знаний вызвал бурное развитие систем и технологий образования с соответствующей знаниевой ориентацией. Одновременно развивалась методология образовательных проектов, направленных на обеспечение высокого качества знаний. Отсюда – интеллектуализация, стандартизация, модульность, технологизация обучения. А. В. Соколов отмечает, что «главным техническим орудием интеллектуального труда стали компьютерно-телекоммуникационные средства, а главным психологическим инструментом – технократическое мышление» [13, с. 48]. В вузах появились новые дисциплины, имеющие целью приспособление достижений фундаментальных наук к потребностям практики (информационные технологии, дистанционная связь, мультимедиа, дизайн и т. д.) и при этом никакие морально-этические ограничения не предусматриваются. По мнению А. В. Соколова постсоветская высшая школа оказалась перед выбором одной из двух стратегий своего развития: гуманистической, продолжающей лучшие традиции просвещения, и маркетинговой, когда образование понимается как услуга. Есть все основания полагать, отмечает В. В. Сериков, что смена парадигмы, при которой знания, интеллект считались единственным продуктом образования, неизбежна [12].

Система образования призвана решать многочисленные задачи, что возможно если сознание личности будет гибким, гармоничным и постоянно растущим. Посредством образования осуществляться не столько накопление знаний и развитие интеллекта, как раскрытие потенциальных душевно-духовных качеств личности, нравственное становление.

Эволюцию человека принято выражать в терминах научных достижений и связывают с созданием искусственного интеллекта, биороботов, нанотехнологий, компьютерных систем. Детское мышление с раннего возраста активно включается не в природу, как естественную реальность, но в компьютерный виртуальный мир с его искусственными персонажами и играми самого широкого выбора. Дети особенно легко обучаются владению компьютерной техникой, принимая ее программы как само собой разумеющиеся. Человек добровольно отдает себя бездуховному интеллекту, доверяя ему больше, чем живому общению с природой и себе подобными людьми. Компьютерная программа становится своеобразным наркотиком, способным заменить общение с естественным миром. «Следует признать естественным следствием распространения технократического мышления – одной из примет наступающей информационно-компьютерной цивилизации. Опасность технократического мышления видится в том, что оно озна-

чает деградацию гуманности и рост бездуховности в обществе» [13, с. 46]. «Распространение технократического мышления проявляется в приоритете мещанских интересов, в антипатриотизме, примитивном стяжательстве, пренебрежении якобы архаичным культурным наследием, воплощенным в книге и в библиотечных фондах» [там же].

Характерным проявлением технократического мышления является введение тестовой оценки знаний. Общеизвестно, что введение тестирования типа ЕГЭ связано с западной системой обучения. Дидактическое тестирование представляет набор стандартизованных заданий по определенному материалу. Цель методики заключается в том, чтобы оценить соответствие содержания дидактических единиц (ДЕ) и уровень подготовки студентов согласно требованиям ГОС ВПО. Качество подготовки определяется по формуле: соотношение уровня усвоения (воспроизведения) ДЕ к общему количеству ДЕ умноженному на 100%. Безусловно, контроль результатов обучения является обязательным компонентом учебного процесса. Но что же проверяет дидактический тест? В лучшем случае – развитие ассоциативной памяти, когда студент из подготовленных ответов с подсказки, наводки должен выбрать наиболее правильный ответ. При этом он не напрягает ум, формулируя определения, выполняя синтез и анализ и другие мыслительные операции. Невозможно создать и тем более массово применить дидактические тесты проверяющие уровень развития сознания, наличие интуитивного мышления, умение логически рассуждать, нравственность и духовность человека, что в первую очередь подлежит развивать в течение всей жизни человека.

Что же представляет собой технократическое мышление и как этому процессу способствует технократическая парадигма образования? «Технократическое мышление – это мировоззрение, существенными чертами которого являются примат средства над целью, цели над смыслом, общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальностями современного мира», – отмечают В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов [3, с. 189]. Технократическому интеллекту (и мышлению) чужды Разум и Мудрость, для него «не существует нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства» [там же]. Существенной особенностью технократического мышления является представление о человеке как объекте не способным к самостоятельной полноценной жизни, поэтому его нужно направлять при помощи введения в психику специальных программ-алгоритмов, установок: обучающих, развивающих, корректирующих, направляющих, вдохновляющих, т. е. любого содержания и качества. Технократическое мышление не тождественно мышлению творческих работников, ученых, это прообраз искусственного интеллекта. К. Шеннон (создатель теории информации), Н. Винер (создатель кибернетики), Д. фон Нейман (один из создателей вычислительной техники) не раз предупреждали об опасности технократической трактовки их открытий и достижений.

Технократическая система обучения способность психики к обучению посредством программирования использует через узаконенный стандарт

образования. Вводимые программы (знание – сила), принятые и усвоенные учеником, получают свое право на жизнь не только в субъективном психическом поле индивида, но и в сознании общества. Сроки проявления программ и установок могут варьироваться от немедленного претворения их в жизнь до растянутого во времени. У человечества появилась «самая опасная перспектива – формирование поколения технократов» [3, с. 229], когда интеллектуальные «забавы» ставят человека на край гибели. Интеллект (ум), лишенный разума, преобладает в технических науках, но это проявляется и в экономических, политических и даже социальных, культурологических, философских, психологических и педагогических дисциплинах.

Технократическое мышление, будучи реальностью, полностью полагается на искусственный интеллект, считая, что его создание возможно в ближайшее будущее. С развитием науки и техники, технократического интеллекта резко падает социально-культурный, духовный уровень развития человека. Наука все более сближается с техникой и отделяется от человека, это отмечается даже в естествознании и, в частности, в психологии [3, с. 191]. Техника приносит большие удобства, но не хочет знать личность и душу человека, делает все возможное, чтобы человек оставался в плену иллюзий.

Создание искусственного интеллекта очеловечивает машину, особенно это заметно с введением в ее программу чисто человеческого качества – способности к самообучению, возможности ведения «диалога с компьютером», вступление в полный контакт с виртуальной реальностью компьютера [7]. Человек перестает думать самостоятельно, перекладывая поиск ответов на «своего всемогущего друга». В настоящее время через систему Интернет можно найти почти любой технический проект или без труда «выполнить» курсовую и дипломную работу.

Человек, включенный в работу с компьютером, может стать фактически его рабом, что давно отмечают в технически развитых странах (США, Япония). Он не хочет слышать о развитии высших способностей, о творческом мышлении, аутогенной тренировке, инсайтах, озарении, интуиции, душе, о том, что человеческие возможности безграничны. Его идеалом становится чувственное удовольствие, материальный комфорт и все, что связано с развитием и удовлетворением физиологических, социальных и витальных потребностей. Во всем мире образование как техническое, так и естественно-научное продолжает идти по технократическому пути развития. Критерии такого развития определяются понятиями: быстрее, больше, эффективнее, дешевле, прибыльнее.

В технических и экономических вузах цель образования сводится к достижению прагматических выгод, когда человек служит средством получения прибыли, технического прогресса. В переориентации, по мнению В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунова, «...нуждаются учебники и по гуманитарным, и по естественным, и по техническим дисциплинам» [3, с. 230]. Учебники и учебные пособия должны ориентировать студентов в том, что достигнуто к настоящему времени, и не стоит студента заставлять это за-

учивать. Главное – это уметь чувствовать настоящее время, развивать прогностическое и креативное мышление. В то время, когда студент станет самостоятельным в жизни, знания учебников и без того неновые, безнадежно устареют.

Огромная доля студенчества стремится всеми способами к познанию внешнего, объективного, технократического мира, мира рекламы и бизнеса, политики и власти, ибо так настраивает современная система образования. Познание бесконечной красоты самого себя, внутреннего мира других людей остается для них в полном забвении.

Но проблема образования заключается не только в создании новых парадигм, учебников и учебных пособий. Особенно остро стоит проблема личности учителя, преподавателя, ученого, работающего и преподающего в вузе, ибо, как известно, подобное может воспитать только подобное, «только личность воспитывает личность» (К. Д. Ушинский). Необходимо воспитать новые отношения и новый подход к подбору кадров вузовского образования. Образование должно давать не только сумму знаний, развивать необходимые умения и способности, но главное, развивать потребности и способности к самостоятельному поиску новых знаний, научить пониманию, что все живое и неживое в мире взаимосвязано.

Творчество, как основа развития, должно проявляться во всех сферах деятельности: в труде, науке, искусстве, управлении, политике. Школа, вуз творческого ребенка превращает в «стандарт образования», после которого человек самостоятельно должен постигать науку саморазвития и самопознания, но это, оказывается, для него уже невозможно. Поэтому так необходим нетрадиционный подход каждого преподавателя к постановке целей, задач, средств, методов, всего учебного материала, форм подачи информации, в конечном итоге новых технологий обучения, ориентированных на индивидуальное развитие творческих способностей личности и специалиста.

Интеллект, в его технократической разновидности, опередил развитие интеллекта разумного, способного к самопознанию. Голос разума, и еще более – духа, что несет свободу человеку как в науке, так и в образовании не стал ведущим, почему и возникает проблема смены парадигмы. Любая область знаний должна работать на человека, на раскрытие его человеческих сущностных сил.

Технократическая цивилизация с первых шагов человека незаметно организует его жизнь по своим законам. Мир техники все более захватывает жизненное пространство, теснит природу и человека в ней. Американский профессор Р. А. Уилсон отмечает: «Традиционные методы воспитания совершенно логичны, прагматичны и совершенно здоровы для достижения истинной цели общества, которая состоит не в том, чтобы создать идеальную личность, а в том, чтобы создать полуробота, который максимально близко подражает общественному идеалу – как в рациональных, так и в иррациональных аспектах, перенимая как мудрость веков, так и всю накопленную

человечеством жестокость и глупость» [14, с. 145]. Почему же обществу и государству необходим именно такой человек, «безличная личность»? Тот же автор отвечает, что полностью сознательная, пробужденная личность не сможет вписаться ни в одну из ролей, приготовленных ему обществом, им невозможно будет управлять. Аппарат управления современного общества настолько жесткая и организованная система, что любое вмешательство в ее планы свободно мыслящего человека тут же «преследуется по закону». В вузах читают циклы научных дисциплин по «управлению человеческими ресурсами», где главная цель явно или скрытно сводится к искусству манипулирования сознанием человека.

Управляемый человек – это наилучшее средство для увеличения «национального богатства». Привычное представление, что богатство страны – это земля, труд и капитал, смещается в сторону того, что наилучшее богатство представляют правильные и жизнеспособные идеи, и это на самом деле так. Мозг человека – величайшее сокровище, ибо именно там рождаются великие идеи, которые находят воплощение в социуме. Владеть умом человека – значит владеть всем миром. Пока общество не свободно от авторитарности в образовании будет существовать утопическая система воспитания. Необходимы люди, которые способны творить, проявлять инициативу и не склонны на слепую покорность.

Технократическое поле сознания пронизывает собой все слои психики человека и общества. Включенность в это поле делает субъекта инструментом в игре бессознательных и неодолимых сил. Современная мотивация в игре, учении, поведении, трудовой, спортивной, познавательной деятельности по большей части отражает потребности самовыражения эгоцентричной личности, но не веления души. Запрограммированный, замотивированный, автоматизированный человек выполняет заложенную в него программу, действует по воле индивидуального, группового и коллективного эго и не слышит, не воспринимает голос высшего Я. Такой человек, несмотря на глубокий ум, высокий талант, замечательное профессиональное мастерство, – человек с неразвитой душой и его жизнь проживается напрасно. Личность, оторванная от души – потерянная личность.

Идеалом в обществе служит карьерный человек, преуспевающий в бизнесе и политике, умеющий управлять и влиять на других людей. В основе мотивации технократической, социализированной и конкурентной личности лежит материальная прибыль, где личность поставлена на службу маммоне, но не человеку в высшем понимании этого слова. Жажда и искусство власти, умение «конвертировать власть в собственность», – характерная черта социальных отношений. Лозунг «можно все то, что не запрещено законом», опускает человека на самую низшую ступень культурно-нравственной лестницы, а о ступенях духовного восхождения такой индивид даже и не слышал. Вместе с тем, тот же труд и ту же деятельность человек может (и должен) выполнять, руководствуясь внутренними мотивами, которые не носят эгоцентрической направленности. Труд и деятельность есть только

средства, цель же – развитие сознания. Любое обучение, как и любая деятельность, должны раскрывать истинно человеческие качества, которые с самого начала уже заложены в его сознании.

Таким образом, в настоящее время в вузах преобладает технократическая психолого-педагогическая парадигма. Ее характерные признаки:

- передача научных знаний от учителя к ученику осуществляется в форме монолога, реже – диалога;

- передаваемые знания должны быть выверенными и научно обоснованными;

- характерная черта передаваемых знаний – усвоение учениками стандартной программы обучения;

- характер обучения развивает в первую очередь память, но не мышление. Программу обучения наиболее успешно усваивают те ученики, у которых хорошо развита слуховая и зрительная память – как оперативная, так и кратковременная;

- обучение строится на постоянном поддержании повышенной умственной активности учащихся, отсюда огромная нагрузка на психику;

- передача знаний осуществляется в основном методом внушения, убеждения и разъяснения;

- знания и навыки ставятся во главу угла в развитии личности;

- воспитание сводится к овладению различными видами деятельности, которыми характеризуется специальность, а значит и специалист;

- воспитывается прагматическая, расчетливая личность, способная к приобретению и присвоению, но не к бескорыстной отдаче и служению;

- обучение строится под воздействием внешней мотивации, когда основными стимулами служит престиж профессии, будущая заработная плата, карьера, возможное приобретение власти в области распределения благ. Основная характеристика будущего специалиста – потребительское отношение к жизни;

- обучение строится с учетом, что все ведущие потребности личности замыкаются на материальном обеспечении и социально обусловленных проявлениях;

- обучение и воспитание рассматриваются как социализация личности, адаптация ее к внешним условиям жизни, рынку, потребностям работодателя. Уникальность и неповторимость каждого индивида больше декларируется, чем воплощается в реальность;

- в процессе обучения основное внимание уделяется информационной передаче нормативных знаний и мало внимания уделяется творчеству.

В образовательной системе нормируется практически все: цели и задачи образования, учебные планы и программы, модели специалистов, педагогические приемы, рекомендации по самостоятельной работе. О творчестве в педагогической и учебной деятельности больше говорится, чем реализуется на практике.

Содержание образования должно сочетать нормативные знания и творческое решение об источниках приобретения знаний. В учебных планах не-

обходимо учитывать, что образование и обучение – это открытая саморазвивающаяся система со всеми ее особенностями. Введение современных технологий обучения тесно связано с пониманием того, в каких режимах наиболее продуктивно работает психика человека. Методы активного, насильственного обучения должны уступить место естественным, природным способам подачи, получения и усвоения информации, ибо психика и мозг человека, как и все в природе, подчиняется многочисленным ритмам (например напряжение-расслабление, работа-отдых), нарушение которых приводит к непредвиденным негативным последствиям в психическом развитии индивида, а значит, и всего общества. Технократическое мышление не может привести индивида к самопознанию, к познанию истины, ибо такой цели оно даже и не предполагает.

Библиографический список

1. **Белкин, А.** Еще одна парадигма образования [Текст]/ А. Белкин // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 92–97.
2. **Бондаревская, Е. В.** Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики. [Текст]/ Е. В. Бондаревская. – М.: Педагогика. – 2007, – № 6. – С. 3–10.
3. **Зинченко, В. П.** Человек развивающийся. Очерки Российской психологии [Текст]/ В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М., Тривола. 1994. – 304 с.
4. **Колесникова, И. А.** Педагогические цивилизации и их парадигмы [Текст]/И. А. Колесникова. // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
5. **Корнетов, Г. Б.** Педагогические парадигмы базовых моделей образования [Текст]: учеб. пособие. / Г. Б. Корнетов. – М., УРАО, 2001. – 122 с.
6. **Кун, Т.** Структура научных революций [Текст]/ Т. Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 330 с.
7. **Ленат Д. Б.** Искусственный интеллект / В кн.: Современный компьютер. [Текст]/ Д. Б. Ленат. – М., Мир, 1986. – С. 174–186.
8. **Лобок, А.** Содержание образование образования: конфликт парадигм. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: upr.1september.ru/2000/no45.htm
9. **Лызь, Н. А.** Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике [Текст]/ Н. А. Лызь. // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 16–26.
10. **Павленко, А. И.,** Попова, Т. Н. Пути освоения содержания образования: парадигмальный подход. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/h33.html>
11. **Пилиповский, В. Я.** Педагогическая мысль в странах Запада: традиции и современность.[Текст]/ В. Я. Пилиповский. – Красноярск, Изд-во КГПУ, 1998. – 198 с.
12. **Сериков, В. В.** Парадигма современного образования: ориентация на личность [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/1.html>
13. **Соколов, А. В.** Гуманитарное студенчество постсоветской России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&

14. **Уилсон, А. У.** Психология эволюции [Текст]/ А. У. Уилсон. / Перевод с англ., под. ред. А. Костенко. – М., Киев, София, 2005. – 304 с.

15. **Шиянов, Е. Н., Ромаева Н. Б.** Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики [Текст]/ Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева. // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17–25.

16. **Яковец, Ю. В.** Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы [Текст]/ Ю. В. Яковец. // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 3–17.

УДК 378

Алеева Юлия Вениаминовна

Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры педагогики Алтайской государственной педагогической академии, kirnat67@mail.ru, Барнаул

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ЦЕЛОСТНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ**

Aleeva Julia Veniaminovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the senior research assistant of chair of pedagogics of the Altay state pedagogical academy, kirnat67@mail.ru, Barnaul

**DEVELOPING STUDENTS COGNITIVE ACTIVITY IN
INTEGRAL PEDAGOGICAL PROCESS**

Педагогический процесс в высшем учебном заведении представляет собой сложную динамическую систему, в которой в органическом единстве осуществляется взаимосвязанная деятельность преподавателя и студентов. В этой системе под руководством преподавателя происходит систематическое обучение и овладение студентом основами наук, способами деятельности, его развитие. Поиск путей совершенствования целостного педагогического процесса в высших учебных заведениях приводит к необходимости изменения и корректировки не только содержания и технологии образования, но и акцентирования внимания на процессе развития и стимулирования познавательной активности студентов.

Изучению сущности познавательной активности и особенностей ее развития у студентов предшествовал анализ литературных источников, а именно исследование состояния проблемы руководства развитием познавательной активности обучающихся в педагогической теории и практике. Для рассматриваемой нами проблемы важно проникновение в сущность учебно-познавательной деятельности студентов. По мнению В. Л. Крайника учебно-познавательная деятельность студентов направлена на усвоение и формирование определенных общественно-значимых знаний и умений [2].

В анализе учебно-познавательной деятельности мы исходим из того, что она представляет собой систему, в качестве структурной единицы которой можно выделить познавательное действие. Под познавательным действием студентов мы понимаем осознанный, целенаправленный, результативно завершённый познавательный акт, всегда связанный с решением познавательной задачи. Введение указанных характеристик дает нам основание утверждать, что познавательное действие обучающегося является «структурной единицей» учебно-познавательной деятельности, так как обладает основными ее свойствами: целью, ее осознанием и результативной завершённостью. Учебно-познавательная деятельность студентов в целом скла-

дывается из внутренних взаимосвязанных действий, логическая последовательность которых и определяет ее структуру.

Разрабатывая педагогическую систему развития учебно-познавательной активности, мы, прежде всего, исходили из того, что деятельность в целом складывается из системы взаимосвязанных действий. Последовательность же типов действий обусловлена общими закономерностями познания и осуществляется в процессе восприятия, осмысления, запоминания, овладения знаниями и способами деятельности.

Следующее положение, которое было выдвинуто, состояло в отражении в системе развития познавательной активности основных требований к эффективному учению: формирование стремлений обучающегося к познанию, самостоятельности умственных и практических действий, к проявлению волевых усилий и обучение его навыкам управления собственной учебно-познавательной деятельностью.

При создании педагогической системы развития познавательной активности мы учитывали, что основным признаком, которым следует руководствоваться, определяя системность объектов, является, по мнению представителей философской науки, их органическая целостность. Каждый элемент системы представляет собой самостоятельную ее часть, имеющую специфическое назначение, которое реализуется в его функции внутри системы в целом.

В качестве элементов разработанной нами педагогической системы выступает комплекс средств, направленных на развитие познавательной активности студента в процессе обучения с учетом конкретной цели данного этапа учебно-познавательной деятельности. Такими компонентами являются: мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой и оценочный. В качестве комплекса применения средств развития познавательной активности студента в процессе обучения выступают: учебное содержание, методы и приемы обучения, организационные формы познавательной деятельности. Все эти средства в их конкретном проявлении на каждом этапе познавательной деятельности должны обеспечить деятельность учащихся по достижению конкретной цели этого этапа.

Целостность педагогической системы развития познавательной активности студентов обеспечивается пятью основными элементами:

- первый элемент включает основные цели и задачи, направленные на развитие познавательной активности личности;
- второй элемент педагогической системы развития познавательной активности студентов обеспечивает организацию учения как мотивированного, целенаправленного, самоуправяемого процесса, если она будет отвечать следующим педагогическим требованиям: а) развивать внутренние мотивы учения студентов на всех его этапах; б) стимулировать механизм ориентировки студентов к предстоящей деятельности, обеспечивающий целеполагание и планирование; в) обеспечивать формирование интеллектуальных умений учащихся по переработке информации; г) актуализировать

их физические и нравственно-волевые силы по достижению познавательных целей; д) обеспечивать самооценку учебно-познавательной деятельности в ходе процесса учения на основе самоконтроля и самокоррекции;

– третий элемент обуславливается комплексом организационно-педагогических условий: сочетание разных источников знаний; использование мультимедийных средств для иллюстрации рассказа преподавателя; организация самостоятельных действий каждого студента с предметом усвоения; наличие целевой установки и четкое выделение главного содержания знаний; комплекс игровых заданий и учебных упражнений в разных формах педагогической деятельности; контроль за ходом усвоения знаний и учебных умений.

– четвертый элемент педагогической системы является технологическим, включающим поэтапный процесс развития познавательной активности студентов.

Первый этап охватывает от одного до шести месяцев работы по развитию познавательной активности студентов. Большинство студентов относятся к первому уровню познавательной активности. Этот этап характерен применением заданий малой степени сложности. Поэтому на начальном этапе используются такие приемы развития познавательной активности, которые обеспечивают подведение студентов к осознанию необходимости нового познания. С этой целью преподаватель использует возможности таких средств обучения, как печатные пособия, карты-схемы, картины, фильмы, рисунки, таблицы, графики и графические модели; применяет методические приемы типа логических заданий, фронтальную беседу или самостоятельную работу, игровые задания; создает проблемные ситуации.

В конкретном выражении педагогическая система развития познавательной активности студентов в процессе обучения должна обязательно быть адекватной цели начального этапа – формированию познавательных мотивов. Однако и на этом этапе должно осуществляться воздействие на другие компоненты учения (ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой и оценочный), так как в процессе формирования познавательных мотивов происходит ориентировка, актуализация имеющихся у студентов знаний и способов деятельности, корректировка деятельности на основе сопоставления полученного результата с целью, напряжение волевых усилий. В ходе реализации этого этапа у обучаемого должно сформироваться стремление заниматься познавательной деятельностью.

Второй этап охватывает от шести до двенадцати месяцев, и большинство студентов в процессе него приобретают второй уровень познавательной активности. Особенность этого этапа заключается в применении принципа индивидуального подхода, направленного на выработку у обучаемых целеустремленности, инициативности и самостоятельности как основных характеристик познавательной активности личности. Результатом деятельности преподавателей и студентов является сформированность у обучаемых умений к обобщению явлений и процессов окружающего мира.

Третий этап в основном включает второй год обучения в высшем учебном заведении. На этапе овладения знаниями стимулирование познавательной активности в учении направляется на организацию действий студентов по применению обобщений к многообразию конкретной действительности, по соотносению их с ведущей мыслью. При этом и здесь деятельность осуществляется как процесс мотивированный и самоуправляемый.

Решать поставленную задачу позволяют следующие методы: беседа, самооценка и оценка деятельности другого, которые обеспечивают развитие самопознания в осуществлении познавательной деятельности. Результатом функционирования этого этапа является возможность описания студентом способов выполнения собственной деятельности и деятельности другого. Развитие познавательной активности у обучаемых осуществляется в процессе усвоения учебных заданий с использованием творческой игры.

Намеченный поэтапный процесс может служить ориентиром для развития познавательной активности студентов в учебно-воспитательной деятельности. Его рекомендательный характер свидетельствует о том, что временные границы подвижны и качественные черты каждого последующего временного этапа закладываются в ходе предшествующего.

– пятый элемент системы включает критерии и уровни развития познавательной активности студентов. В основу его положены степень сложности ситуации-задания, степень осознания студентом познавательной потребности и выраженная целеустремленность, инициативность, самостоятельность как основные характеристики познавательной активности.

Уровни определены не на основе введения или исключения каких-либо признаков, а на основе корреляции между показателями: степенью осознания познавательной потребности, степенью сложности ситуации-задания и целеустремленностью, инициативностью, самостоятельностью испытуемого.

Данные уровни познавательной активности легли в основу диагностики процесса развития познавательной активности студентов. Выделенные нами три уровня познавательной активности вполне соответствовали задаче классифицировать по степени познавательной активности исследуемые группы студентов в процессе учебных занятий.

Невозможно охарактеризовать весь процесс развития познавательной активности студентов в связи с его многообразием. Однако можно назвать те средства развития, которые являются магистральными. К таким относятся проблемное обучение и самостоятельная работа студентов. Выделение именно этих средств развития как основополагающих связано с тем, что проблемность лежит в основе познавательной активности, а самостоятельная работа является формой реализации проблемного обучения, ибо существенными признаками познавательной активности являются, во-первых, высокая интеллектуальная ориентировочная реакция на содержание изучаемого материала на основе возникшей познавательной потребности и, во-вторых, выполнение студентами ряда последовательных и взаимосвя-

занных познавательных действий, направленных на достижение определенного познавательного результата.

Исследованию вопросов проблемного обучения посвящены работы ряда отечественных и зарубежных авторов.

Наиболее значимыми для нашего исследования являются работы М. И. Махмутова [3]. Автор раскрывает содержание и сущность учебной проблемы как психолого-дидактической категории. Учебные проблемы он классифицирует по области и месту их возникновения, роли в процессе обучения, способам организации решения. Классифицируются также проблемы по характеру вызванных затруднений, способу решения, особенностям содержания учебной информации, соотношению известного и неизвестного в проблеме. На наш взгляд, автор, проведя детальную классификацию проблем, не раскрыл в последующем изложении условий их формирования в сознании испытуемых.

Нам представляется, что правильнее говорить о проблемном подходе в обучении как о действенном средстве развития познавательной активности студентов, выполняющем особую роль среди других средств стимулирования познавательной активности. Особая роль проблемного подхода в обучении состоит в том, что он способствует не только интеллектуальному развитию обучаемых, но и формированию их мировоззрения, нравственных, эмоциональных и других сторон личности, что в целом объясняет обусловленность развития познавательной активности студентов педагогическим процессом в высшем учебном заведении.

Таким образом, можно утверждать, что развитие познавательной активности есть, прежде всего, организация по всем учебным занятиям действий студентов, направленных на осознание и разрешение конкретных проблем.

Проблема – это всегда знание о незнании, т. е. осознание недостаточности для удовлетворения возникшей познавательной потребности. Она выражается в форме познавательной задачи (вопроса) теоретического или практического характера, разрешение которой создает цельное представление об объекте изучения. Проблема не дана вне познания, она рождается в процессе познания. Процесс зарождения проблемы является познавательным актом [3]. В процессе учебных занятий осознание проблемы чаще всего специально организуется преподавателем. Очень важен в этом плане начальный момент познания, момент зарождения познавательной потребности.

Возникшая познавательная проблема может быть разрешена с разной степенью самостоятельности студентов и на разных уровнях познавательной активности. Самая низкая степень познавательной самостоятельности студентов будет в случае, когда преподаватель сам сообщает новые сведения, разрешая тем самым поставленную учебную проблему. Без такого пути в практике невозможно обойтись. Во-первых, потому что не во всех случаях учебный материал позволяет организовать самостоятельный поиск студентов, во-вторых, потому что в отведенные сроки обучения невозможно

пройти весь исторический путь поиска истины, которым шло человечество. Однако у преподавателя всегда есть возможность использовать различные приемы, которые обеспечили бы познавательную деятельность студентов в процессе его рассказа. Эта деятельность, прежде всего, связана с целевой установкой: осознание цели поиска; определением путей поиска; выявлением главного, существенного содержания.

В процессе рассказа преподавателя учение студентов может осуществляться путем выполнения заданий такого типа: показ образца разрешения проблемы. Преподаватель рассуждает, ставит вопросы, дает сам ответы. В условиях высшей школы представляется возможным разрешать проблему совместными усилиями преподавателя со студентами. В этом случае часть сведений преподаватель может сообщать сам, а на отдельные вопросы студенты ищут ответ в видеофильмах, из предыдущего своего опыта, из наблюдений, логических рассуждений. Именно такой подход в разрешении проблем целесообразен для студентов, так как в полной мере использовать исследовательский метод здесь трудно из-за отсутствия у студентов необходимых умений и навыков, например, умения «увидеть» проблему. Поэтому в группе использование исследовательского метода начинается на этапе самостоятельного разрешения проблемы. Процесс же осознания проблемы, как правило, организуется преподавателем. Анализ передового педагогического опыта преподавателей показывает, что они используют проблемность в обучении как одно из действенных средств развития познавательной активности, что и обеспечивает в их опыте более полную реализацию принципа активности в обучении.

Таким образом, проблемный подход в обучении по своей сущности является ведущим средством развития познавательной активности студентов.

Другим стержневым средством развития познавательной активности студентов является самостоятельная работа. Общие вопросы методологического характера самостоятельной работы как средства развития познавательной активности рассматриваются в исследованиях Б. П. Есипова и П. И. Пидкасистого [1; 4].

Анализируя педагогическую литературу, мы приходим к выводу о том, что под термином «самостоятельная работа» иногда понимается «учебное задание», а иногда «самостоятельная деятельность». Это смешение содержания задания и самого процесса деятельности затрудняет формирование единого понятия о самостоятельной работе.

Другая тенденция, приводящая также к противоречиям, связана с отождествлением понятий «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность». П. И. Пидкасистый справедливо замечает, что «самостоятельная работа» является только средством организации самостоятельной деятельности школьников» [4, с. 42]. И действительно это так. Учение протекает только в процессе собственной познавательной деятельности, но это не значит, что оно совершается студентами только в процессе самостоятельной работы.

Мы считаем очень важным развести понятия самостоятельной деятельности и самостоятельной работы. Из приведенных выше определений в практике обучения больше всего используется определение Б. П. Есипова [1], так как в нем заложены указания преподавателю о том, как должна быть организована самостоятельная работа. Б. П. Есипов рассматривает самостоятельную работу как форму занятий. Мы разделяем позицию ученого, что самостоятельная работа несет на себе функции формы, причем самостоятельная работа может осуществляться в условиях фронтальной, групповой и индивидуальной работы.

Стремление многих авторов соединить содержательно-логическую (внутреннюю) сторону и организационную (внешнюю) при раскрытии сущности понятия самостоятельной работы не оправдало себя и затрудняет реализацию предъявляемых в настоящее время требований об усилении внимания к формированию самостоятельности студентов.

Изложим наше понимание сущности понятия «самостоятельная работа» как формы организации учебной деятельности. С этой целью вычленим признаки, характеризующие самостоятельную работу именно как организационную форму. К ним мы относим: наличие цели самостоятельной работы; наличие конкретного задания; четкое определение формы выражения результата самостоятельной работы; определение формы проверки результата самостоятельной работы; обязательность выполнения работы каждым студентом, получившим задание. Этот признак указывает на обязательное принятие цели студентом и наличие умений своими силами ее достигнуть.

Наличие всех указанных признаков в организации учебной деятельности студентов дает основание утверждать, что обучаемые выполняют самостоятельную работу. Отсутствие хотя бы одного из них указывает на то, что есть необходимые условия для выполнения самостоятельной работы, но они недостаточны для того, чтобы обеспечить активную деятельность каждого студента. Например, если не указаны формы выражения результата (устно, письменно, практически), то уже одно это не ориентирует студента на обязательность выполнения заданий.

Основная функция самостоятельной работы состоит в том, чтобы обеспечить организацию учебно-познавательной деятельности студентов по овладению знаниями и способами деятельности, формированию мировоззрения, развитию интеллектуальных и нравственных сил обучаемых. Самостоятельные работы могут выполнить эти функции, если содержание заданий и их методический аппарат будут отвечать определенным требованиям. Можно выделить три основных требования к содержательно-логической (внутренней) стороне самостоятельной работы:

- 1) содержание заданий должно строго соответствовать конкретным дидактическим целям обучения и воспитания;
- 2) содержание и методический аппарат заданий должны обеспечить учебно-познавательную деятельность всех степеней познавательной самостоятельности;

3) в работах должны использоваться все возможности для введения вариативных заданий, которые обеспечивают максимально успешное протекание самостоятельной работы каждого студента. При соблюдении указанных требований к содержанию и методическому аппарату заданий, а также условий ее организации и успешного протекания она выступает как действенное средство развития познавательной активности студентов.

Для опыта преподавателей-мастеров характерно проведение самостоятельных работ с разной степенью проникновения в сущность изучаемого явления. Качественный анализ самостоятельных работ, проводимых этой категорией преподавателей, показывает, что на одном занятии они усложняют работы студентов (от работы по образцу до творческой), сочетая коллективные формы их выполнения с самостоятельными. Этот путь развития познавательной активности был использован нами в экспериментальном обучении и дал положительные результаты.

Для успешного общения преподавателя со студентами, педагог должен уметь осуществлять поэтапное моделирование процесса обучения, разделяя его на определенные фазы или ступени. На каждой ступени его общение со студентами имеет определенную психолого-педагогическую задачу, поэтому педагогическое общение на каждом этапе имеет свои особенности, определяющиеся необходимостью постановки и решения этих задач в их конкретном воплощении.

Организация учебного процесса, как в общем виде, так и в обучении, представляется в виде ступеней освоения студентом учебного задания. Различные теоретические концепции выделяют, как правило, от трех до шести подобных ступеней. Обычно первые ступени ассоциируются с осознанием мотивов обучения, а завершающие ступени – с апробированием полученных знаний на занятиях.

Зная последовательность ступеней процесса обучения, преподаватель на каждой из них должен для себя принять решение, нуждается ли обучаемый в помощи, какие проблемы освоения нового знания он может решить самостоятельно, а какие требуют общения с преподавателем и его помощи.

Таким образом, педагогическая система развития познавательной активности студентов должна обеспечить активизацию всех компонентов процесса учения. В то же время конкретное состояние системы стимулирования обусловлено целью деятельности на данном этапе обучения, так как система развития познавательной активности студентов в процессе обучения является производной от ее функционального назначения. Эта система нераздельно связана с компонентами целостного педагогического процесса, а они функционируют только в единстве. Следовательно, конкретные средства развития познавательной активности студентов выступают в единстве и взаимосвязи.

Библиографический список

1. **Есипов, Б. П.** Самостоятельная работа учащихся на уроке [Текст] / Б. П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
2. **Крайник, В. Л.** Формирование культуры учебной деятельности будущего педагога [Текст]: дис. ... д-ра. пед. наук. / В. Л. Крайник– Барнаул, 2008. – 370 с.
3. **Махмутов, М. И.** Проблемное обучение. Основные вопросы теории [Текст] / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
4. **Пидкасистый, П. И.** Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структура воспроизведения и творчества [Текст] / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.

УДК 378

Вайнштейн Исаак Иосифович

Кандидат физико-математических наук, профессор кафедры прикладной математики и компьютерной безопасности Института космических и информационных технологий Сибирского федерального университета, Красноярск

Манушкина Маргарита Михайловна

Старший преподаватель кафедры социальных технологий Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, margma@yandex.ru, Красноярск

К МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕМЫ «ПРЕДЕЛ ФУНКЦИИ»

Wainstein Isaac Iosifovich

Kandidate of Science, Professor, Department of Applied Mathematics and Computer Security, ISIT Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Manushkina Margarita Mikhailovna

Lecturer, Department Social Technologies IPPS Siberian Federal University (Krasnoyarsk), margma@yandex.ru

ON ONE METHOD OF DELIVERING «LIMIT OF A FUNCTION» TOPIC

Изучение учебной дисциплины «Математика» на нематематических специальностях вузов проходит в первых трех или четырех семестрах и оторвано по времени от учебных дисциплин специализации, в которых студент мог бы увидеть и оценить значимость приобретенных математических знаний. Это всегда вызывает у студентов стандартные вопросы: «Для чего все это нужно и где это применяется?»

Ответы на подобные вопросы при преподавании курса математики являются темами многих исследований, дискуссий, диссертационных работ и высказываний выдающихся ученых как математиков, так и не математиков, да и почти всех преподавателей математических дисциплин, например [1]. Каждый преподаватель математики, исходя из своего опыта преподавания, своей специализации, уровня своей квалификации и уровня компетентности может дать свой ответ на эти вопросы, который другие специалисты могут посчитать тривиальным и неубедительным.

Если согласиться с пессимистической оценкой Германа Вейля возможности дать общепринятое определение предмета математики: *“Вопрос об основаниях математики и о том, что представляет собой, в конечном счете, математика, остаётся открытым. Мы не знаем какого-то направления, которое позволит, в конце концов, найти окончательный ответ на этот вопрос, и можно ли вообще ожидать, что подобный «окончательный» ответ будет когда-нибудь получен и признан всеми математиками?”* [2, с. 16], то надо не задумываясь ни о каких возникающих вопросах, вычитывать требуемый стандарт учебной дисциплины. Кроме того, есть классическое высказывание М. В. Ломоносова: *“Математику затем учить надо, что она ум в порядок приводит”*.

И, тем не менее, вопрос как преподавать математику, чтобы не прибегать к универсальному высказыванию М. В. Ломоносова, остается актуальным и исследуется учеными непрерывно.

В статье рассматривается один из важнейших разделов математического анализа *“Предел функции”* и предлагается несколько методических приемов, повышающих мотивацию изучения этого раздела студентами. Выбранный нами раздел является одним из наиболее сложных и проблематичных для изучения, особенно на инженерных специальностях, не только из-за высокого уровня абстракции, но и в силу того, что необходимость в точном обосновании математических утверждений, основанных на понятии предела, «размывается» еще в школьном курсе. Вопросы, связанные с необходимостью изучения этого раздела, наиболее часто возникают не только у студентов, но и у преподавателей технических дисциплин.

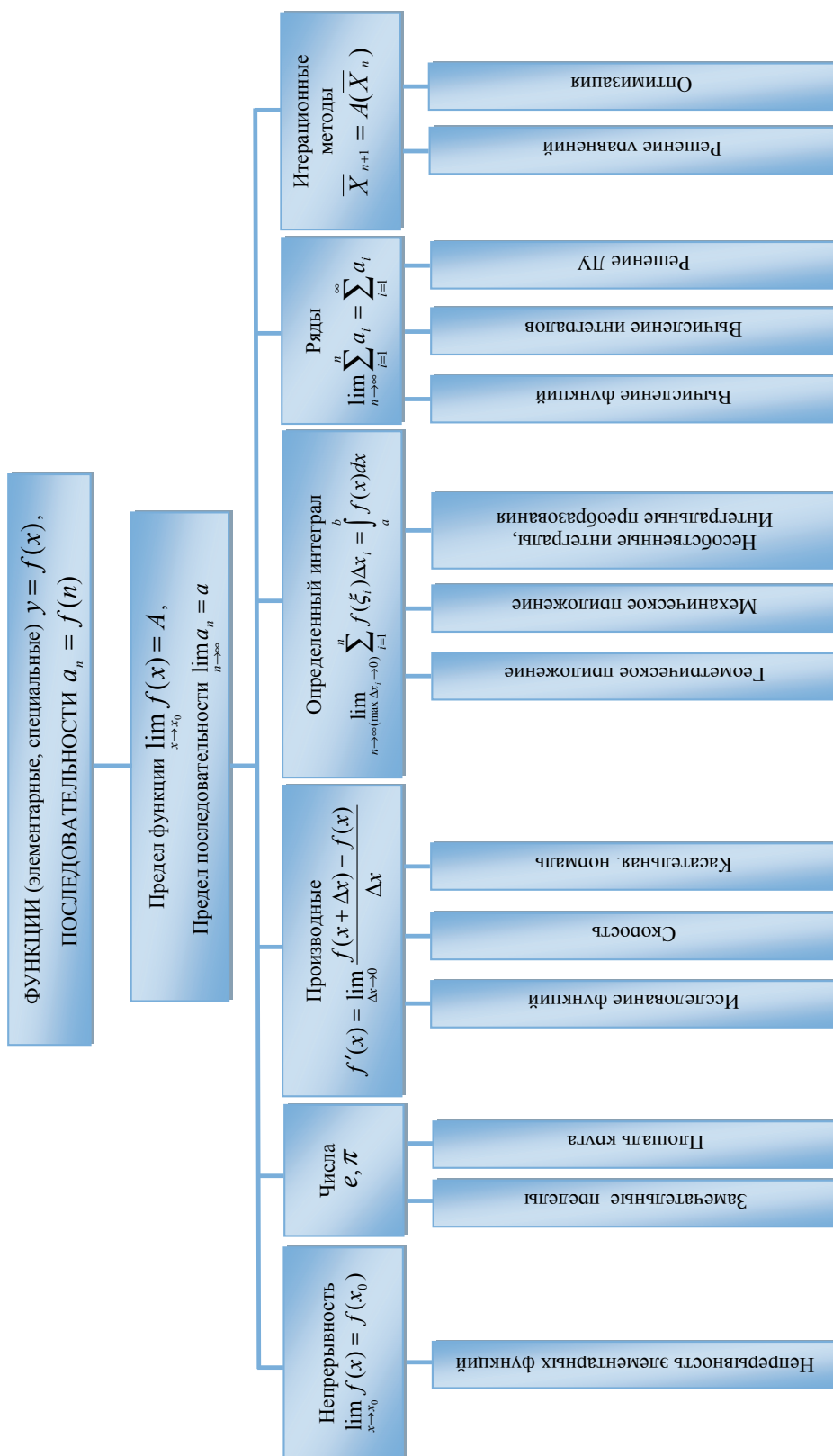
В самом деле, впервые понятие «предела» возникает в школьном курсе в задаче о длине окружности, причем как самоочевидное (см., например, [3]). Здесь, и это наверное правильно, нет ни точного определения предела, ни утверждений о его существовании. Таким образом, число π , а вместе с ним и понятие радианной меры, остается не вполне определенным. Это приводит к своеобразному «эффекту домино» – цепочке не вполне обоснованных понятий в дальнейшем изучении математики: радианная мера – первый замечательный предел – производная тригонометрических функций и т. д. Например, при вычислении площади круга с помощью определенного интеграла, возникает производная синуса, при ее вычислении возникает первый замечательный предел, при его выводе используют площадь сектора, которая опирается на радианную меру i , следовательно, мы снова возвращаемся к числу π . Отсюда видно насколько важным момен-

том в преподавании математики является возвращение в вузовском курсе к задаче о длине окружности как к задаче, приводящей к понятию предела. Используя эту задачу можно сформулировать проблемы теории пределов, которые будут раскрыты в результате изучения темы. Например, такую, как существование предела возрастающей ограниченной последовательности или показать, как можно постепенно вычислять значение π , чтобы привести слушателя к формулировкам на языке « $\epsilon - \delta$ ». Если позволяет время, то полезно привести пример последовательности из биологии, приводящий к числу e и экспоненциальной функции. На наш взгляд, рассмотреть задачи, приводящие к понятию предела, намного важнее, чем традиционную для курсов высшей математике тему «задачи, приводящие к понятию производная». Тем более, что производная является одним из типов пределов.

Изложение темы “Пределы” после разъяснения и введения понятий *предел функции в точке* и *предел числовой последовательности* целесообразно продолжить разделом «*типы пределов, наиболее часто встречающиеся в математике и ее приложениях*». Для сокращения времени и большей наглядности, изложение этой темы желательно проводить в виде презентации материала, например, в виде схемы, представленной на рисунке. Каждый преподаватель в зависимости от требований стандарта специальности, своего опыта, уровня компетентности и личного взгляда на предмет может уменьшать, увеличивать предлагаемую схему или изменять ее геометрию. Например, если речь идет о преподавании функционального анализа, то на рис. 1 уместно поместить понятия сильного и слабого, верхнего и нижнего пределов и т. д.

В начале схемы акцентируются математические понятия, которые определяются посредством пределов (горизонтальные колонки), а затем их применение, как в самой математике, так и в некоторых ее приложениях в естествознании (вертикальные колонки). Приверженцы другого подхода, например, считающие, что математика – аппарат физики и к тому же дешевле чем эксперимент, могут переставить местами некоторые горизонтальные и вертикальные колонки. Конечно, обзор и схемы должны разрабатываться преподавателями, исходя из своего видения математики, как науки, для математических, или как дисциплины, для нематематических специальностей. После обзора у студентов появится общая картина полученных в дальнейшем знаний, и можно ожидать, что многие вопросы будут сняты. Кажется разумным, чтобы идея такой схемы – обзора была реализована и для других важнейших разделов курса «Математика». В процессе изучения курса к этой схеме нужно возвращаться каждый раз, когда возникает необходимость использовать понятие предела. Это формирует у студентов не только общее понимание логики изложения нового материала, но и понимание общности математики. Если имеется возможность, то такие схемы – обзоры желательно раздавать студентам, чтобы отмечать пройденный учебный материал и акцентировать важность и применимость полученных знаний.

Рассмотрим несколько методических акцентов при изучении пределов, после проведенного обзора. Указав в обзоре, где встречается первый и вто-



Структура изучения математического раздела «Функции и последовательности»

рой замечательные пределы, будет понятно, почему их называют замечательными и какова их роль в непрерывной математике. Примеры на вычисление пределов можно совместить с нахождением производных элементарных функций. Экспоненциальную функцию можно ввести после вывода производной показательной функции, обратив внимание, что она не изменится после взятия производной. При изложении свойств бесконечно малых, приведя пример вычисления площади через предел интегральных сумм (это есть в схеме), хорошо смотрелось бы замечание и разъяснение, что бесконечная сумма бесконечно малых величин не обязательно бесконечно малая величина. Полезно отметить, например, то, что введенное число π и формула площади круга не зависят от способов приближения круга вписанными многоугольниками, можно анонсировать, что будет проведено при изучении темы определенный интеграл.

Понимание общности математики, как единой науки, понимание ее места в восприятии целостной картины мира, повышает мотивацию к изучению математики. При проведении анкетирования различных категорий школьников: учащихся аэрокосмической школы при Сибирском государственном аэрокосмическом университете, слушателей подготовительных курсов СФУ, учеников профильных математических классов, и школьников, не включенных в упомянутые выше группы, на вопрос о мотивах изучения математики школьники всех категорий на первое место поставили несодержательный мотив – успешно сдать ЕГЭ и поступить в вуз. При анкетировании студентов инженерных и экономических направлений подготовки и специальностей большинство ответов на этот же вопрос было «успешно сдать экзамен». Мотив профессиональной реализации – получить подготовку, позволяющую стать специалистом в своей области, занял второе место, и последнее место занимает интерес к математике, как науке. Использование рисунка, постоянные отсылки к нему, показали, что в экспериментальной группе студентов первого курса интерес к математике существенно повысился по отношению к студентам из контрольной группы. Формирование у студентов (школьников) мотивов, которые придают их учебе значимый смысл и при этом собственная учебная деятельность становится для них важной целью, крайне необходим. Если изменяется мотив, ради которого студент (школьник) учится, то это принципиально перестраивает и смысл всей его учебной деятельности. Поэтому важно обеспечить такое формирование мотивации, которое поддерживало бы эффективную и плодотворную учебную деятельность каждого студента (школьника) на протяжении всех лет его обучения, и было бы основой для его дальнейшего самообучения и саморазвития в профессиональной деятельности. По мнению Г. И. Саранцева, «Результаты, которых достигает человек в своей жизни на 20–30 процентов зависят от его интеллекта, а на 70–80 процентов от мотивов» [4, с. 21].

Библиографический список

1. **Колмогоров, А. Н.** Математика – наука и профессия [Текст] / А. Н. Колмогоров – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1988. – 288 с.
2. **Вейль, Г.** Математика. Утрата определённости [Текст] / Г. Вейль, М. Клайн. – М.: Мир, 1984. – С. 16.
1. **Атанасян, Л. С.** Геометрия 7–9. – 13-е изд. [Текст] / Л. С. Атанасян, В. Ф. Бутузов, С. Б. Кадомцев, И. И. Юдина. – М.: Просвещение, 2003.
2. **Саранцев, Г. И.** Формирование познавательной самостоятельности студентов педвузов, в процессе изучения математических дисциплин и методики преподавания математики [Текст] / Г. И. Саранцев. – Саранск: Мордовский гос. пединститут, 1998.

УДК 378: 001.8

Муравьева Надежда Васильевна

Старший преподаватель кафедры «Прикладная математика» Южно-Уральского государственного университета, mnvas_74@mail.ru, Челябинск

**СУЩНОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ
И ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Muravyova Nadezhda Vasilievna

South Ural state university, senior teacher of the applied mathematics department, mnvas_74@mail.ru, Chelyabinsk

**ESSENCE OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK UNDER
CONDITIONS OF INFORMATIZATION AND HUMANIZATION
OF EDUCATION**

Модернизация нашей страны объективно усиливает потребность в самостоятельных и независимых людях, постоянно стремящихся к повышению своей образованности и профессионализма. Современная модель российского образования предполагает возрастание объема самостоятельной работы студентов. В развивающейся системе непрерывного образования ключевым фактором является самостоятельная работа, а, следовательно, самостоятельный доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования [8].

Под самостоятельной работой А. В. Усова [10] понимает организованную учителем познавательную деятельность учащихся, в ходе которой они приобретают знания и учатся применять их на практике. Это определение отражает внешнюю сторону самостоятельной работы. Внутреннее ее содержание раскрыто в работах И. А. Зимней, которая определяет самостоятельную работу как внутренне мотивированную «целенаправленную, структу-

рированную самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемую им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [3, с. 335]. Здесь указаны психологические детерминанты самостоятельной работы: саморегуляция, самоорганизация, самоконтроль и т. д.

В. А. Козаков считает самостоятельной работой «специфический вид деятельности учения, главной целью которого является формирование самостоятельности учащегося субъекта, а формирование его умений, навыков и знаний осуществляется опосредованно через содержание и методы всех видов учебных занятий» [4, с. 14]. Отметим в этом определении четкую ориентированность на цель самостоятельной работы – достижение самостоятельности, которая является не только признаком самостоятельной работы, но и ее результатом.

Указанные исследователи в качестве родового понятия используют понятие деятельности, что позволяет выделить в самостоятельной работе традиционные для деятельности компоненты: мотивацию, постановку цели, выбор средств и способов деятельности, процесс деятельности, ее результат, оценку и при необходимости коррекцию.

Основным признаком самостоятельной работы изначально считалось отсутствие руководства ею со стороны преподавателя. Однако помощь и указания со стороны преподавателя предоставляются обучаемому косвенно, через специально построенную систему учебных заданий, обеспечивающих самостоятельные познавательные действия учащегося. П. И. Пидкасистый [7], основываясь на системном анализе, считает первичным в самостоятельной работе познавательную практическую задачу. Именно система познавательных задач, как пишут Е. Л. Белкин и В. В. Давыдков [1], позволяет организовать самостоятельную работу обучаемых без непосредственного участия преподавателя, но под его контролем, создает предпосылки для осуществления опосредованного управления познавательной деятельностью учащихся. Итак, *самостоятельная работа студентов* – это познавательная деятельность, протекающая без непосредственного участия преподавателя, но организованная им с помощью системы заданий, в ходе которой (деятельности) студент проявляет такое личностное качество, как самостоятельность, что выражается в самоорганизации, самоконтроле и саморегуляции деятельности.

Для эффективной организации самостоятельной работы студентов на основе информационных технологий необходимо раскрытие ее сущности в условиях *информатизации образования*, которая осуществляется путем внедрения информационных технологий в учебный процесс. Информатизация образования придает самостоятельной работе новые сущностные черты. Например, А. Н. Рыблова [9] выделяет *технологичность* самостоятельной работы в качестве концептуального положения управления само-

стоятельной познавательной деятельностью студентов. В условиях информатизации компьютер освобождает личность от решения рутинных задач для творческой деятельности. Поэтому важным свойством самостоятельной работы студентов в условиях информатизации образования является *инструментализованность*, которая означает, что самостоятельная работа обеспечивается компьютерными средствами организации учебно-познавательной деятельности студента. Эти средства облегчают процесс выполнения самостоятельной работы, способствуя достижению цели с наименьшими затратами сил, здоровья и времени педагога и студента.

Информационные технологии в образовании коренным образом изменяют его. Т. С. Назарова и Е. С. Полат отмечают, что внедрение технологий «резко изменяет «дидактический манифест» современной школы и требует смены ее методической парадигмы. Прежде всего это касается смены целевых приоритетов: с ориентации усвоения готовых знаний и опыта на процесс приобретения знаний и формирование механизмов, подходов к их усвоению, чему в значительной степени способствовало использование новейших информационных технологий, предоставляющих широкие возможности для различных видов коммуникации, индивидуального и группового творчества обучаемых» [5, с. 7].

В информационном обществе на первый план выступает *гуманистическая парадигма*, ставящая главной задачей развитие индивидуальных качеств человека (личности), дальнейшее использование которых обеспечит процветание общества в целом. Гуманизация реализуется посредством применения *лично ориентированного подхода* в обучении, который позволит максимально использовать возможности информатизации и компенсировать ее возможное негативное влияние. Отметим неразрывную взаимосвязь самостоятельной работы студентов и лично ориентированного подхода. По мысли Э. Ф. Зеера [2], целью лично ориентированного образования является развитие самостоятельности, ответственности, устойчивости духовного мира, рефлексии, поэтому самостоятельная работа является важнейшим средством осуществления лично ориентированного подхода. В свою очередь обеспечение эффективности самостоятельной работы требует соблюдения в ее организации основных положений лично ориентированного обучения.

В работе С. В. Панюковой [6] выделены принципы лично ориентированного обучения с применением информационных и коммуникационных технологий: самооценности индивидуума (гуманного отношения к обучаемому); определения обучаемого как активного субъекта познания; осуществления самостоятельной учебной деятельности, способствующей самообучению и саморазвитию обучаемого; опоры на субъектный опыт обучаемого; учета индивидуальных особенностей обучаемого; развития коммуникативных способностей личности и социализации обучаемого.

Рассмотрим самостоятельную работу студентов с применением компьютера с позиций перечисленных выше принципов лично ориенти-

рованного подхода. Отметим, что требование гуманного отношения к обучаемым, реализуемое в информационных технологиях обучения в виде дружественного интерфейса, должно соблюдаться в осуществлении всех без исключения компонентов самостоятельной работы студентов. Важной особенностью компьютерных средств обучения является интерактивное взаимодействие с обучаемым. Компьютер должен восприниматься как помощник, предусматривать реакцию обучаемого, отвечать различным уровням потребностей пользователя, способствовать созданию ситуации успеха, положительному эмоциональному настрою, повышению интереса. То же относится и к требованиям социализации и развития коммуникативных способностей обучаемых, поскольку общение студента с преподавателем в ходе самостоятельной работы с применением информационных технологий опосредовано компьютером.

В мотивации самостоятельной работы требования определения обучаемого как активного субъекта познания, опоры на субъектный опыт и учета индивидуальных особенностей реализуются за счет такого свойства информационных технологий, как *мультимедийность*. Использование средств мультимедиа внутренне мотивирует самостоятельную деятельность студентов, способствует ее активизации за счет стимулирования эмоционального восприятия учебных сообщений. Индивидуальный подход к организации самостоятельной работы с помощью информационных технологий предполагает выявление мотивации, личностных смыслов, эмоциональных предпочтений.

Целеполагание как необходимый компонент самостоятельной работы студентов в условиях применения информационных технологий основано на соблюдении требований *опоры на субъектный опыт обучаемого и учета индивидуальных особенностей студента*. Рассмотрение студента как *активного субъекта познания* предполагает его самостоятельность в определении целей и задач учебной деятельности. Адаптируемость средств информационных технологий реализует индивидуальный подход к обучаемым, возможность выбора ими траектории самостоятельной работы. Для этого предусматривается возможность определения начального уровня знаний и в дальнейшем постепенного повышения уровня в изучении материала. Самостоятельное *планирование* учебной деятельности выражается в том, что каждый студент имеет возможность составить индивидуальный план самостоятельной работы.

Выбор студентом средств и способов выполнения самостоятельной работы предполагает организацию учебного материала, позволяющую студенту как активному субъекту познания выбирать уровень трудности, последовательность и способ выполнения заданий, соответствующие его субъектному опыту и индивидуальным особенностям.

Процесс самостоятельной познавательной деятельности отражает основные этапы процесса обучения: подготовку к восприятию нового, введение новой информации, закрепление знаний, применение знаний, умений

и навыков. В нем реализуются требования определения обучаемого как активного субъекта познания, опоры на его субъектный опыт и учета индивидуальных особенностей. Структурирование учебного материала в средствах информационных технологий, нелинейный доступ к информации, перекрестные ссылки и гипертекст активизируют самостоятельную деятельность студентов. Активизация деятельности происходит путем улучшения наглядности, видео, мультимедиа, моделирования, наблюдения и изучения математических моделей.

Учет индивидуальных особенностей обучающихся осуществляется за счет полимодальности формы представления материала – наглядности, движения, зрительного и слухового восприятия. Субъектный опыт фиксируется в основном в содержании не понятий, а образов, в которых взаимодействуют разные источники информации. В образах представлен исходный чувственный материал, результат его преобразования – тоже образ. Он определяется не только особенностями изучаемых объектов, но и способами, которыми пользуется студент при создании образов и оперировании ими. Личностно ориентированная дидактика – система учебного материала, разнообразная в своем предметном содержании, отличающемся видом, формой, позволяющем использовать разные способы его переработки при решении познавательных задач. Поэтому приоритетной целью применения мультимедиа в самостоятельной работе является развитие и самореализация личности.

Оценка результата самостоятельной работы подчинена требованиям опоры на субъектный опыт обучаемого, учета индивидуальных особенностей и определения обучаемого как активного субъекта познания. Использование компьютера способствует формированию *самоконтроля* как важного элемента самостоятельной деятельности студентов. Это требует разработки компьютерной системы тестового *контроля*, отвечающей требованиям государственного образовательного стандарта. Выразительные средства компьютерной графики открывают возможности стимулирования *рефлексии*, самоконтроля и самокоррекции. За счет автоматизации контроля происходит улучшение методов оценки знаний, что способствует активизации самостоятельной учебной деятельности. Осуществление студентами самоконтроля, тренировки, самокоррекции пробуждает в них новые эмоции, влияющие на мотивацию, а, значит, и активность учения.

Таким образом, реализация основных положений личностно ориентированного подхода в организации самостоятельной работы с применением информационных технологий требует разработки педагогических программных средств, которые учитывают *субъектный опыт обучаемого* (начальный уровень подготовки, личностные предпочтения, мотивацию), его *индивидуальные особенности* за счет различных способов предъявления учебного материала средствами мультимедиа, предоставляют студенту как активному субъекту познания возможности планирования и рефлексии собственной учебной деятельности, обеспечивают объективную систему

контроля и самоконтроля не только результата, но и процесса самостоятельного обучения студентов.

Итак, сущностными свойствами самостоятельной работы студентов в условиях информатизации и гуманизации образования являются технологичность, инструментализованность, мультимедийность, учет субъектного опыта и индивидуальных особенностей обучаемых, возможность планирования и рефлексии учебной деятельности, объективность ее контроля и самоконтроля.

Библиографический список

1. **Белкин, Е. Л.** Сущность понятия «самостоятельная работа» в дидактике. Основа самостоятельной работы учащихся [Текст] / Е. Л. Белкин, В. В. Давыдов // Методы совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе. Межвузовский сборник научных трудов. – Волгоград: ВПИ, 1989. – С. 49–52.
2. **Зеер, Э. Ф.** Психология личностно ориентированного профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во УрГППУ, 2000. – 258 с.
3. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
4. **Козаков, В. А.** Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение [Текст] / В. А. Козаков. – Киев: Вищагк., 1990. – 246 с.
5. **Назарова, Т. С.** Средства обучения: технология создания и использования [Текст] / Т. С. Назарова, Е. С. Полат. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 204 с.
6. **Панюкова, С. В.** Теоретические основы разработки и использования средств информационных и коммуникационных технологий в личностно ориентированном обучении (на примере общепрофессиональных дисциплин технических вузов) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. В. Панюкова. – М., 1998. – 44 с.
7. **Пидкасистый, П. И.** Самостоятельная деятельность учащихся [Текст] / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972 – 184 с.
8. **Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях** [Текст] / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.
9. **Рыблова, А. Н.** Система управления профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельностью студентов вуза [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / А. Н. Рыблова. – Тольятти, 2004. – 448 с.
10. **Усова, А. В.** Влияние системы самостоятельных работ на формирование у учащихся научных понятий [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / А. В. Усова. – Т. 1. – Челябинск, 1969. – 213 с.

РАЗДЕЛ IV ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 372.881.111.1

Полукеева Елена Валерьевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Волжского государственного инженерно-педагогического университета, polena68@mail.ru, Нижний Новгород

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ У СТУДЕНОВ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Polukejeva Elena Valerjevna

Senior lecturer of the chair of foreign languages, Volzhsky State Engineering and Pedagogical University, polena68@mail.ru, Nizhniy Novgorod

PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF STUDENTS' SKILLS DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-AND- FOREIGN- LANGUAGE SPEAKING ACTIVITY

В условиях расширения сфер сотрудничества с зарубежными странами и появления новых средств коммуникации актуальной проблемой профессионального образования становится совершенствование языковой подготовки студентов технических специальностей, будущих педагогов профессионального обучения

Целью данной статьи является рассмотрение опыта педагогической диагностики развития умений профессионально-иноязычной деятельности у студентов технических специальностей. Диагностическое исследование проводилось в процессе проведения педагогического эксперимента, ориентированного на внедрение технологии многоуровневой языковой подготовки студентов технических специальностей.

Для проведения эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы, в которые вошли студенты первого года обучения, обучавшиеся по специальностям «030500.65 – Профессиональное обучение (строительство, монтажные ремонтно-строительные технологии)» и «030500.65 – Профессиональное обучение (машиностроение и технологическое оборудование)». В экспериментальную группу (75 чел.) вошли студенты, обучение которых осуществлялось в рамках разработанной технологии, в контрольную группу (75 чел.) – студенты, обучавшиеся по традиционной методике.

Под экспериментом в педагогической литературе понимается научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях (И. П. Подласый) [3]. Определяющая роль в педагогическом эксперименте принадлежит научной гипотезе, т. е. предположению, подвергающемуся опытной проверке.

В качестве гипотезы мы выдвинули предположение о том, что разработанная нами технология многоуровневой языковой подготовки, основанная на принципах многоуровневого, деятельностного, интегративного и коммуникативного подходов, а также на использовании проблемных и проектных методов обучения, детерминирует оптимальное развитие умений профессионально-иноязычной деятельности у студентов технических специальностей.

Рассмотрим методику проведения экспериментальной работы, ориентированной на диагностику развития у студентов технических специальностей умений профессионально-иноязычной деятельности.

Для проведения диагностического исследования мы, прежде всего, *определили общие показатели, позволяющие сопоставить результаты языковой подготовки в экспериментальной и контрольной группе.*

Очевидно, что коммуникативные умения, составляющие профессионально-иноязычной деятельности, формируются в той или иной степени в процессе любой планомерно организованной языковой подготовки в условиях неязыкового вуза. Однако разработанная нами технология многоуровневой языковой подготовки имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным обучением, которые в своей совокупности детерминируют более стабильное и интенсивное развитие умений профессионально-иноязычной деятельности в экспериментальной группе, нежели в контрольной. К этим преимуществам следует отнести следующие.

1. Последовательное выполнение принципа многоуровневости при отборе и структурировании учебной информации для всех ступеней языковой подготовки.

2. Положительное воздействие на личностно-мотивационную сферу учащихся за счёт актуализации контекста учебной деятельности и применения эффективных методов обучения.

3. Последовательное введение профессиональной направленности на всех ступенях языковой подготовки.

4. Целесообразное использование проблемных и проектных методов в контексте реализации принципа профессионально-коммуникативной направленности.

5. Последовательная реализация принципа многоуровневости при отборе системы упражнений, включающих в себя учебные действия и операции, ориентированные на постепенное и поэтапное формирование, развитие и совершенствование умений профессионально-иноязычной деятельности.

6. Целенаправленная организация образовательного процесса, ориентированная на развитие умений поиска, анализа, извлечения и переработки значимой профессиональной информации.

7. Целевая направленность образовательного процесса на развитие коммуникативно-речевых умений как в сфере межличностного и общекультурно-общения, так и в сфере профессионального общения специалиста технического профиля.

Следует также отметить, что профессиональная направленность реализуются на всех выделенных нами ступенях языковой подготовки следующим образом:

– *I ступень* – основы иноязычной коммуникации – введение профессиональной направленности в рамках тематики межличностного и повседневного общения;

– *II ступень* – основы профессионально-иноязычной коммуникации – введение профессиональной направленности в рамках тематики общекультурного общения;

– *III ступень* – профессиональная коммуникация – интеграция иностранного языка с основами профилирующих дисциплин;

– *IV ступень* – профессиональная коммуникация – интеграция иностранного языка с основами профессионального делового общения.

Итак, вернёмся к рассмотрению компонентов профессионально-иноязычной деятельности, являющихся объектами диагностики как в экспериментальной, так и контрольной группах.

Так, *когнитивно-деятельностный компонент* включает в себя следующие коммуникативные умения, составляющие профессионально-иноязычной деятельности:

– *информационно-аналитические умения* как составляющие *информационно-аналитической деятельности*;

– *логико-композиционные умения* как составляющие *композиционно-речевой деятельности*;

– *речевые умения* как составляющие *коммуникативно-речевой деятельности*.

Мотивационный компонент предполагает сформированность мотивационной сферы, наличие у студентов определённых интересов и потребностей в овладении умениями профессионально-иноязычной деятельности. *Оценочно-рефлексивный компонент* предполагает наличие у студентов способности к самооценке овладения исследуемыми умениями.

В процессе исследования нами выделены два уровня профессионально-иноязычной деятельности студентов технических специальностей. Предполагается, что по окончании первого курса у студентов в той или иной степени формируется *уровень профессионально-иноязычной грамотности*, по окончании второго курса – *уровень профессионально-иноязычной образованности*.

В ходе экспериментального исследования *были определены и использовались методы диагностики*, позволяющие получить результаты, являющиеся показательными в плане овладения умениями профессионально-иноязычной деятельности.

Показательными в плане развития *информационно-аналитических умений* являются результаты выполнения письменных тестовых заданий на поиск, восприятие, анализ и извлечение фактологических аспектов и причинно-следственных связей в рамках информации соответствующего уров-

ня сложности. Для диагностики умений на уровне профессионально-иноязычной грамотности студентам предлагается информация общекультурного характера, имеющая профессионально-значимую фабулу. На уровне профессионально-иноязычной образованности предлагается информация об истории развития и современной деятельности известной компании.

Выполнение заданий первого уровня сложности предполагает выбор правильного ответа из нескольких данных. Выполнение заданий второго уровня сложности предполагает свободно конструируемые ответы. Для заданий с выборочной формой ответа, мы используем шкалу, состоящую из двух оценок: 0,5 балла – правильно, 0 баллов – неправильно. Для заданий со свободно конструируемым ответом, мы используем шкалу, состоящую из трёх оценок: 1,5 балла – за правильное и полное выполнение задания, 1 балл – за правильное, но неточное выполнение задания; 0 баллов – за неправильное выполнение задания.

Показательными в плане развития *речевых умений* являются результаты выполнения письменных тестовых заданий, предполагающих:

- употребление языковых элементов, составляющих тезаурус профессионально-значимого общения соответствующего уровня;
- восстановление языковых и речевых элементов текста;
- ответы на вопросы без опоры на речевой образец и построение мини высказывания.

Для оценки выполнения заданий первого и второго типа используется шкала, состоящая из двух оценок: 1 балл – за правильное выполнение задания; 0 баллов – за неправильное выполнение задания. Для заданий, предполагающих свободные ответы на вопросы, мы используем шкалу, состоящую из трёх оценок: 1,5 балла за верно построенный ответ на вопрос; 1 балл за ответ, содержащий типичные ошибки; 0 баллов – за неспособность правильно ответить на поставленный вопрос.

Для диагностики развития *логико-композиционных умений* используются задания на создание вторичного высказывания. На уровне профессионально-иноязычной грамотности студентам предлагается составить краткое содержание доступного для понимания профессионально-направленного текста в объёме пятнадцати предложений, с использованием всех ключевых слов, данных на русском языке. Время выполнения задания составляет 20 минут. На уровне профессионально-иноязычной образованности предлагается составить ситуацию, связанную с обсуждением условий контракта о покупке /продаже оборудования, согласно заданному на русском языке контексту, т. е. краткому введению в курс дела, и с использованием всех опорных слов. Время выполнения задания составляет 40 минут.

Для выявления сформированности *мотивационно-оценочного компонента* профессионально-иноязычной деятельности проводится опрос, в ходе которого студентам предлагается оценить интерес к дисциплине иностранный язык по пятибалльной шкале (М. В. Даричева) [2, с. 136]. Полученные в ходе опроса данные подвергаются количественной обработке, по названному показателю выводится средний балл по формуле:

$$M = \frac{\sum_{i=1}^5 i \cdot n_i}{\sum_{i=1}^5 n_i} \quad (9),$$

где M – среднее арифметическое, $\sum_{i=1}^5 n_i$ – общее число студентов, ответивших на данный вопрос, i – балл по 5-ти балльной шкале, n_i – количество студентов, выбравших данный балл.

Для диагностики *оценочно-рефлексивного компонента* профессионально-иноязычной деятельности используется анкета на самооценку. Студентам предлагается выбрать одну из данных в анкете характеристик коммуникативно-речевой деятельности как собственную.

Для анкетирования на уровне профессионально-иноязычной грамотности нами разработана следующая анкета.

1. Вы способны сделать сообщение в рамках общекультурной профессионально-значимой тематики, используя план и опорные ключевые слова (*высокая самооценка*)
2. Вы имеете проблемы в плане воспроизведения текста и не способны сделать сообщение без опоры на письменный источник. Но при этом вы можете продемонстрировать детальное понимание информации, не прибегая к опорным записям (*средняя самооценка*).
3. Вы не способны сделать сообщение без опоры на текст и способны продемонстрировать понимание информации только с использованием списка опорных слов, предварительно подготовленного вами в процессе самостоятельной учебной деятельности (*низкая самооценка*)

На уровне профессионально-иноязычной образованности предлагается следующая анкета.

1. Вы способны принять участие и обменяться необходимой информацией в типовых ситуациях делового общения (непосредственного и опосредованного), используя план и опорные ключевые слова (*высокая самооценка*)
2. Вы способны принять участие и обменяться информацией в ситуациях делового общения только с использованием профессионально-речевых образцов. При этом вы не испытываете трудности в плане восприятия и понимания учебной деловой информации (*средняя самооценка*).
3. Вы способны обменяться необходимой информацией только в рамках делового опосредованного общения. При этом вам необходимо наличие речевого образца и соответствующего тематического словаря (*низкая самооценка*)

В ходе экспериментального исследования были *определены критерии оценки овладения умениями* профессионально-иноязычной деятельности,

получены результаты диагностики как показатели эффективности экспериментальной технологии многоуровневой языковой подготовки.

Для относительной оценки качества овладения информационно-аналитическими и речевыми умениями, мы используем коэффициент усвоения, предложенный В. П. Беспалько [1], который адаптируется и определяется для каждого уровня по преобразованной формуле:

$K_i = N_i : L_i$, где K_i – коэффициент усвоения i -ого уровня усвоения; N_i – среднее количество баллов, набранных студентами, за выполнение заданий i -ого уровня усвоения; L_i – максимальное количество баллов, которое можно получить за выполнение всех тестовых заданий, включающих в себя задания разного уровня сложности.

Техника оценки овладения информационно-аналитическими и речевыми умениями представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Техника относительной оценки овладения информационно-аналитическими и речевыми умениями

Значение коэффициента овладения	Относительная оценка овладения коммуникативными умениями
$0,9 \leq K \leq 1,0$	высокая
$0,8 \leq K < 0,9$	хорошая
$0,7 \leq K < 0,8$	удовлетворительная
$K < 0,7$	низкая

Сравнительные данные об относительной оценке овладения информационно-аналитическими и речевыми умениями по результатам промежуточного и итогового контроля представлены в табл. 2.

Таблица 2 – Относительная оценка овладения информационно-аналитическими и речевыми умениями по результатам промежуточного и итогового контроля

Умения профессионально-иноязычной деятельности	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Уровень профессионально-иноязычной грамотности					
	L	K	N	L	K	N
Информационно-аналитические умения	66	0,82	54,6	66	0,75	49,5
Речевые умения	49,5	0,82	41	49,5	0,78	39
	Уровень профессионально-иноязычной образованности					
Информационно-аналитические умения	33	0,87	29	33	0,81	27
Речевые умения	49,5	0,88	44	49,5	0,82	41

Согласно значениям коэффициента К, данным в таблице 2, степень овладения информационно-аналитическими и речевыми умениями в экспериментальной группе несколько выше, чем в контрольной, как на уровне профессионально-иноязычной грамотности, так и на уровне профессионально-иноязычной образованности. Следовательно, и динамика в развитии этих умений в экспериментальной группе выражена более стабильно и интенсивно, чем в контрольной группе.

В качестве критериев оценки овладения логико-композиционными умениями мы используем характеристики композиционно-речевой деятельности, соответственно которым определяется степень овладения этими умениями. При определении названных характеристик мы берём за основу уровни профессиональной иноязычной деятельности (С. Е. Цветкова) [4, с. 19], переработанные в контексте нашего исследования в нашей терминологии (см. табл. 3).

Таблица 3 – Относительная оценка овладения логико-композиционными умениями

Относительная степень овладения умениями	Характеристика композиционно-речевой деятельности, направленной на порождение высказывания
хорошая	Студенты не испытывают особых трудностей при выполнении задания. Они легко извлекают информацию, логично строят высказывание, выполняют задание в полном объёме, укладываются в отведённое им время.
удовлетворительная	Студенты испытывают небольшие трудности при выполнении задания. Им требуются подсказки преподавателя и большее количество времени. В отведённое им время задание выполняется не в полном объёме, т. е. приблизительно на 70%.
низкая	Студенты не в состоянии выполнить задание без помощи преподавателя. По окончании отведённого им времени задание выполнено меньше, чем в половинном объёме.

В таблице 4 представлены данные об успешности овладения логико-композиционными умениями по результатам промежуточного и итогового контроля.

Таблица 4 – Успешность овладения логико-композиционными умениями

Степень овладения умениями	Уровень профессионально-иноязычной грамотности		Уровень профессионально-иноязычной образованности	
	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.	К.Г.
хорошая	30%	25%	35%	28%
удовлетворительная	45%	50%	45%	50%
низкая	25%	25%	20%	22%

Представленные в таблице 4 данные о процентном соотношении студентов, показавших хорошие и низкие результаты композиционно-речевой деятельности, свидетельствуют о более стабильном развитии логико-композиционных умений в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой.

Анкетирование, проведенное с целью диагностики развития *мотивационно-оценочного компонента* на уровне профессионально-иноязычной грамотности, показало, что интерес к языковой подготовке, проявляемый студентами *контрольной группы*, находится на уровне ближе к «удовлетворительному». Среднее значение оценки данного параметра соответственно: Минтер.=3,2. Интерес, который студенты *экспериментальной группы* проявляют к языковой подготовке, находится на уровне ближе к «хорошему». Среднее значение оценки данного параметра соответственно: Минтер.=3,7.

Анкетирование, проведенное в ходе итогового эксперимента, показало, что по окончании эксперимента у студентов контрольной группы произошло снижение интереса к языковой подготовке: Минтер.=2,7. Это можно объяснить тем, что традиционные методы обучения, такие как чтение и перевод профессионально-направленных текстов, мало стимулируют студентов к овладению умениями профессионально-иноязычной деятельности. В экспериментальной группе, напротив, произошёл рост интереса к языковой подготовке: Минтер.=4,3.

Анкетирование, проведенное с целью *диагностики оценочно-рефлексивного компонента* профессионально-иноязычной деятельности, показало, что внедрение экспериментальной технологии обуславливает более стабильное повышение самооценки у студентов экспериментальной группы, нежели у студентов контрольной группы, что отражено в табл. 5.

Таблица 5 – Самооценка коммуникативно-речевой деятельности студентов по результатам промежуточного и итогового контроля

Уровень самооценки	Профессионально-иноязычная грамотность		Профессионально-иноязычная образованность	
	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.	К.Г.
высокий	30%	25%	35%	30%
средний	45%	50%	45%	50%
низкий	25%	25%	20%	20%

В целом сравнительный анализ результатов педагогической диагностики позволяет нам сделать вывод об эффективности экспериментальной технологии многоуровневой языковой подготовки студентов технических специальностей.

Всё выше изложенное позволяет нам сформулировать теоретическую значимость данной статьи, которая заключается в том, что в ней в ходе описания опытно-экспериментального исследования определены объекты и методы педагогической диагностики, сформулированы преимущества языковой подготовки в экспериментальной группе, выделены критерии оценки овладения умениями профессионально-иноязычной деятельности студентов технических специальностей.

Библиографический список

1. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии [Текст]/ В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. **Даричева, М. В.** Обучение профессионально-иноязычному общению будущих специалистов в области дизайна: Монография [Текст] / М. В. Даричева, О. Г. Крайскова. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2009. – 179 с.
3. **Подласый, И. П.** Педагогика: Новый курс [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.: ил.
4. **Цветкова, С. Е.** Профессиональная языковая подготовка студентов – будущих менеджеров средствами информационных технологий [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. Е. Цветкова. – Нижний Новгород, 2004. – 23 с.

УДК 81'27:81'23

Томилова Валентина Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков ГОУ ВПО «Пермская государственная фармацевтическая академия», Пермь

Шпак Наталья Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Пермская государственная фармацевтическая академия», apshpak@mail.ru, Пермь

**О СПОСОБАХ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ
ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Tomilova Valentina Mikhailovna

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages State educational institution of higher education Perm State Pharmaceutical Academy, Perm

Shpak Natalia Evgenjevna

Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of foreign languages State educational institution of higher education Perm State Pharmaceutical Academy, apshpak@mail.ru, Perm

**ON THE WAYS OF DEVELOPMENT OF THE FUTURE
SPECIALISTS COGNITIVE ACTIVITY IN THE PROCESS
OF THE FOREIGN LANGUAGES LEARNING**

Ключевая задача профессиональной подготовки специалистов сегодня – это формирование у студентов способности и потребности постоянно самостоятельно развивать себя как личность и самостоятельно добывать знания. Такая способность к саморазвитию личности обеспечивается её высокой

познавательной активностью и сформированными умениями самостоятельной работы. Развитие познавательной активности при изучении иностранного языка является условием общекультурной подготовки высококвалифицированного современного специалиста любого профиля, и сегодня это особо актуализируется как прикладная цель обучения.

Познавательный процесс является результатом функционирования всех элементов дидактической системы, и его эффективность определяется качеством этих элементов. Поэтому большое значение придается общему анализу методов воспитания и познавательной деятельности обучаемых, которая является одним из эффективных путей повышения качества профессиональной подготовки специалистов. Тезис о необходимости развития познавательной активности студентов при обучении иностранным языкам лежит на поверхности, ни у кого не вызывает сомнений актуальность изучения и решения этого вопроса.

Определенный вклад в разработку проблемы активизации учебной деятельности внесли исследования, посвященные интересу и познавательной потребности (К. Ш. Ахияров, Л. И. Божович, Т. А. Ильина, Ю. П. Правдин, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др.).

Проблемами активизации учебно-познавательной деятельности при обучении иностранному языку занимались Г. С. Абрамова, И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов и др..

Подтверждение своих мыслей находим в практике использования личностно-деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя и др.), проблемного обучения (И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов) и контекстного подхода (А. А. Вербицкий). Одним из ведущих принципов контекстного обучения считается принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе. В этом случае студент находится в исследовательской позиции, требующей включения мышления, на всех этапах работы кроме одного – этапа практического решения им самим сформулированной задачи. [2, с. 34]

Сегодня познавательная активность понимается как интегральное качество деятельности студента, обусловленное его познавательными мотивами, потребностями и интересами, характеризующееся интеллектуальным напряжением, а также проявлением волевых усилий с целью эффективного овладения знаниями (Б. Г. Ананьев, Л. П. Аристова, Н. А. Менчинская, Т. И. Шамова и др.). Стартовой позицией исследования можно считать мысль о том, что развитие познавательной активности предполагает становление и совершенствование познавательной деятельности, направленной на поиск информации, которая заключена в предмете, ситуации, мысли и пр.

Для того чтобы обозначить пути развития познавательной активности будущих специалистов при обучении иностранным языкам, представляется важным выделить моменты, которые определяют ее становление и совершенствование. В структуре познавательной активности студентов выделяются три составляющие: потребностно-мотивационная (познавательные

потребности, интересы, мотивация и цели); операционно-познавательная (выбор оптимальных путей достижения целей познания, соответствующих приемов, методов и режимов организации работы студентов с учебным материалом; влияние личности преподавателя на сохранение и развитие познавательной мотивации); морально-волевая (мобилизация волевых усилий, проявление познавательной самостоятельности).

Познавательные потребности, интересы, мотивация и целеполагание в познавательной деятельности будущих специалистов являются, согласно положениям теории речевой деятельности, «пусковым моментом», источником энергии, основным двигателем в овладении иноязычной речевой деятельностью. Этот процесс, безусловно, тесно связан с будущей профессиональной деятельностью личности. Цель любого вида речевой деятельности при обучении должна входить в структуру моделируемой, имитируемой профессиональной деятельности.

Познавательная активность будущих фармацевтов на занятиях по иностранному языку проявляется при развитии коммуникативных умений профессионально ориентированного чтения и говорения в ситуациях профессионального общения. Побудительно-мотивационная фаза информативного чтения провизора, чьи профессиональные обязанности предполагают информирование коллег и населения, обеспечивается установкой на передачу информации, это определяет специфику информативного чтения специалиста и это необходимо учитывать при обучении будущих специалистов.

Однако опыт показывает, что мотивационная сфера при овладении иноязычной деятельностью не может ограничиваться только лишь профессиональной обусловленностью. Включенность учебной иноязычной деятельности в профессиональный контекст не всегда является достаточным условием для сохранения, поддержания мотивации при совершении речевой деятельности в учебной обстановке. Таким образом, закономерно возникает вопрос о выборе оптимальных приемов, методов и режимов организации работы студентов с учебным материалом.

Была выбрана последовательность образовательной деятельности, целью которой явилось развитие познавательной активности обучающихся: постановка познавательной коммуникативной задачи – обучение извлечению, обработке необходимой информации по проблеме – обучение презентации полученной информации в виде проекта, обсуждения конкретных ситуаций (кейс-технологии) или ролевого взаимодействия в процессе моделирования ситуаций делового общения. Очевидно, что для постановки познавательной задачи необходима информация. Именно поэтому одной из задач исследования стала разработка подходов к информативному чтению, созданию алгоритма деятельности обучающихся.

Смысловая переработка и интерпретация информации профессионально-ориентированных текстов специалистом в ситуациях информативного чтения ориентирована на решение практических задач в ситуациях профессионального общения, которые, как правило, носят проблемный характер.

Таковыми задачами могут быть: грамотная консультация врача или пациента в конкретной ситуации, успешное представление конкретного фармацевтического продукта в ходе презентации (продукты), полное \ краткое \ интересное освещение конкретного вопроса, проблемы, доклад о результатах исследования и т. п. на научной конференции. Восприятие информации профессионально-ориентированного текста в случае подготовки к монологическому высказыванию определённого типа переходит в её интерпретацию в связи с условиями предстоящей коммуникативной ситуации.

Для того чтобы обучение специалиста информативному чтению и связанному с ним монологическому говорению было эффективным, необходимо организовать познавательные и коммуникативно-познавательные задачи в чтении в тесной связи с типичными условиями ситуаций профессионального общения, которые в дидактическом плане могут быть рассмотрены как проблемные ситуации. В этом случае обучение опирается на мыслительную активность читателя, обращаясь к предмету-мысли, продукту речевой деятельности чтения – умозаключению и единице деятельности чтения – смысловому решению [7]. Поэтому целесообразно формулировать инструкции к упражнениям, направленным на обучение указанному процессу, в виде проблемных задач и вопросов, которые обеспечивают активизацию мыслительных операций как способа проникновения в предметное содержание текста. Именно совершение мыслительных операций лежит в основе умений «вычерпывания» необходимой информации. Проблемные ситуации предваряют чтение, формируя, актуализируя, поддерживая потребности, создавая желаемую установку на информационную переработку текста, в целом управляя протеканием речевого акта.

Как уже отмечалось, в качестве эффективного способа развития познавательной активности студентов был выбран метод конкретных ситуаций, который позволяет формировать умения информационной деятельности. Он включает специально подготовленные обучающие материалы и технологию их использования в учебном процессе. Содержание кейса разрабатывается преподавателем. Учебная ситуация специально создается, редактируется для конкретных целей обучения, она должна соответствовать концепции учебного курса, в рамках которого она создается.

Важно, на наш взгляд, обратить внимание на характер и значение информации, составляющей содержание кейса. Текст представляет интерес для студента, если в нем содержатся информационные единицы, значимые для обучающегося, которые он сможет использовать в моделируемых ситуациях профессионального общения. Информация текстов по специальности становится предметом, на который направляется активность читателя и в котором реализуется потребность в речевой деятельности будущего специалиста, согласно теории речевой деятельности. Наличие реальной, актуальной с точки зрения обучения информации – это необходимое условие для развития самостоятельной познавательной деятельности студента и реальный мотив для обучающей деятельности в целом.

Принципиальным является то, что при всем разнообразии ситуаций работа с ними должна научить студентов анализировать конкретную информацию, прослеживать причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы, уметь представить отобранную информацию и использовать её в обсуждении.

При извлечении информации в процессе чтения текстов по специальности для того, чтобы использовать её в профессионально обусловленных высказываниях в моделируемых ситуациях профессионального общения, средством выведения во внешний план результата понимания и извлечения информации становится письмо-фиксация. Письмо-фиксация направлено на тема-рематическое единство или суждение как субъектно- предикатное образование. При этом информационные единицы текста формулируются словами и словосочетаниями необходимого в данный момент объема и качества предметного содержания благодаря операциям мышления. Читатель в результате активной мыслительной работы вводит выделенную, осмысленную информацию в собственный понятийный аппарат, производит логическое структурирование, смысловую компрессию и создание плана будущего выступления, используя разные способы фиксирования информации, различными средствами языка. Языковыми средствами фиксирования каждой извлечённой информационной единицы могут быть цепочки ключевых слов, ключевые слова-темы, ключевые слова-ремы, цепочки денотатных словосочетаний, денотаты-темы, денотаты-ремы, ключевые лексические единицы и символы [11, с. 62].

Итак, имея перед собой текстовые материалы кейса объемом 3–7 страниц, студент должен уметь вычленив необходимую информацию, обработать её соответствующим образом в виде кратких записей, развернутого плана, аннотации и др. Затем происходит совместное обсуждение информации в аудитории под руководством преподавателя. С точки зрения методистов важен здесь именно процесс обсуждения, а не принятия решения, так как в обсуждении происходит актуализация средств и способов выражения мысли студента [3, с. 84].

Процессуальная структура деятельности студента в кейс-технологии может быть представлена следующим образом: информативное чтение при изучении материалов кейса → коммуникативное взаимодействие в процессе обсуждения кейса (ролевая/деловая игра, ток-шоу, круглый стол, конференция, презентация).

Таким образом, познавательная активность студента при работе в рамках кейс-технологии направлена на самостоятельное изучение и обсуждение ситуации, и кейс-технологии, используемые в учебном процессе, становятся одним из способов развития познавательной активности студентов, поскольку в этом случае учебная деятельность студента характеризуется интеллектуальным напряжением, она мотивирована, отвечает его интересам и потребностям.

Метод проектов показал свою эффективность для развития познавательной активности. Данный метод предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых задач, четко ориентированных на реальный практический результат, значимый для каждого студента, участвующего в разработке проекта, а также разработку проблемы в целом с учетом различных факторов и условий её решения и реализации результатов. Метод проектов вобрал, на наш взгляд, все то лучшее, что характерно для проблемного и игрового методов. Успешность деятельности студентов в рамках проектного метода подкрепляется не только коммуникативной и социальной мотивацией, но и наличием познавательного мотива, обеспечивающего стремление к приобретению новых знаний и возможностью поделиться ими с участниками проекта.

Игровое моделирование ситуаций профессионального общения вызывает несомненный интерес у обучающихся, активизирует аудиторную познавательную деятельность. В арсенале методических разработок, созданных в процессе исследования, банк ролевых игр, моделирующих ситуации профессионального общения. К ним также относятся ролевые игры, такие как «Защита проекта собственной аптеки», «Презентация лекарственного препарата», «Научная конференция», «День открытых дверей в академии» [9, с. 41].

Интересен, на наш взгляд, опыт использования в обучении такой формы речевого взаимодействия, как «Дебаты». Освоение содержания актуальных проблем, развитие исследовательских и организационных навыков и развитие критического мышления, формирование коммуникативной и дискуссионной культуры является принципиально значимым результатом коммуникативного взаимодействия «Дебаты». Самостоятельная познавательность в данном контексте связана с выбором тем для обсуждения. Наш опыт показывает, что на первом курсе продуктивна тематика, связанная со студенческой жизнью, а на втором – с перспективами будущей профессии.

Говоря о режиме работы в процессе обучающей деятельности, обратимся к утверждению о том, что одним из инструментов формирования познавательной активности является самостоятельная работа студентов. Особую побуждающую роль в осуществлении самостоятельной деятельности играет наличие у студента мотива к этой работе. Важным мотивационным фактором является ориентация на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов. Очевидно, что рассмотренные методы и формы обучения заняли свое место и приобрели особое значение в учебном процессе, каждый из упомянутых в статье методов обучения предполагает обязательное выполнение самостоятельной работы, что делает эти методы особенно эффективными при развитии познавательной активности студентов, включая третью составляющую структуры познавательной активности студента, морально-волевую.

Обеспечение познавательной активности и повышение ее уровня в структуре учебно-познавательной деятельности студентов предстает как слож-

ная задача, требующая системного подхода. Познавательная активность личности студента подразумевает высокий уровень мотивации, понимания необходимости дальнейшего саморазвития, осознание целей, путей и методов соответствующего процесса. В связи с этим актуальными проблемами формирования познавательной активности студента являются выбор образовательных технологий, обеспечивающих активную самостоятельную деятельность студентов, взаимодействие преподавателя и студента, четкое осознание целей и задач учебной деятельности, грамотное управление самостоятельной деятельностью со стороны преподавателя, обучение самоанализу, самооценке результатов деятельности.

Библиографический список

1. **Аристова, Л. П.** Активность учения школьников [Текст]/Л. П. Аристова.- М., 1978.
2. **Вербицкий, А. А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст] / А. А. Вербицкий //Труды методологического семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 84 с.
3. **Дубровина, Г. А.** Технология применения кейс-анализа в процессе обучения иностранному языку [Текст] / Г. А. Дубровина. – М.: Вестн. МЛГУ. – 2010. – вып. 591. – с. 83–90.
4. **Есипович, К. Б.** Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе [Текст] /К. Б. Есипович. – М.: Просвещение, 1988.
5. **Зимняя, И. А.** Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.
6. **Пассов, Е. И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е. И. Пассов. – Изд.-е 2-е, М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
7. **Серова, Т. С.** Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения. [Текст] / Т. С. Серова, Т. А. Ковалёва. – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2005. – 135 с.
8. **Скаткин, М. Н.** Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. – М., 1965
9. **Томилова, В. М.** Основные характеристики процесса профессионально ориентированного общения [Текст] / В. М. Томилова // Обучение иностранным языкам как средству межкультурной коммуникации и профессиональной деятельности. – Пермь, 2003. – с. 37–43.
10. **Шамова, Т. И.** Активизация учения школьников [Текст] / Т. И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
11. **Шпак, Н. Е.** Методика обучения пониманию, извлечению и использованию информации из иноязычных источников в монологическом высказывании будущего провизора [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Н. Е. Шпак – Пермь, 2009. – 235 с

РАЗДЕЛ V

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.012

Кучер Владимир Александрович

Кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры УиГП Северо Кавказского военного института ВВ МВД России, mnsvlad@mail.ru, Владикавказ

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В. А. ЯСВИНА И В. И. ПАНОВА

Kucher Vladimir Aleksandrovich

PhD, lecturer UiGP North Caucasus Military Institute MIA Russia, mnsvlad@mail.ru, Vladikavkaz

COMPARATIVE ANALYSIS OF PEDAGOGICAL MODELS, LEARNING ENVIRONMENT, V. A. YASVINA AND V. I. PANOVA

Эколого-психологический подход, основанный, по сути, на принципе экологичности, получил, по-видимому, наиболее широкое распространение как в отечественной, так и в зарубежной педагогике и психологии. При этом данный подход неоднороден и включает в себя целый ряд вариативных авторских концепций образовательной среды. Однако, при всех их различиях, можно выделить некоторые общие теоретико-методологические основания, позволившие нам объединить данные концепции в единый обобщенный подход.

К подобным основаниям относятся, в первую очередь, представления экологической психологии, первоначально развитые преимущественно в зарубежной педагогике и психологии. В данном контексте, говоря о приоритете зарубежных ученых, мы имеем в виду именно особое научное направление, ставшее известным как «экологическая психология». Вместе с тем, как было показано в предыдущем параграфе и будет еще неоднократно показано ниже, отечественные ученые всегда вносили свой существенный вклад в развитие «средового» подхода, в том числе – и в становление педагогического принципа экологичности.

В последние годы идеи экологической психологии не только активно развиваются также и многими отечественными учеными, но и концептуально оформляются некоторыми из них. В частности, в рамках эколого-психологического подхода широко используется «теория возможностей» Дж. Гибсона, согласно которой окружающая человека среда должна рассматриваться, в первую очередь, с точки зрения тех потенциальных возможностей, которые она предоставляет человеку и которые тот может либо использовать с максимальной пользой для себя, либо по каким-либо причинам пропустить, игнорировать.

Интересно отметить, что данные представления в определенной мере согласуются и с некоторыми аспектами отечественной теории деятельности, развитой А. Н. Леонтьевым, в частности – с пониманием условий, в которых осуществляется деятельность [3]. Поэтому несправедливо было бы относить положения о возможностях среды исключительно к заслугам зарубежных авторов, констатируя несомненный и важный вклад в их развитие и отечественных ученых.

Таким образом, важное основание данного подхода состоит в экологическом понимании окружающей человека среды в целом (не обязательно образовательной). Такое понимание, очевидно, одновременно задает и определенные теоретико-методологические рамки подхода к более частной, более специальной разновидности среды, которой является среда образовательная. Как отмечалось в предыдущем параграфе, принцип экологичности в современной педагогике является «преемником» принципа природосообразности и, отчасти, культуросообразности и народности образования и воспитания; в силу этого данный принцип имеет в истории педагогики глубокие корни.

К моделям, основанным на положениях экологического подхода к пониманию среды, могут быть отнесены практически все наиболее глубоко обоснованные модели образовательной среды, представленные в рассмотренной выше классификации В. И. Панова. Таким образом, данный класс фактически объединяет в себе все направления, выделенные В. И. Пановым, поскольку каждое из них в той или иной степени рассматривает среду как влияния, возможности и т. п., а значит, несмотря на все свои различия, справедливо зафиксированные и выделенные В. И. Пановым, соотносится в этом плане с традициями экологического подхода, заложенными К. Левинем, Дж. Гибсоном и другими авторами.

Перейдем теперь к анализу отдельных направлений и авторских концепций, которые можно выделить в рамках эколого-психологического подхода. Одной из наиболее известных среди них является эколого-личностная модель образовательной среды, предложенная В. А. Ясвиным и получившая в отечественной педагогике широкое распространение. В. А. Ясвин отмечает, что для того чтобы образовательная среда обладала развивающим эффектом, она должна быть способна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (учащихся и педагогов) [7]. По мнению В. А. Ясвина, образовательная система школы включает такие основные элементы, как образовательная среда, содержание образования, образовательный процесс, субъекты образовательного процесса; при этом важнейшей составляющей педагогической организации образовательной системы школы, в том числе – образовательной среды, является экспертиза – всестороннее исследование школьной образовательной системы компетентными специалистами, с обязательным последующим заключением и рекомендациями администрации и педагогам [11].

В рамках этой модели используется определение, согласно которому образовательная среда (или среда образования) понимается как система

влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [12]. В. А. Ясвин особо подчеркивает роль понятия «возможности» в приведенном определении образовательной среды: «В данном определении особое методологическое значение приобретает понятие «возможности», которое предполагает активную роль самой личности (т. е. ее субъектную позицию) в освоении развивающих ресурсов среды, поскольку определяется в равной мере как специфическими свойствами среды, так и свойствами личности. Возможность – мостик между человеком и средой. В то же время «влияния» и «условия» предполагают воздействие «активной» среды на «пассивного» человека, т. е. предопределяют объектную позицию школьников» [10].

Для обоснования структуры среды В. А. Ясвина использует теорию «экологического комплекса», согласно которой фундаментальное функциональное единство человеческого сообщества и среды может быть представлено с помощью экологического комплекса, обозначаемого аббревиатурой РОЕТ (по первым буквам английского названия своих компонентов) и включающего в себя следующие 4 структурных компонента: 1) население, или популяция (Р – от англ. Population); 2) окружающая среда (Е – от англ. Environment); 3) технология, понимаемая в широком смысле и включающая в себя как овеществленные средства взаимодействия со средой, так и культуру в целом (Т – от англ. Technology); 4) социальная организация (О – от англ. Organization) [13].

В соответствии с моделью РОЕТ, образовательная среда, согласно В. А. Ясвину, включает 4 структурных компонента: 1) субъекты образовательного процесса (Р), 2) социальный компонент (О); 3) пространственно-предметный компонент (Е) – помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т. п.; 4) технологический (или психодидактический) компонент – содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса.

Важно подчеркнуть, что данная модель подкреплена развернутой и глубоко обоснованной авторской концепцией, включающей, в том числе, и экспертизу образовательной среды, предусматривающую количественную оценку ее основных характеристик. При этом интересно отметить, что, разрабатывая свой подход, В. А. Ясвин неоднократно обращается к педагогическому наследию отечественной и мировой педагогики. Так, например, в ходе анализа образовательной среды он рассматривает уже упоминаемую выше типологию «воспитывающей среды» Я. Корчака, используя ее для задания значений такой характеристики образовательной среды, как ее «модальность».

По мнению В. А. Ясвина, одним из важнейших качеств образования является его аутентичность, которую, например, А. Маслоу образно определял как «приведение фальши к нулевому уровню» [4]. Организация в школе

системы аутентичного образования представляет собой обеспечение для каждого учащегося образовательной среды и образовательного процесса, сообразных его персональным жизненным проявлениям, соответствующих его возрастным, половым и индивидуальным особенностям, чутко реагирующих и откликающихся на возникающие у школьника личностные потребности. Следовательно, одной из важнейших функций образовательной среды является обеспечение аутентичности образования, а придание качества аутентичности образовательной среде состоит, в свою очередь, в создании в школе для каждого учащегося естественной жизненной среды, лишенной формализма, заорганизованности и других подобных характеристик школьной жизни. Кроме того, к важнейшим функциям образовательной среды, В. А. Ясвин относит, и на наш взгляд – вполне справедливо, обеспечение всестороннего личностного развития учащихся, в том числе и в первую очередь – их активности и творческих способностей, что позволяет с полным правом называть данную модель «эколого-личностной».

Помимо приведенных выше структуры и функций образовательной среды, В. А. Ясвин выделил целый ряд ее основных характеристик, к которым относятся 5 базовых параметров (широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости, устойчивость) и 6 параметров «второго порядка» (эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, принципиальность, активность).

Таким образом, представленную выше модель образовательной среды выгодно отличает системность, детальная проработанность характеристик образовательной среды и наличие для почти каждой из них (кроме модальности) процедуры экспертной оценки, позволяющей определить ее количественную выраженность. Тем не менее, данная модель обладает рядом недостатков, некоторые из которых уже были отмечены выше, а другие будут частично рассмотрены ниже, а частично (недостатки, связанные с параметрами образовательной среды) будут проанализированы в следующем параграфе.

Заметим также, что модель образовательной среды, предложенная В. А. Ясвиным, часто применяется другими исследователями. Вместе с тем, известны и некоторые критические замечания о ней. Так, например, К. Г. Кречетников не согласен с приведенным выше определением образовательной среды, предложенным В. А. Ясвиным: «Анализируя многогранное понятие образовательной среды, хочется акцентировать внимание на том, что его менее всего целесообразно рассматривать, как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу», но в качестве разнообразного поликультурного образования, индивидуального для каждого обучающегося, среды для построения собственного «Я», обеспечивающей создание условий для актуализации внутреннего мира обучающегося, его личностного роста, самореализации, становления его самосознания» [Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Просвещение, 2000. – С. 5–35.]. Аналогичную точ-

ку зрения высказывает в своей концепции личностно-ориентированного образования В. В. Сериков, подчеркивая, что необходимо создавать условия для полноценного проявления и развития личностных функций субъектов образовательного процесса, а не для формирования личности с заданными свойствами [8].

К модели В. А. Ясвина, несмотря на некоторые различия в нюансах, по сути близка модель, предложенная С. Д. Дерябо, по мнению которого образовательная среда представляет собой совокупность всех возможностей обучения и развития личности, причем возможностей как позитивных и негативных. Общность подходов данных авторов подтверждает и их совместная работа [194]. Поэтому мы не будем подробно анализировать модель С. Д. Дерябо, присоединив к уже рассмотренной «эколого-личностной» модели и отметив лишь, что в ней вполне справедливо отмечена возможная разнонаправленность влияния среды на учащегося.

Согласно определению А. Шафранской, образовательная среда – это вид жизненной среды, необходимый для актуализации растущего человека в образовании как одной из сторон его жизнедеятельности; материальное воплощение заботы взрослых о развитии детей; это совокупность материальных объектов, которые оказывают влияние на процесс развития ребенка и провоцируют возникновение и становление у ребенка тех или иных качеств, которые являются для данного человеческого существа дефицитными и компенсирующими. [9].

Здесь отражена научная преемственность понятия образовательной среды, понимаемой как вид, разновидность более общей жизненной среды. Кроме того, для нашего исследования важно отметить выделяемый автором компенсирующий характер образовательной среды. Однако исключительно «материальное воплощение» заботы взрослых о детях вызывает некоторые обоснованные сомнения. В этом плане для нас значительно привлекательнее выйдут то понятие, которое А. Шафранская в этой же работе определяет как «образовательное пространство», понимая под ним совокупность факторов субъективно-объективного характера, свойственных конкретному образовательному учреждению, посредством которых данное образовательное учреждение оказывает влияние на процесс социализации человека [Там же]. Вопрос о соотношении понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство» является сложным и заслуживает отдельного рассмотрения, которое будет представлено ниже. Здесь же лишь отметим, что то определение, которое автор приводит в качестве определения образовательного пространства, с нашей точки зрения может служить, пусть и не исчерпывающим, но вполне верным определением как раз не пространства, а образовательной среды, поскольку здесь речь идет о различных влияниях, оказываемых на человека, а такие влияния имеют, как хорошо известно, субъектную обусловленность («Что русскому хорошо, то немцу смерть»). Причем определяется здесь именно интересующая нас образовательная среда учебного заведения (учреждения образования).

При этом автор в качестве одного из важнейших, атрибутивных свойств ОС рассматривает ее развивающий характер, обосновывая его, по сути, с психологических позиций. Так, по мнению автора, основными компонентами развивающей среды являются следующие: телесный, к которому относятся все доступные варианты активизации сенсорно-перцептивного канала восприятия и двигательной активности; эмоционально-чувственный, включающий все возможные варианты активизации эмоционально-чувственного канала восприятия и познания; интеллектуальный, содержащий активизацию всевозможных интеллектуальных функций; социальный, к которому относится возможность для ребенка накопления опыта самостоятельных социальных контактов разного плана как с детьми, так и со взрослыми; и, наконец, творческий, включающий необходимые условия для самостоятельного свободного творчества.

Таким образом, сочетание личностно-развивающего и психологического характера данной модели позволяет также отнести ее к рассматриваемой эколого-личностной модели, разрабатываемой в рамках эколого-личностного подхода.

При общности ряда своих оснований с общими основаниями рассматриваемого эколого-психологического подхода, свои характерные особенности имеет психодидактическая модель образовательной среды школы, разработанная В. П. Лебедевой, В. А. Орловым, В. И. Пановым [2]. В ней образовательная среда рассматривается как среда, специально смоделированная образовательным учреждением в соответствии с познавательными интересами учащихся, с учетом возможностей его педагогического коллектива, а также структуры региональной образовательной системы, традиций и особенностей социокультурной среды, для реализации школьника как субъекта познания и обеспечения приоритета его индивидуальности. Таким образом, данная модель основана на концепции личностно-ориентированного образования; ее авторы подчеркивают все возрастающую в современных условиях роль дифференциации и индивидуализации образования, однако понимают эту роль несколько иначе, чем это было принято традиционно, предлагая ориентировать образование на признание за школьником приоритета его индивидуальности, «погруженной» в образовательную среду, специально смоделированную образовательным учреждением, в то время как при традиционном обучении школьник становился личностью в результате специальной организации обучения и воспитания, при целенаправленных педагогических воздействиях. Таким образом, в данной модели можно увидеть те самые отличия от модели В. А. Ясвина, на которых, критикуя последнюю, настаивают в процитированных выше работах К. Г. Кречетников и В. В. Сериков. Это обстоятельство делает целесообразным отдельное выделение данной модели в рамках общего эколого-психологического подхода. При этом мы сохраним за ней название «психодидактическая», использованное в упомянутой выше классификации В. И. Панова.

В. П. Лебедевой, В. А. Орлов, В. И. Панов рассматривают развивающее образование как «сложный интегративный процесс, причем личнос-

тно-ориентированный» [1]. В качестве системообразующего фактора личностной структуры в данной модели выделена направленность личности, включающую потребности, интересы, убеждения, ценностные ориентации и вытекающие из них мотивы и установки. Качественные характеристики данных психических образований связаны с тремя основными векторами, определяющими соотношение, соответственно, материальных и духовных, индивидуальных и общественных, потребительских и созидательных потребностей, интересов, ценностных ориентаций.

В качестве одной из фундаментальных научных предпосылок разработки и оценки развивающих образовательных сред авторы данной модели, а также рассматриваемой ниже модели В. И. Панова, используют алгоритм «существенных показателей», выделенных В. В. Давыдовым, согласно которому каждому возрасту соответствуют определенные психологические новообразования; обучение организовано на основе ведущей деятельности; продуманы и реализуются взаимосвязи с другими видами деятельности; в методическом обеспечении образовательного процесса имеется система разработок, гарантирующих достижение необходимого развития психологических новообразований и позволяющих провести диагностику уровня процесса [6].

Близкую к рассмотренным выше моделям, объединенным нами в рамках эколого-психологического подхода, позицию представляет экопсихологическая модель образовательной среды, разрабатываемая В. И. Пановым; обсуждение данной модели имеется также в работе А. Савенкова [7]. Исходным основанием данной модели служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «человек – окружающая среда». Согласно такому подходу под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации вариативность. В качестве основных структурных компонентов образовательной среды В. И. Панов выделил следующие: деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный. Деятельностный компонент представляет собой пространство (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся. Коммуникативный компонент представляет собой пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и другими ее субъектами. Пространственно-предметный компонент представляет собой пространственно-предметные средства, совокупность которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды. В качестве ключевых понятий здесь выступают: «территориальность», «персонализация», «место-ситуация» и др.[5].

Как видно из проведенного анализа, в модели В. И. Панова справедливо отмечаются влияние среды на развитие личности, а также роль ряда внутренних, субъектных факторов в таком развитии (природных задатков, интересов, способностей). Вместе с тем, в данной модели, по сравнению, например, с рассмотренной выше моделью В. А. Ясвина, в значительно меньшей степени проработаны вопросы практической экспертной оценки образовательной среды, важные для достижения цели нашего исследования.

Библиографический список

1. **Коммуникативно-ориентированные** образовательные среды. Психология проектирования [Текст] / Под ред. В. В. Рубцова. – Новосибирск: Новь, 1996. – 120 с., – с. 25
2. **Компетентностный** подход в педагогическом образовании [Текст] / Под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Рожнова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.
3. **Леонтьев, А. А.** Совместная деятельность общения, взаимодействия: к обоснованию «педагогике сотрудничества» [Текст] / А. А. Леонтьев // Вестник высшей школы. 1989. № 11. – С. 39–48.
4. **Маслоу, А.** Новые рубежи человеческой природы [Текст] / Пер. с англ. М.: Смысл, 1999. – 425 с.
5. **Моделирование** деятельности специалиста на основе комплексного исследования [Текст] / Под ред. Е. Э. Смирновой. – Л., 1984. – 177 с.
6. **Психология** и педагогика. Военная психология Учебник для вузов [Текст] / Под ред. А. Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с
7. **Савенков, А.** Образовательная среда [Текст] / А. Савенков // Школьный психолог. 2008. – № 20.
8. **Сериков, В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
9. **Шафранская, А.** Актуальные потребности развития ребенка и проектирование образовательной среды педагога [Электронный ресурс] / А. Шафранская / URL: <http://www.proconsul-erg.ru/arina/s1.htm>
10. **Экспертиза** школьной образовательной среды [Текст] / В. А. Ясвин ; отв. ред. М. А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2000. – 125 с
11. **Ясвин, В. А.** Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие [Электронный ресурс] / В. А. Ясвин / URL: http://www.irad.ru/pedagogika/yasvin_v_a_01.html
12. **Ясвин, В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст]/Науч. ред. 2000. – 96 с. В. П. Лебедева, В. И. Панов. – М.: ЦКФЛ РАО, 1997. – с. 11–12
13. **Duncan, O. D.** Cultural, behavioral and ecological perspectives in the study of social organization [Текст] / O. D. Duncan, L.F. Schnore // Amer. J. Sociology. 1969. Vol. 65, – № 2. – P. 132–136.

Дубинин Сергей Николаевич

Кандидат педагогических наук, член-корреспондент Международной академии информатизации, доцент кафедры теории государства и права юридического факультета Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова, dubinin-sergey@mail.ru

**АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Dubinin Sergey Nikolaevich

The Candidate of pedagogical science, the member of International academy of informatization, Professor Assistant of the chair of theory and right at the faculty of right, Kostanay State University named after A. Baytursynov, dubinin-sergey@mail.ru

**AGGRESSIVE BEHAVIOR IN CHILDREN AND ADOLESCENTS
AS A FORM OF DEVIANT BEHAVIOR**

Агрессия (от латинского «agressio» – нападение, приступ) – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям (отрицательные переживания, состояния напряженности, страха, подавленности и т. д.) [25]. Сила, направленность и продолжительность агрессивных проявлений зависит от целого спектра психологических, физиологических и ситуационных факторов. Немаловажное значение при формировании агрессивности играют многие биографические и конституциональные факторы; характер рациона человека также в немалой степени определяет его воинственность. Но, так или иначе, в основе всякой агрессивности лежит тот или иной конфликт – сознательный или бессознательный, мимолетный или затяжной, охотно раздуваемый или вынужденно принимаемый. По сути своей, всякая агрессия является ничем иным, как проявлением активного, недовольства человека условиями окружающей жизни, ближними или самим собой. Энергия агрессии питает смелость и отвагу, дерзость и самоотверженность, способность идти на риск и проявляемую в экстремальных условиях находчивость. Сегодня мир стал крайне опасным во многих отношениях. На первом месте в ряду дестабилизирующих факторов стоит агрессия в самых разнообразных формах. Развитие технологической цивилизации привело к пересмотру основных ценностей и идеалов, которые в прошлом выступали в качестве ограничителей агрессивных эксцессов и способствовали упорядочиванию человеческих отношений [8].

По данным К. Лоренца, агрессия не должна пониматься как сугубо негативный, деструктивный и противостоящий гармонии жизни феномен. Как раз напротив – роль агрессии в развитии жизни столь велика, что ее попросту трудно переоценить.

Особое внимание к агрессии вызвано ее социальной значимостью. У многих людей часто возникают агрессивные мысли и импульсы, и от того, как они с этими мыслями справляются, зависит не только их здоровье и межличностные отношения, но и благополучие других людей. Сегодня существуют теории, которые по-разному рассматривают проблему агрессии и агрессивности человека.

Например, психоаналитическая теория Фрейда рассматривает агрессию как врожденную потребность.

Согласно ранней психоаналитической теории Фрейда, многие наши действия определяются инстинктами, в частности, – сексуальным влечением. Когда реализация этих влечений фрустрируется, возникает потребность в агрессии. Позднее представители психоаналитического направления стали трактовать проявление агрессии следующим образом: всякий раз, когда усилия человека по достижению какой-либо цели блокируются, возникает агрессивное побуждение, которое мотивирует поведение к нанесению вреда препятствию, вызвавшему фрустрацию. В этом предположении есть два основных момента: *во-первых*, обычная причина агрессии – это фрустрация; *во-вторых*, агрессия представляет собой врожденную реакцию, а также обладает свойствами органической потребности и сохраняется, пока цель не будет достигнута. В этой трактовке агрессии наибольшие споры вызывает именно тот аспект гипотезы, который связан с рассмотрением агрессии как органической потребности [2].

По мнению К. Лоренца в науке высказывались разные точки зрения относительно причин возникновения агрессии, её природы и факторов. Самое раннее и, возможно, наиболее известное теоретическое положение, имеющее отношение к агрессии, – это то, согласно которому данное поведение по своей природе преимущественно инстинктивное: агрессия возникает потому, что человеческие существа генетически или конституционально «запрограммированы» на подобные действия.

Психоаналитический подход. Так в своих ранних работах З. Фрейд утверждал, что всё человеческое поведение проистекает, прямо или косвенно, из эроса, инстинкта жизни, чья энергия (известная как либидо) направлена на упрочнение, сохранение и упрочнение жизни. В этом общем контексте агрессия рассматривалась как реакция на блокирование или разрушение либидозных импульсов. Агрессия как таковая ни трактовалась как неотъемлемая, ни как постоянная и неизбежная часть жизни.

Однако З. Фрейд постепенно пришёл к более мрачному убеждению в отношении сущности и источника агрессии, он утверждал о том, что агрессия берёт начало из врожденных, инстинктивных сил, что в целом находило поддержку даже у его критиков.

Этнологический подход. К. Лоренц, лауреат Нобелевской премии, выдающийся этолог, придерживался эволюционного подхода к агрессии, демонстрируя невиданное сходство с позицией З. Фрейда. Согласно К.Лоренцу, агрессия берёт начало, прежде всего, из врожденного инстинкта борьбы за

выживание, который присутствует у людей так же, как и у других живых существ. Он предполагал, что этот инстинкт развился в ходе длительной эволюции, в пользу чего свидетельствуют три его важные функции. **Во-первых**, борьба рассеивает представителей видов на широком географическом пространстве, и тем самым обеспечивается максимальная утилизация имеющихся пищевых ресурсов. **Во-вторых**, агрессия помогает улучшить генетический фонд вида за счёт того, что оставить потомство сумеют только наиболее сильные и энергичные индивидуумы. Наконец, сильное животное лучше защищается, и обеспечивает выживание своего потомства. Одно из наиболее любопытных следствий теории К. Лоренца состоит в том, что с её помощью можно объяснить тот факт, что у людей, в отличие от других живых существ широко распространено насилие в отношении представителей собственного вида. Данный факт К. Лоренц истолковал, как стремление мировых лидеров подвергать целые нации риску самоуничтожения в свете того, что человеческая способность к насилию превалирует перед врожденными сдерживающими началами, подавляющими агрессивные действия.

Социобиологический подход. Социобиологи предлагают более специфическое основание для объяснения процесса естественного отбора. Их основной аргумент сводится к следующему: влияние генов столь длительно, потому что они обеспечивают адаптивное поведение, то есть, гены «приспособлены» до такой степени, что вносят свой вклад в успешность репродукции, благодаря чему гарантируется их сохранение у будущих поколений. Таким образом, социобиологи доказывают, что индивидуумы, скорее всего, будут содействовать выживанию тех, у кого имеются схожие гены, проявляя альтруизм и самопожертвование, и будут вести себя агрессивно по отношению к тем, кто от них отличается или не состоит в родстве, то есть у кого наименее вероятно наличие общих генов. Таким образом, социобиологи убеждают нас в следующем: *агрессивность* – это средство, с помощью которого индивидуумы пытаются получить свою долю ресурсов, что, в свою очередь, обеспечивает успех (преимущественно на генетическом уровне) в естественном отборе.

Охотничья гипотеза Адри. Сценарист из Голливуда, «археолог-любитель», написал несколько книг, благодаря которым многие люди познакомились с популярной эволюционной теорией. Адри утверждал, что в результате естественного отбора появился новый вид – охотники: «Мы нападали, что бы не голодать. Мы пренебрегали опасностями, иначе перестали бы существовать. Мы адаптировались к охоте анатомически и физиологически». Эта охотничья «природа» и составляет основу человеческой агрессии. Адри уверял, что именно охотничий инстинкт как результат естественного отбора в сочетании с развитием мозга и появлением оружия, поражающего на расстоянии, сформировал человека как существо, которое активно нападает на представителей своего же вида.

Наряду с выше изложенными подходами существует – *агрессивное побуждение: фрустрация и агрессия.* Теории побуждения предполагают, что

источником агрессии является, в первую очередь, вызываемый внешними причинами позыв, или побуждение, причинить вред другим. Наибольшим влиянием среди теорий этого направления пользуется теория фрустрации – агрессии, предложенная несколько десятилетий назад Доллардом и его коллегами. Согласно этой теории, у индивида, пережившего фрустрацию, возникает побуждение к агрессии. В некоторых случаях агрессивный позыв встречает, какие-то внешние препятствия или подавляется страхом наказания. Однако побуждение остаётся и может вести к агрессивным действиям, но при этом они будут нацелены не на истинного фрустратора, а на другие объекты, где агрессивные действия будут безнаказанны. Это общее положение о *смещённой агрессии* было расширено и пересмотрено Миллером, выдвинувшим систематизированную модель, объясняющую появление этого феномена.

Когнитивные модели агрессии помещают в центр рассмотрения эмоциональные и когнитивные процессы. Согласно теориям данного направления, характер осмысления или интерпретации индивидом чьих-то действий, например, как угрожающих или провокационных, оказывает определяющее влияние на его чувства и поведение. В свою очередь, степень эмоционального возбуждения или негативной аффектации, переживаемой индивидом, влияет на когнитивные процессы, занятые в определении степени угрожающей ему опасности.

Прежде всего, агрессию рассматривают как явление социальное, а именно как форму поведения, усвоенного в процессе научения. В соответствии с *теориями социального научения*, глубокое понимание агрессии может быть достигнуто только при обращении пристального внимания: 1) *на то, каким путём агрессивная модель поведения была усвоена*; 2) *на факторы, провоцирующие её проявление*; 3) *на условия, способствующие закреплению данной модели поведения*.

Агрессивные реакции усваиваются и поддерживаются путём непосредственного участия в ситуациях проявления агрессии, а также в результате пассивного наблюдения проявлений агрессии. Согласно взгляду на агрессию как на инстинкт или побуждение, индивидуумов постоянно заставляют совершать насилие либо внутренние силы, либо непрерывно действующие внешние стимулы (например, фрустрация). Теории же социального научения утверждают, что агрессия проявляется только в соответствующих социальных условиях, то есть, в отличие от других теоретических направлений, теории этого направления гораздо более оптимистично относятся к возможности предотвращения агрессии или взятия её под контроль.

Фрустрация всегда ведет к какому-нибудь проявлению агрессии. Берковиц утверждает что, на сегодняшний день в психологии, в том числе и сложившихся определенных ее направлениях (фрейдизм, бихевиоризм и др.) отсутствует единое понимание термина «агрессия».

Так, например К. Бютнер [11] понимает «под агрессией чувства, оскорбляющие, ранящие партнера и даже направленные на его уничтожение».

А. Басс разделяет агрессию и враждебность, подчеркивая, что они не всегда сочетаются и не всегда встречаются одновременно. При этом, описывая агрессию, А. Басс и А. Дарки опираются на такие ее проявления, как нападение, раздражение, вербальная и косвенная агрессия. Враждебность с точки зрения авторов выражается в обидчивости и подозрительности. Так же заслуживает внимания точка зрения авторов полагающих, что «вопрос выбора определения очень сложен, поскольку агрессия представляет собой многостороннее явление. Что бы подойти к ней научно, нужно постараться увидеть различные стороны и их связи друг с другом, а не пытаться найти единственное исчерпывающее определение». Не смотря на разногласия относительно определения агрессии, в настоящее время большинством принимается следующее определение: *Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.*

С постановкой проблемы агрессии у школьников оказывается необходимым определить и развести понятия «агрессия» и «агрессивность». В первую очередь Н. Д. Левитов отмечает необходимость подчеркнуть различие между агрессивным поведением животного и человека: первое понятие остается сугубо в рамках биологических закономерностей, в то время как агрессивное поведение группы людей или одного человека определяется социальными общественно-историческими условиями. Однако «признания детерминированности агрессивными общественными факторами и, прежде всего воспитанием не должно приводить к отрицанию биологического фактора в возникновении и развитии агрессивного поведения».

Многие аморальные формы поведения не входят еще в зону «плохого», а те, что входят, могут допускаться в силу «оправдывающих обстоятельств».

Во-вторых, понятие «агрессия» – по существу, понятие описательное, и ничего не сообщает о причинах, мотивах агрессивного поведения. Стоит заметить, что агрессия у детей носит свою динамику, и обострение такого поведения отмечается именно в периоды кризисов личностного развития, эмоциональной нестабильности ребенка. Как отмечает Г. М. Бреслав [7], «было бы методической ошибкой оценивать поведение ребенка с точки зрения этических критериев, ибо последнее предполагают наличие нравственного развитого самосознания, которого у детей нет...».

Работа Н. Д. Левитова [18] направленная на изучение связи агрессии и ряда психологических состояний и свойств личности, которые могут, как способствовать развитию агрессии, так и препятствовать ее проявлениям, заслуживает особого внимания. Агрессия возникает на фоне определенного психологического состояния, в данном случае – агрессивного. Н. Д. Левитов выделяет *познавательный*, *эмоциональный* и *волевой* компоненты агрессивного состояния. *Познавательный* – представляет собой ориентировку в ситуации, также выделение объекта для нападения, идентификацию своих «наступательных» средств. *Эмоциональный компонент* – характеризует появление гнева, принимает иногда форму аффекта, ярости, способствуя ут-

рате контроля над совершаемыми действиями. Волевой компонент, по мнению Н. Д. Левитова, выражает «в агрессивном действии все формальные качества воли: целеустремлённость, настойчивость, решительность. В ряде случаев – инициативность и смелость...». Агрессивное состояние часто возникает и развивается в борьбе, а всякая борьба требует вышеуказанных качеств [17]. Вместе с тем, в агрессивных действиях детей школьного возраста данные качества присутствуют, как правило, в очень неразвитых формах. Возникая на самых ранних этапах развития ребёнка, агрессия долгое время не осознаётся в той степени, в которой это необходимо для регуляции поведения и часто отражает не способность адекватно оценивать ситуацию, а последствия своих действий, или неумение справиться с эмоциями.

Развивая идею культурно-исторического подхода, Л. С. Выготский [12] подчёркивает изменчивость, динамичность моральных представлений в обществе и утверждает, что особенно сложны в этом отношении переходные периоды в жизни общества, социальных групп, народов. В результате ребёнок на каждом шагу наталкивается на моральные кризисы, вызванные невероятным смешением различных культур. Л. С. Выготский отводит большую роль в воспитании чувств развитию умения владеть их внешним выражением, развитию сознательных движений и управлению ими. «Владение эмоциями, которое составляет задачу всякого воспитания, означает только подчинение чувства, связывание его с остальными формами поведения, целесообразную его направленность». Как Р. Бэрн [4] считал что «средовые стрессоры» играют не последнюю роль во внешних детерминантах агрессии. Детерминанты агрессии – это те особенности среды или ситуации, которые повышают вероятность возникновения агрессии. Многие из этих детерминант тесно ассоциированы с состояниями физической среды. Так, например, высокая температура воздуха повышает вероятность проявления агрессии либо, напротив, эскапизма. В соответствии с моделью негативного аффекта по Р. Бэрну, умеренно высокие температуры, по сравнению с низкими или очень высокими, в наибольшей степени способствуют заострению агрессивных тенденций. Другие средовые стрессоры, например шум, усиливая возбуждение, способствует возрастанию агрессии. Наблюдения показывают, что агрессивные реакции усиливаются в том случае, когда в воздухе содержатся некоторые загрязняющие агенты (например, сигаретный дым и т. д.). Разнообразные аспекты ситуаций межличностного взаимодействия, так называемые «посылы к агрессии», так же могут подталкивать индивидуума к актуализации агрессивных реакций. Эти «приглашения» могут исходить из множества разнообразных источников. И, наконец, агрессия может, как усиливаться, так и подавляться за счёт тех аспектов ситуации, которые влияют на степень и характер личностного самосознания. Когда человек сообразует свои поступки с потенциальной реакцией жертвы или представителей правопорядка, говорят о публичном самосознании; когда человек сосредоточен преимущественно на собственных мыслях и переживаниях – говорят о приватном самосознании. Любой из двух указанных типов личностного самосознания способствуют снижению вероятности проявления агрессивных реакций.

Т. Г. Румянцева считает «методические и концептуальные основания теорий человеческой агрессии все еще не соответствует довольно высокому уровню развития современной философии, в силу чего значительная часть теорий дает основания утверждать, что проблема человеческой агрессии по своей сути является одной из наиболее актуальных проблем современного мира» [11].

Агрессивность современных детей и подростков является актуальной в нынешних условиях нашей жизни т. к. она носит в себе определённые психологические особенности, затрагивая не только окружающих ребёнка людей – родителей, воспитателей, учителей, сверстников, она создаёт трудности и для самого ребёнка, в его взаимоотношениях с окружающими. Агрессивность не является чем-то безразличным для самого ребёнка, ведь «проявление ребёнком агрессии является следствием наличия у него какого-то серьёзного неблагополучия в ходе его развития» [5].

По данным Л. И. Божович [6], агрессивность определяет не только нынешнее положение ребёнка в системе общественных связей и отношений, её влияние на развитие личности носит более долгосрочный характер. Исследования показывают, что агрессивность достаточно стабильна во времени и велика вероятность того, что агрессия в детстве может перейти в стойкое асоциальное или антисоциальное поведение у подростков и юношей. Установлено, что дети в восьмилетнем возрасте, отличающиеся высоким уровнем агрессивного поведения и тенденцией к избеганию социальных контактов, в дальнейшем испытывают затруднения в учебной деятельности, слабо успевают в школе, имеют низкий уровень интеллектуального развития, плохо адаптируются. Трудности, которые испытывают такие дети, объясняются характерным для них отрицательным самовосприятием, преувеличением, торможением активности. Агрессивное поведение в детском возрасте оказывает влияние не только на отношение ребёнка с окружающей действительностью, но и определяет развитие всей его личности, различных её сторон.

По данным Мойера существует несколько видов агрессии: *Агрессия хищника*: атакующее поведение животного, нацеленного на свою естественную жертву. Так многие наши предки охотились, чтобы прокормиться.

Агрессия среди особей мужского пола: угроза, атака или подчинение, демонстрируемые самцами в ответ на появление чужака.

Агрессия, индуцированная страхом: агрессивное поведение, проявляющееся, когда животное оказывается «загнанным в угол». Атакующему поведению обычно предшествует попытка бегства. Людям также не нравится чувствовать себя загнанными в угол.

Территориальная агрессия: угроза или атака в том случае, когда обнаружено животное, вторгшееся на территорию, которая воспринимается первым как своя, или подчинение и отступление чужака, когда его обнаруживают. Дома, офисы, дворы и частные земли – все это территории, которые люди стремятся защищать. Самой ценной и защищаемой из них является

дом. Мы очень серьезно относимся к любому незваному вторжению в наш дом друзей или незнакомцев. Наши законы признают право на защиту своей территории: собственник, стреляющий и убивающий того, кто к нему вторгся, вряд ли будет осужден.

Материнская агрессия: атака или угроза, исходящие от особи женского пола, адресованные нарушителю, который активен, когда рядом ее потомство. Если говорить о людях, то всем известно стремление матери защитить своих детей. Когда кто-то попытается причинить ребенку вред, мать сделает максимум, чтобы его защитить.

Агрессия раздражения: атакующее или деструктивное поведение, нацеленное на любой объект и являющееся следствием фрустрации, боли, депривации или действия любого другого фактора, вызывающего стресс. Фрустрация у человека приводит к агрессии лишь тогда, когда она очень сильная и совершенно неожиданная. Мы научились переживать определенные фрустрации, такие как необходимость, стоять в очереди или в автомобильной пробке. Боль и депривация – это два практически непреодолимых состояния мотивации. Берковиц считает, что когда актуализируются негативные чувства, это приводит к агрессии и даже ярости. Первая, как правило, не является уместной реакцией на подобные события, поэтому людям зачастую необходимо учиться более адаптивному реагированию.

Сексуальная агрессия: агрессивное поведение, актуализируемое теми же стимулами, что влияют на сексуальное поведение. Человек, возбуждающий нас, может заставить ревновать и быть агрессивными, если мы увидим, как, например, он флиртует с кем-то еще. Психологи, сторонники эволюционных теорий, полагают, что ревность связана с нашим желанием сохранить свои гены в будущих поколениях. Когда человек, которого мы рассматриваем как потенциального сексуального партнера, проявляет интерес к третьей стороне, под угрозой оказывается сама возможность воспроизвести вместе с ним потомство. Поскольку сохранение наших генов – первичный мотив, стимулы, побуждающие нас к ревности, заставляют настораживаться. Подобные чувства могут сопровождаться вербальной и даже физической агрессией.

Инструментальная агрессия: агрессивное поведение, реализация которого, приводила в прошлом к получению какого-либо подкрепления. Много из человеческой агрессии относится к этому виду. Когда мы будем говорить о когнитивном компоненте агрессии, то рассмотрим, как люди прибегают к принуждению, чтобы достичь намеченных целей. Агрессия очень распространена в повседневном поведении. Как свидетельствует история, люди способны совершать насилие. Но все же если не принимать во внимание случаи геноцида и массовых войн, жизнь наполнена удивительной гармонией, потому что мы можем подавлять свою агрессию. Наша природная склонность быть агрессивными в тех или иных ситуациях социализируется, и при определенных условиях мы можем жить в мире друг с другом. К. Бютнер [11] выделил еще несколько типов агрессии: 1) *Физическая-активная-*

прямая: нанесение другому человеку ударов холодным оружием, избивание или ранение при помощи огнестрельного оружия. 2) *Физическая-активная-непрямая*: закладка мин-ловушек; сговор с наемным убийцей с целью уничтожения врага; 3) *Физическая-пассивная-прямая*: стремление физически не позволить другому человеку достичь желаемой цели или заняться желаемой деятельностью (например, сидячая демонстрация). 4) *Физическая-пассивная-непрямая*: отказ от выполнения необходимых задач (например, отказ освободить территорию во время сидячей демонстрации). 5) *Вербальная-активная-прямая*: словесное оскорбление или унижение другого человека. 6) *Вербальная-активная-непрямая*: распространение злостной клеветы или сплетен о другом человеке. 7) *Вербальная-пассивная-прямая*: отказ разговаривать с другим человеком, отвечать на его вопросы и т. д. 8) *Вербальная-пассивная-непрямая*: отказ дать определенные словесные пояснения или объяснения (например, отказ высказаться в защиту человека, которого незаслуженно критикуют).

А. Фрейд считает, первые попытки объяснения развития агрессивности детей были предприняты в психоаналитическом направлении, разделяя взгляды своего отца на противоборство сексуальных и агрессивных инстинктов, выделяет несколько фаз в развитии агрессивности, соответствующим либидным фазам: оральная агрессивность, анальный садизм и т. д. С другой стороны, А. Фрейд, занимавшаяся детским психоанализом, рассматривает агрессию как один из механизмов защиты инстанции «Я». В соответствии с этим она считает, что агрессия есть проявление тревоги и страха, которые испытывает «Я» в отношении как прошлых, так и предполагаемых событий. Агрессия возникает в тех случаях, когда возникает угроза реальная или минимальная для «Я» ребёнка. Прибегая к агрессии, ребёнок пытается совладать с испытываемой им тревогой.

По мнению А. Адлера [1], основателя индивидуальной психологии, причина детской агрессии в том, что «на протяжении всего своего развития ребёнку присуще чувство неполноценности». Ребёнок переживает очень длительный период зависимости, когда он совершенно беспомощен и, чтобы выжить, должен опираться на родителей. Незрелость ребёнка, его неуверенность в себе и несамостоятельность, приводят к болезненному переживанию своего подчинённого положения по отношению к более сильным людям в семейном окружении. Это рождает чувство неполноценности, обозначая начало длительной борьбы за достижение превосходства над окружением, а так же стремление к совершенству и безупречности. В результате возникает фиктивная идея и целевая установка на превосходство. В понимании А. Адлера, агрессия является способом достижения цели превосходства, инструментом преодоления чувства ущербности.

Многие психоаналитики считают, что в основе детской агрессии лежит страх, разделяется многими психоаналитиками. К. Бютнер [11] называет две наиболее частые причины агрессии в детском возрасте: «*во-первых*, это боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению;

во-вторых, это уже пережитая обида, или душевная травма, или же само нападение». В детском возрасте бессознательные, агрессивные импульсы проявляются не прямо, а косвенно, находя своё выражение в фантазиях, играх детей, содержание которых может быть подвергнуто анализу с целью выявления защитных механизмов, к которым прибегает «Я» ребёнка. В эпигенетической концепции Э. Эриксона, враждебность человека связывается с несформированностью на первом году жизни базисного доверия к миру. Согласно Э. Эриксону, степень развития у ребёнка чувства доверия к другим людям и к миру зависит от качества получаемой им материнской заботы. В раннем детстве, приобретение чувства базального доверия подготавливает почву для достижения определённой автономии и самоконтроля, избегания чувств стыда, сомнения и унижения. Конфликт между инициативой и виной – последний психосоциальный конфликт в дошкольном периоде, который Э. Эриксон называл «возрастом игры». Формирование агрессивных идеалов относится именно к этой стадии, стадии инициативы, приходящейся на дошкольное детство.

В теории социального научения А. Бандура [3] подчёркивается, что агрессия в детском возрасте является приобретённым, социально-обусловленным поведением. А. Скиннер утверждал, что поведение детерминировано, предсказуемо и контролируется окружением. Достижения в области теории научения переместили фокус причинного анализа с гипотетических внутренних сил на влияние окружения (социально когнитивная теория А. Бандуры). Причины функционирования человека нужно, по его мнению, понимать в терминах непрерывного воздействия поведения, познавательной сферы и окружения. Механизмами формирования агрессии выступают: 1) *Подкрепление агрессивного поведения со стороны других людей*; 2) *Научение посредством наблюдения*; 3) *Самоподкрепление. Моделями агрессивного поведения могут выступать как живые примеры (родители, др. люди, сверстники)*.

Термин «гуманистическая психология» был придуман группой психологов, которые в начале 1960-х г. под руководством А. Маслоу объединились с целью создания жизнеспособной альтернативы двум наиболее важным интеллектуальным течениям в психологии – психоанализу и бихевиоризму [23]. Наиболее известными приверженцами гуманистического направления являются Э. Фромм, К. Роджерс, Р. Мэй и др. Маслоу и др. полагал, что люди мотивированы для поиска личных целей, и это делает их жизнь осмысленной и насыщенной. Он предположил, что все потребности человека врождённые, или инстинктивные: 1) *Физиологические потребности*; 2) *Потребности в безопасности и защите*; 3) *Потребности принадлежности и любви*; 4) *Потребности в самоуважении*; 5) *Потребности самоактуализации (личностного совершенствования)*.

Что касается детской агрессии, то физиологические потребности и потребности безопасности и защиты у детей должны быть удовлетворены прежде, чем возникнут, и будут требовать удовлетворения потребности

принадлежности и любви. Если этого не происходит, у детей вырабатывается защитная реакция в форме агрессивного поведения, за счёт которого ребёнок может хотя бы частично реализовать свои потребности, например во внимании, любви и т. д. (данная закономерность ярко прослеживается в неблагополучных семьях).

В работе Славина, посвящённой изучению развития неврозов в детском возрасте, агрессия рассматривается как неадекватный способ реагирования в трудных ситуациях. При невротическом развитии личности агрессивность выполняет защитную функцию, предохраняя ребёнка от травмирующих переживаний, угрожающих его эмоциональному благополучию.

Проблема детской агрессивности затрагивается и специалистами в области детской психиатрии и патопсихологии [8; 16]. В этих же работах отмечается, что при психических нарушениях развитие агрессивности определяется не только конституциональными особенностями индивида, наследственностью, но и влиянием социально-психологических факторов. Формирование агрессивности в детском возрасте обусловлено многими факторами. На агрессивность в детском возрасте оказывают влияние: особенности взаимоотношений в семье, стили семейного воспитания, а так же примеры агрессивного поведения, демонстрируемые взрослыми, сверстниками и телевидением.

Агрессия ребёнка может являться реакцией на развод родителей. При этом способы реагирования на ситуацию различны, в зависимости от пола и возраста ребёнка. У дошкольников агрессия незрелая и носит иногда беспричинный характер. В школьном возрасте мальчики отличаются повышенной агрессией по отношению к сверстникам. Распад семьи в семилетнем возрасте приводит к росту враждебности, мальчики, воспитывающиеся без отцов, отличаются асоциальным поведением, неподчинением взрослым [24]. Отмечается, что конфликты родителей до и после развода, их раздельное проживание, повторный брак супругов, плохие взаимоотношения одного родителя с ребёнком, так же вызывают негативные переживания, усугубляя трудности в поведении ребёнка. Агрессивные проявления ребёнка могут выступать как ревность по отношению к другим членам семьи, чаще всего к братьям и сестрам. В основе такой агрессии лежит стремление получить внимание родителей, соперничество за любовь взрослых. Среди особенностей семейного воспитания, отличаются следующие: недостаток тепла и ласки со стороны родителей, снисходительное отношение к агрессии, безразличное отношение к детям [10].

В исследовании, проведённом А. Бандурой [3], было установлено, что отличительной особенностью воспитательной практики родителей, имеющих агрессивных сыновей, является непоследовательность в предъявлении требований: поощрение агрессии вне дома и использование суровых наказаний за проявление агрессии против себя. В этом же исследовании показано, что фрустрация потребности в зависимых отношениях с родителями вызывает у детей враждебность и недоверие, которые распространяются на

других взрослых и сверстников, что ещё больше усугубляет процесс социализации. Попустительский стиль воспитания ребёнка, вседозволенность и отсутствие контроля за детьми со стороны родителей, как и слишком суровые наказания способствуют повышению уровня агрессивности у ребёнка. К агрессивному поведению могут привести как личностные особенности человека, так и особенности ситуации, в которой он находится. Важной представляется проблема связи агрессивности в детском возрасте с подобными тенденциями в более позднем возрасте. Также агрессия тесно связана с проявлением чувства ревности, ненависти, зависти, обиды, злости, страха, гнева; особенно это проявляется в возрасте (6–7 лет), когда эмоциональная сфера ещё не устойчива. Необходимо отметить важность первого эмоционального опыта, полученного ребёнком в детстве, который затем переносится на более далекое время. На этот факт указывал А. В. Запорожец [14; 15]. Агрессивные формы поведения могут сами себя усиливать, то есть обладать тенденцией самостоятельной эмуляции. Отсюда – объяснение подростков некоторых асоциальных действий: чувство «радости преодоления опасности», полученное в процессе совершения кражи.

Так Л. С. Славина отмечает, что отрицательные аффективные переживания несут в своей основе неудовлетворенность каких-либо важных для ребёнка потребностей или конфликт между ними. Особенно часто эти переживания возникают в том случае, когда неудовлетворенность притязания ребёнка в областях, имеющих для него большое значение. Однако наблюдаемая в сфере взрослых тенденция упрощенно воспринимать процесс включения ребёнка в мир социальных отношений, приводит к тому, что взрослый лишает малыша права на так называемые негативные эмоции или формы поведения (гнев, страх, агрессия и т. д.). Анализируя фантазии в детском возрасте, С. А. Завражец [13] отмечает, что, являясь наиболее сильными травмирующими факторами, физические наказания ребёнка и разрыв с объектом любви-переживания, требующие своего выхода. Они могут выливаться в качестве агрессивной ответной реакции или не табуированные предметы.

Это происходит и в игре, где ребёнок воспроизводит пережитые агрессивные сценарии, стремясь рационализировать их и тем самым снять накопившуюся отрицательную энергию. Таким образом, большое значение имеет изучение детей, у которых в связи с неудовлетворенностью каких-либо жизненно важных для них потребностей возникли отрицательные аффективные переживания и соответствующие им формы поведения, среди которых имеют место и агрессивные проявления.

Поиски причин повышенной агрессивности у детей ведутся в разных направлениях. Анализируя некоторые случаи из жизни усыновленных детей, замечено, что новые родители достаточно часто сталкиваются с вспышками агрессивного поведения своих детей. М. И. Буянов [10] отмечает, что в некоторых случаях причиной этого явления может быть проявление психического заболевания, то есть агрессия, может иметь биологическую природу.

ду. М. И. Буянов [9] утверждал что, изучение биологических корней агрессивного поведения ведется в следующих направлениях: 1) изучение хромосомных аномалий и их влияние на наследуемость склонности к агрессивности; 2) изучение влияния гормонов на агрессивное поведение; 3) изучение отдельных структур центральной нервной системы и их роли в запуске агрессивного поведения; 4) изучение влияния свойств темперамента, в частности - возбудимости на агрессивное поведение индивида.

В дальнейшем было выяснено, что скорее не гормоны влияют на агрессивное поведение, а проявление агрессии вызывает усиленную их секрецию. Н. Д. Левитов [18], рассматривая вопрос о возможных биологических источниках агрессии, подчеркивает наличие связи между агрессивностью и повышенной возбудимостью нервной системы и при слабом действии активного торможения. Поскольку свойства нервной системы передаются по наследству, может быть унаследовано и нарушение баланса между процессами возбуждения и торможения в сторону повышенной и слабо контролируемой возбудимости. Отмечая тот факт, что оборонительный рефлекс является врожденным, автор предполагает, что «могут быть и те задатки к наступательным действиям, которые в зависимости от общественных условий развиваются как в социальную оправданную «боевитость», так и во враждебную агрессивность». Половые гормоны и особенно тестостерон, в какой-то степени, действительно, «замешаны» в преступлениях, связанных с применением насилия. Однако специальные исследования показали, что степень их влияния довольно ограничена. Хотя в своё время возможность существования связи между половыми хромосомами и агрессивным поведением была предметом бурных дискуссий, обзор литературы показывает, что если такая связь и существует, то она весьма слаба. Гораздо вероятней, что любая ассоциация между половыми хромосомами и агрессивным поведением при ближайшем рассмотрении может оказаться следствием недостаточного интеллектуального развития, которые не редко сопутствуют аномалиям половых хромосом. Различные структуры нервной системы и протекающие в них процессы так же оказывают серьёзное влияние на человеческое поведение. Так, наши эмоциональные переживания органически взаимосвязаны с функционированием лимбической системы, и в особенности гипоталамуса и миндалевидного тела; лобные доли коры головного мозга, которые у человека отличаются обширностью и сложным устройством, отвечают за сложные когнитивные процессы, в частности за опознание той или иной ситуации, как содержащей угрозу и за выбор реакции в ситуации, опознанной таким образом. В ведении симпатической нервной системы находится наша готовность «драться или удирать»: именно эта нейроструктура, по достижении организмом определённого уровня физиологического возбуждения, производит запуск механизма агрессивного реагирования. Впрочем, существуют данные о том, что реактивность симпатической, нервной системы имеет индивидуальный характер, и потому в угрожающей ситуации одни лица испытывают большее, а другие меньшее возбуждение

[19]. Иначе говоря, всегда нужно иметь в виду, что биологические процессы протекают в социальном контексте. То есть внешняя среда влияет на нейронные связи, внутренние биологические процессы в значительной степени определяют характер наших реакций на средовые воздействия. Таким образом, правильной было бы говорить не о решающем влиянии биологических либо, наоборот, социальных факторов как детерминант агрессии, а признать, что на агрессию действуют оба типа факторов и что биология и окружающая среда оказывают взаимное влияние друг на друга.

Данная проблема наших детей поднимает вопрос о методах воздействия, в том числе и о применении суровых наказаний. К суровым наказаниям относят не только применение физической силы, но и психические наказания – оскорбление, критику ребёнка, словесные угрозы и т. д. В психологической литературе выделены 4 формы жестокого обращения с детьми: *физическое, сексуальное, психическое* (эмоциональное) насилие и *пренебрежение основными нуждами ребёнка*, (моральную жестокость). Негативным по своим последствиям оказываются не только использование физических наказаний, но и психическое насилие, выражающееся в не принятии и критике ребёнка. Такое отношение приводит к большему развитию агрессивности.

Л. И. Божович [6] занимающиеся этой проблемой, подчёркивают, что строгие и физические наказания оказывают негативные последствия на развитие личности ребёнка. *Во-первых*, наказывая, родители показывают пример агрессивного поведения, который может усваиваться детьми как способ воздействия на других, как проявление силы и власти, особенно по отношению к тем, кто слабее. *Во-вторых*, наказание приводит к отчуждению, формирует негативное к ним отношение. «Ребёнок замыкается в себе, становится невосприимчивым, занимает позицию внутреннего, молчаливого сопротивления». *В-третьих*, слишком суровое наказание может приводить к тому, что ребёнок может забыть, за что его наказали, тяжёлые переживания заслонят причины, оставив лишь тяжёлый осадок по поводу самого переживания. Наказание может быть эффективным тогда, когда будут понятны причины его негативных поступков.

Помимо родителей и их «работой» над агрессией своих детей, примером негативного поведения могут служить братья и сестры. Ориентируясь на их пример, общаясь и играя с ними, дети могут копировать или усваивать агрессивные способы поведения. Отмечается, что дети более агрессивно настроены против единственного брата или сестры, чем против всех остальных детей, с которыми они общаются. Большое значение имеет возраст ребёнка выступающего зачинщиком в драках и ссорах. Чаще всего конфликт начинают младшие дети, уверенные в том, что родители примут их сторону. Наказывая старшего ребёнка, родители тем самым подкрепляют агрессию младшего, который будет себя вести так же и в следующий раз, осознавая свою безнаказанность. Такого не происходит, если родители по возможности стараются не вмешиваться в ссоры своих детей. Ребёнок ус-

ваивает агрессивное поведение, посредством наблюдения, выделяя случаи, когда агрессия оказывается эффективным способом в достижении цели, в воздействии на других. В ситуации изоляции группой сверстников, весьма вероятно, что он будет принят в другой группе детей, таких же, как он и где агрессия будет являться приемлемым стилем поведения. Во многом поведение наших детей определяется их сверстниками. Установлено, что сверх агрессивные дети, попадая в группу сверстников и получая отпор со стороны других детей, становятся менее агрессивными. Пассивные же дети остаются такими же. Взаимодействие со сверстниками играет важную роль в формировании у ребёнка представлений о возможных способах проявления агрессии, нормах и границах её применения, в том числе и ответной. «Приемлемость – не приемлемость» тех или иных форм агрессии «соразмерность» агрессии действиям обидчика усваивается ребёнком не только на примере других, но и на собственном опыте, в кругу сверстников, когда ребёнок сталкивается с проявлением агрессии по отношению к себе [24].

М. И. Лисина [20] отмечает, что изучение влияния моделей поведения на агрессивность ребёнка показывает, что примеры взрослых, оказывают на него более сильное, продолжительное и глубокое воздействие. Примечательно, что дети, обнаруживающие в дошкольном возрасте черты наибольшей просоциальности (помогают, сочувствуют, склонны к помощи и щедрости) оказываются одними из агрессивных в классе. Однако предполагается, что в большей степени социальное поведение демонстрируют умеренно агрессивные дети; если же ребёнок чрезвычайно агрессивен, то его поведение реже бывает просоциальным. Данная особенность характерна для детей дошкольного возраста, использующих наравне с мирными способами утверждения своих прав физическую и вербальную агрессию, которая не препятствует им завоёвывать авторитет у сверстников.

Говоря о детях дошкольного возраста и младшего школьного, хочется отметить и другую проблему, с которой сталкиваются нынешние родители и общество в целом во второй половине двадцатого века. Она заключается в том, что родители, уделяя подросткам детям меньшее внимание, и предоставляя их порой самим себе, не следят, затем чем и как увлекается их ребёнок. Отсюда мы и наблюдаем проблему влияния средств массовой информации, в частности телевидения, на агрессивность детей. Правда, в России и в странах СНГ об этом заговорили совсем не давно, с 90-х г., связывая рост детской агрессивности с тем количеством сцен насилия и жестокости, которые демонстрируются на экране. Ещё несколько лет назад ни кто не мог представить себе экспансию западной, особенно американской, теле и видеопродукции и то, что дети будут проводить за просмотром телевизора всё своё свободное время. Когда в 1991 г. вышла книга немецкого психолога К. Бютнера «жить с агрессивными детьми», одна из глав которой посвящена влиянию видео и телефильмов на агрессивность детей, поднимаемые в ней проблемы казались далёкими от нас. Сейчас же рассматриваемые автором вопросы являются весьма актуальными. В зарубежной психологической на-

уже вопрос о связи между присутствием насилия и жестокости в средствах массовой информации и детской агрессивностью стал обсуждаться в шестидесятые годы. О серьёзности этой проблемы говорит тот факт, что её на государственном уровне специально изучали эксперты [4]. В дальнейшем эти исследования подверглись критике из-за искусственности ситуации и не реальных условий, в которых проявлялась агрессия. Поэтому дальнейшее изучение стало проводиться в естественных, полевых условиях. Тема агрессии может присутствовать в играх и фантазиях ребёнка, выражая действительно имевшее в жизни ребёнка насилие. Если рассматривать фильмы как фантазии других, то их просмотр актуализирует травмирующие переживания у ребёнка. Герои фильмов символизируют исполнение бессознательных побуждений ребёнка: они расправляются с теми, кто их обидел, не неся за это наказания. Идентификация ребёнка с героем разряжает накопленные агрессивные импульсы, способствуют хотя бы временному снижению напряжения – в этом и состоит эффект катарсиса. Популярность такого мультфильма как «Том и Джерри», объясняется тем, что в образе маленького мышонка ребёнок видит компенсацию своей слабости и беспомощности перед более сильным, в данном случае большим котом, превосходство над ним. Тем самым подчёркивается, что телевидение может выполнять терапевтическую функцию, если, конечно, увлечённость такими фильмами у ребёнка не принимает характер навязчивости [11]. Хьелл и Зиглер утверждают, что просмотр детьми телевидения и видеопродукции, изобилующих сценами насилия и жестокости, оказывает скорее негативное, чем позитивное, влияние на поведение и личность ребёнка и имеет ряд отрицательных по своему воздействию последствий. Прежде всего, ребёнок учится новым, неизвестным ему формам агрессивного поведения. Особенно это относится к подросткам, которые «подсматривают» способы издевательства над людьми из фильмов. Помимо этого, ослабляются сдерживающие агрессию силы. «Если это можно взрослому» или другому ребёнку, почему и я не могу так делать?! Тем более что в большинстве фильмов герои, действующие агрессивно, не только не подвергаются наказаниям, но и порой оказываются в выигрыше, по сравнению с менее агрессивными персонажами. Так же у ребёнка вырабатывается толерантное отношение к показываемому ему насилию, уменьшается чувствительность к проявлениям агрессии. И если в начале кадры насилия могут вызывать у ребёнка страх и ужас, то потом лишь безразличное отношение к жертвам, или даже одобрение действий агрессора. Большое количество насилия и агрессии, увиденные на экране детьми приводит к снижению чувствительности к чужой боли, уменьшению эмпатии, сочувствия к страданиям человека. Ребёнок не задумывается над тем, что ситуации в фильмах вымышленные, что в реальности люди не решают свои проблемы с помощью кулаков, оскорблений, что стрельба и погоня встречается в жизни намного реже, чем в кино. Лёгкость, с которой герои боевиков «расправляются» со своими врагами, только кажущаяся, ребёнок же этого не понимает, как и то, что на самом деле все это опасно для жизни.

Однако, несмотря на это, средства массовой информации остаются одним из самых спорных источников обучения агрессии. После многолетних исследований с использованием самых разнообразных методов и приемов всё же остаётся не выясненной степень влияния СМИ на агрессивное поведение. Представляется, что масс-медиа всё же оказывает какое-то влияние, однако сила его остаётся неизвестной.

Само по себе, в отрыве от учета многообразных условий жизни, телевидение не может выступать в качестве определяющего фактора, влияющего на развитие детской агрессивности. Обвинять телевидение в том, что оно способствует росту агрессивности у детей и подростков – это перекладывать ответственность за организацию жизни ребенка. Его досуга и занятий со взрослыми, составляющее ближайшее окружение ребенка, и, прежде всего с родителей, на «третье» лицо, в данном случае – телевидение [21].

Молодых нужно научить давать выход своему гневу, – настоятельно рекомендовала Энн Лендерс. Если человека распирает от ярости, мы должны отыскать клапан. «Мы должны дать ему возможность спустить пары, – вторил ей известный психиатр Фриц Перлз. Утверждения опираются на «гидравлическую модель»: накопленная агрессивная энергия, подобно воде, сдерживаемой плотиной, неудержимо стремится вырваться наружу. Концепцию катарсиса обычно приписывают Аристотелю. Хотя Аристотель на самом деле ничего не говорил об агрессии, он утверждал, что мы можем очищаться от гнетущих эмоций, «проживая» их, и что созерцание классические трагедий позволяет нам испытать катарсис («очищение») жалости и страха. Он считал, что эмоциональное возбуждение несет эмоциональную разрядку. Гипотеза катарсиса была расширена и стала включать эмоциональную разрядку, достигнутую не только при помощи драмы, но также посредством воспоминания и «проживания» заново прошлых событий, посредством внешнего выражения эмоций и заместительных действий. Предполагается, что, действуя таким путем, мы «выпускаем лишний пар». Считая, что агрессивное действие или фантазия выведет из организма – подавленную агрессию, некоторые терапевты и лидеры групп поощряют среди своих подопечных вентилирование подавленной агрессии путем ее выброса так, не возбраняется, например, похлестать друг друга в душе мокрыми мочалками или поколотить по кровати теннисной ракеткой, сопровождая все это криками. Некоторые психологи советуют родителям поощрять агрессивные детские игры, как способствующие разрядке эмоционального напряжения. Многих американцев подкупила эта идея.

Как показал опрос, количество тех, кто согласен с утверждением: «Материалы сексуального содержания создают условия для безопасного выплеска подавляемых импульсов, вдвое больше количества несогласных. Но в то же время другие национальные опросы показали, что большинство американцев согласны с утверждением: «Материалы сексуального содержания ведут к совершению сексуального насилия». То является подход с позиций катарсиса валидным или нет?

Социальные психологи почти единодушны во мнении, что, вопреки предположениям А. Фрейда, К. Лоренца и их последователей, катарсиса в данном случае не происходит. Например, Р. Арме и его коллеги сообщают, что канадские и американские поклонники футбола, борьбы и хоккея ведут себя более враждебно, выходя на улицу после соревнований, чем до них. Даже война тоже, по-видимому, не дает очищения от агрессивных чувств. Национальная статистика показывает, что после войны количество убийств на общенациональном уровне обычно резко повышается [22].

Акты жестокости порождают установки на жестокость. Более того, слабая выраженность агрессивного действия может приводить и к тому, что совершивший его человек откажется видеть в своем поступке что-либо предосудительное. Таким образом, можно быть напористыми без агрессии [4].

Библиографический список

1. **Адлер, А.** Практика и теория индивидуальной психологии. [Текст]/ А. Адлер, – М., 1995.
2. **Аткинсон, Р. С.** Введение в психологию[Текст]: учебник для университетов / Пер. с англ. под. ред. В. П. Зинченко. / Р. С. Аткинсон. – М.: Тривола, 1999.
3. **Бандура, А.** Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. [Текст]/ А. Бандура, Р. Уолтере. – М., 1999.
4. **Берон, Р.** Агрессия.[Текст]/ Р. Берон, Д. Ричардсон. – Спб., 1997.
5. **Божович, Л. И.** Личность и её формирование в детском возрасте. [Текст]/ Л. И. Божович. – М., 1868. – 112 с.
6. **Божович, Л. И.** О вреде физических наказаний (беседа). [Текст]/ Л. И. Божович. //Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. – М. – Воронеж, 1995.
7. **Бреслав, Г. М.** Эмоциональные особенности формирования личности. [Текст]/ Г. М. Бреслав. – М., – 1875.
8. **Булянов, М. И.** Ребёнок из неблагополучной семьи. [Текст]/М. И. Булянов, – М., 1988.
9. **Булянов, М. И.** Беседы о детской психиатрии. [Текст]/М. И. Булянов– М., 1992. – 255 с.
10. **Булянов, М. И.** Ребёнок из неблагополучной семьи. [Текст]/М. И. Булянов– М., 1988. – 207 с.
11. **Бютнер, К.** Жить с агрессивными детьми. [Текст]/ К. Бютнер. – М., 1991. – 88 с.
12. **Выгодский, Л. С.** Педагогическая психология. [Текст]/ Л. С. Выгодский. – М., – 1997.
13. **Завражец, С. А.** Агрессивные фантазии в детском и подростковом возрасте [Текст]/ С. А. Завражец. // Вопросы психологии. – 1993. – № 5, – С. 8–16.
14. **Запорожец, А. В.** Особенности агрессивного поведения. [Текст]/ А. В. Запорожец. – М., – 1991.
15. **Запорожец, А. В.** Особенности школьного возраста. [Текст]/ А. В. Запорожец, – М., – 1985.
16. **Ковалёв, В. В.** Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. [Текст]/ В. В. Ковалёв. – М., – 1985.

17. **Лебединский, В. В.** Эмоциональные нарушения. [Текст]/ В. В. Лебединский. – М., – 1990.
18. **Левитов, Н. Д.** Психиатрический состав агрессии [Текст]/ Н. Д. Левитов. // Вопросы психологии. – 1972. – № 6.
19. **Левитов, Н. Д.** Психическое состояние агрессии [Текст]/ Н. Д. Левитов. // Вопросы психологии 1967. – № 6.
20. **Лисина, М. И.** Проблемы онтогенеза общения. [Текст]/ М. И. Лисина. – М., 1986.
21. **Массен, П.** Развитие личности ребёнка. [Текст]/ П. Массен, Дж. Каган – М., 1987.
22. **Нравственность.** Агрессия. Справедливость [Текст]// Под ред. А. М. Матюшкова. – М., 1992.
23. **Одаренные дети** [Текст]//Под. ред. В. Г. Бурменской и В. М. Слущкого. – М., 1991.
24. **Психологическая** диагностика: Проблемы и исследования [Текст]/ Под ред. К. М. Гуревича. – М., 1981.
25. **Роберт, Б.** «Агрессия». [Текст]/ Б. Роберт, Р. Дебора. – С-П. 1994.
26. **Сафонова, Т. Я.** и др. Жестокое обращение с детьми. [Текст]/ Т. Я. Сафонова, – М., 1993.

УДК 378.01

Бабунова Елена Семеновна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Магнитогорского государственного университета, presch@masu.ru, Магнитогорск

**ЭКСКУРСНЫЙ АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ
ПРОБЛЕМ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ И
РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Babunova Elena Semenovna

The candidate of pedagogical sciences, the professor of chair of preschool pedagogics and psychology of Magnitogorsk state university, presch@masu.ru, Magnitogorsk

**THE ANALYSIS AND INTERPRETATION OF PROBLEMS
OF ETHNOCULTURAL EDUCATION AND DEVELOPMENT
OF CHILDREN PRESCHOOL OF AGE**

Современное дошкольное этнокультурное образование представлено содержательными и научно-методическими аспектами становления этнокультурной личности ребенка-дошкольника в процессе этнокультурного воспитания. Данные характеристики раскрываются исследователями через призму реализации социокультурного, аксиологического, культуросообразного и культуротворческого, лингвокультурологического, компетентностного (образовательного) подходов, обеспечивающих амплификацию (обо-

гашение) личностного развития ребенка. Развивающее образование ориентировано на то, чтобы создать каждому ребенку условия при вхождении в этнокультурный социум, в которых он максимально реализовал бы себя как личность. При рассмотрении направлений дошкольного этнокультурного воспитания мы опираемся на термин «этнокультурная коннотация», введенного в исследовании А. Б. Панькина [5]. Мы учитываем, что понятие «коннотивный» означает такой, который не просто указывает на предмет, но и несет в себе обозначение его отличительных свойств. Воспитание как социальное явление направлено на организацию содержательной жизнедеятельности ребенка, которая протекает в различных социумах. Этнокультурное воспитание строится как гуманитарный процесс, сущность которого проявляется в педагогической поддержке духовно-нравственных начал. Воспитание выступает как процесс создания условий, направленных на развитие, в том числе и этнокультурное. Позиция педагога в этнокультурном воспитании строится как деятельность, этнокультурно детерминированная как по цели, так и по содержанию и способам ее осуществления. Следовательно, личность как носитель определенной этнической культуры формируется под ее воздействием; системообразующим фактором формирования этнокультурной личности выступает гуманистически направленная образовательная деятельность. Личностно-ориентированную модель в воспитании невозможно адекватно реализовать без этнокультурного содержания, обеспечивающего осознание себя субъектом определенной культуры.

В нашем исследовании конкретизация цели представлена в следующих воспитательно-образовательных задачах: способствовать формированию целостной картины мира, расширению кругозора детей о культуре, истории народов; формировать эмоционально-ценностное отношение к этнокультурному наследию; развивать умение творчески и самостоятельно применять полученную информацию в новых или сходных ситуациях, задействуя свой этнокультурный опыт. Под углом зрения реализации цели дошкольного этнокультурного воспитания и дается экскурсный анализ научной психолого-педагогической литературы. Он показывает, что в основе определения авторами цели и задач лежит триадность этнокультурного воспитания: познание; эмоционально-ценностное отношение; опытно-деятельностная (практическая) направленность. Таким образом, основные и содержательные направления этнокультурной коннотации мы условно делим на основе психологического механизма приобщения детей к культурному наследию. Следовательно, основу содержания дошкольного этнокультурного воспитания составляет информационно-познавательная, эмоционально-ценностная, опытно-деятельностная структурированность направлений. При анализе взаимосвязанности и взаимодополняемости содержания этнокультурных направлений мы опираемся на концепцию социального развития С. А. Козловой [3]. В её основе лежит логика социального «культуривания» ребенка, протекающего как активный жизненнозначимый процесс приобщения детей к окружающей социальной действительности.

В концепции социального развития детей этнокультурное воспитание связано с социально-личностным развитием и рассматривает воспитательный потенциал народной культуры как условие развития национального и планетарного мышления. Позиция С. А. Козловой заключается в том, что у детей необходимо воспитывать интерес и усвоение к культуре своего и других народов, умение проявлять терпимость к детям и взрослым, независимо от расовых и национальных различий. Планетарность, ощущение себя жителем планеты Земля должно сочетаться с осознанием своей принадлежности к определенной культуре. Результатом освоения ребенком народной культуры как составной части общей культуры (духовной и материальной) являются, по мнению автора, адаптация к социальному миру; принятие социального мира как данности; способность и потребность изменять, преобразовывать социокультурное окружение, самого себя. Мы солидарны с автором концепции в том, что при этом важно учитывать личностно-ориентированный подход к возрастному этапу социокультурного развития детей, задействовать психолого-педагогический механизм формирования представлений, чувств, поведения; расширять спектр воспитательных методов и приемов. Важнейшим психологическим механизмом является задействование всей структуры эмоциональной сферы дошкольника. Для нас значимым является влияние социального «портрета» окружения, вызывающего у ребенка разные эмоции и чувства, так как, еще не зная подробно и содержательно о различных культурах, ребенок уже чувствует их, сопереживает, воспринимая явления и предметы социокультурного мира. Концепция С. А. Козловой находит конкретное отражение в её программе «Я – человек», где решаются следующие задачи: воспитание у детей дошкольного возраста интереса и уважения к людям разных национальностей, их деятельности, культуре, быту; формирование представлений о Земле, жизни людей на земле и своей стране; воспитание чувства гражданственности, патриотизма, толерантного отношения к жителям земли.

В исследовании Е. И. Корнеевой рассматривается роль фольклорных праздников и развлечений в патриотическом воспитании детей среднего дошкольного возраста [1]. Решение данной проблемы обусловило цель и задачи программы воспитательно-образовательной работы. Содержание приобщения детей к народной традиционной культуре предполагало использование сезонных народных праздников: Осенины – Урожай; Новый год – Коляда; Масленица – Проводы Зимы; Веснянка – Кликанье Весны. В основу работы была положена методика «сгущенности» эмоционально познавательного материала по доминирующим целям (С. А. Козлова, С. Н. Морозук). Доминантой определены сезонные народные праздники. В данном исследовании подчеркивается важность реализации содержания работы с детьми через комплексные игры-занятия, развлечения, праздники и совместную деятельность детей и взрослых.

В рамках стимулирования познания и задействования исторических сведений происходит развитие интереса у дошкольников к прошлому предме-

тов, их преобразованию и созиданию. В связи с этим, значимым является исследование О. В. Дыбиной. Используя игры – путешествия в прошлое предметов, автор подробно рассматривает многофункциональность предметно-исторического мира (информативная, эмоциогенная и регуляторная), объясняющая историю создания вещи). Данный механизм приобщения детей к историческим сведениям реализует, по нашему мнению, принцип гуманитарности – человек и его место (отношение) в рукотворном мире.

Представители следующего направления дошкольного этнокультурного воспитания считают эффективным путём этнокультурного становления личности приобщение детей к историческим сведениям (Н. Н. Поддьяков, В. Т. Кудрявцев). Тезис о важности и своевременности приобщения детей к культуре и истории реализован в программно-методическом пособии Г. Н. Данилиной [1]. Предлагаемое пособие строится на основе многоаспектного подхода к знакомству детей дошкольного возраста с культурой и историей отечества. Содержание работы идет по следующим направлениям: «Путешествие в историю», «Вижу чудное раздолье», «Быт и традиции», «В чудесном мире русского языка», «Творение рук человеческих». Содержание разделов предполагает задействование культурологического подхода, научности, достоверности, доступности знаний. Для реализации программного содержания предлагается интегрированный подход включения сведений об истории и культуре России во все виды детской деятельности: познавательную, продуктивную, игровую.

Рассмотрению специфики приобщения детей к культурно-историческим традициям посвящено специальное исследование Т. Ю. Купач [4]. По мнению автора, культурно-исторические традиции – это такие традиции, которые накоплены непосредственно в ближайшем социуме: труд, обычаи, нравы, ремесла, творчество, фольклор, воспитание и учение, архитектура и т. д. – все то, чем наполнена культурно-историческая среда. Педагогическая позиция взрослого, как считает Т. Ю. Купач, заключается в реализации воспитательного потенциала данных традиций: развитие направленности личности ребенка; использование всех факторов воспитания; различных видов детской деятельности, гуманистический характер традиций, учет особенностей региона и т. д. Содержание воспитания детей отражает следующие традиции: семейные; трудовые; фольклорные; краеведческие; социальные; праздничные.

Данный подход находит отражение в исследованиях Е. С. Бабуновой, С. Д. Кириенко, Е. Н. Кергиловой, М. Б. Кожановой, Н. А. Платохиной, Х. А. Тагировой, Е. А. Тупичкиной, Г. В. Луниной, Г. Н. Гришиной и др.

Многообразии народных традиций, их воспитательная ценность нашло отражение в программах национального возрождения. Так, исследователи А. Г. Абсалямова, Р. Л. Агишева, Т. И. Бабаева, С. Д. Кириенко, М. Б. Кожанова, С. Н. Федорова, А. Н. Фролова и др. доказали значимость средств этнографической культуры в воспитании социально-культурного поведения детей. Содержание работы предполагает активное познание детьми

окружающего мира: природный мир; предметный мир, мир других людей; мир моего «Я». К основным средствам этнографической культуры отнесены фольклор, народные игры, праздники, которые приобщают детей к национальным традициям башкир. Содержание программы осуществляется с помощью различных тем («Я и моя семья», «Башкиры», «Башкирский фольклор», «Чувашские праздники», «Марийские игры», и др.). Данные программы внедрены в практику работы дошкольных учреждений регионов России.

Значимость воспитательного потенциала культурных традиций своего народа представлено в программно-методическом пособии Л. В. Кокуевой [1]. Автор основные цели и задачи воспитания видит в реализации духовно – нравственного воспитания дошкольников. Решение задач воспитания – формирование духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к культурному наследию; уважение к своей нации, понимание своих национальных особенностей; формирование чувства собственного достоинства как представителя своего народа и толерантного отношения к представителям других национальностей (к сверстникам, их родителям, соседям и другим людям) предполагает задействование народных праздников («Именины березки», «Масленица», «Святки», «Рождество», «Пасха» и т. д.). Характерной особенностью работы по формированию духовно-нравственного отношения к культурному наследию и чувства сопричастности ему, является приобщение детей к крестьянской культуре и быту. Приобщение идет через народную песню, сказку, былинку, народно-прикладное искусство, народные игрушки, народный костюм, народную архитектуру жилищ. Содержание этнокультурного воспитания осуществляется через такие формы как посиделки, посещение краеведческих и этнографических музеев мини-музеев в ДООУ, познавательные беседы, экскурсии, целевые прогулки, организацию творческой продуктивной и игровой деятельности детей.

Интерес вызывает рассмотрение вопросов этнокультурного воспитания с позиций создания социокультурной модели образовательного процесса дошкольного учреждения. Данное направление представлено в работах Р. М. Чумичевой и её последователей [6]. В исследовании Р. М. Чумичевой социокультурная среда понимается как синтезированная система ценностей. Механизм усвоения этих ценностей заключается в преобразовании ребенком ценностей мира культуры в собственный внутренний мир ценностей, которые проявляются в деятельности и общении. Автор особое внимание уделяет созданию художественно-эстетической среды. Р. М. Чумичева обосновывает важность интеграции содержания социокультурного развития, предлагает широко задействовать синтез трех видов искусства: литературы, музыки, изобразительного искусства. Реализация данного подхода предполагает несколько вариантов интеграции: интеграция содержания; тематическая организация содержания разных разделов программы; комплексирование разных видов сред; интеграция форм организации педагогического процесса. По мнению Р. М. Чумичевой, в основе интеграции

лежат общечеловеческие ценности (культурно-познавательные, гуманистические; нравственно-эстетические). Модель социокультурного развития дошкольников строится с учетом принципов природосообразности, культуросообразности, дополнительности, интеграции и гуманизации. В качестве основных принципов, определявших модель воспитательной системы, обоснованно выступили: принцип поликультурности, обусловивший приоритеты ценностей личности и воспитательного процесса, диалог и взаимодействие культур, изменивший содержание воспитательного процесса как синтез культур, истории, языка; принцип единства интеграции и дифференциации, обеспечивший познание различных национальных культур, истории, языков, традиций, имеющих специфические характеристики и общечеловеческие; позволивший интегрировать специально организованные виды деятельности, совместные, индивидуальные и детско-взрослые различные сообщества; принцип социообразности, определивший активность и терпимость личности в социокультурном детско-взрослом пространстве, диалоговых коммуникациях, познании культур других народов.

Выявляя содержание направлений дошкольного этнокультурного воспитания, мы установили, что социально-педагогический смысл широкого применения элементов этнокультуры в работе с детьми заключается в воспитании предпосылок чувства глубокой любви к своей Родине, своему народу, чувства патриотизма, осознания своей национальной принадлежности.

В связи с этим, перспективным является разработка проблемы межнационального общения и этики, детально изученные в работах А. П. Усовой, Р. И. Жуковской, М. И. Богомоловой, С. А. Козловой, С. Н. Султановой, Э. К. Сусловой, Н. Флегонтовой и др. [1]. Анализ данных исследований показал возможность широкого использования этнокультурного наследия в воспитании дошкольников. Так, А. П. Усова указывала на значение народного творчества в национальном воспитании детей. Народное творчество позволяет детям в доступной форме усвоить язык своего народа, его нравы и обычаи, черты характера. Произведения народного творчества, национальные по форме, несут в себе много общего, а образы сказок разных народов переплетаются друг с другом. Народные сказки, песни, игры доступны всем детям, имеют большое воспитательное значение, заключающееся в формировании любви и уважения к людям разных национальностей.

В исследовании Р. И. Жуковской обоснованы принципы формирования дружеского отношения детей к людям разных национальностей; методика ознакомления детей с родным краем, трудом, бытом, искусством народа той республики, где он живет; показана доступность подачи детям познавательного материала, включающего элементарные географические сведения: особенности климата, ландшафта (леса, реки, моря), основных природных богатств (нефть, уголь, хлопок, хлеб); также нужно знакомить с литературой, художественным творчеством, музыкой, изобразительным искусством, давать детям возможность попробовать национальные блюда, играть в национальные игры. Конкретизация содержания работы с детьми показывает

возможность задействия элементов этнокультуры в становлении этнокультурной воспитанности. Современные дошкольные учреждения характеризуются пестрым национально-языковым составом. Проблема воспитания подрастающего поколения в многонациональном детском социуме поднимается во многих исследованиях (М. И. Богомолова, Э. К. Сулова, Л. М. Захарова, С. Н. Султанова, В. Д. Ботнар, Р. Ш. Халикова, Л. Д. Вавилова, Л. Г. Васильева, М. Б. Кожанова и др.). Гуманитарный подход позволяет рассматривать ребенка, его личность, его неповторимую индивидуальную культуру как 9амоценность и самобытность. Целью образовательного процесса в дошкольном учреждении является не только общее, но и национальное воспитание ребенка. В связи с этим, следует подчеркнуть, что дошкольное детство – начальный этап становления этнокультурной личности. Именно в дошкольном возрасте, с трех-четырёх лет ребенок вступает в первую стадию полиэтнического развития, у него начинается формирование отношение к национальной символике. Анализ исследований показывает, что этнокультурная социализация дошкольников протекает в условиях межкультурного взаимодействия. Одновременно это является и нормой поведения для современного поликультурно образованного человека. Мы солидарны с исследователями в трактовке понятия поликультурное (интернациональное) воспитание. Данное понятие включает развитие у человека способности уважительно воспринимать этническое разнообразие и культурную самобытность различных человеческих групп. Принцип поликультурности является для большинства исследователей методологическим ориентиром в отборе содержания сообщаемых знаний об обычаях, культурных ценностях, стереотипных нормах поведения других народов. Мы считаем, что в поликультурном воспитании целесообразна следующая последовательность: национальное воспитание, понимаемое как привитие любви и уважения к своему народу, гордости за его культурно-исторические достижения; ознакомление детей с людьми ближайшего национального окружения, формирование доброжелательного отношения к сверстникам и взрослым соседних национальностей на основе приобщения к обычаям и традициям соседних народов; сообщение знаний об этнической самобытности отдаленных народов и формирование эмоционально-положительного отношения к национальному многообразию планеты.

Таким образом, процесс поликультурной социализации детей начинается с вхождения в культуру своего народа, с процесса формирования этнической идентичности. Процесс развития этики межнационального общения, по мнению Э. К. Суловой включает: симпатию, дружелюбие и уважение к сверстникам и взрослым различных национальностей, понимание и принятие этнической самобытности, обычаев и традиций разных народов, их функциональной значимости; проявление заинтересованного отношения к жизни, культуре представителей иных этнических коллективов; отражение эмоционально-положительного отношения к ним в собственном поведении при непосредственном и опосредованном общении.

Для нашего исследования является значимым определение механизма поликультурного воспитания детей, который реализуется в трех направлениях: информационное насыщение (сообщение знаний о традициях, обычаях разных народов, специфике их культуры и ценностей и т. д.); эмоциональное воздействие (в процессе реализации первого направления – информационного насыщения – важно вызвать отклик в душе ребенка, «расшевелить» его чувства); поведенческие нормы (знания, полученные ребенком о нормах взаимоотношений между народами, правилах этикета, должны быть обязательно закреплены в его собственном поведении).

Таким образом, приобщение к этнонациональной культуре разных народов авторы рассматривают как основной путь воспитания у детей культуры межнационального общения. Этот процесс, на наш взгляд, проходит несколько этапов: воспитание гуманного отношения к окружающим людям (взрослым, детям), воспитание дружелюбия; национальное воспитание; воспитание понимания и принятие других национальных культур.

По нашему мнению, разнообразие средств воспитания межнационального общения обеспечивает следующие линии в развитии ребенка: всестороннее развитие и воспитание ребенка во всех видах деятельности в условиях гуманистической среды, создание атмосферы добра и взаимопонимания; гармонизация отношений «ребенок – ребенок», «ребенок – взрослый», «детский сад – семья», «семья – ребенок – школа – социум» с целью постижения детьми сложной науки жить среди людей; культивирование ценности другой точки зрения через игру как естественную детскую потребность; концентрация внимания детей на общности культур разных народов в процессе их знакомства с художественной литературой, фольклором и искусством стран мира; использование заповедей мировых религий для воспитания в детях добра и милосердия; примеры великого братства народов, подвигов во имя людей; знакомство с современными войнами и их последствиями: беженцами, гуманитарной помощью и другим, являющим детям страницы человеческого благородства и межнационального родства; организация детских праздников – богатейшего материала для ознакомления дошкольников с культурой разных народов, воспитания добра и милосердия; взаимодействие детского сада с семьей на основе разработки программ помощи каждому ребенку. В нашем исследовании мы также учитываем гуманистический принцип, создающий активно-заинтересованное, положительное взаимодействие между детьми и взрослыми.

Анализ исследований показал многообразие спектра средств, форм и методов работы направленного на активное, эмоционально-положительное отношение к культуре межнационального общения: беседы, рассказы детей из личного опыта с демонстрацией иллюстраций, фотографий, видеофильмов; занятия по ознакомлению с культурой и традициями разных стран; фольклор народов мира; наблюдения, опыты, экспериментирование; целевые прогулки, экскурсии в мини-музеи; доброжелательное общение с детьми разных национальностей. Определив культурологический и гума-

нистический принципы как ведущие в воспитании у детей культуры межнационального общения, мы тем самым выделяем образовательное поле культуры народов как источник построения содержания этнокультурного воспитания.

В специальном исследовании М. И. Богомоловой предлагается расширение содержания этнокультурного воспитания через понятие аффилиации в воспитании культуры межнационального общения [2]. Понятие аффилиация (от англ. Affilion – соединение, связь; to affiliate – присоединять, присоединяться), означающее стремление человека быть в обществе других людей. Касательно детей дошкольного возраста аффилиация нами воспринимается как потребность (мотивация) в общении, эмоциональных контактах, дружбе, любви. Аффилиация проявляется в стремлении быть в обществе других людей, взаимодействовать с окружающими, оказывать кому-либо помощь и поддержку и принимать их от него. В арсенале ценных и эффективных средств национального и межнационального воспитания М. И. Богомолова называет разные виды общения детей с людьми другой национальности, сюжетно-ролевые игры, переписку как средств опосредованного общения и др.

Эффективность дошкольного этнокультурного воспитания невозможно представить без использования народного искусства и народного творчества. Данное направление представлено в работах Т. Я. Шпикаловой, Т. С. Комаровой, О. А. Соломенниковой, З. А. Богатеевой, А. Ю. Тихоновой, Е. Д. Трофимовой, Е. А. Тупичкиной, Р. Ш. Халиковой, Р. М. Чумичевой и др.

Ценность этнокультуры в воспитании и развитии, авторы рассматривают под углом зрения деятельностного подхода, который реализуется в предоставлении детям возможности заниматься разнообразными художественными видами деятельности на основе народного искусства, которая будет способствовать удовлетворению потребности ребенка в деятельности, а, следовательно, вызовет эмоционально-ценностное отношение к этим видам деятельности. Субъектная, деятельностная позиция детей проявляется в трех направлениях: для оформления интерьера образовательного учреждения (создание эстетической среды); с целью ознакомления детей с народным искусством; для развития детского творчества в качестве образцов-этапонов сначала для прямого следования, а затем и для творческого осмысления и применения (по терминологии Т. Я. Шпикаловой, «повтор, вариации, импровизации»).

Таким образом, исследователи данного направления рассматривают этнохудожественное образование как системообразующий компонент этнокультурного воспитания. Авторами подробно изучено место народного искусства в образовательном процессе детского сада; показано воспитательное значение устного народного творчества, музыкального фольклора, народного декоративно-прикладного искусства; описаны психолого-педагогические основы этнохудожественного воспитания и развития детей (значимость интегрированных и тематических занятий, необходимость диагностики, поз-

воляющей осуществлять индивидуально-дифференцированный подход к детям, наличие вариативных дополнительных образовательных программ).

На наш взгляд, теоретической основой этнохудожественного воспитания, как части этнокультурного, является признание положения о необходимости создания такой педагогической образовательной системы, которая способствует созданию единого образовательного пространства, условий для формирования этнокультурной личности.

Среди многих проблем, решаемых сегодня в сфере этнокультурного воспитания, особое место занимает проблема формирования единой этнической картины мира представителей конкретного этноса (Р. Рэдфилл, А. Холлоуэл, А. Б. Панькин, Г. Н. Волков и др.). Стержнем единой этнической картины мира являются ценности и ценностные ориентации, которые определяют нормативное поведение этноса. Благодаря психолого-педагогическим возможностям этнокультуры, активной позиции взрослых и самого ребенка, ребенок осваивает этнокультурный опыт, фиксированный в этнокультурных традициях и направленный на овладение концептами (содержанием), взаимоотношениями и ценностями этноса. Мы разделяем точку зрения А. Б. Панькина о том, что в основе этнокультурной коннотации лежит идея первичности родного языка и этнокультурных традиций, включающих разнообразные виды искусства, уклад жизни, народные игры, этническое восприятие мира с самого раннего детства. Традиционная культура этноса является базисом формирования системы человеческих ценностей, необходимых личности для интеграции в систему социокультурных отношений.

Анализ исследований показывает, что у ребенка на протяжении дошкольного детства формируется «целостная картина мира» (И. Э. Куликовская) «образ мира» (С. Д. Смирнов), «этническая картина мира» (Р. Рэдфилл). Дошкольное детство – начало процесса становления мировоззрения человека. Оно, как многогранное образование, включает в себя: мироощущение (познание мира в чувствах, эмоциях, формирование положительного отношения); миропонимание – понимание мира, поиск причин и следствий; мироистолкование – специфическое объяснение человеком мира истории, общества, культуры; миропреобразование – форма активного отношения человека к действительности; выбор стиля взаимоотношений с людьми. Становление образа мира рассматривается как один из компонентов структуры индивидуальности личности ребенка. Образ мира – отражение мира в целостной, многомерной и многоуровневой системе представлений (А. Н. Леонтьев). Становление картины мира в сознании человека осуществляется в культурной, символической среде через искусство, язык, миф, народное творчество. По мнению исследователей, первичное познание мира, развитие мышления ребенка, становления его как личности, приобщение к духовным ценностям нации осуществляются в процессе усвоения родного языка. Основываясь на лингвокультурологическом принципе, авторы изучение родного языка рассматривают основой формирования мировоззрения, ключом к накопленной веками народной культуре, незаменимым средством

сохранения традиций и преемственности поколений, обеспечивает развитие у детей чувства равенства языков и культур. На протяжении дошкольного детства, по мнению И. Э. Куликовской, происходит смена картин мира, от мифопоэтической до универсально-символической, что должно послужить отправной точкой в определении основных подходов, дифференциации методов, форм, направлений работы по приобщению детей к национальному миру культур, воспитанию культуры межнационального общения [1].

Итак, проведенный экскурсный анализ этнокультурной коннотации по выявлению специфики дошкольного этнокультурного воспитания и научно-методических подходов к реализации его разнообразных направлений показал следующее.

1. Усвоение различных национальных культур в режиме диалога в поликультурной среде является важнейшим средством воспитания и развития личности, обогащения духовного мира человека, поскольку способствует формированию личного культурно-исторического миропонимания. Изучение культур является важнейшим фактором самоидентификации личности в сложном, меняющемся мире, построения собственной картины мира – кто я, откуда, кто меня окружает, как мне лучше понять другого. С решением обозначенных проблем и рядом других связано внедрение в образовательный процесс как одной из составляющих национально-регионального компонента. Основная цель использования разнообразных средств культурно-исторического, этнохудожественного, поликультурного воспитания направлена на формирование у детей «образа мира», этнической картины мира.

2. Специфика содержания дошкольного этнокультурного воспитания заключается в том, что оно реализует национально-региональный компонент образования, создающий возможности как для интеграции национально-регионального компонента в федеральный компонент образования, так и для разработки и реализации дополнительных модулей по образовательным областям этнокультурного воспитания. Составными компонентами дошкольного этнокультурного воспитания: а) цель и задачи, определяющие содержание; б) разнообразное содержание; в) методика, включающая спектр условий, форм, средств, методов, приемов, направленных на становление этнокультурной воспитанности личности.

3. Дошкольное этнокультурное воспитание диалектически взаимосвязано с другими сторонами воспитания, без которых оно не может существовать. Это обусловлено тем, что этнокультурное воспитание дошкольников формирует различные стороны личности ребенка, его отношение к этнокультурной действительности, где он выступает как субъект, обладающий социально-личностными, общественно-значимыми качествами, необходимыми для проживания в поликультурном полиэтническом сообществе. Активная роль в осуществлении этнокультурного воспитания принадлежит педагогу, способствующему этнокультурному развитию дошкольника.

4. Исследователи рассматривают дошкольный возраст как самоценный период освоения социокультурного, в частности этнокультурного, опыта.

При этом накопление этнокультурного опыта осуществляется через механизмы формирования, приобщения, ознакомления, развития, осознания, становления. Вместе с тем, не раскрывается такой механизм как становление.

Библиографический список

1. **Бабунова, Е. С.** Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста [Текст]: монография / Е. С. Бабунова. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 369 с.
2. **Богомолова, М. И.** Использование аффиляции в воспитании культуры межнационального общения [Текст] / М. И. Богомолова // Детский сад от «А» до «Я». – 2006. – № 6. – С. 85–103.
3. **Козлова, С. А.** Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью [Текст]: учеб. пособие для студ. сред.пед.заведений / С. А. Козлова. – М.: Изд. Центр «Академия», 1998. – 157 с.
4. **Купач, Т. Ю.** Педагогические основы социального воспитания дошкольников на культурно-исторических традициях [Текст]: дис. ... д-ра пед.наук / Т. Ю. Купач. – М., 2001. – 341 с.
5. **Панькин, А. Б.** Формирование этнокультурной личности [Текст]: учеб. пособие / А. Б. Панькин. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 280 с. – (Сер. Библиотека педагога-практика).
6. **Чумичева, Р. М.** Ребенок в мире культуры [Текст] / Р. М. Чумичева. – Ростов /н/Д. : Феникс, 2004. – 610 с.

РАЗДЕЛ VI
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 616.22–022–053.7:[612.65+613.22]

Архипов Роман Николаевич

Аспирант ГОУ ВПО МГПУ, Москва

Буланова Валерия Валентиновна

Аспирант ГОУ ВПО МГПУ, Москва

Голованов Сергей Александрович

Аспирант ГОУ ВПО МГПУ, Москва

Рипа Михаил Дмитриевич

Кандидат педагогических наук, профессор ГОУ ВПО МГПУ, Москва

Расулов Максуд Мухамеджанович

Доктор медицинских наук, профессор ГОУ ВПО МГПУ, Maksud@bk.ru, Москва

Бобкова София Ниазовна

Кандидат медицинских наук, доцент ГОУ ВПО МГПУ, Москва

Беликова Ольга Анатольевна

Кандидат медицинских наук, доцент ГОУ ВПО МГПУ, Москва

Анохина Наталья Дмитриевна

Аспирант ГОУ ВПО МГПУ, Москва

**СВЯЗЬ ПИТАНИЯ С ФИЗИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ
И ЧАСТОТОЙ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОСТРЫХ РЕСПИРАТОРНЫХ
ЗАБОЛЕВАНИЙ СРЕДИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК**

Arhipov Roman Nikolaevich

Post-graduate student Moscow State Pedagogical University, Moscow

Bulanov Valery Valentinovna

Post-graduate student Moscow State Pedagogical University, Moscow

Golovanov Sergey Aleksandrovich

Post-graduate student Moscow State Pedagogical University, Moscow

Ripa Michael Dmitrievich

The candidate of pedagogical sciences, professor Moscow State Pedagogical University, Moscow

Rasulov Maksud Muhamedganovich

The doctor of medical sciences, professor Moscow State Pedagogical University, Maksud@bk.ru, Moscow

Bobkova Sofia Niazovna

The candidate of medical sciences, senior lecturer Moscow State Pedagogical University, Moscow

Belikova Olga Anatolyevna

The candidate of medical sciences, senior lecturer Moscow State Pedagogical University, Moscow

Anokhina Natalia Dmitrievna

Post-graduate student Moscow State Pedagogical University, Moscow

COMMUNICATION OF A FOOD WITH PHYSICAL DEVELOPMENT AND FREQUENCY OCCURRENCE OF SHARP RESPIRATORY DISEASES AMONG YOUNG MEN AND GIRLS

В настоящее время появились возможности определения зависимости иммунитета от нутриционного статуса (НС) [3]. Исследования такого рода актуальны потому, что распространенность острых респираторных заболеваний (ОРЗ) широка [1; 2; 4]. В этой связи представляло интерес изучить зависимость частоты заболеваемости ОРЗ в юношеском возрасте от питания. Это важный прогностический признак при реабилитационных мероприятиях

Изучение физического развития проводилось у студентов медицинского колледжа. После предварительного обследования была сформирована контрольная группа (практически здоровые студенты): 82 девушки и 100 юношей. Основную группу составили 200 человек (случайная выборка): 100 девушек и 100 юношей в возрасте $18,6 \pm 0,14$ и $19,2 \pm 0,18$ лет соответственно. По данным индивидуальных анкет и медицинских карт здравпунктов изучали частоту возникновения простудных заболеваний, длительность, наличие осложнений.

Анализировали стандартные показатели физического развития, питания и компонентов тканей. В качестве верифицирующего признака физического развития использовали индекс массы тела (ИМТ, $\text{кг}/\text{м}^2$). Определяли окружность грудной клетки (см) и площадь поверхности тела — S (см^2). Помимо этого оценивали показатели физического развития: жизненную емкость легких (ЖЕЛ, мл), жизненный индекс (мл/кг), мышечную силу рук, силовой индекс. Определяли величину тощей массы тела (ТМТ, кг), абсолютную мышечную массу (М, кг), жировую ткань (Д, кг) и их доли в общей массе тела: % ТМТ, % М, % Д. Выделяли синдром белковой недостаточности (СБН) и синдром белково- энергетической недостаточности (СБЭН). СБН диагностировали по окружности мышц плеча (ОМП), СБЭН – по ИМТ. ИМТ=19–20 $\text{кг}/\text{м}^2$ свидетельствовал о пониженном питании [3]. За нормальные значения ИМТ принимали величины 20–25 $\text{кг}/\text{м}^2$; показатель 17–19 $\text{кг}/\text{м}^2$ свидетельствовал о наличии белково – энергетической недостаточности легкой степени, 15–17 $\text{кг}/\text{м}^2$ указывал на недостаточность питания средней степени; ниже 15 $\text{кг}/\text{м}^2$ – на тяжелую степень. При ИМТ от 26 до 30 $\text{кг}/\text{м}^2$ масса тела считалась избыточной, а свыше 30 $\text{кг}/\text{м}^2$ – ожирение. Фактическое питание изучалось у 200 юношей и 200 девушек. Гигиеническая оценка проводилась анкетно - опросным методом. Нутриентный состав рационов оценивался по таблицам химического состава продуктов и блюд.

Питание сравнивалось с нормативными показателями суточного потребления белков, жиров, углеводов, энергии, витаминов и минеральных веществ для лиц юношеского возраста. При подсчете потребного количества энергии и макронутриентов считали, что студенты относятся к первой группе интенсивности труда и должны получать 40 ккал на 1 кг идеальной массы тела в сутки. Умножая эту величину на массу тела, находили потребное количество энергии. При определении необходимого количества макронутриентов считали, что белки обеспечивают 14%, жиры – 30%, углеводы – 56% калорийности рациона.

Результаты. Существенных различий по частоте возникновения ОРЗ среди юношей и девушек не обнаружено.

Физическое развитие юношей и девушек с ОРЗ по сомато – и физиометрическим показателям достоверно отличались от контроля. В группе юношей изменён состав тканей – абсолютное и процентное содержание жировой ткани были достоверно уменьшены (80,6% и 84,5% к контролю соответственно), что отразилось на снижении массы тела (95,1% к контролю), индексных показателях (ИМТ – 94,6% к контролю). Изменения в содержании мышечной ткани по сравнению с контролем не обнаружено (96%). Эта тенденция сохранилась и усилилась у часто болеющих юношей. Заметнее стали дефицит массы тела (90,9% к контролю), особенно её жировой составляющей (71,8% к контролю), содержание мышечной ткани (99,6% к контролю) не изменилось (табл. 1). Это косвенно указывает на значение жировой ткани в изменении порога чувствительности к инфекционным агентам дыхательных путей у юношей.

У девушек с ОРЗ уменьшение показателей соматометрии было более выраженным, чем у болеющих юношей. Так, снижение массы тела (92,6% к контролю) происходило за счет уменьшения содержания мышечной (92,4%) и жировой тканей (84,8% к контролю). Доля мышечной массы заметно не изменялась (99,6% к контролю), а тощей – даже увеличилась (102% к контролю). У часто болеющих, тенденция сохранилась и усилилась (*таблица 1*).

При оценке физического развития болеющих ОРЗ, с нарушениями питания, установлено следующее. В группе юношей синдром белковой недостаточности выявлен у 7% обследуемых. Анализ физического развития этих студентов показал отличия по массе тела (95,8%), ОМП (79,8%), ИМТ (94,4%), ИК (95,2%) по сравнению с юношами без признаков нарушения питания (контролем). Последние имели более высокие физиометрические показатели и показатели развития тканей. У юношей с БН более всего снижено содержание мышечной массы (78,7%) и ее доли в организме (83,5%), тогда как другие составляющие массы тела (Д и ТМТ) и их содержание изменялись в меньшей степени.

Среди девушек, страдающих ОРЗ, синдром белковой недостаточности легкой степени выявлен у 17% обследуемых. Нарастание степени нарушения питания отразилось на их физическом развитии. При БН средней степени значительно уменьшились показатели роста (97,2%), массы тела

(84,6%), ОМП (76,3%), ИМТ (89,9%), ИК (87,3%), физиометрические величины и показатели тканевого развития. Масса абсолютной мышечной ткани при легкой и средней степени БН составила 87,6% и 78,5% соответственно по сравнению с группой без нарушений питания, жировой – 90,9% и 69,7%, тощей – 95,1% и 87,9%. Содержание мышечной ткани при легкой и средней степени БН оказалось одинаково сниженным и составило 93% от массы тела. Доля жировой ткани заметно уменьшилась при нарушении питания средней степени (88,4%), а доля тощей ткани оказалась выше, чем в группе сравнения (104%). Это означает, что белковый дефицит у девушек представлен шире, чем у юношей. Нарушения питания имеют различную выраженность по соматометрии. Более тяжелые формы СБН чаще встречались у лиц с меньшим ростом и сопровождалась уменьшением массы тела, величин физиометрических показателей, снижением индексов физического развития (ИМТ, ИК) вплоть до развития СБЭН. СБЭН у болеющих ОРЗ проявлялся уменьшением массы тела, тощей и абсолютной мышечной ткани. Жировая масса значительно снижалась у юношей. Анализ заболеваемости у лиц с нарушениями питания показывает, что в среднем частота ОРЗ изменяется незначительно по сравнению со студентами без признаков СБН и СБЭН. Скачок заболеваемости отмечается у девушек с СБН при переходе от легкой степени нарушения питания к её средней степени. Частые ОРЗ, как у юношей, так и у девушек заметно отражались на физическом развитии. Особо значима разбалансированность формулы рационального питания: установлен дефицит белков, жиров, углеводов и энергетической ценности, более выраженный среди юношей и девушек с частотой ОРЗ более трех раз в год (табл. 2).

Изучение нутриентной обеспеченности среди имеющих тенденцию к росту числа ОРЗ, выявило значительную недостаточность минеральных солей. Также наблюдалась корреляция определяемых витаминов и частоты случаев ОРЗ; недостаточность их потребления более выражена у всех часто болеющих.

Таким образом, в группах юношей и девушек, страдающих простудными заболеваниями более трех раз в год, дефицит макро- и микронутриентного состава и энергетической ценности рационов выражен в большей степени, чем в группе редко болеющих студентов. В связи с этим, можно говорить о причинно-следственных отношениях между состоянием питания, физическим развитием и заболеваемостью ОРЗ. Недостаточное обеспечение юношеского организма основными питательными и биологически активными веществами, а также неадекватность, несбалансированность питания и однообразие продуктов оказывает отрицательное влияние на физическое развитие и заболеваемость ОРЗ.

Таблица 1 – Физическое развитие и компоненты тканей в контроле, и у болеющих ОРЗ

ЮНОШИ							
Показатели	Контроль	Болеющие (n=100)	% к контролю	Редко болеющие n=36	% к контролю	Часто болеющие (n=64)	% к контролю
Масса тела (кг)	71,6±0,94	68,1±0,72*	95,1	73,3±1,01	102,4	65,1±0,75	90,9
ИМТ	22,4±0,24	21,2±0,19*	94,6	27,6±0,39	98,9	25,6±0,33	91,8
ОМП	27,9±0,29	26,4±0,27*	94,6	22,3±0,31	99,6	20,5±0,21	91,5
ТМТ	61,3±0,67	59,8±0,58	97,6	63,5±0,87*	103,6	57,7±0,63*	94,1
%ТМТ	85,8±0,41	87,9±0,31*	102,5	86,7±0,56	101,1	88,6±0,35*	103,3
М	35,2±0,59	33,8±0,49	96,0	37,5±0,65*	106,5	31,7±0,51*	90,1
%М	49,1±0,43	49,7±0,48	101,2	51,3±0,55*	104,5	48,9±0,67	99,6
Д	10,3±0,41	8,3±0,27*	80,6	9,8±0,47	95,2	7,4±0,27*	71,8
%Д	14,2±0,41	12,0±0,31*	84,5	13,1±0,57	92,3	11,3±0,34*	79,6
ДЕВУШКИ							
Показатели	Контроль	Болеющие (n=100)	% к контролю	Редко болеющие n= 53	% к контролю	Часто болеющие n= 47	% к контролю
Масса тела	58,0±0,76	53,7±0,58*	92,6	54,9±0,84*	94,7	52,3±0,75*	90,2
ИМТ	20,8±0,20	19,5±0,17*	93,8	19,9±0,28*	95,7	19,1±0,19*	91,8
ОМП	23,9±0,28	22,6±0,23	94,6	23,3±0,31	97,5	21,9±0,32	91,6
ТМТ	46,8±0,67	44,2±0,5*	94,4	45,1±0,76*	96,4	43,2±0,6*	92,3
%ТМТ	80,7±0,34	82,3±0,29*	102	82,1±0,42*	101,7	82,4±0,39*	102,1
М	27,7±0,49	25,6±0,35*	92,4	26,6±0,50	96,0	24,4±0,41*	88,1
%М	47,8±0,50	47,6±0,37	99,6	48,4±0,52	101,3	46,7±0,52	97,7
Д	11,2±0,24	9,5±0,19*	84,8	9,8±0,26*	87,5	9,2±0,26*	82,1
%Д	19,2±0,34	17,7±0,29*	92,2	18,1±0,43*	94,3	17,4±0,38*	90,6

Примечания: здесь и в остальных таблицах* – $p < 0,05$.

Обозначения:

ИМТ – индекс массы тела, кг/м²;

ОМП – окружность мышц плеча, см;

ТМТ – тощая масса тела, кг;

М – абсолютная мышечная масса, кг;

Д – масса жировой ткани, кг.

Таблица 2 – Энергетическая ценность, содержание макронутриентов, витаминов и минеральных веществ в рационе юношей и девушек болеющих ОРЗ

Показатели	ЮНОШИ		
	Контроль	Редко болеющие	Часто болеющие
1	2	3	4
Энергоценность, ккал	2769.2±43	2441.4±60.7*	2209.0±46.6*
Белки, г	87.1±2.5	72.2±3.67*	63.7±2.86*
Жиры, г	101.2±3.1	88.3±4.61*	83.2±3.99*

1	2	3	4
Углеводы, г	381.9±6.4	336.0±11.7*	299.8±8.97*
β-каротин, г	2.6±0.28	1.4±0.29*	1.2±0.14*
А (мг) 1.5-2.5	0.8±0.09	0.7±0.13*	0.6±0.08*
В ₁ (мг) 1.4-2.4	1.3±0.09	0.9±0.09*	0.9±0.06*
В ₂ (мг) 1.5-3	1.7±0.20	1.2±0.13*	0.95±0.06*
РР(мг) 15-25	16.1±0.75	13.7±0.95*	12.1±0.73*
С (мг) 50-100	85.7±10.24	51.97±6.3*	63.6±4.72*
Na (г) 4.4	4.7±0.18	3.5±0.29*	3.4±0.22*
К (г) 3.3	3.1±0.15	2.6±0.27	2.3±0.14*
Ca (г) 0.8-1.1	0.9±0.09	0.6±0.06*	0.5±0.04*
Mg (г) 0.34-0.4	0.4±0.02	0.3±0.02*	0.3±0.02*
Р (г) 1.2-1.4	1.4±0.05	1.0±0.06*	0.9±0.06*
Fe (мг) 10-19	17.3±0.69	14.3±1.06*	12.3±0.67*
ДЕВУШКИ			
Энергоценность, ккал	2181.6±31.7	1841±52.62*	1810±56.5*
Белки, г	67.3±1.76	55.1±2.51*	52.3±3.07*
Жиры, г	87.0±2.45	72.2±3.68*	74.9±4.52*
Углеводы, г	281.3±5.17	242.6±8.21*	232.3±7.9*
β-каротин, г	1.7±0.13	1.4±0.16	1.4±0.2
А (мг) 1.5-2.5	0.7±0.09	0.6±0.13*	0.6±0.06
В ₁ (мг) 1.4-2.4	0.9±0.05	0.8±0.06*	0.7±0.05*
В ₂ (мг) 1.5-3	1.0±0.06	0.9±0.06*	0.8±0.07
РР(мг) 15-25	12.3±0.89	9.9±0.78*	9.2±0.62*
С (мг) 50-100	64,1±3,52	62.1±6.31*	58.0±6.14*
Na (г) 4.4	3.2±0.13	2.9±0.21	2.7±0.19*
К (г) 3.3	2.2±0.09	2.0±0.15	2.0±0.13
Ca (г) 0.8-1.1	0.6±0.05	0.5±0.05*	0.5±0.04
Mg (г) 0.34-0.4	0.3±0.01	0.2±0.01*	0.2±0.01*
Р (г) 1.2-1.4	1.0±0.01	0.9±0.05*	0.8±0.05*
Fe (мг) 10-19	12.0±0.39	11.1±0.64	10.6±0.69

Библиографический список

1. **Колбухина, Л. В.** Вирусные инфекции дыхательных путей [Текст] / Л. В. Колбухина, // Рус. мед. журнал. – 2000. – № 8. – С. 13–14.
2. **Лобзин, Ю. В.** Воздушно-капельные инфекции. [Текст] / Ю. В. Лобзин, В. П. Михайленко, Н. И. Львов. – С.-Пб.: Фолиант, 2000. – С. 7.
3. **Луфт, В. М.** Причины, распространенность и клинические аспекты недостаточности питания [Текст] / В. М. Луфт. // Военно-мед. журнал. – 1994. – № 4. – С. 59–63.
4. **Семенов, Б. Ф.** Распространенность и структура острых респираторных вирусных инфекций [Текст] / Б. Ф. Семенов. // Ж. микробиологии. – 2002. – № 5. – С. 79–86.

УДК 679

Мамыкина Людмила Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики филиала Всероссийского заочного финансово-экономического в г. Омске, sevlyuda@mail.ru, Омск

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ
КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ
В ПРОФИЛЬНОМ (ТЕХНИЧЕСКОМ) КЛАССЕ**

Мамыкина Ludmila Alekseevna

Post-graduate student branch of Russian , correspondence financial and economic in Omsk sevlyuda@mail.ru, Omsk

**ACTIVITY AS A BASIC COMPONENT OF THE MAINTENANCE
OF TRAINING MATHEMATICS IN A PROFILE (TECHNICAL)
CLASS**

Идея политехнического обучения в процессе преподавания математики активно реализовывалась в российской школе с середины XX в. Оно, по замыслу создателей, содействовало изучению основ производства, воспитывало у школьников умения, необходимые в общественно-полезном труде. Эти умения и навыки учащиеся приобретали, участвуя в экскурсиях на производство, в процессе проведения измерительных работ на местности. Политехническое обучение также ставило своей задачей воспитание умения работать самостоятельно, проявлять творческую инициативу и самостоятельность, повышать качество образования.

Ценным оказалось и то, что значительное внимание уделялось изучению геометрии, поскольку для решения задач политехнического обучения необходимо знание теоретических положений геометрии, так как она охватывает широкий круг предметов, их свойств, и взаимоотношений, встречающихся в повседневной деятельности многих инженерно-технических работников.

Сегодня переход старшей средней школы к профильному обучению математике – это сложная и многогранная проблема, требующая формирования новой методической системы обучения предмету, корректировки всех ее составляющих: цели, принципы, содержание, методы, формы и средства обучения.

Качество содержания обучения влияет на качество образования в целом, которому во всем мире в последнее время уделяется усиленное внимание. На деятельностном уровне качество образования будем понимать в трех аспектах:

- качество условия для осуществления образовательной деятельности;
- качество собственно образовательной деятельности;
- качество результатов образовательной деятельности (качество подготовки выпускников образовательного учреждения).

Все аспекты обращены на целенаправленный процесс обучения, состоящий не только в передаче знаний, умений и навыков, но и способов познавательной деятельности человека.

Рассмотрим такую составляющую методической системы как *содержание*. Как известно, одним из основных компонентов содержания является концентрически построенный курс математики (или в схеме серпантина, когда на одном витке ученик изучает понятийную базу и связанные с ним все методы решения задач; на следующем витке понятийная база расширяется, как расширяется и список методов решения и т. д., тем самым, не теряется интерес у сильных учащихся: при возвращении к математическим методам класс задач распределяется равномерно по различным виткам серпантина).

При профильном обучении дисциплине значительно повышается теоретический уровень содержания, а в связи с этим, становятся более актуальными задачи развития познавательной активности учащихся, формирования у них потребностей и умения самостоятельно приобретать необходимые знания. Появляется стремление использовать с этой целью в процессе обучения атрибуты учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности, *включая содержание деятельности в содержание обучения*.

Высокие темпы развития науки требуют проведения глубокой дифференциации *в уровнях раскрытия* отдельных вопросов, входящих в программы обучения. В профильном классе это осуществляется на основе внутрипредметных и межпредметных связей. Содержание специализированной программы обучения математике, соответствующей профильному направлению (например, техническому), изменяется в связи с изменением соотношения между изложением знаний учителем (обучением) и исследованием как части учебной деятельности учащегося (учением). Они часто взаимопроникают друг в друга, при этом ученик становится субъектом обучения.

Содержание курса математики должно соответствовать востребованной в обучении деятельности, деятельность – мотиву, действие, как часть деятельности – цели, операция – поставленной задаче.

Кроме выбора рационального и аргументированного варианта построения учебного курса, необходимо определиться *с организацией* учебной деятельности школьников, связанной со структурой педагогического процесса. В структуре педагогического процесса выделяют:

- компоненты деятельности (цель, объект, содержание, средства, формы, методы, условия);
- объекты деятельности учащегося (математический объект, процесс выполнения учебно-познавательной деятельности);
- виды деятельности учащегося (учебно-познавательная, творческая или поисковая, рефлексивная, самостоятельная);
- объекты деятельности учителя (математический объект, содержание деятельности учащегося или иначе организованные основы деятельности учащегося; процесс осуществления учащимися поисковой деятельности;

процесс осуществления учащимися рефлексивной деятельности; процесс осуществления самостоятельной деятельности; динамика процесса обучения математике).

В условиях профильного обучения организация учебной деятельности школьников имеет два основания: знаниевое и компетентностное. Поэтому учебное проектирование (метод проектов) и исследовательский метод в профильном техническом классе должны органично использоваться в процессе обучения математике. В том числе, через включение учащихся в квазипред-профессиональную деятельность (тематические экскурсии на предприятия, самостоятельное описание профессионально значимых ситуаций по материалам экскурсий; решение ситуационных задач, имитационные ролевые игры, учебное исследование и проектирование и т. д.), у них формируется как представление о требованиях к математической подготовке специалистов конкретной области, так и о своих возможностях соответствовать этим требованиям. Это является своеобразной проверкой готовности к освоению в будущем выбранной профессиональной деятельности.

В профильном техническом классе независимо от внешних условий и качества образовательного процесса расслоение школьников по достигнутым результатам на выходе будет неизбежным. Поэтому, формируя содержание профильного курса математики, необходимо планировать уровни результатов *до начала* учебного процесса и сделать их *открытыми для учащихся*.

Как показывает практика, большинство старшеклассников испытывают затруднения при проведении основных мыслительных операций, что, конечно, сказывается на определении уровня результата обучения. Часто у них недостаточно развит языковой компонент культуры мышления, что ведет к замедлению процесса формирования и развития умений и способностей, необходимых для осуществления и оценки эффективной и целенаправленной образовательной деятельности. К ним относятся:

- умение формулировать цель своей деятельности;
- умение анализировать поступающую информацию и давать ей оценку;
- способность к исследованию и содержательным обобщениям;
- способность к созданию собственного информационного ресурса;
- умение аргументировано и логически грамотно обосновывать свои действия;
- умение учиться и письменно излагать результаты своей деятельности; выступать в роли критика;
- умение соотносить результаты действия с выдвигаемой целью.

Применение деятельностно-смысловой системы обучения математике для организации *осознанного* усвоения учебного материала основано на визуализации математического знания. Визуальное восприятие математического материала, основанное на иллюстративной функции наглядности, часто носит лишь информационный характер и практически не годится к его теоретическому осмыслению. Сегодня ведущей становится такая ви-

зуализация математического знания, которая направляется на раскрытие содержательной стороны абстрактных математических понятий и способствует развитию теоретического мышления обучающихся, имеющего своими компонентами: содержательный анализ, содержательное планирование и содержательную рефлексивность. Интеграция визуального и теоретического мышления учащихся – это человеческая деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку, что особенно характерно для изучения геометрического материала.

Обратим особое внимание на рефлексивные виды учебной деятельности учащихся. Без понимания механизмов познания невозможно овладеть предметными знаниями. Поэтому проблема организации и корректировки учебной деятельности любого вида связана с успешностью ее осмысления школьниками. А. В. Хуторской выделяет основные этапы организации рефлексии в обучении: остановка дорефлексивной предметной деятельности; восстановление последовательности выполненных действий; изучение собственных действий с точки зрения соответствия поставленной учебной или исследовательской задаче.

Для достижения высокого уровня понимания математического материала необходимо создание условий для рефлексии учебной деятельности, а именно:

1. Внедрение идеологии познания: формирование знания о незнании, когда снимается атмосфера напряженности и страха, поощряются и «отрицательные» итоги деятельности учащегося; фиксируются непонимание и незнание школьника с целью: «понять, что ты *не понимаешь* и понять, что ты не понимаешь».

2. Поощрение и стимулирование сомнения во всем.

3. Обучение умению видеть изучаемый объект с разных сторон.

4. Формирование установки на «отчетность» – готовность ответить на вопросы: «что делаешь?», «как делаешь?», «для чего делаешь?» и т. д., которые в начале приходится задавать учителю.

5. Обучение формулировкам вопросов для самого себя для фиксации знания обучающегося о собственном незнании и вывода его в рефлексивную позицию.

Обучение старшекласников рефлексии учебной деятельности позволяет им овладеть осознанными и прочными математическими знаниями.

Остановимся подробнее еще и на содержании самостоятельной деятельности учащихся в большой степени основанной на рефлексии. В современных условиях проблема организации самостоятельной деятельности старшекласников как никогда становится актуальной. Рассматривая самостоятельную деятельность как важное условие и средство освоения общих (базовых) и профильных знаний, необходимо создать в образовательном пространстве самообразовательную среду, научить школьника самостоятельно пользоваться различными источниками информации, способам логического анализа и, хотя бы, элементарной обработки потребляемой

информации, творческому конструированию и систематизации учебного материала, совершенствовать умения самообразования и самооценки в личностно построенной образовательной траектории.

Самостоятельная деятельность – это свойство личности, состоящее в способности выполнять действия собственными силами с опорой на собственные знания, мышление, умения, способности, жизненный опыт, руководствуясь личностными убеждениями и ценностными ориентирами. Поэтому умение пользоваться знаниями и навыками в новых или нестандартных ситуациях, желание решать новые задачи, найти нестандартный способ решения, провести рефлексию собственной деятельности является проявлением самостоятельности.

В методике организации самостоятельной работы в профильном классе предполагается выделение трех уровней:

1. уровень воспроизведения;
2. репродуктивно-творческий уровень;
3. творческо-исследовательский уровень.

Знания, соответствующие первому уровню, предполагают выполнение работы по образцу и нацелены на формирование у учащегося умения работать со справочной литературой, осознанно добывать необходимую для учебного процесса информацию из различных источников (на бумажных и электронных носителях). Для реализации этой цели можно, например, составить индивидуальные самостоятельные работы по основным разделам математики и физики – междисциплинарные задачи с недостаточными данными и сформулировать вопросы к их нахождению. Работа этого уровня позволяет учащимся создать запас необходимых знаний, умений и навыков, обеспечивающих условия перехода старшеклассников к решению более сложных задач. При выполнении заданий репродуктивно-творческого характера от школьников требуются не только определенные теоретические знания, но и умения использовать их в новых, порою нестандартных ситуациях, преобразовывать, комбинировать, проявляя индивидуальные творческие способности. На этом уровне на уроках стереометрии, например, хороший эффект дает разбор задач на сечения, например, многогранников.

Задания творческо-исследовательского уровня требуют от обучающихся в профильном (техническом) классе осуществления самостоятельной аналитической деятельности, способствуют формированию у будущих специалистов заинтересованного отношения к постановке и решению проблем самостоятельности мышления, коммуникативных навыков. Заданиями третьего уровня могут быть задачи на сечения, требующие не только решения, но и последующего исследования решения.

Например, задача. На различных гранях куба даны три точки. Постройте все возможные сечения куба, проходящие через данные точки (рассмотреть возможность трех сечений).

Таким образом, активизация самостоятельной деятельности позволяет учащимся занять позицию *творческой личности*, готовой к будущей ин-

новационной профессиональной деятельности. В профильном классе самостоятельная деятельность обучающегося способствует формированию и развитию у него психологической и профильной компетентностей. В частности, хорошо организованная учителем самостоятельная работа способствует совершенствованию коммуникативной компетенции школьника с помощью использования различных форм и методов организации занятий.

По мнению А. В. Хуторского в результате целенаправленного проектирования самостоятельной деятельности обучающегося появляется положительная динамика развития компетенций:

- увеличивается количество и качество освоенных обучаемым элементов компетенций;
- происходит изменение и расширение числа объектов, к которым относится конкретная компетенция;
- компетенции интегрируются, взаимодействуют между собой, образуя комплексные личностные новообразования [1].

В современной профильной школе организация самостоятельной работы учащихся преследует формирование способностей к выполнению и таких видов заданий как разработка проекта, написание реферата, организация презентации, составление индивидуального плана самостоятельной работы и др.

В основе самостоятельной деятельности лежит *индивидуальное познание*. Как известно, оно базируется на трех видах деятельности ученика:

1. деятельность по усвоению понятий (теорий, закономерностей или применение готовой информации в знакомых ситуациях обучения);
2. деятельность, целью которой является определение возможных модификаций действия использования усвоенных закономерностей в измененных условиях обучения;
3. деятельность, направленная на самостоятельное открытие закономерностей (решение творческих задач).

К сожалению, не все виды самостоятельного познания готовы успешно выполнять современные старшеклассники. И, тем не менее, на выпуске из средней общеобразовательной школы они должны научиться учиться. У них должна быть развита потребность в самообразовании. Выпускники профильного (технического) класса должны уметь поставить цель, принять решение и планировать свою деятельность, выполнять действия самоконтроля и самооценки продвижения в изучении математики и общей предпрофессиональной успешности, то есть они должны обладать качествами личности, востребованными в современном обществе.

Наши наблюдения показали низкий уровень самостоятельного познания в виду того, что в своем большинстве учащиеся не умеют регулировать свою познавательную интеллектуальную активность, редко являются *субъектами* учебной деятельности, что составляет основу умения учиться. Низкий уровень развития умения учиться является условием недостаточно высокой эффективности процесса обучения математике. Возникает пробле-

ма выявления дополнительных возможностей, способствующих не только формированию знаний, умений и навыков, но и преобразованию их в целостные структуры.

Для разрешения этой проблемы целесообразно обратиться к активно разработанной на западе концепции развития *метакогнитивных процессов* в учебно-познавательной деятельности в виду того, что в ряде психологических исследований установлено, что от уровня развития метакогнитивных способностей во многом зависит успешность обучения профильной математике школьников.

Содержание концепции основывается на понимании того, что учитель так выстраивает обучение дисциплине, что ученик не только выполняет определенные учебные действия, посредством которых получает новое знание, но также обращает внимание на осознание, его понимание, понимание необходимости выбора именно этих действий, выявление возникающих противоречий, способов их преодоления и т. д.

Организация ситуации «ученик – рефлекслирующий субъект» не менее важна, чем ситуация «ученик – действующий субъект», так как первая позиция обладает более мощной развивающей функцией. Чем глубже развиты у человека метакогнитивные способности, тем в большей мере он способен быть субъектом учебной деятельности какого бы вида она не была, тем большую ответственность он испытывает, ориентируясь на сознательно поставленную цель. В процессе обучения математике в профильном классе наибольшую возможность для развития метакогнитивных способностей имеет учебно-исследовательская деятельность учащихся.

Организация учебно-исследовательской деятельности предполагает, что рефлексивный анализ всех элементов решаемой задачи и своих собственных действий дает возможность каждому обучаемому отыскать недостающее звено в данных задачи или осознать собственное заблуждение. В начале учебно-исследовательской деятельности, когда осознается проблема исследования и осуществляется сбор данных, ученик выступает как действующий субъект с точки зрения метакогнитивного обучения. Практика работы в школе показывает, что часто на этом исследовательская деятельность учащегося заканчивается. Метакогнитивная концепция обучения предполагает, что далее, при формулировании, проверке и обосновании гипотезы, а также при формулировании выводов, учителю необходимо так организовать работу в классе, чтобы каждый ученик выступил как рефлекслирующий субъект.

Становясь рефлекслирующим субъектом, обучающийся устанавливает связи между различными разделами учебного предмета и межпредметные связи; начинает овладевать приемами преодоления затруднений в обучении; использовать знания как ресурс для поиска решения различного вида задач, что особенно ценно в профильном (техническом) классе, где широко используется прикладной характер математики. Специально организованное обучение профильной математике способствует развитию метакогнитивных способностей личности, что позволяет найти внутренние резервы повышения эффективности обучения в целом.

Таким образом, деятельность учащегося (учебно-познавательная, исследовательская, самостоятельная, рефлексивная) является основополагающим компонентом содержания обучения математике в профильном (техническом) классе.

Библиографический список

1. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Текст] /А. В. Хуторской, Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. – 23 апреля 2007.

УДК 51:371-3

Алламбергенов Илимпаз Хасанбаевич

Ассистент, кафедры Алгебры и дифференциальных уравнений, Каракалпакского государственного университета имени Бердаха, ilimpaz@rambler.ru

ОБОБЩЕНИЕ ПРИНЦИПА МОНОТОННОСТИ КАК СПОСОБ УСТАНОВЛЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ В РЕШЕНИИ УРАВНЕНИЙ

Allambergenov Ilimpaz Khasanbaevich

Teacher of the chair Algebra and differential equation of Karakalpak State University named after Berdakh, ilimpaz@rambler.ru

GENERALIZATION OF MONOTONY PRINCIPLE AS A WAY OF SETTING SUCCESSIVE RELATION SHIPS IN SOLUTION OF EQUATIONS

В практике обучения математике часто приходится наблюдать следующую ситуацию: ученик, решавший уравнения вида $\log_3(x^2 - 4) = \log_3 5$ и $\left(\frac{1}{3}\right)^{x-1} = 9$ не может справиться с уравнением $\arcsin(x^2 - 3x) = \arcsin(x - 3)$ и тем более уравнением $3^x + \log_2 x = 3^{2x-1} + \log_2(2x - 1)$. Хотя метод решения всех четырех уравнений один и тот же. Имеются субъективные и объективные тому причины. Основной субъективной причиной, на наш взгляд, является то, что часто усилия учителей направлены на изучение формальной стороны математики: формулировок определений, свойств понятий, разного рода формальных преобразований, способов решения задач и т. д. Содержательная сторона математики остается в тени. Как следствие, самостоятельно, без помощи учителя, большинство учеников не могут увидеть эту сторону математики, а следовательно, не могут установить содержательные преемственные связи. В настоящее время чаще устанавливаются поверхностные преемственные связи. Под содержательными преемственными

связями понимается связи, которые касаются сути явления, затрагивают существенные стороны содержания, требуют теоретического осознания и осмысления материала [1].

Объективной причиной является дискретный характер школьного курса математики. Курс математики является объединением отдельных математических тем. Интегрирование этих тем в единое целое возможно через установление содержательных преемственных связей. Практика работы школы показывает: если учащиеся не устанавливают содержательные преемственные связи между старыми и вновь усваиваемыми знаниями и умениями, то эти знания и умения носят фрагментарный характер, представляют набор слабо связанных между собой догматически усвоенных сведений и закрепленных навыков выполнения стандартных алгоритмов вычислений, преобразований, решения типовых задач и т. д. Такие знания с трудом актуализируются школьниками на уроках математики, бывают мало востребованы учеником, быстро забываются. При этом у учащихся не возникает представления о математике как о единой науке со своим предметом и своими методами.

Для установления содержательных преемственных связей в решении уравнений необходимо научить учеников общим методам решений уравнений. Одним из таких методов является принцип монотонности [2].

К окончанию 11 класса учащиеся уже имеют достаточный опыт в решении уравнений, для которых применяется принцип монотонности функции, поэтому теорема, обобщающая их знания в этом вопросе, появляется вполне естественно, а ее доказательство не вызывает затруднений.

Теорема. Если f - строго монотонная функция и $x \in D_f$, $y \in D_f$ то уравнения $f(x)=f(y)$ и $x = y$ - равносильны.

Доказательство. Предположим для определенности, что f – возрастающая функция.

Докажем, что $f(x) = f(y) \Rightarrow x = y$. Пусть $x \neq y$, но тогда либо $x > y$, либо $x < y$.

Если $x > y$, то ввиду того, что f – возрастающая функция, получим, что $f(x) > f(y)$, что противоречит условию. К аналогичному противоречию приходим и в случае, когда $x < y$.

Итак, предположив, что $x \neq y$, мы получим противоречие с условием задачи, следовательно: $f(x) = f(y) \Rightarrow x = y$.

Теперь докажем, что $x = y \Rightarrow f(x) = f(y)$.

Поскольку $x \in D_f$, и $y \in D_f$, то значения $f(x)$ и $f(y)$ определены, и значит, ввиду однозначности функции f : $f(x)=f(y)$.

Таким образом показано, что если f – строго монотонная функция, то уравнения $f(x)=f(y)$ и $x = y$, при условии, что $x \in D_f$, и $y \in D_f$, – равносильны.

Теорема доказана.

Доказав эту теорему, разумно с учащимися подробно разобрать решения приведенных четырех уравнений.

1. Решите уравнение $\log_3(x^2 - 4) = \log_3 5$.

Решение. Пусть $f(t) = \log_3 t$, тогда это уравнение можно записать так: $f(x^2 - 4) = f(5)$. Поскольку f – строго возрастающая на множестве $(0; +\infty)$ функция, то имеют место следующие равносильные переходы:

$$\log_2(x^2 - 4) = \log_2 5 \Leftrightarrow \begin{cases} x^2 - 4 = 5 \\ x^2 - 4 > 0 \end{cases} \Leftrightarrow x^2 - 4 = 5 \Leftrightarrow x^2 = 9 \Leftrightarrow \begin{cases} x = 3 \\ x = -3 \end{cases}$$

Ответ: 3; -3.

2. Решите уравнение $\left(\frac{1}{3}\right)^{x-1} = 9$.

Решение. $\left(\frac{1}{3}\right)^{x-1} = 9 \Leftrightarrow \left(\frac{1}{3}\right)^{x-1} = \left(\frac{1}{3}\right)^{-2}$. Рассматривая монотонную на R функцию $g(t) = \left(\frac{1}{3}\right)^t$

мы можем записать в её обозначениях уравнение $\left(\frac{1}{3}\right)^{x-1} = \left(\frac{1}{3}\right)^{-2}$ так: $g(x-1) = g(-2)$ Откуда по доказанной теореме получаем равносильное уравнение $x-1 = -2$ и значит $x = -1$.

Ответ: -1.

3. Решите уравнение $\arcsin(x^2 - 3x) = \arcsin(x - 3)$.

Решение. Записав это уравнение в виде $f(x^2 - 3x) = f(x - 3)$, где $f(t) = \arcsin t$ – возрастающая на отрезке $[-1; 1]$ функция, мы получим возможность применить доказанную теорему и в итоге будем иметь следующую цепочку равносильных переходов:

$x^2 - 3x = x - 3 \Leftrightarrow x^2 - 4x + 3 = 0$. Откуда $x_1 = 1, x_2 = 3$. Непосредственной проверкой убеждаемся, что только 3 является решением уравнения.

Ответ: 3.

4. $3^x + \log_2 x = 3^{2x-1} + \log_2(2x-1)$.

Функция $g(t) = 3^t + \log_2 t$ – возрастающая на множестве $(0; +\infty)$ как сумма двух возрастающих функций. В ее обозначениях исходное уравнение можно записать в виде $g(x) = g(2x-1)$ и, следовательно: $x = 2x-1 \vee x = 1$

Ответ: 1.

Разбирая приведенные примеры, важно обратить внимание учащихся на то, что соответствующая функция подбирается так, чтобы она оказалась монотонной и, чтобы в ее обозначениях можно было бы записать исходное уравнение. Так на роль функции g в примере 4 можно взять, например и такую: $g(t) = 3^t + \log_2 t - 1$, а вот функции $g(t) = 3^t + \log_2 t + t^2$ и $g(t) = 3^t + \log_2 t + t^3$ уже не подойдут, первая – по причине не монотонности, а вторая – не позволяет записать исходное уравнение, хотя она и монотонна.

Для закрепления теоремы целесообразно решить цепочку упражнений.

1. Известно, что функция f монотонна на R . Решите уравнение $f(x^2 - 3) = f(2x + 5)$. Какие из перечисленных функций подойдут на роль функции f :

$$f(x) = x^2 + 4; f(x) = x^3 + 1; f(x) = 3^x; f(x) = \arccos x; f(x) = 2 \sin x - 1;$$

$$f(x) = 3 \cos x - 4; f(x) = x^3 + \log_3 x; f(x) = x^3 + 2^x.$$

2. О функции f – известно, что она возрастает на $[-2; 2]$.

Решите уравнение $f(\sin x) = f(0,5)$. Подберите какую-нибудь функцию, которая подойдет на роль функции f .

3. Функция f – убывает на R , а функция g – убывает на R_+ . Решите уравнение $f(x^2) - g(7x+8) = f(7x+8) - g(x^2)$.

4. Решите уравнение $\arccos(x-1) + \frac{1}{x-1} = \arccos(2x) + \frac{1}{2x}$.

5. Решите систему уравнений
$$\begin{cases} x^3 + \lg x = y^3 + \lg y, \\ 2^x = 3 - y. \end{cases}$$

Естественным продолжением этой темы будет знакомство учащихся с теоремой о том, что если f – монотонная функция, то уравнения $f(f(x)) = f(x)$ и $f(x) = x$ – равносильны. Доказательство этой теоремы не сложное и вполне доступно даже для самостоятельного поиска учащимися, и к тому же, сама теорема позволяет находить довольно простые решения в сложных задачах:

1. $\log_3(\log_3(x+2)+2) = x$.

2. $\sqrt{\sqrt{\sqrt{x+6}+6}+6} = x$.

3. Найдите, при каких значениях a , уравнение $\sqrt{\sqrt{a+x+a}} = x$ имеет единственный корень.

Для того чтобы воспрепятствовать ошибочному использованию принципа монотонной функции для решения уравнений, с учащимися необходимо проделать работу на сравнение правильного и неправильного применения этого принципа. Например, предложить им объяснить, в каких случаях можно перейти к равенству $2x-1 = x$, если: а) $(2x-1)^2 = x^2$; б) $(2x-1)^3 = x^3$; в) $\sin(2x-1) = \sin x$; г) $\arcsin(2x-1) = \arcsin x$.

Таким образом, обобщение принципа монотонности на уроках итогового повторения служит способом установление преемственных связей, с помощью которого обобщаются и систематизируются знания и умения учащихся по решению уравнений.

Библиографический список

1. **Туркина, В. М.** Установление преемственных связей в преподавании математики в условиях развивающегося обучения. [Текст]: дисс. док. пед. наук. / В. М. Туркина, Санкт-Петербург. 2003. – 340 с.

2. **Олехник, С. Н.** Нестандартные методы решения уравнений и неравенств: Справочное пособие [Текст] / С. Н. Олехник, М. К. Потапов, П. И. Пасиченко. – М.: Изд-во МГУ. 1991. – 144 с.

УДК 372.853

Балакирева Наталья Михайловна

Соискатель, учитель физики муниципального общеобразовательного учреждения гимназии № 32, bafnm@mail.ru, Иваново

Ситнова Елена Владимировна

Доктор педагогических наук, доцент кафедры общей физики и методики преподавания физического факультета Ивановского государственного университета, sitnova66@mail.ru, Иваново

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ**

Balakireva Natalya Mikhaylovna

Applicant, a physics teacher at a municipal general education institution Gymnasium № 32, bafnm@mail.ru, Ivanovo

Sitnova Elena Vladimirovna

Doctor of Pedagogy, Associate Professor of General Physics, Physics Department, Ivanovo State University, sitnova66@mail.ru, Ivanovo

**PEDAGOGICAL ATELIER AS MEANS OF DEVELOPMENT
PRODUCTIVE ACTIVITIES HAVE GIFTED PUPILS
TO CLASSES IN PHYSICS**

Система образования в России сегодня не всегда оперативно реагирует на значительные институциональные изменения, обеспеченные государственным финансированием [3]. Одной из проблем, присутствующей на различных уровнях образования, является недостаточное использование современных образовательных технологий. Несформированной остаётся система целенаправленной работы с одарёнными детьми.

Результаты международных сравнительных исследований [4], проводимых в России в предыдущие годы, показали низкий уровень навыков российских школьников в применении знаний на практике, их использовании в различных видах продуктивной деятельности при, том, что уровень владения предметными знаниями достаточно высокий.

Реализация комплексного проекта модернизации образования послужила предпосылкой для формирования национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». В [5] акцентируется внимание на то, что главной задачей современной школы должно стать раскрытие способностей каждого ученика, формирование у них самостоятельности в постановке и достижении поставленных целей.

Одной из образовательных технологий, способной решить указанные выше проблемы и задачи современной школы, является технология педагогической мастерской. В рамках настоящей статьи рассмотрим возможнос-

ти данной технологии для развития продуктивных видов деятельности у одарённых учащихся на занятиях по физике.

В отечественной педагогике и психологии вопросы определения понятия одарённости, происхождения и структуры одарённости, необходимости выявления и развития одарённости представлены в работах Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, Н. С. Лейтеса. Разным аспектам проблем одарённости посвящены работы А. М. Матюшкина, Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова, Ю. Д. Бабаевой, Ю. Д. Брушлинского, В. Н. Дружинина, В. С. Юркевич, и др. Общая позиция современных отечественных специалистов в области психологии одарённости отражена в «Рабочей концепции одарённости». Её авторы выражают мнение, «что уровень, качественное своеобразие и характер развития одарённости – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой)» [10, с. 7].

Учитывая психологические и возрастные особенности одарённых детей, основные цели обучения и воспитания определяются как формирование знаний, умений и навыков в определенных предметных областях и **создание условий для познавательного и личностного развития учащихся с учетом их дарования**. Указанные цели обучения и воспитания призваны решать важную общественную задачу поддержки и развития индивидуальности одарённого ребёнка, его способностей.

Основными общими принципами обучения одарённых детей являются [10]: принцип развивающего и воспитывающего обучения; принцип индивидуализации и дифференциации обучения; принцип учета возрастных возможностей. Содержание образования одарённых детей основано на четырёх основных подходах: **ускорение, углубление, обогащение, проблематизация**. Ведущими методами обучения интеллектуально одарённых детей являются методы творческого характера: проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные. Сочетание их с методами самостоятельной, индивидуальной и групповой работы даёт преимущество в высоком познавательном-мотивирующем потенциале, соответствии уровню познавательной активности и интересов одарённых учащихся, эффективности для развития творческого мышления и многих важных личностных качеств.

Основные идеи технологии педагогической мастерской зародились во Франции в начале XX в. Усилиями российских учёных педагогическая мастерская была адаптирована к отечественному образованию и получила распространение в России в конце XX в.

В 1989 г. была сформулирована характеристика предложенной «Французской группой нового образования» (Groupe Francais d'Education Nouvelle – GFEN) новой технологии педагогической мастерской. Она включает следующие положения [8]: **вызов традиционной педагогике** – это положение отражает необходимость активной позиции ученика для того, чтобы раскрывать свой внутренний потенциал и самостоятельно строить своё знание;

личность с новым менталитетом – развитие ученика должно происходить как развитие самостоятельной, творческой, ответственной, конструктивно вооружённой личности; *все способны* – это положение за проявление уважительного отношения к мнению, варианту другого, за то, что каждый ребёнок обладает способностями практически ко всем видам деятельности, важным является, какие методы будут применяться в процессе его образования и развития для раскрытия этих способностей; *интенсивные методы обучения и развития* – простая передача знаний как неоспоримых истин от учителя к ученику не способствует его развитию, к существующим знаниям учащийся должен придти через самостоятельное строительство этих знаний с помощью метода критического мышления; *новый тип педагога* – роль учителя в образовательном процессе должна измениться, он должен стать чутким руководителем; *точный расчёт психологических воздействий* – система воздействия на личность, тщательно разработанная, приводит к удивительному результату: смог сам сочинить, нарисовать, выразить собственную мысль. Эта технология максимально отвечает целям обучения и воспитания одарённых детей, так как отличается своей обращенностью к «Я» ученика, к его интересам, поискам и целям.

Технологии педагогической мастерской посвящены работы многих российских учёных. А. А. Окунев исследовал философию педагога «Нового образования» [6]. Н. И. Белова рассматривала возможности педагогической мастерской как средства развития личности участников образовательной деятельности [1]. О. В. Орлова изучала вопросы использования педагогических мастерских в качестве средства развития толерантности учащихся [7]. Е. О. Галицких занималась теорией и практикой педагогических мастерских ценностных ориентаций [2]. Немало разработок занятий педагогической мастерской представлено по большинству предметов гуманитарного, естественнонаучного, математического циклов. Это разработки Г. В. Степановой, М. Г. Ермолаевой, Ж. О. Андреевой, И. А. Мухиной, Н. К. Антоновой, Т. Н. Антоновой, М. Б. Багге, О. В. Орловой, Е. К. Гапачко и др. В работах Д. Г. Левитеса, Г. К. Селевки и др. представлено обобщение представлений о технологии педагогической мастерской.

В настоящее время в литературных источниках встречается много определений педагогической мастерской. Одно из первых понятий, сформулированных на русском языке, определяет педагогическую мастерскую как особую форму обучения детей и взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путём самостоятельного или коллективного открытия. Исследования российских учёных по изучению и внедрению в отечественную школу опыта французских коллег привели к определению педагогической мастерской как технологии.

Главной, неотъемлемой частью занятия педагогической мастерской является особая атмосфера взаимопомощи, сотрудничества, взаимной поддержки – условие для наиболее полного самовыражения школьника. При этом задача педагога-мастера заключается в том, чтобы включить ребенка в процесс творческой познавательной индивидуальной деятельности, помочь

ему совершить открытие нового для него знания, подарить радость такого открытия.

Для обеспечения подобной атмосферы занятия необходима особая организация деятельности участников мастерской. Она строится как исследование. При этом проблема не определяется для детей педагогом. Задания, предъявляемые учащимся, призваны постепенно подводить их к осознанию познавательной проблемы, определять примерную последовательность движения к ее решению. Прямая передача информации в готовом виде практически исключается. При необходимости готовая информация подаётся постепенно, малыми порциями. Важно предоставить ученику возможность продвинуться к истине своим путем, т. к. каждый ребенок обладает своими индивидуальными способностями.

Технология педагогической мастерской предполагает реализацию в определённой последовательности семи технологических этапов. Ограничимся их перечислением: «индукция» (наведение), «самоконструкция», «социоконструкция», «социализация», «афиширование», «разрыв», «рефлексия». Технологический процесс проведения педагогической мастерской формализуется в виде некоторой последовательности блоков деятельности – алгоритмов.

Педагогическая мастерская решает ряд задач: личностное саморазвитие учащихся – осознание себя и своего места в мире, понимание других людей и закономерностей мира, в котором живут; интеллектуальное и творческое развитие учеников; формирование у них не только системы новых знаний, умений, навыков, но и самостоятельности построения своего знания; создание условий для самопроявления и самореализации учащихся.

Анализируя вышесказанное, попытаемся определить роль педагогической мастерской в обучении одарённых детей, в частности развитии у них продуктивных видов деятельности. Недостаточное владение продуктивными видами деятельности является сдерживающим фактором в проявлении и развитии интеллектуальной детской одарённости. Педагогическая мастерская, выступая за активную позицию ученика, решает важную задачу развития индивидуальности одарённого ребёнка, раскрытие его внутреннего потенциала, его способностей.

Особая атмосфера занятия педагогической мастерской, предполагающая сотрудничество, взаимопомощь и поддержку, создаёт условия для полного самовыражения школьника, его познавательного и личностного развития.

Технология педагогической мастерской является технологией проблемно-поискового обучения. В ней явно прослеживаются такие подходы в содержании образования как **проблематизация** и **обогащение**, максимально учитывающие познавательные и личностные особенности одаренных детей.

Сочетание интенсивных методов обучения с методами индивидуальной и групповой работы, присутствующими в этапах «самоконструкции», «социоконструкции», «социализации» занятия педагогической мастерской,

способствуют самостоятельному строительству знаний одарённых учащихся, освоению ими продуктивных видов деятельности.

Таким образом, технология педагогической мастерской демонстрирует перспективные возможности обучения и развития одарённых детей. Положение педагогической мастерской о способностях практически ко всем видам деятельности, в том числе продуктивным, каждого ребёнка реализуется через особую атмосферу занятия и организацию деятельности. В свою очередь, изучение периодических источников информации показывает недостаточно широкое применение практикующими учителями технологии педагогической мастерской при, том, что проблемам обучения и воспитания одарённых детей уделяется значительное внимание.

Развитие у одарённых учащихся продуктивных видов деятельности таких как: работа с источниками информации; аргументация своей точки зрения на основе анализа проведения исследований, выявления и интерпретации фактов и результатов исследований, составления прогнозов на основе имеющихся данных, интерпретации графической информации и других, как нельзя лучше осуществляется на занятиях педагогической мастерской по физике.

Проиллюстрировать это утверждение можно на примере обобщающего занятия педагогической мастерской по теме «Тепловые явления» для группы одарённых учащихся 8 класса. Кроме обобщения знаний по теме образовательной целью данного занятия является обучение решению качественных задач методом логических цепочек, что способствует развитию физического мышления. Предъявление и выполнение заданий, выстроенное по технологии педагогической мастерской, способствует овладению учащимися коммуникативными навыками и аргументированным выражением своего мнения. На первом этапе «Индукции» в качестве индуктора, «наводящего» на тему занятия выступает блок из 4–5 заданий репродуктивного характера, но представленных не в традиционной форме «вопрос – ответ», а в виде схем (рис. 1), таблиц (таб. 1) и пр. Подобная форма предъявления заданий способствует развитию такого продуктивного вида деятельности, как работа с информацией, представленной в графическом виде.

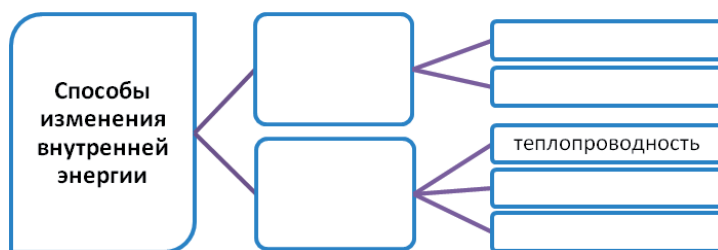


Рисунок 1 – Задания в виде схем

Таблица 1 – Задания в виде таблиц

Название физической величины	Определение физической величины	Условное обозначение ф. в.	Единица измерения ф. в.
	<i>Количество теплоты, необходимое на нагревание 1 кг вещества на 1 °С</i>		
<i>Удельная теплота сгорания топлива</i>			

На этапе «Самоконструкции» учащиеся самостоятельно выполняют задания на дидактических карточках. «Социоконструкция» осуществляется в два шага: ребята в тройках обмениваются работами и осуществляют самостоятельно взаимопроверку, затем ещё раз обмениваются работами и осуществляют взаимопроверку по эталону ответов. Двойная взаимопроверка создаёт ситуацию «Разрыва» – неполноты или несоответствия собственного знания, что важно в его конструировании. Работа с заданиями этого блока завершается «Рефлексией», целью которой является самооценка своей работы по следующей схеме: «+» – задание выполнено полностью и правильно; «-» – задание не выполнено или выполнено неправильно; «±» – задание выполнено не полностью или не всё правильно. Самооценка фиксируется в сводной таблице 2. Она позволяет провести самоанализ знаниевых пробелов по соотношению самооценки выполнения задания и номера параграфа, являющегося для учащегося теоретической основой данного задания. К ней учащиеся возвращаются ещё дважды.

Таблица 2 – Самооценка

№ задания	1 блок				2 блок					3 блок				
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<i>С/о</i>														
§	1,2	3, 4, 5, 6	8, 10	9, 10	1	2	3	3–7	1–11	3	3	4	5	11

Задания второго блока (рис. 2, рис. 3) также направлены на обобщение знаний по теме, служат подготовительным этапом перед решением качественных задач, требуют аналитического подхода при их выполнении.

Скорость движения молекул увеличивается =>	скорость движения молекул увеличивается
Скорость движения молекул уменьшается =>	температура тела увеличивается
Температура тела увеличивается =>	скорость движения молекул уменьшается
Температура тела уменьшается =>	температура тела уменьшается

Рисунок 2 – Задания на обобщение знаний по теме

$Q_1=Q_2$	Смешивание цемента, гравия и песка с тёплой водой для приготовления бетона в зимних условиях
$Q=Q_1+Q_2+Q_3$	Сжигание торфа и древесного угля для нагревания смеси воды и масла в отопительной системе
$Q_1+Q_2=Q_3+Q_4$	Погружение стального резца в воду для закалки

Рисунок 3 – Задания на обобщение знаний по теме

На выполнение этих заданий требуется небольшое количество времени, так как необходимо найти утверждению из левого столбца соответствующее утверждение из правого столбца и соединить их стрелочкой. Работа над вторым блоком заданий тоже начинается с «Самоконструкции». Важно, что попытка ребенка ответить на вопрос самостоятельно, ориентируясь только на собственные знания, умения, мысли развивает творческий потенциал личности ребёнка, формирует у него стремление найти решение задачи, проблемы самостоятельно. Обратим внимание, что в задании на рис. 2 найдётся только два соответствия, а не четыре, как это покажется с первого взгляда. Выполнение таких заданий требует напряжения всех познавательных сил, памяти, мышления. Подобные задания с их широкой формулировкой дают простор творческому поиску, воображению, возможностям самим формулировать цель своей деятельности и отбирать средства для ее осуществления. По завершению «Самоконструкции» учащимся предоставляется возможность пройти этап «Социализации» в произвольных четвёрках – обсудить свои решения в группе. Это позволяет соотнести свою деятельность с деятельностью других учеников, обогатить свой опыт, сопоставить своё мнение с точкой зрения других, научиться корректировать свою работу.

ту, осознать преимущества совместной деятельности. По завершению этапа учащиеся сообщают свои решения и фиксируют их на так называемой «панели» – на доске, плакате и т. п. Неоспоримым преимуществом в этом случае обладает интерактивная доска с заготовленной презентацией. Работа с заданиями этого блока завершается «Рефлексией», о которой говорилось выше.

Каждое задание третьего блока состоит из смысловых фрагментов, на которые разбита качественная задача. Их нужно расположить в соответствующей логической последовательности. Например:

- A.** Снег обладает плохой теплопроводностью
- B.** Почва, покрытая снегом, промерзает меньше, чем открытая
- C.** Воздух обладает плохой теплопроводностью
- D.** Между снежинками имеется много небольших воздушных пространств

1	2	3	4
D	C	A	B

В этом задании фрагменты **C** и **D** могут поменяться местами, что не влияет на правильность выполнения задания, но создаёт проблемную ситуацию, отвечающую положениям технологии педагогической мастерской.

Ещё один пример:

- A.** Кинетическая энергия автомобиля превращается в его внутреннюю энергию
- B.** Автомобиль совершает торможение
- C.** Автомобиль движется с некоторой скоростью
- D.** Шины и тормозные колодки автомобиля нагреваются
- E.** Автомобиль обладает механической (кинетической) энергией
- F.** Внутренняя энергия шин и тормозных колодок автомобиля увеличивается
- G.** Кинетическая энергия автомобиля уменьшается

1	2	3	4	5	6	7
C	E	B	G	A	F	D

Это задание помимо возможного построения иного логического ряда усложнено большим количеством смысловых фрагментов, что развивает умение держать во внимании и оперировать значительным объёмом информации одновременно.

«Самоконструкция» в работе над заданиями третьего блока, кроме обозначенной выше значимости, имеет важность в данный момент для формирования групп. Эффективная работа на этапе «Социализации» возможна при условии, что в ней объединяются учащиеся, которые сконструировали своё решение, и учащиеся, которые пока затрудняются это сделать. Это позволит большинству вновь прожить ситуацию «Разрыва», создаст условия для продуктивного обсуждения решений, важного для формирования умения аргументировать свою точку зрения. Логическим продолжением «Социализации» является «Афиширование» – презентация результатов работы или различных точек зрения на выполнение заданий. Значимость это-

го этапа высока. Это кульминация познавательной деятельности занятия. По её завершению – «Рефлексия» по заданиям третьего блока и состоянию их эмоциональной сферы. На этом этапе ребятам предоставляется возможность высказаться о том, что для них на занятии было наиболее значимым. Это важно для отражения достижений их собственной мысли, собственно мироощущения. А педагогу это даёт возможность скорректировать свою дальнейшую работу с учётом проявившихся индивидуальных особенностей одарённых учащихся.

Знания на занятии педагогической мастерской получены и усвоены через разнообразные действия, связанные с ними, а этим определяется их качество усвоения. Выстраивание учебного процесса одарённых учащихся в педагогической мастерской, несомненно, будет способствовать эффективному развитию у них продуктивных видов деятельности.

Библиографический список

1. **Белова, Н. И.** Педагогическая мастерская как средство развития личности участников образовательной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2000. – 216 с.
2. **Галицких, Е. О.** От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентаций для педагогов и школьников: методическое пособие. [Текст]/ Е. О. Галицких. – СПб.: «Паритет», 2003. – 160 с. (Серия «Педагогическая мастерская»).
3. **Концепция** федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы. – 2011. – 7 февраля. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/8286/11.02.07-fcpro.pdf> (дата обращения – 01.03.11)
4. **Международная** программа по оценке образовательных достижений учащихся (2009 г.). Результаты. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_res.htm (дата обращения: 01.03.2011)
5. **Национальная** образовательная инициатива «Наша новая школа». – 2010. – 4 февраля. [Электронный ресурс]. – URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/> (дата обращения: 15.02.2011).
6. **Окунев, А. А.** Развитие и реализация философско-педагогических идей «Французской группы Новое образование» (GFEN) в опыте современной школы России [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / А. А. Окунев, – СПб., 2001. – 302 с.
7. **Орлова, О. В.** Развитие толерантности учащихся в условиях педагогических мастерских [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / О. В. Орлова. – СПб., 2006. – 205 с.
8. **Педагогические** мастерские «Франция – Россия» [Текст]/ под ред. Э. С. Соколовой. – М.: Новая школа, 1997. – 138 с.
9. **Педагогические** мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта [Текст]/ под ред. Н. И. Беловой, В. Ф. Заряновой. – Вып. 1. – СПб.: СПб-ГУПМ, 1995. – 136 с.
10. **Рабочая** концепция одаренности. [Текст]. – 2-е изд., расш. перераб. – М., 2003. – 90 с.

УДК 615.1:37.047

Гурьянова Марина Николаевна

Кандидат фармацевтических наук, доцент кафедры управления и экономики фармации ГОУ ВПО «Пермская государственная фармацевтическая академия», gurkino@yandex.ru, Пермь

Томилова Валентина Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета довузовской подготовки молодежи, зав. кафедрой иностранных языков ГОУ ВПО «Пермская государственная фармацевтическая академия», tomilova@mail.ru, Пермь

**КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К СОЗДАНИЮ
МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ВУЗОВСКОЙ ОЛИМПИАДЫ ДЛЯ
ШКОЛЬНИКОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФАРМАЦИЯ»**

Guryanova Marina Nikolaevna

PhD in Pharmaceutical science, Senior lecturer of the chair of management and economy of pharmacy of full-time department, gurkino@yandex.ru, Perm

Tomilova Valentina Mikhailovna

PhD in Pedagogics, The dean of the department of admission, the head of the chair of foreign languages, tomilova@mail.ru, Perm

**THE COMPLEX APPROACH TO CREATION
OF INTERSUBJECT HIGH SCHOOL OLYMPIAD
FOR SCHOOLBOYS ON THE SPECIALITY “PHARMACY”**

Образование как процесс, посредством которого общество передает свое культурное наследие, накопленные знания и умения, опыт через школы, вузы, другие учебные структуры от одного поколения к другому предполагает преемственность всех ступеней образовательной лестницы. Это подчеркивает необходимость активной деятельности вуза в школьной среде, для того, чтобы в его стены пришли студенты, осознанно выбравшие профессию. Движение от довузовского этапа к вузовскому представляется актуальной проблемой, от эффективного решения которой выиграет не только конкретный абитуриент и конкретный вуз, но и общество в целом. Образование – категория экономическая, включающая затраты индивида и общества. К сожалению, в настоящее время велик процент людей, не работающих по специальности, совершивших ошибку при выборе профессии.

Радикальные преобразования в образовательной сфере, произошедшие за последние годы, наряду с положительным эффектом имели ряд отрицательных последствий, породив проблемы в социальной сфере, отразились и на деятельности системы профориентации. Введение единого государственного экзамена и прием в вузы без вступительных испытаний по результатам ЕГЭ привело к возникновению достаточно сложного периода, когда абитуриент ориентируется в значительной степени на знания о престижных

и непрестижных профессиях, а зачастую и на количество требуемых баллов. Однако, современный рынок труда намного сложнее, чем несколько лет назад, и он достаточно быстро изменяется. Многие школы в настоящее время не обеспечены текущей информацией о потребностях в кадрах, в результате чего происходит дезориентация выпускников школ. Только в Московском регионе в последние годы объемы подготовки бухгалтеров в 70 раз превышали потребность в них; парикмахеров – в 50 раз; секретарей – в 40 раз, коммерсантов, в том числе продавцов-кассиров – в 2 раза, хотя востребованность в этих специалистах в 2009–2010 гг. составляла 0%. В то же время на рынке труда были востребованы медицинские сестры, врачи, провизоры и фармацевты, и иные специалисты естественно научного профиля [4]. Аналогичная ситуация складывается и в других регионах. Значимой отрицательной чертой существующей на сегодня системы профориентации является то, что в ней, по сути, нет места специалисту, работающему в определенной сфере. В школах работа по профориентации чаще всего возложена на психолога, который вряд ли может оценить возможности ученика по отношению к конкретной специальности. При ознакомлении со специальностями используются в основном словесные, декларативные методы. Учащиеся не могут попробовать себя в различных видах деятельности, в том числе и избираемой. Школьнику трудно сопоставить свои склонности, способности и требования избираемой профессии, заранее попробовать себя в избираемой деятельности [6].

Значимой проблемой становится и резкое падение престижа естественнонаучного образования. Ситуацию усугубляют такие факторы, как появление учебных планов, включающих минимум естественнонаучных дисциплин; недобросовестная конкуренция между многочисленными параллельными учебниками; повсеместное отсутствие лабораторного практикума в школе; падение интереса к таким предметам, как химия и биология [2].

Таким образом, можно прогнозировать снижение количества учащихся, выбирающих обучение по естественнонаучному профилю, а, следовательно, не просто абитуриентов, остановивших свой выбор на специальности естественнонаучного профиля, но и обладающих компетенциями, необходимыми, как для получения образования по данному направлению, так и в последующей практической деятельности специалиста. Для вуза естественнонаучного профиля как никогда необходимо вести поиск средств, приемов, мероприятий, позволяющих мотивировать школьников к выбору специальности и воспитать абитуриента, удовлетворяющего требованиям вуза и профессии.

Профессия провизора, как и профессия врача, педагога относится к категории социально-ориентированных профессий. Это означает, что существует определенные социально – нравственные нормы и ожидания, предъявляемые обществом к представителям данных профессиональных групп. Речь идет о том, что личная и общественная профессиональная ориентированность приобретает особое значение. Проблема исследования заключается в

определении эффективных путей формирования устойчивого учебно-познавательного интереса школьников к специальности «Фармация» в процессе их профессионально-личностного самоопределения. Необходима форма активного по возможности индивидуального взаимодействия со школьником, результатом которого стало бы возникновение устойчивого интереса к определенному предмету и специальности на основе активной познавательной деятельности будущего абитуриента. Именно самостоятельно полученные знания должны заполнить пробелы школьного курса, сформировать устойчивый мотив к получению конкретной профессии. Олимпиада, как форма интеллектуального соревнования учащихся в определенной научной области, позволяющая выявить не только знания фактического материала, но и умение применять эти знания в новых нестандартных ситуациях, требующих творческого мышления, в значительной степени соответствовала заявленным целям.

История олимпиадного движения отражает эволюцию подходов к определению содержания образования в средней школе, произошедшую в прошлом веке и существующую и в настоящее время: от образовательной парадигмы, включающей понимание содержания образования как педагогически адаптированных основ наук, с идеями приобщения школьников к науке и производству через признание самоценной совокупности знаний, умений и навыков к современной педагогической парадигме, оценивающей среднее образование через призму задач школы по развитию личности, которое основано на усвоении учащимися педагогически адаптированного социального опыта человечества, культуры во всей ее полноте [3]. В настоящее время основными целями проводимых всероссийских олимпиад разного являются выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности, создание необходимых условий для поддержки одарённых детей, распространение и популяризация научных знаний среди молодежи [5].

Опыт проведения международных олимпиад выделяет два подхода к составлению теоретических и экспериментальных задач: европейский и азиатский. Восточная школа ставит во главу угла точное исполнение и умение работать, задачи такого типа проверяют умение быстро и качественно выполнять стандартные приемы, требуют от школьника быстрого и правильного расчета по готовым формулам. Западная школа ориентируется на достаточно высокий уровень сложности задач и нестандартные подходы к решению; предлагаемые на олимпиадах задачи требуют умения думать, находить выход и совершать самостоятельные поступки. Именно такой подход вызывает интерес к предмету и профессии, заставляет искать новое знание [1].

Таким образом, был сделан выбор в пользу межпредметной олимпиады, направленной на развитие познавательной активности учащихся в процессе решения поставленных задач, самостоятельности в работе с информацией, ориентированной на знакомство школьников и учительской общественности с профессиональной деятельностью провизора, показ привлекательности

ти специальности и востребованности выпускников на фармацевтическом рынке. Именно практика первого этапа разработки олимпиад (2000–2007 годы), когда участниками были учащиеся профильных фармацевтических классах г. Когалыма Тюменской области, Нижнего Тагила Свердловской области, ЗАТО Звездный Пермского края, показала необходимость включения исследовательского компонента, напрямую связанного со специальностью. Поэтому второй этап разработки подходов к созданию вузовской олимпиады для абитуриентов был связан с принятым в 2008 г. решением о проведении открытой комплексной межпредметной олимпиады по специальности «Фармация». Этап ориентирован на расширение информационного поля, развитие познавательной активности и самостоятельности за счет нестандартности заданий, новизны затребованной информации. Участие в олимпиаде должно содействовать формированию определенных предметных компетенций, информационной и коммуникативной компетентностей, а также сделать шаг к профессиональной компетенции провизора. Основной целью новой олимпиады явилось желание показать разносторонность, привлекательность, востребованность фармацевтической специальности, создать мотив к выбору профессии провизора, а также привлечь внимание к олимпиаде школьников из других областей, учащихся фармацевтических и медицинских училищ и колледжей.

Реализация поставленных целей потребовала определения основных методологических подходов к организации олимпиады как необходимому комплексу действий, к которым были отнесены следующие:

1. Сформулирована цель олимпиады – привлечение внимания к профессии провизор и специальности «Фармация» учащихся 10–11 профильных и непрофильных классов, фармацевтических и медицинских средних учебных заведений, представление вуза, в котором можно получить профессию провизор; развитие предметных, информационных и коммуникативных компетентностей школьника.

2. Определена организационная структура, создан организационный комитет, разработано положение об олимпиаде по специальности «Фармация».

3. Определена форма проведения – заочная. Данная форма предполагает возможность самостоятельного обращения учащихся к информационным источникам, распределение времени на знакомство с заданиями олимпиады и подготовку ответов.

4. Определено содержание – предложена блочная структура заданий олимпиады, включающая три блока: химический, биологический, фармацевтический. Подразумевает знакомство с деятельностью аптек и работников аптек, товарами аптечного ассортимента, свойствами лекарственных препаратов и лекарственных растений. Пересмотрено отношение к химическому блоку. Его задания стали целевыми, направленными не только на развитие интереса к химии, как было ранее, но интереса к использованию достижений химии в фармации и лечении заболеваний.

5. Составлен алгоритм разработки заданий олимпиады по специальности «Фармация», он включал следующие этапы: выбор тематики заданий трех блоков, анализ полученных от преподавателей творческих заданий, формирование текста олимпиады по специальности «Фармация».

6. Обращено особое внимание на формулирование заданий – увлекательная для школьника форма, применение игровых форм, использование знакомых для школьников литературных произведений и героев.

7. Определены способы представления ответов на задания олимпиады – метод проектов: написание докладов, разработка инструкций лекарственных препаратов и рекламных материалов.

8. Определены время проведения: январь – апрель. На это время попадают два периода каникул. Знакомство с заданиями олимпиады в январе позволяет учащемуся обратиться как к информационным источникам, так за консультацией к школьному педагогу. В свою очередь школьный педагог, получив от учащегося информацию об олимпиаде, может заинтересовать ею и других учащихся школы.

9. Определены формы распространения информации и заданий олимпиады: интернет: размещение на сайте вуза и адресная рассылка, использование такого ресурса как выставки «Карьера и образование» в г. Перми, и иных городах РФ.

Определение содержания заданий химического блока основывалось на следующих подходах:

1. анализ тематики научных работ химико-биологического направления, представляемых на краевой конкурс научных работ учащихся позволял выбрать те направления, которые интересны школьным педагогам и учащимся;

2. задания олимпиады базировались на школьном курсе изучения химии, однако комплексный подход к теме требовал от учащегося обращения к дополнительным материалам, поиска и систематизации найденной информации;

3. тематика заданий должна быть связана с фармацевцией, с лекарственными препаратами (ЛП), используемыми для лечения некоторых заболеваний;

4. решение заданий должно развивать у учащегося не только предметную химическую компетентность, но и информационную и коммуникативную.

Анализ научных работ школьников, представляемых в течение ряда лет на конкурс научно-исследовательских работ учащихся Пермского края, показал, что достаточно часто школьные педагоги, химики и биологи, выбирают темы, связанные с ароматерапией, полисахарами, солями железа, как с направлениями, исследующими природные объекты.

В процессе апробации изменялось и совершенствовалось содержание заданий химического блока олимпиад по специальности «Фармация». Структура заданий химического блока включала 5 заданий, содержание заданий

направлено на активизацию познавательной деятельности учащихся. Первое и последнее задания, по сути, являлись и заданиями по русскому языку, были направлены на формирование умений письменной коммуникации у школьника. Самостоятельная познавательная деятельность учащегося связана со сбором и анализом информации об определенном веществе (классе веществ), обобщением и представлением материала в виде доклада, презентации, проекта. В процессе данной деятельности создаются условия для формирования и развития предметных, информационной и коммуникативной компетенций. В 2008–2009 гг. темой химического блока стала ароматерапия, задание первого раздела включало доклад о химической природе душистых веществ, во втором задании предстояло по предложенным названиям составить структурные формулы шести сложных эфиров и описать их запахи. Третий и четвертый разделы были связаны с написанием уравнений и решением задач, а в пятом – проект, предполагающий предложение нового ЛП на основе душистых веществ, разработку инструкции по применению и его названия. Тема 2009–2010 учебного года – полисахара. При выполнении задания первого раздела участники должны были подготовить доклад о лекарственном препарате (ЛП), на основе фруктозы и сахарозы; во втором, третьем и четвертом заданиях участникам предстояло заняться решением задач; в пятом разделе предлагалось разработать проект нового ЛП для лечения неприятных симптомов в горле у детей в виде леденцов, инструкцию по применению, придумать название. Роль железа для организма человека стала темой в 2010–2011 учебном году, поскольку была выбрана участниками предыдущей олимпиады. Выбор темы также позволил привлечь к решению задач олимпиады и учащихся девятого класса, знакомых только с разделом «неорганическая химия». Тематика доклада связана с гематогеном, историей его создания, свойствами и целями применения. Задачи, предполагающие знание свойств железа, качественных реакций, помогают оценить собственно предметную компетентность участников. Проект включал предложение нового ЛП на основе гематогена, в оригинальной геометрической форме, разработку дизайна упаковки и инструкции к применению.

При разработке структуры биологического блока заданий олимпиады по специальности «Фармация» и для привлечения внимания школьников была выбрана совершенно иная, новая, ранее не использованная в предметных олимпиадах форма сказки или детектива. Для создания сказок использовались материалы известных школьникам книг. В 2008–2009 уч. году использовалась элементы сюжета сказки Л. Кэррола «Алиса в стране чудес». В 2009–2010 уч. году – элементы сюжета книги Дж. Р. Р. Толкина «Хоббит, или Туда и обратно», в 2010–2011 уч. году применена форма – детектив. Биологический блок олимпиады подразумевал выполнение трех заданий, направленных на развитие познавательной самостоятельности участников олимпиады, включающих опознание лекарственных растений (ЛР), описанных в сказке намеками, поиск информации о целебных свойствах ЛР и

действующих химических веществах, содержащихся в них, поиск информации о ЛП, созданных на основе данных ЛР. Очевидно, что выполнение данных заданий способствует формированию и развитию предметной, информационной и коммуникативной компетенций.

Фармацевтический блок олимпиады предполагает личное знакомство учащегося с аптечной организацией и фармацевтическим персоналом, что заставляет его отправиться в ближайшую аптеку, внимательно рассмотреть её оформление, познакомиться с сотрудниками аптеки, узнать историю аптеки. В 2010–2011 уч. году задания фармацевтического блока были изменены. При разработке задания использовались элементы музейной педагогики и предложено задание: «Проект-разработка маршрута экскурсии «Мир Фармации». Основное условие создания проекта – построение его на местном материале. При описании проекта абитуриенту необходимо показать следующие его структурные части: цель экскурсии, задачи экскурсии, объекты показа (в виде объектов показа могут выступать объекты растительного и животного мира, здания и сооружения, организации, люди), планируемый результат проведения экскурсии.

Анализ ответов учащихся показал, что олимпиада соответствует по трудности предметным олимпиадам, полностью справляется с заданиями только половина участников. Творческая составляющая заданий олимпиады проявилась тем, что решению задач сопутствовал поиск информационных источников, значительная часть докладов и аннотаций были написаны в стихах, сопровождалась рисунками упаковки «нового» ЛП, фотографиями растений, зданий и сотрудников аптек, компьютерными презентациями. Фармацевтическая составляющая позволила участникам увидеть привлекательность специальности «Фармация», убедиться в востребованности провизоров на рынке труда. Таким образом, новый вариант олимпиады по специальности «Фармация» выполнил свою познавательную и мотивирующую задачу. Прямым свидетельством действенности олимпиады явилось подача заявлений в приемную комиссию от абитуриентов- участников олимпиады.

Библиографический список

1. **Еремин, В. В.** Международная химическая олимпиада: успехи, ошибки, разочарования [Текст]//Химия в школе 2010 № 8 С. 2–6; Еремин В. В Составление олимпиадных задач: западный и восточный подходы// Еремин В. В. Международная химическая олимпиада//Химия в школе 2010 № 9 – С. 72–76
2. **Лисичкин, Г. В.** Школьное естественнонаучное образование: история, итоги и перспективы [Текст]/ Г. В. Лисичкин, И. А. Леенсон. // Химия в школе №6 – 2010, С. 2–7
3. **Лунин, В. В.,** Тюльков, И. А., Архангельская, О. В. Всероссийская химическая олимпиада школьников; История всероссийский олимпиад школьников. [Электрон. ресурс] <http://gov.cap.ru/hierarchy.asp?page>
4. **Мониторинг** по определению потребности организаций Московской области в рабочей силе за 2009–2010 гг. [Электрон. ресурс] Комитет по труду и занятости Московской области. http://www.gsxn.mosreg.ru/soc_eco_params/1242.html

5. **Приказ** Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 2 декабря 2009 г. N 695 «Об утверждении Положения о всероссийской олимпиаде школьников»

6. **Феоктистова, Т. В.** Профориентация как средство обеспечения основ трудовой социализации школьников 5–7 классов [Текст]: дисс. ... на соиск. уч. ст. канд. пед. н. – Казань 2005. – 185 с.

УДК 372

Захарова Лариса Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольной педагогики Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова, ulseagull@mail.ru, Ульяновск

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ
ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Zakharova Larisa Michailovna

Post-graduate student Ulyanovsk State Pedagogical University, ulseagull@mail.ru, Ulyanovsk

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF DEVELOPMENT
OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF PRESCHOOL
CHILDREN**

Гуманизация образования на современном этапе связана с организацией взаимодействия педагогов и воспитанников на личностно-ориентированной основе, предполагающей оптимальное создание условий для развития и социализации. Решить поставленные задачи возможно при осмыслении личности, как носителя родовых черт, представителя этноса и гражданина многонационального государства; осознании многоаспектности факторов социализации; при осуществлении этнокультурного воспитания.

Этнокультурное воспитание определяется введением в образовательный процесс знаний родной народной культуры, социальных норм поведения, духовно-нравственных ценностей; знакомством с культурными достижениями других народов; использованием опыта народного воспитания с целью развития у детей интереса к народной культуре, воспитания дружеского отношения к людям разных национальностей [4].

Результатом этнокультурного воспитания является сформированность компонентов этнокультурной компетентности дошкольника. Данная характеристика определяется нами как формирующееся личностное качество, развитие которого осуществляется последовательно: от познания своей национальной культуры, понимания и принятия этнокультурных различий –

к убеждению, что этнокультурное многообразие – это позитивное, прогрессивное явление – и затем к выстраиванию положительного взаимодействия с другими людьми.

К основным показателям этнокультурной компетентности дошкольников нами отнесены: наличие представлений об этнокультурной действительности, развивающийся интерес к познанию мира этнокультур своего и других народов, развитие социальных способностей и навыков поведения в полиэтническом обществе.

Личностно-ориентированная педагогика предполагает опосредованное воздействие на развивающуюся личность с целью формирования у нее этнокультурной компетентности. Этому во многом способствует педагогическое сопровождение развития личностных и социальных качеств.

Изучение современных исследований по проблеме педагогического сопровождения, позволяет выделить его разные аспекты: содержание понятия, принципы педагогического сопровождения, роль педагога в развитии личности ребенка. Педагогическое сопровождение ребенка-дошкольника в развитии определенных качеств рассматривается исследователями как создание условий, как организованное взаимодействие детей и взрослых [2]; в нашем случае, связанного с формированием ценностно-смысловых ориентаций и установок, с развитием интереса к народной культуре и культуре других народов, желанием использовать ее компоненты в своей деятельности. Причиной обращения к проблеме педагогического сопровождения социально-личностного развития послужил уход от педагогики формирования к педагогике обогащения возможностей ребенка, к обеспечению условий его развития.

Реализация педагогического сопровождения развития этнопедагогической компетентности ребенка обеспечивается

– использованием в воспитательном процессе адекватных поставленным задачам и возрастным особенностям детей форм и методов работы, внедрением этнопедагогических технологий;

– созданием развивающей этнокультурной среды;

– использованием педагогического диагностического инструментария.

Педагогическое сопровождение развития этнокультурной компетентности осуществляется при выборе таких форм организации детей, которые в большей степени соответствуют детской природе, особенностям их развития. Это, прежде всего, игры, как традиционные (народные) так и дидактические. Многонациональный состав детского коллектива диктует необходимость использования, в первую очередь, народных игр, которые близки детям по духу. Игры разных народов, замечал в конце XIX в. известный педагог, врач Е. А. Покровский, «представляют собой большую оригинальность», но в то же время они имеют очень много схожего. Для подвижных игр разных народов характерно наличие схожих моментов; во всех играх существует что-то общее, «свойственное, занимательное и поучительное для детей всех времен, всех рас и племен, всех религий и ступеней культурного развития» [3].

В работах исследователей подчеркивается необходимость широкого использования народных игр в работе с дошкольниками, поскольку они рассматриваются как универсальное средство развития самостоятельности ума детей (А. К. Бондаренко), расширения содержания знаний об окружающем, развития умственных способностей (А. И. Сорокина, Е. И. Удальцова). Игры возникали и формировались вместе с историческим и культурным развитием народа. В них ярко отражались быт, труд, национальные устойчивые представления о времени и пространстве, взгляды на окружающую природу и отношения человека к ней; идеи сотрудничества и мирного существования. Народные игры – важный компонент праздников, образовательных досугов, прогулок. Поскольку воспитанники дошкольных учреждений отражают национальную специфику ближайшего окружения, то, организуя образовательный процесс в дошкольном учреждении, необходимо использовать элементы культуры, прежде всего данных народов. Народные игры можно объединять по принципу сезонности, что позволяет их использование в календарных народных праздниках. Особое внимание при подборе игр необходимо обращать на представленность в них специфического, национального (в названии бытовых предметов, общении с природой, традиционных видах деятельности) и общего.

В этнокультурном развитии детей дошкольного возраста огромное значение имеют хороводные, командные игры, которые ориентированы на выработку согласованности действий для достижения результата выигрыша. Игры, включающие упражнения – «делай как я», «пойми меня», помогают понять другого человека, развивают «чувство локтя». Вместе с тем, они оставляют возможность для личностного самовыражения (в выборе движения, речи, мимике). В игре дети учатся подчиняться и соблюдать установленные правила.

Эффективность формирования этнокультурной компетентности дошкольника во многом определяется комплексным подходом к использованию традиционных, народных и дидактических средств воспитания. Дидактические игры этнокультурного содержания используются для поддержания детского интереса, развития любознательности, для систематизации полученных знаний. Познавая окружающий мир во всем его многообразии, у ребенка формируются представления о полиэтнической действительности, развивается ценностное отношение к ней. Содержание игр этнокультурной направленности определяется взаимообусловленными составляющими этноса: языком, национальной одеждой, обрядами, традициями, народным творчеством.

Система дидактических игр этнокультурного содержания представлена несколькими группами.

К первой группе отнесены игры, при помощи которых осуществляется репродукция полученных ранее знаний, и их дальнейшая систематизация о национальном многообразии народов, об общности их исторического прошлого, территории, об элементах национальной культуры (язык, костюм,

быт, творчество и т. д.). Характер игровых действий связан в основном с описанием, рассказом, отгадыванием, воспроизведением.

Цель второй группы дидактических игр этнокультурного содержания – развитие мыслительных операций: сравнительного обобщения, выделение характерного, специфического. В результате данных процессов ребенок закрепляет представления о полиэтнической действительности, начинает соотносить себя с конкретным этносом, находить тождество и различие в национальных культурах, что характеризует определенный этап развития национального самосознания.

К третьей группе отнесены игры, обеспечивающие включенность детей в процесс выстраивания взаимоотношений друг с другом, в совместную творческую деятельность. К ним относятся игры, предполагающие творческое преобразование полученных знаний, навыки совместных действий (умение договориться, распределить действия) для решения совместной задачи.

При выборе форм и методов работы необходимо использовать такие, которые в большей степени помогают ребенку включиться в процесс приобретения знаний и социокультурного опыта. К ним относятся метод проектов, музейная педагогика. Использование метода проектов в воспитании детей способствует развитию многих личностных качеств: самостоятельности, креативности, инициативности, лидерства. Этнокультурный проект современного дошкольного учреждения нацелен на последовательное приобщение детей к социальной этнокультурной действительности в познавательной, творческой деятельности. В процессе приобщения дети познают знаки и символы народной культуры (З. А. Богатеева), адаптируются в социальной среде (В. Н. Лукьяненко), вырабатывают навыки социального, ценностно-ориентированного поведения, способов сотрудничества в соответствии с принятыми в данной культуре нормами и ценностями.

Формирование этнокультурной компетентности дошкольника обеспечивается использованием в воспитательном процессе элементов музейной педагогики. Музейная среда помогает приобщению детей к общечеловеческим, национальным ценностям. Своеобразие использования элементов музейной педагогики в этнокультурном воспитании детей дошкольного возраста определяет специфику форм работы. Учитывая своеобразие детского восприятия, неспособность старших дошкольников к длительному статическому напряжению, неустойчивость их внимания, потребность в движении в процессе «передачи» ценностей и смыслов (распредмечивания) музейных экспонатов необходимо создать особую среду. Статичность экспозиций диктует необходимость изменения традиционных экскурсий, путем включения в её структуру игр (дидактических, подвижных), творческих заданий, театрализованных представлений.

Педагогическое сопровождение развития этнокультурной компетентности дошкольника обеспечивается созданием развивающей образовательной среды. Содержание этнокультурной среды дошкольного учреждения

должно не только способствовать приобщению к этнокультурным ценностям, но и удовлетворять потребности развития ребенка. Этнокультурная образовательная среда может быть представлена мини-центром краеведения, мини-музеем быта, этно-игровым центром, уголками творчества; обогащена созданным комплексом дидактических игр этнокультурной направленности, театром народного костюма. Культурно-образовательное пространство дошкольного учреждения может быть вариативным, создаваться за счет использования традиционных форм воспитания в их нетрадиционном значении, за счет объединения образовательных пространств ДОО и образовательных учреждений культуры (музеев, театров и т. д.).

Педагогическое сопровождение развития этнокультурной компетентности ребенка обеспечивается отслеживанием результативности воспитательной работы на основе диагностических методик. Индивидуальные беседы с детьми, наблюдение за характером взаимоотношений, содержанием детских игр; анализ продуктов детской деятельности позволяют отслеживать уровень сформированности познавательного, эмоционально-ценностного, поведенческого компонентов этнокультурной компетентности.

Технологическая карта формирования этнокультурной компетентности

Компоненты этнокультурной компетентности	Характеристика компонентов	Методы формирования этнокультурной компетентности
Когнитивный	Представления о полиэтнической действительности, об общности культурного и исторического прошлого народов, знание произведений устного народного творчества	методы, направленные на развитие познавательной активности
Эмоционально-ценностный	проявляет устойчивый интерес к народной культуре своего и других народов, положительное отношение к людям разных национальностей	методы, направленные на развитие чувства сопричастности к культурно- историческому наследию своего народа.
Поведенческий	Развитие социальных способностей и навыков поведения	методы, направленные на творческое преобразование, на установление взаимоотношений со сверстниками и взрослыми

Педагогическое сопровождение развития этнокультурной компетентности обеспечивается *готовностью* будущих воспитателей, педагогов к осуществлению работы по этнокультурному воспитанию. Подготовку специалистов к этнокультурному воспитанию дошкольников мы рассматриваем в контексте целостного процесса педагогического образования. Вопросы, связанные с готовностью будущих педагогов к этнокультурному воспитанию в полиэтническом социуме, рассматриваются современными исследователями с точки зрения формирования этнопедагогичес-

кой культуры (Г. Ю. Нагорная), полиэтнической педагогической культуры (В. Н. Добросердова), этнокультурной образованности педагогов (Е. С. Бабунова), этнопедагогической компетентности (А. В. Кайсарова, Т.В. Поштарева), этнопедагогической подготовки (Ю. В. Юдина). Анализ психолого-педагогических исследований в рамках рассматриваемой проблемы позволил нам определить последовательность в развитии у студентов готовности к этнокультурному воспитанию детей.

На первом этапе происходит этническая социализация будущих педагогов, у них формируются этнокультурные ценности, положительное отношение к традициям, ценностям других народов, происходит процесс этнокультурной идентификации личности в процессе познания этнокультурной специфики социума. Происходит процесс формирования общих компетенций, или с точки зрения И. А. Зимней у студента развиваются компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире, личностные компетенции, компетенции в знании и соблюдении традиций.

Цель второго этапа подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях этнопедагогической направленности дошкольного воспитания связан с осмыслением данной проблемы в истории педагогической мысли России, с изучением опыта прошлого с целью гармонического включения его конструктивных моментов в функционирование современного образовательного процесса. На данном этапе в рамках формирования профессиональной готовности у студентов развиваются умения проектирования педагогического процесса с учетом этноспецифики ближайшего окружения, состава детей, посещающих ДООУ; они знакомятся с современными образовательными технологиями в области этно – (поли) культурного воспитания детей, то есть формируются специальные компетенции. Их развитие осуществляется в процессе изучения современных технологий в дошкольном образовании, разделов «Дошкольной педагогики», инновационной деятельности дошкольных учреждений региона. Практическая реализация полученных знаний, их осмысление и творческая реконструкция происходит в рамках педагогических практикумов, в ходе педагогической практики. Завершающим этапом подготовки будущих педагогов к воспитанию дошкольников в условиях полиэтнической действительности является исследовательская деятельность в ходе выполнения выпускных квалификационных работ. Их тематика отражает разные аспекты изучаемой проблемы: педагогические условия приобщения детей к этнокультурной действительности, формирование этнокультурной компетентности у старших дошкольников, игровая деятельность, как средство воспитания культуры межнационального общения, развитие детского творчества в процессе этнокультурного воспитания дошкольников.

Таким образом, комплексный подход к организации этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста обеспечивает личностное развитие и формирование социально значимых качеств, необходимых для жизни в многонациональном обществе.

Библиографический список

1. **Дыбина, О. В.** Игровые технологии ознакомления дошкольников с предметным миром. Практико-ориентированная монография. [Текст] – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 128 с.
2. **Педагогическое** сопровождение ребенка старшего дошкольного возраста в развитии песенного творчества [Текст]: автореф. дисс.. канд пед наук. Санкт-Петербург. – 2008. – 23 с.
3. **Покровский, Е. А.** Детские игры. Преимущественно русские. [Текст]/ О. Е. Люблинская. – М., 1887. – 368 с.
4. **Ченкураева, Е. Н.** Педагогические условия становления этнокультурного образования в инновационном образовательном учреждении (на примере национальной гимназии) [Текст]: автореф. дисс.. канд пед наук. / Е. Н. Ченкураева, Волгоград, 2007. – 24 с.

УДК 378

Семенов Юрий Геннадьевич

Учитель русского языка и литературы ГОУ СОШ № 594, Москва, Jurijja@yandex.ru, Москва

**НОВАЯ ШКОЛА – ШКОЛА ВОСПИТАНИЯ
ДОСТОИНСТВА: ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ
КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Semenov Yury Gennadevich

The teacher of Russian and the literature of GOU COШ № 594, Moscow, Jurijja@yandex.ru, Moscow

**NEW SCHOOL – SCHOOL OF EDUCATION OF ADVANTAGE:
STUDYING OF THE RUSSIAN CLASSICAL LITERATURE**

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (документ подписан Президентом РФ Д. А. Медведевым 04 февраля 2010 г.) провозглашает, что «модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го в., обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства. Школа является критически важным элементом в этом процессе. Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности,

готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации» [7].

Все это еще раз доказывает необходимость изменения стратегических задач школы, построения новой траектории развития современного образовательного процесса.

Современная ситуация в России объективно требует осуществления крупных и долгосрочных преобразований, в том числе направленных на облагораживание, возвышение Человека как наивысшей ценности и цели развития всего бытия. Без такого изменения отношения к человеку невозможны ни успешная модернизация, ни инновационное развитие.

Воспитание и обучение, являясь важнейшими составляющими образовательного процесса, служат единой цели: целостному развитию личности школьника. Школа XXI в. должна стать школой «любви, правды, достоинства и чести» [6, с. 95].

Проблема нравственного воспитания подрастающего поколения, направленного на развитие такого важнейшего качества личности, как его достоинство и сопряженного с ним уважения достоинства другого человека, всегда рассматривалась и педагогической наукой как одна из самых важных и приоритетных. Учебный процесс включает в себе немалые, но вместе с тем недостаточно используемые возможности для формирования достоинства личности. Причем эти резервы не связаны с изменением его содержания обучения, а кроются в усилении воспитательного аспекта. Суть данной проблемы очень точно определена в книге А. Г. Асмолова «Психология личности»: человек во многом был «буквально отлучен, отчужден от себя, изломан, исковеркан, принижен, примитизирован. Ныне и в перспективе ему следует решительно вернуться к самому себе, к полноте своего развития, к своей гуманной сущности, жизненной истинности, простоте и человечности» [2, с. 26].

Главным принципом образования сегодня становится его гуманистическая ориентация, направленность образовательного процесса на возможно полное развитие тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу, на приобщение к активному участию в жизни, соединение бытия индивидуального человека с культурой. При этом важной характеристикой образовательного процесса должны быть доброжелательное отношение друг к другу его участников, уважение к достоинству личности. Другой, не менее важный принцип образования – его гуманитаризация – предполагает наращивание в содержании всех учебных предметов знаний о человеке, человечестве и человечности. Особое внимание должно быть уделено преподаванию гуманитарных учебных дисциплин (литературы, истории, языков, искусства), признанию их приоритетной роли в образовании. В этой связи освоение школьниками отечественной литературы рассматривается как источник воспитания нравственной чистоты, гуманности, патриотизма, всех лучших качеств, определяющих нравственность человека-гражданина.

Оценивая сложившуюся ситуацию, мы не можем не сказать о негативных тенденциях, связанных со снижением художественного вкуса значительной части нашего общества и особенно молодежи, с отсутствием интереса к отечественной и мировой культуре. Незнание лучших образцов литературной классики, ограниченность эстетического опыта порождает нравственный нигилизм, размытость, а порой и полное отсутствие представления о границах добра и зла, останавливая развитие нравственного самосознания растущего человека. Поэтому реализация воспитательного потенциала литературного образования в нашей новой школе должно осуществляться с учетом таких задач, как привитие молодежи эстетического вкуса, формирование у школьников ценностных установок, позволяющих им оценивать свои действия с учетом нравственных идеалов и принципов, выработанных в многовековой культуре нашего народа, в отечественном и мировом искусстве, а также, что самое главное – формирование умения делать четкий нравственный выбор.

Развитие достоинства личности как нравственного качества, предполагающего высокую значимость и ценность человеческой личности и признаваемое как самой личностью, так и ее социальным окружением, связанное с такими ее свойствами, как честь, совесть, ответственность, важнейшая цель развития нравственного самосознания. Человек, обладающий достоинством, не преступает черту, за которой теряется самоуважение, он не допускает отступлений от данного слова и сохраняет мужество в трудных жизненных ситуациях. Достоинство личности требует уважения к ней, признания за человеком соответствующих прав и возможностей реализовать свою личность при высокой требовательности к нему. Во многом от самого человека зависит, как высоко он будет оценивать свое достоинство, уважая при этом достоинство других людей.

Все эти сложные аспекты достоинства личности как категории нравственного самосознания рассматриваются на конкретном материале при изучении отечественной литературы XIX в. в старших классах.

Любое художественное произведение, воздействуя на эмоциональную сферу, формирует эмоциональный мир школьника. Литература помогает всесторонне воспринимать реальность, так как отражаемая в книгах действительность (картина жизни), позволяет читателю соотносить их сюжеты и образы с собой и своей жизнью, что способствует самовоспитанию; развивать способность познания мира посредством литературно-художественного текста. Человек читающий вступает в непосредственные (без посредников) отношения с художественным миром произведений, накапливая свой личностный опыт, развивая себя как индивидуальность и личность. Задача учителя литературы – способствовать формированию этого личного опыта ученика, содействовать развитию у него самостоятельных суждений, выработки нравственной позиции. Поэтому в процессе познания школьником литературного произведения роль учителя не должна сводиться к изучению формальной стороны художественных произведений, самое главное

на уроке литературы – развить у учащихся интерес к чтению, способствовать формированию художественного вкуса, помочь понять идейную глубину, воспринять мировоззрение того или иного писателя или поэта, сделать так, чтобы литературное произведение стало личностно значимым.

Русские писатели XIX в. открыли новую страницу в европейском искусстве: идейные поиски писателей, их нравственная позиция, художественное мастерство, масштаб этико-эстетического воздействия, исследования психологии человека позволили русской литературе занять недостижимую высоту в мировом литературном процессе. Вопросы, связанные с ценностным миром человека, его мировоззрением, нравственным выбором, ставились русскими писателями в первую очередь и определяли смысл произведений. Все это необходимо донести до учащихся в доступной для них форме, с учетом возрастных и психологических особенностей, читательского опыта.

Воспитание нравственных качеств личности зиждется на усвоении и принятии ею в процессе интериоризации нравственных ценностей: совести, чести, свободы, милосердия, добродетели, уважения собственного достоинства и других людей и т. п. «Формирование ценностных ориентаций – это не столько педагогическая проблема, это проблема развития всего общества: «Ценности цивилизации не ломаются как палка о колено и не создаются по заказу. Книги исторических религий человечества, так или иначе, аккумулировали житейскую мудрость народов, являясь в этом смысле «энциклопедиями общечеловеческих ценностей» [8, с. 19].

Русская классическая литература XIX в. и отечественная литература XX, которые сегодня определяют основное содержание литературного образования в школе, являются реальным источником духовных, национальных ценностей – гуманности, патриотизма, благородства, нравственной чистоты, веры, и – достоинства личности. На наш взгляд, именно достоинство как личностное качество составляет основу, базис, на котором строится нравственное воспитание. Гражданин без чувства собственного достоинства – по сути, холоп, человек с рабской психологией, а молодой человек, обладающий достоинством, но без надлежащего гражданского воспитания вполне может пополнить ряды экстремистов, либо асоциальных элементов, не включенных в жизнь государства и общества. Для построения гражданского общества необходимо тесное взаимопроникновение этих двух процессов: воспитания достоинства и воспитания гражданственности.

Психолого-педагогические аспекты воспитания достоинства личности у школьников юношеского возраста связаны прежде всего с их психологическими особенностями; оно становится актуальным именно в силу сензитивности данного возраста. Необходимо учитывать то обстоятельство, что ранняя юность – это начало установления подлинной социально-психологической независимости во всех поведенческих сферах, включая переход к материальной и финансовой самостоятельности, самообслуживание, независимость в моральных суждениях, политических взглядах и поступках. Это и своеобразный переворот в психологии человека, связанный с осозна-

нием многих, ранее недоступных его пониманию противоречий в жизни: между нормами морали, утверждаемыми людьми, и их поступками; между идеалами и реальностью; между способностями, возможностями и признанием людей; между социальными ценностями и реальной прозой жизни. Молодой человек начинает осознавать ответственность за свою судьбу и судьбу близких для него людей, адаптироваться к жизни, принимая социальные нормы, роли и формы поведения, не всегда соответствующие его актуальным внутренним установкам в данный момент времени и в данной ситуации. В этот период перестраиваются все прежние отношения юноши к миру и самому себе, развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие к формированию той жизненной позиции, с которой он начинает свою самостоятельную взрослую жизнь. Таким образом, в психологическом плане рассматриваемый возраст исключительно сложен и противоречив, его характеризуют как переломный, переходный, критический.

Воспитание достоинства личности старшеклассников в процессе изучения ими литературы определяется и особенностями обучения в старших классах. С одной стороны, оно включает в себе все признаки, характерные для типичной модели организации современного образования (классно-урочную систему, отношения учитель-ученик, домашние задания, фронтальные формы классной работы и многое другое). С другой – обучение в старших классах сопряжено с такими новыми формами деятельности, которые на предыдущих возрастных ступенях вообще не применялись или использовались крайне редко: занятия на подготовительных курсах в вузы, трудовая деятельность (в ряде случаев некоторые старшеклассники начинают свою трудовую деятельность, еще обучаясь в школе), индивидуальные занятия с репетиторами и др.

У старших школьников появляются новые, более широкие интересы, личные увлечения и стремление занять более самостоятельную, более взрослую позицию в жизни. Однако, как показывает наши исследования поведения и деятельности учащихся старших классов, их личностные интересы и запросы или вообще не учитываются в школьном обучении, или реализуются в области, не имеющей никакого отношения к школе.

Актуальной проблемой нашего времени стало отсутствие процесса «последовательного вхождения растущего человека в общество. Его членом он становится сразу, одномоментно (обычно по окончании средней школы), не пройдя весь путь поэтапного социального принятия, не подготовленный психологически к освоению серьезных отношений в обществе» (Д. И. Фельдштейн) [10, с. 4]. С учетом закономерностей и общей логики психического и личностного развития в онтогенезе есть основания полагать, что основная стратегия личностно-ориентированного обучения в этом возрасте должна быть направлена на создание условий для обеспечения адекватной направленности учащихся на свой внутренний мир, в том числе в связи с воспитанием у них достоинства.

Именно поэтому в этот период личностного самоопределения старшеклассников так возрастает роль уроков литературы как предмета, дающего

ответы на многие вопросы, помогающего в формировании нравственной личности, способствующего ее духовно-нравственному развитию, так как литература содержит совокупность знаний о человеке, его предназначении и роли в жизни общества, отношении к окружающему миру, его деятельности, мыслях и чувствах, нравственных и эстетических идеалах; она способна решающим образом влиять на мировоззрение и поведение человека в тот период, когда он формируется и складывается как личность.

Важнейшим условием достижения поставленной перед нами цели – воспитание достоинства старшеклассников, стало совершенствование урока как основной организационной формы учебно-воспитательного процесса в школе, поскольку его воспитательные возможности не всегда используются достаточно эффективно. Определяющую роль в реализации воспитательной функции уроков литературы играет выбор технологий, форм и методов обучения, виды познавательной деятельности учащихся и т. д. Для развития внимания, стимулирования познавательной активности, стремления школьников к духовному росту следует применять активные методы обучения: поисковые, исследовательские, проблемные, игровые, практические и т. п.

Компетентностный подход как метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования (система обеспечения качества) в воспитании и обучении предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе, что предполагает усиление воспитательной направленности обучения. В связи с этим нужен иной подход к отбору методов обучения и конструирования соответствующей системы. В ее основе – структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании [9].

Одной из форм воспитания нравственного человека, уважающего свое достоинство и достоинство другой личности, являются *философские уроки*, поднимающие важные вопросы бытия: добра и зла, чести и бесчестия и т. п. Постановка философских вопросов и поиск ответов на них способствует достижению данной цели занятия. При этом учитель сам должен уяснить в процессе подготовки к уроку философские категории и, проведя в некотором смысле исследование содержания произведения (рассматриваются категории: добро – зло, народ – личность, любовь – ненависть), показать путь от явления к обобщению, от определения философских позиций автора к выработке учащимися собственного мнения.

Благоприятная атмосфера, стимулирующая у школьников желание высказывать свою точку зрения, достигается разнообразием методических приемов (диалог, полилог, дискуссия и т. п.), предусматривающих со стороны учителя проявление уважительного отношения к высказываемым ими оценкам, позициям, точкам зрения.

Например, на уроках, посвященных изучению романа И. С. Тургенева «Отцы и дети», мы среди прочих ставим перед учащимися вопросы, вызывающие дискуссию:

- Почему герой Тургенева вызывает у нас противоречивые чувства?
- Как в поступках и речах Базарова проявляется чувство собственного достоинства?
- Почему писатель называл Базарова любимым «детищем»?
- В чем современность тургеневского героя?
- Как в поведении Павла Петровича Кирсанова (отношение героя к крестьянам, Фенечке, Базарову) проявляется его принцип, выражающийся в том, что право на уважение, признание достоинства имеют только люди высшего общества, к которому он причисляет и себя?

Стимулируя интерес учащихся к изучаемому произведению («Бедные люди» Ф. М. Достоевского), ставим перед ними вопросы, направленные на выявление понимания идей писателя:

- Чем вызван интерес писателя к проблемам героев романа?
 - Можем ли мы констатировать наличие преемственности в изображении «маленького человека»?
 - Какие качества личности героев (Макара Девушкина, Вареньки Доброселовой, Горшкова) вызывают наше уважение?
 - Как в поступках героев проявляется их достоинство?
 - Прокомментируйте письмо Макара Девушкина от 18-го сентября, ту его часть, где рассказывается о Горшкове («Честь моя, честь, доброе имя, дети мои», – и как говорил-то! даже заплакал. Мы тоже большею частью прослезились»). Как в этом эпизоде проявилась позиция писателя, его призыв уважать человеческое достоинство?
 - Почему Варенька Доброселова выходит замуж за презираемого ею Быкова, человека низменных страстей, исподволь обрекая себя на раннюю смерть? Как в этом поступке проявляется ее человеческое достоинство?
- И т. п.

Применяя различные методические приемы и формы (дискуссию, дебаты, диспут и т. п.), приводим школьников к пониманию, что «маленький человек» в нравственном отношении оказывается «большим»: у него есть главное – чувство собственного достоинства, он добр, милосерден, духовно велик.

В процессе нашей работы мы пришли к выводу, что воспитательный потенциал литературы воспринимается старшеклассниками только при условии, если на уроке создаются условия для свободного общения, когда учитель осуществляет личностно-ориентированный подход к каждому ученику, позволяя ему высказывать свою точку зрения, самому искать ответы на вопросы, поставленные в произведении. если осуществляется индивидуальный подход к каждому ученику.

Ставя перед собой задачу воспитания достоинства старшеклассников на уроках литературы и учитывая, что возвращение человека начинается с души, с интериоризации (присвоения) духовных ценностей (совесть, честь, достоинство, благородство, скромность, милосердие и т. п.), с неприятия человеческих пороков (стяжательство, ложь, бесстыдство, лицемерие, пот-

ребительство и т. п.), мы постоянно акцентируем внимание учащихся на том, что в русской культуре никогда не приветствовались витальные потребности, например, страсть к приобретательству, личному обогащению, выгоде, отмечалось их разрушительное воздействие на личность.

Например, при изучении творчества Ф. М. Достоевского мы говорим о разоблачении Достоевским «теории о кафтане» Лужина, строящейся на постулате «возлюби прежде всех одного себя», и нравственном превосходстве Раскольникова, который презирает Лужина и ему подобных за их расчетливость и помогает нуждающимся, хотя сам находится в страшной нищете («Преступление и наказание»); об осуждении писателем (а вместе с ним и мы испытываем такие же чувства) эгоизма князя Валковского («Униженные и оскорбленные»); о возмущении цинизмом господина Быкова («Бедные люди») и т. п.

В пьесах А. Н. Островского постоянно разоблачаются новые буржуа, считающие, что деньги дают им право распоряжаться чужими жизнями («Бесприданница», «Волки и овцы», «Таланты и поклонники» и др.).

Произведения отечественной литературы убедительно показывают, как те или иные ценностные представления, в том числе и относительно достоинства личности, определяют поведение человека. Наблюдение за поведением героев позволяет развивать у учащихся представления о тех или иных поведенческих установках. Эффективно развивать оценочную сферу личности учащегося педагог может, только опираясь на такие эмоции, как сопереживание, жалость, стыд и пр. Именно эмоционально-ценностная оценка способствует постижению школьниками духовно-нравственных понятий умом и сердцем.

Как один из результативных педагогических приемов на уроке литературы с целью воспитания у старшеклассников достоинства личности нами используется технология «дебаты» (например, на уроке «Образ Раскольникова и тема «гордого человека» в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»), строящаяся на противопоставлении тезиса и антитезиса. Учащимся предлагаются два высказывания: «...если ждать, пока все станут умными, то слишком уж долго будет... не переменятся люди и не переделают их никому, и труда не стоит тратить!» (Раскольников) [5, с. 414] и «...Сделаться человеком нельзя разом, а надо выделаться в человека. Тут дисциплина. Вот эту неустанную дисциплину над собой отвергают иные наши современные мыслители <...> Мало того: мыслители провозглашают общие законы, т. е. такие правила, что все вдруг сделаются счастливыми безо всякой выделки, только бы эти правила наступили. Да если б идеал этот и возможен был, то с недоделанными людьми не осуществить никакие правила, даже самые очевидные. Вот в этой-то неустанной дисциплине и непрерывной работе над самим собой и мог бы проявляться наш гражданин» (Ф. М. Достоевский) [4, с. 282].

Перед школьниками ставятся вопросы для обсуждения: почему вы соглашаетесь (не соглашаетесь) с высказыванием; какие доводы можно привес-

ти в поддержку (отрицание) позиции говорящего; чья точка зрения, на ваш взгляд, достойна уважения; так ли уж неправ один из цитируемых и т. п.

Данная технология позволяет старшеклассникам, используя аргументы, отстаивать свою точку зрения; при этом учащимся прививается культура спора, формируется умение внимательно относиться к высказываниям оппонентов, воспитывается уважение к достоинству личности как своих товарищей, так и учителя, который, не навязывая своего мнения, тем не менее умело руководит дискуссией, не позволяя ей перейти в обычный спор, где говорящие подчас не слышат друг друга.

Все это, безусловно, связано с саморазвитием, самоактуализацией человека, а значит, и с формированием чувства собственного достоинства и признанием необходимости уважения его в других людях.

Школьные сочинения, предусматривающие продуманное изложение своих мыслей, суждений по теме, требующие от школьников выражения и отстаивания собственной позиции по предложенной теме, являются не только показателем усвоения знаний, но и свидетельством нравственных изменений в личности учащегося, так как в результате отстаивания, аргументации своей точки зрения школьник присваивает в той или иной мере те положительные качества, которые он считает привлекательными в характере героя, а негативные, которые вызывают его осуждение, наоборот, отвергает как неприемлемые.

Рассмотрим два фрагмента из сочинений десятиклассников.

«Писатель показывает в своем романе, что самое страшное – это муки совести. Совершив плохой поступок, сделав гадость, человек, если у него есть совесть, будет раскаиваться и мучиться. Поэтому не надо делать так, как ты не хочешь, чтобы сделали тебе. Обидеть человека легко, а заслужить прощение трудно. Чем чаще человек унижает достоинство других, тем больше он разрушает свою личность. Возникает вопрос: если я стану хорошим, а остальные останутся такими, как были, что из этого выйдет? Достоевский отвечает на это примером из жизни Сони Мармеладовой. Почему ее так полюбили каторжники? Потому что она никого не осуждает и в каждом видит человека, а не только арестанта. Наверное, если люди научатся уважать других людей, их достоинство, будут внимательны и заботливы, мир переменится и станет добрее». (Тема «Чему научил меня Ф. М. Достоевский в плане взаимоотношений с людьми?»).

«Уважать достоинство других людей, относиться к ним с пониманием – к этому герой [Болконский] приходит в конце романа. Меня потрясла сцена ранения князя Андрея на Бородинском поле. Он считал ниже своего достоинства упасть на землю на глазах у солдат, когда рядом упал снаряд, так как был убежден, что это покажет его трусом! А в наше время? Как же часто мы совершаем постыдные поступки, унижаем других и не думаем ни о себе, ни о своем, а еще в меньшей мере чужом достоинстве?!» (Тема «Что нового сказал мне Л. Н. Толстой о жизни и обо мне самом?»).

В течение последнего десятилетия в связи с переходом «от культуры полезности, рассматривающей образование как производственную сферу

услуг, к культуре достоинства, определяющей образование как источник социальной компетентности личности» [1], заметное развитие получает личностно-ориентированный подход и в образовании, и в воспитании.

В русле данной образовательной парадигмы необходимо, как говорил А.С. Макаренко, к человеку подходить с оптимистической гипотезой. На современном этапе школьного образования данный тезис предполагает уважение личности ученика как члена общества, свободно и ответственно определяющего свою позицию в нем.

В системе воспитания, направленного на становление школьника как активного субъекта собственной жизни, достоинство личности, рассматриваемое как интегральный социально-психологический феномен, включающий в себя круг значимых социальных отношений и отношение человека к себе как к Человеку, становится ключевым новообразованием, определяющим общий процесс ее [личности] развития.

Таким образом, задача учителя на уроках литературы состоит в создании совокупности условий для воспитания нравственной личности.

Все вышесказанное требует совершенствования вузовской подготовки учителей русского языка и литературы в плане изменения подхода к преподаванию. Будущим учителям необходимо овладеть методикой воспитания достоинства школьников в процессе изучения произведений отечественной литературы.

Библиографический список

1. **Асмолов, А. Г.** От культуры полезности – к культуре достоинства [Текст]/ А. Г. Асмолов. – Учительская газета № 41, 2 октября 2001.
2. **Асмолов, А. Г.** Психология личности [Текст]/ Асмолов А. Г. – М., 1990. – 367 с.
3. **Галицкая, И. А., Метлик И. В., Ситников А. В., Филонов Г. Н.** Духовная культура и воспитание в современном Российском обществе.[Текст]: Монография. / И. А. Галицкая, И. В. Метлик, А. В. Ситников, Г. Н. Филонов. – М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2010.
4. **Достоевский, Ф. М.** Полн. собр. соч.: В 30 т. [Текст]/ Ф. М. Достоевский. – Л., Наука, 1972 – 1990. – т. 13. – 456 с.
5. **Достоевский, Ф. М.** Преступление и наказание. Роман в шести частях с эпилогом [Текст]/ Ф. М. Достоевский. – М.: Правда, 1976. – 544 с.
6. **Лизинский, В. М.** Манифест нашей новой школы [Текст]/В. М. Лизинский.// Управление современной школой. Завуч. – №1. – 2011. – С. 93 – 122.
7. **Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».** [Электронный ресурс]. – М.: Министерство образования и науки РФ. – март, 2010. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>
8. **Никандров, Н. Д.** Россия: ценности общества на рубеже XXI века [Текст]/ Н. Д. Никандров. – М.: МИРОС, 1997. – 144 с.
9. **Селевко, Г. К.** Самосовершенствование личности: Методическое пособие по преподаванию курса [Текст]/ Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 2000. – 128 с.

10. Фельдштейн, Д. И. Феномен детства и его место в развитии современного общества» [Текст]/Д. И. Фельдштейн, // Воспитание школьников. – 2005. – № 5.

УДК 37.013:78

Михайлова Татьяна Александровна

Преподаватель музыкальных дисциплин Оршанского педагогического колледжа им. И. К. Глушкова, mihta1212@rambler.ru, республика Марий Эл

**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД
В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

Mihajlova Tatyana Aleksandrovna

Teacher musical disciplines Orsha pedagogical college of them. I. K. Glushkova, mihta1212@rambler.ru, republic of Mariy El

**PERSONALITY-ORIENTED APPROACH
IN THE DEVELOPMENT OF MUSICAL CULTURE
OF THE STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE**

В последние годы особую популярность в педагогике приобретает личностно-ориентированный подход в обучении, который понимается как тип организации педагогического процесса, при котором учебная деятельность строится на субъект-субъектных отношениях, где учащийся является полноценным участником образовательного процесса. Главной целью личностно-ориентированного процесса обучения является развитие личности, индивидуальности ребенка. Процесс обучения строится на основе изученных педагогом природных особенностей, склонностей, способностей ученика, а также принципах сотрудничества, выбора и поддержки. Важным моментом является создание условий для дальнейшей самореализации, саморазвития личности.

Теоретическими разработками данного вопроса занимаются ведущие педагоги И. С. Якиманская, А. Н. Алексеев, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, Ю. И. Турчанинова, О. Б. Широких, О. В. Груздева, М. В. Коптева, В. И. Новиков и др.

Изменение престижа некоторых предметов в структуре образования, снижение уровня не только музыкальной, но и общей культуры общества, падение интереса к предметам музыкально-эстетического цикла, как на уровне общеобразовательной школы, так и в педагогических колледжах, недооценка роли музыкальных знаний, умений, навыков в общем развитии, воспитании, приобщении учащихся к мировой культуре требует иного под-

хода со стороны педагогов в обучении музыке. На данном этапе развития педагогики актуальной является задача перехода от учебно-дисциплинарного подхода к личностно-ориентированному. На первый план в обучении выступают учащийся с его интеллектом, духовным и физическим развитием.

Экспериментальная работа по развитию музыкальной культуры студентов педагогического колледжа на основе личностно-ориентированного подхода проводилась нами в течение двух лет в Оршанском педагогическом колледже им. И. К. Глушкова (республика Марий Эл) со студентами, обучающимися по специальности 050711 «Социальная педагогика». В качестве контрольной группы выступили студенты Оршанского педагогического колледжа, обучавшиеся по специальности 050704 «Дошкольное образование».

Личностно-ориентированное обучение в развитии музыкальной культуры студентов педагогического колледжа мы понимаем как создание условий в педагогическом процессе для проявления личностных функций студентов: мотивации, выбора, самореализации, рефлексии, а также развития музыкальных способностей в процессе изучения музыкального искусства на основе учета индивидуальных особенностей каждого учащегося. Основная цель личностно-ориентированных уроков – создание условий для познавательной деятельности учащихся, при опоре на знание о возрастных и индивидуальных особенностях воспитанников.

Раскроем некоторые методы, формы и приемы, использованные нами в проведении личностно-ориентированных уроков по курсу «Музыка с практикумом».

Личностно-ориентированный урок должен, с одной стороны, вводить студентов в область научных знаний, с другой – создавать условия для постоянного включения студента в процесс познания. На таких уроках возрастает значимость мыслительных способностей студентов. Им необходимо не только освоить соответствующую группу знаний, умений и навыков, но и научиться творчески подходить к осуществлению способов различных видов деятельности, развить в себе навыки к постоянному самообразованию, самокорректированию.

Развитие музыкальной культуры студентов осуществляется в процессе активной музыкальной деятельности. В структуре урока выделяются следующие виды деятельности:

- изложение теоретического музыкального материала;
- слушание и анализ музыкальных произведений;
- игра на детских музыкальных инструментах;
- вокальная подготовка.

На первом этапе работы нами определялся уровень музыкального развития каждого студента на данный момент. Здесь речь идет о выявлении уровня его музыкальных способностей (звукориспособный слух, чувство ритма, музыкальная память), уровня его эмоциональной отзывчивости на музыку,

уровня музыкальных знаний, полученных или не полученных в общеобразовательной, музыкальной школе, степени значимости музыкальной культуры, как для развития личности самих студентов, так и для их педагогической деятельности.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы был создан банк диагностических методик по выявлению уровней сформированности музыкальной культуры. Для диагностики нами были использованы следующие методики:

- проверка музыкальных способностей каждого студента (музыкального слуха, музыкальной памяти, чувства ритма);
- анкета по изучению значимости музыкальной культуры для личности (составленная автором);
- анкета по изучению значимости музыкальной культуры для педагогической деятельности (составленная автором);
- тесты на определение уровня сформированности музыкальных знаний (на основе программы по музыке для начальной школы Д. Б. Кабалевского, составленные автором);
- диагностические методики Л. В. Школяр:
 - методика «Встреча с музыкой на уроке»;
 - методика «Музыка для домашней фонотеки»;
 - методика «Музыкальная программа для друзей»;
 - методика «Музыкально-жизненные ассоциации»;
 - методика «Выбери музыку»;
 - методика «Открой себя через музыку»;
 - методика Е. И. Юдиной «Копилка чувств».

На основе данной диагностики мы проводили проверку уровня сформированности музыкальной культуры студентов. В зависимости от результата, ориентируясь на индивидуальные возможности каждого учащегося, определяются методы и формы обучения. Поэтому личностно-ориентированный подход в процессе освоения курса «Музыка с практикумом» позволяет каждому студенту учиться в собственном темпе сообразно своим возможностям.

Все виды деятельности, используемые педагогами в процессе формирования музыкальной культуры, ориентированы на развитие личности студентов, его индивидуальности. Работа на уроке осуществляется по подгруппам в 5–6 человек. Реализации личностно-ориентированного подхода в подгруппах помогает дифференцированное обучение, что обеспечивает успешность и качественную работу со студентами разного уровня музыкальной подготовки и музыкального развития. С этой целью включаются разноуровневые задания, что дает свободу выбора учебного материала и сильным, и слабым студентам. Подбор музыкальных произведений, работа по формированию музыкально-теоретических знаний организовывается с каждым студентом индивидуально, задания подбираются дифференцировано. Выбор музыкальных произведений осуществляется совместно с педа-

гогом в соответствии со склонностями, интересами, возможностями учащихся.

Большое значение в работе со студентами играет технология сотрудничества. Учитывая особенности возрастного периода учащихся, мы можем отметить важность применения педагогики сотрудничества на уроках в педагогическом колледже. В работе со студентами (возраст которых 15–20 лет) результаты совместной деятельности будут минимальными, если нет взаимного доверия между педагогом и студентом, если педагог не умеет наладить отношения в микрогруппах коллектива. Применение на практике технологии сотрудничества создает атмосферу взаимопомощи, взаимобучения, сотрудничества, улучшает микроклимат, как в коллективе, так и между студентами и педагогом. Определяющую роль в системе развития музыкальной культуры должно играть педагогическое общение, которое строится на субъект-субъектных отношениях, где педагог видит в студенте не объект своего воздействия, а равноправного субъекта деятельности. Умение педагога создать условия для диалога, как формы общения субъектов деятельности, формирует атмосферу доверия, условий для самовыражения.

Важный этап в процессе развития музыкальной культуры связан с систематическим освоением новой информации музыкального характера, овладением объемом теоретических понятий в области музыкального искусства. Учебный материал направлен не только на расширение объема знаний, но и на преобразование субъектного опыта каждого учащегося. Здесь важно, чтобы любая информация была пропущена сквозь «призму» имеющегося жизненного опыта студентов. Например, в теме «Значение музыки в жизни человека», чтобы добиться осознания ценности и важности музыки в нашей жизни, мы стараемся подвести студентов к собственному выводу о значении музыки в их собственной жизни. В начале урока ставятся проблемные вопросы:

– Нужна ли нам музыка в жизни вообще? Можем ли мы обойтись совсем без нее?

– Помогает ли нам музыка в жизни?

– Влияет ли она на наше здоровье?

– Влияет ли она на наше настроение?

– Если бы музыка исчезла из нашей жизни, изменилось ли что-нибудь?

В результате наводящих вопросов, учащиеся сами приходят к выводу о значимости музыки в их собственной жизни. Создание проблемной ситуации на личностно-ориентированном уроке способствует повышению уровня познавательных мотивов студентов, интеллектуальных способностей, развитию умения применять ранее полученные знания и умения на практике. Главным условием постановки проблемы на уроке должно являться противоречие между необходимостью решения задачи и недостаточностью имеющихся знаний и умений, т. е. задача должна вызывать затруднение в решении поставленной проблемы. Между педагогом и учащимися ведется диалог, который стимулирует нахождение нужного пути в решении поставленной проблемы.

В работе со студентами продуктивно использовать такие методы как дискуссия и диспут. Эти методы способствуют повышению активности обучающихся, позволяют интенсивно и эффективно решать поставленную проблему. Например, в начале изучения курса «Музыка с практикумом» мы выяснили, что классическая музыка для студентов кажется скучным и ненужным предметом изучения. Затем мы провели дискуссию на тему «Современна ли классическая музыка?». Группа была разделена на две группы. Одна группа утверждала, что классическая музыка – это пережиток прошлого, и без нее можно обойтись в современной жизни. Вторая группа поддерживала мнение о современности классической музыки, о необходимости ее присутствия в жизни каждого человека. Группы тактично и аргументировано высказывали свою точку зрения. В результате такой полемики студенты пришли к выводу, что классическая музыка – понятна и доступна любому человеку, главное научиться ее слушать и понимать.

Личностно-ориентированный подход в развитии музыкальной культуры может успешно осуществляться через игровую деятельность. Во-первых, игра создает непринужденную обстановку, как в отношениях «преподаватель-студент», так и в отношениях «студент-студент». Во-вторых, студенты педагогического колледжа – будущие педагоги. Умение применять игровые технологии на практике является частью профессионализма. В-третьих, вхождение в мир искусства, возможно лишь через активную деятельность. Поэтому игровая деятельность на уроках музыки создает условия для решения поставленных задач.

Игра использовалась нами в основном на обобщающих уроках, а также при проверке знаний учащихся. Игровая деятельность помогает снять напряжение, которое создают проверочные и контрольные работы и в непринужденной обстановке, выявить уровень знаний студентов. Игра «Что? Где? Когда?» по теме «Музыка композиторов-романтиков» позволила обобщить полученные знания по теме. Данная игра строится таким образом, что познавательная активность стимулируется соревновательным характером. Использование на уроках кроссвордов, ребусов, викторин способствует развитию исследовательских навыков.

Игра «Классная классика» ставит своей целью развитие музыкальной памяти, а также выявляет наличие музыкального багажа студентов. Педагогом заранее готовятся фрагменты шести ранее изученных произведений, где написаны фамилии авторов и названия этих произведений. Первый раз фрагменты этих произведений включаются в том порядке, в каком они записаны на доске, второй раз порядок прослушивания произведений меняется. Учащиеся должны вспомнить и определить названия этих произведений. Количество фрагментов зависит от уровня развития музыкальной памяти обучающихся.

Анализ результатов контрольной диагностики показывает, что в результате реализации разработанной нами модели, в которую входят все методы личностно-ориентированной технологии, описанные нами выше, уровень

музыкальной культуры студентов экспериментальной группы повысился: количество студентов с высоким уровнем музыкальной культуры увеличилось на 37%, со средним уровнем музыкальной культуры на 25%, количество студентов с низким уровнем музыкальной культуры понизилось на 15%.

Таким образом, применение методов, форм, средств личностно-ориентированной технологии по развитию музыкальной культуры студентов педагогического колледжа способствует формированию навыков восприятия музыки, создает условия для общего музыкального развития, обогащает эстетический и нравственный опыт личности.

Библиографический список

1. **Бондаревская, Е. В.** Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования [Текст]/ Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17
2. **Осмоловская, И. М.** Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе [Текст]/ И. М. Осмоловская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 216 с.
3. **Якиманская, И. С.** Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Текст]/ И. С. Якиманская. // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

УДК 378

Степаненко Наталия Александровна

Старший лаборант кафедры алгебры, геометрии, теории и методики обучения математике Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», natali-stepanenko@yandex.ru, Орск

**МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Stepanenko Natalia Aleksandrovna

The senior laboratorian of chair of algebra, geometry, the theory and a technique of training to the mathematician of the Orsk Humanitarian Technological Institute of SEI HVT «the Orenburg state university», natali-stepanenko@yandex.ru, Orsk

**METHODICAL SYSTEM OF THE DEVELOPMENT
OF PEDAGOGICAL CREATIVITY OF STUDENTS
ON THE BASIS OF INFORMATIVE-COMMUNICATIONAL
TECHNOLOGIES**

Актуальность данной темы обусловлена широким внедрением ИКТ в образовательный процесс, а также тем, что проблема развития педагогической креативности в процессе профессиональной подготовки студентов в ВУЗе на основе ИКТ в учебном процессе остаётся мало разработанной.

Проблема развития креативности отражена в исследованиях Д. Б. Богоявленской, А. В. Брушлинского, Дж. Гилфорда, В. Н. Дружинина, В. А. Кан-Калика, А. М. Матюшкина, Е. Торренса, Д. В. Чернилевского и др.

Проблемой развития креативности студентов занимались многие исследователи: А. Н. Глухова предложила понятие «аттестационно-педагогический комплекс развития креативности студентов в профессиональном образовании» и разработала методику развития креативности студентов в процессе контроля их профессиональной подготовки; Е. Е. Щербакова разработала концептуальную основу креативной педагогики как фактора развития личности студента; А. Н. Колпакова уточнила условия развития креативности, способствующие самоактуализации студентов и установила влияние креативности на формирование профессионально важных качеств будущего педагога; Е. М. Базилевич установил зависимость проявления креативности от уровня развития специальных способностей и т. д.

Исследования Н. В. Апатовой, В. И. Воробьёва, И. А. Румянцевы, И. В. Роберт, В. В. Шапкина, Е. С. Полат и др. определили теоретические основы использования информационных технологий в образовании.

В ходе исследования нами было выявлено, что понятие «педагогическая креативность» трактуется неоднозначно. Выделенные автором признаки креативности (личностное качество, прагматизм, целенаправленная де-

тельность) и анализ содержания имеющихся в науке определений понятия «педагогическая креативность», позволил автору уточнить данное понятие.

Педагогическая креативность (ПК) – это профессиональное качество личности, которое проявляется в целенаправленной, креативной деятельности учителя, способного ставить, видеть нестандартные педагогические задачи и оригинально их решать.

Состояние подготовки студентов – будущих учителей к креативной педагогической деятельности характеризуется уровнем их готовности к данному виду деятельности. Готовность к креативной педагогической деятельности представляется как свойство личности, характеризующееся наличием знаний, умений и личностных качеств, необходимых для реализации педагогической креативности. Для того чтобы продиагностировать качество подготовки к креативной педагогической деятельности студентов необходимо иметь показатели и соответствующие им критерии, по которым можно оценить уровень соответствующей готовности конкретного студента. Автором была разработана модель готовности учителя к креативной педагогической деятельности, которая включает: когнитивный компонент (знание теоретических основ креативной педагогической деятельности; знание психологических основ по креативному взаимодействию с учащимися образовательного процесса; знание педагогических технологий организации креативной педагогической деятельности); деятельностный компонент (умение анализировать педагогическую ситуацию; умение принимать креативные решения в образовательном процессе; умение выполнять действия, направленные на создание креативной ситуации; умение оценивать свои результаты по созданию креативной ситуации); психологический компонент (творческое мышление; эмоциональная устойчивость; самоконтроль; находчивость).

Автором предложено три уровня развития педагогической креативности: низкий, средний, высокий.

Констатирующий этап эксперимента был нацелен на выявление уровня развития креативной педагогической деятельности у студентов физико-математического факультета Орского гуманитарно-технологического института, а также на получение предварительной информации о целесообразности проектирования методической системы развития креативной педагогической деятельности и её реализации в образовательной практике ВУЗа.

Диагностирование проводилось с использованием субъективной и объективной оценки уровня развития педагогической креативности у студентов пятого курса. В целях выявления субъективной оценки автором исследования было проведено анкетирование 36 выпускников физико-математического факультета.

Результаты субъективной оценки уровня развития креативной педагогической деятельности приведены в процентном отношении и представлены в табл. 1.

Таблица 1 – Результаты субъективной оценки уровня развития креативной педагогической деятельности у студентов (в %)

Оцениваемые показатели компонентов КПД	Уровни развития КПД		
	Высокий	Средний	Низкий
Знания			
1.1 Знание теоретических основ креативной педагогической деятельности	36,0	33,3	27,2
1.2 Знание психологических основ по креативному взаимодействию с учащимися образовательного процесса	39,4	39,4	18,2
1.3 Знание педагогических технологий организации креативной педагогической деятельности	3,3	21,2	75,8
Умения			
2.1 Умение анализировать педагогическую ситуацию	12,2	81,8	6,0
2.2 Умение принимать креативные решения в образовательном процессе	24,2	60,6	15,1
2.3 Умение выполнять действия, направленные на создание креативной ситуации	27,36	72,7	0
2.4 Умение оценивать свои результаты по созданию креативной ситуации	29,4	61,8	8,8
Личностные качества			
3.1 Творческое мышление	45,8	31,2	22,9
3.2 Эмоциональная устойчивость	54,5	45,5	0
3.3 Самоконтроль	66,6	33,3	0
3.4 Находчивость	42,4	57,6	0

С целью объективной проверки уровня развития креативной педагогической деятельности по показателям когнитивного и деятельностного компонентов модели развития педагогической креативности студентам предлагалось выполнить специально разработанные автором диагностические задания. Задания включали в себя педагогические ситуации, которые нужно было проанализировать, выделить характеристики и специфику креативной педагогической деятельности, принять креативное решение по разрешению ситуации, определить какая из предложенных ситуаций является креативной, спрогнозировать возможные результаты создания креативной ситуации, оценить свои результаты по созданию креативной ситуации. Например, учащийся говорит учителю: – «Я снова забыл принести тетрадь (выполнить домашнее задание и т. д.)». Обычно в этой ситуации учитель поставил бы двойку или в словестной форме выразил своё недовольство. А как бы поступил учитель, который принимает креативные решения в обычной ситуации? Оценивание происходило по десятибалльной шкале: 0–3 балла – низкий уровень; 4–6 – средний уровень; 7–10 – высокий уровень. Для оценивания уровня развития студентов по показателям из психологического компонента использовались известные методики для определения уровня развития творческого мышления

(Е. Торренс), эмоциональной устойчивости (Г. и С. Айзенк), самоконтроля (М. Снайдер) и находчивости (Х. Зиверт).

Результаты объективной оценки уровня развития креативной педагогической деятельности приведены в процентном отношении и представлены в табл. 2.

Таблица 2 – Результаты объективной оценки уровня развития креативной педагогической деятельности у студентов (в %)

Оцениваемые показатели компонентов КПД	Уровни развития КПД		
	Высокий	Средний	Низкий
Знания			
1.1 Знание теоретических основ креативной педагогической деятельности	5,2	34,2	60,5
1.2 Знание психологических основ по креативному взаимодействию с учащимися образовательного процесса	5,2	39,4	55,2
1.3 Знание педагогических технологий организации креативной педагогической деятельности	13,1	42,1	44,7
Умения			
2.1 Умение анализировать педагогическую ситуацию	5,2	28,9	65,8
2.2 Умение принимать креативные решения в образовательном процессе	5,2	23,7	71,0
2.3 Умение выполнять действия, направленные на создание креативной ситуации	2,6	15,8	81,5
2.4 Умение оценивать свои результаты по созданию креативной ситуации	0	23,7	76,3
Личностные качества			
3.1 Творческое мышление	18,4	63,2	18,4
3.2 Эмоциональная устойчивость	13,1	81,5	5,2
3.3 Самоконтроль	34,2	57,8	7,9
3.4 Находчивость	2,6	55,2	42,1

Проверка исходного уровня развития креативной педагогической деятельности у студентов показала несоответствие между субъективной и объективной оценками уровня развития креативной педагогической деятельности. Это свидетельствует о том, что студенты неадекватно оценивают свой уровень педагогической креативности.

Анализ полученных результатов констатирующего эксперимента позволил сделать следующий вывод: развитие креативной педагогической деятельности у студентов как форма подготовки к будущей профессиональной деятельности является актуальной проблемой высшей школы, так как больше чем у половины студентов низкий уровень развития педагогической креативности.

Полученные результаты показали необходимость моделирования методической системы развития педагогической креативности студентов на

основе ИКТ. Методическая система развития педагогической креативности студентов на основе информационно-коммуникационных технологий – это совокупность компонентов (целевой, содержательный, процессуальный, контрольно-оценочный, корректировочно-результативный), находящихся в связях друг с другом, взаимодействие которых обеспечивает развитие педагогической креативности (рис. 2).

В основе структуризации данной методической системы лежит ряд теоретических основ, который включает в себя выбор подхода к ее разработке, выявление закономерностей и на их основе формулирование определенных принципов.

В качестве теоретико-методологической стратегии развития педагогической креативности мы используем функционально – деятельностный подход, который предполагает моделирование целевой структуры учебно-профессиональной деятельности студентов с учётом выполнения ими конкретных производственных функций специалиста [1, с 10]. Данный подход способствует обеспечению высокого уровня фундаментальной подготовки будущего специалиста, повышению уровня компетентности в профессиональной деятельности, структура которой содержит не только знания, но и умения, а главное – опыт в выполнении функций специалиста.

Развитие педагогической креативности более эффективно, если преподаватель осуществляет индивидуальный подход к каждому студенту, т. е. используются задания различного уровня сложности, в соответствии с уровнем готовности студента к педагогической креативности. Такая закономерность выражается принципом индивидуального подхода к развитию педагогической креативности.

Интенсивность развития педагогической креативности зависит от применения информационно-коммуникационных технологий, имитирующих профессиональную деятельность педагога. С этой закономерностью связан принцип обеспечения развития педагогической креативности студентов информационно-коммуникационной технологией.

Результативность развития педагогической креативности зависит от использования в учебно-профессиональной деятельности студента различных педагогических моделей. Из этой закономерности вытекает принцип моделирования креативной педагогической деятельности.

Предлагаемая методическая система включает совокупность функциональных и структурных компонентов, взаимодействие которых обеспечивает переход студентов на более высокий уровень развития педагогической креативности.

Автором настоящего исследования разработана программа спецпрактикума «Развитие педагогической креативности на основе ИКТ», которая включает в себя лекционные и практические занятия.

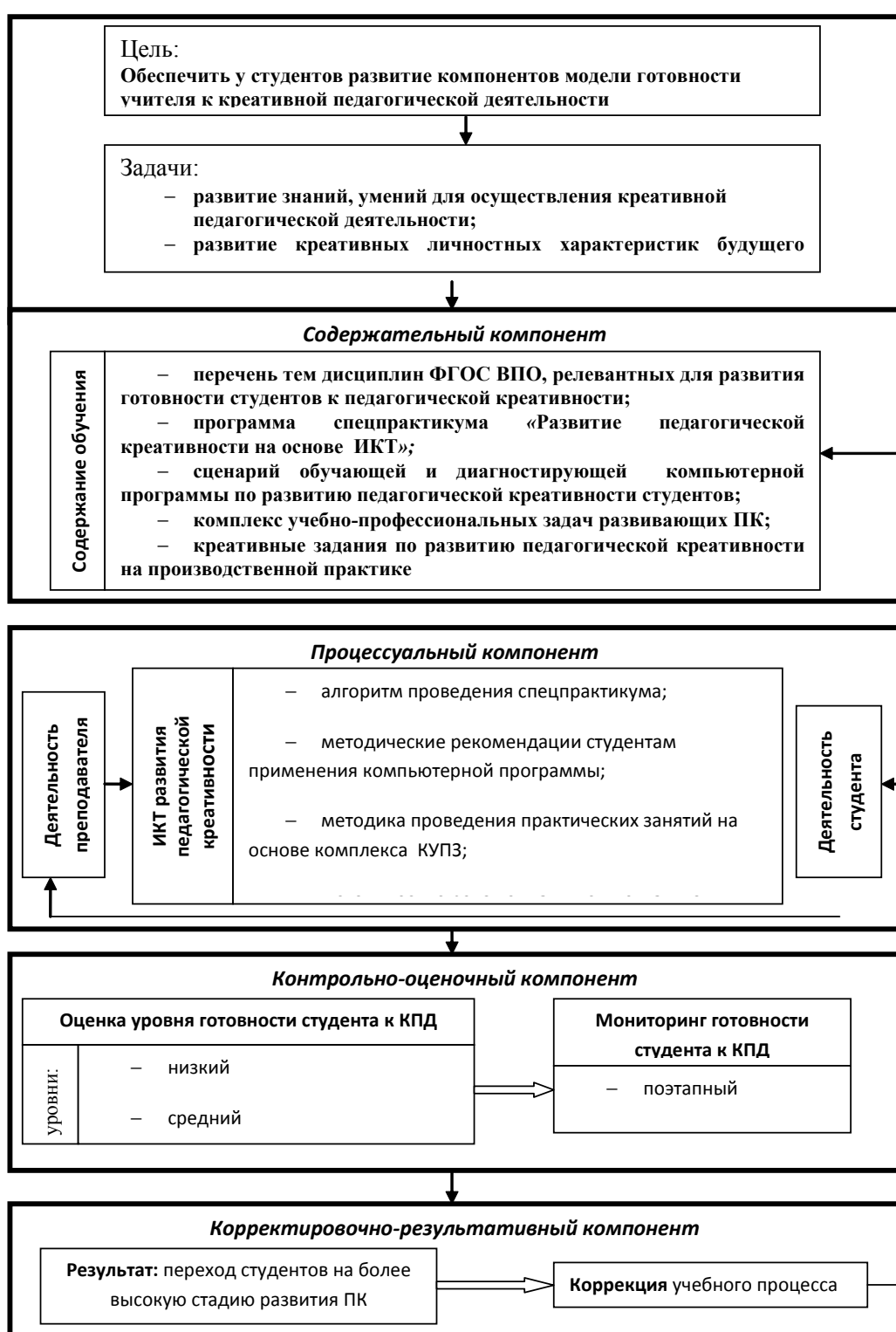


Рисунок 2 – Методическая система развития педагогической креативности студентов на основе ИКТ

На лекциях используются фрагменты видеоуроков взятые из педагогической практики учителей различных категорий, презентации, кадры из фильмов и видеоролики из сети Интернет.

Практические занятия предусматривают использование компьютерной программы, а также решение студентами креативных учебно-профессиональных задач. Данная программа содержит задания на освоение знаний по педагогической креативности, задания на освоение практических умений, задания на развитие креативных личностных характеристик, диагностический блок. Так, в компьютерной программе представлены видеофрагменты педагогических ситуаций из жизненной практики школы учителей – мастеров, начинающих учителей и учителей с высшей категорией, где студент, сталкиваясь с проблемой «погружается» в неё.

В научно-методической литературе существует множество творческих упражнений, тренингов по развитию креативности в ходе подготовки студентов – будущих педагогов. В проведенном автором исследовании свою эффективность, помимо перечисленных выше, показали учебно-профессиональные задачи развивающие педагогическую креативность.

Под учебно-профессиональными задачами развивающие педагогическую креативность будем понимать задачу, требующую от студентов мыслительных и практических действий, направленных на усвоение ими умений анализировать педагогическую ситуацию принимать креативные решения, выполнять действия, направленные на создание креативной ситуации, оценивать свои результаты, приобретение опыта креативной педагогической деятельности и развитие психологических качеств педагога. Например: 1) проанализируйте видеофрагмент урока на предмет определения способности учителя к креативной деятельности; 2) подготовьте описание нетрадиционной формы контроля (урок-викторина, урок-игра: КВН, «Что? Где? Когда?», урок-творческий отчет и др.) и разработайте соответствующий фрагмент урока, используя ИКТ и апробируйте его на педагогической практике.

Формирующий эксперимент показал, что методическая система развития педагогической креативности студентов на основе ИКТ позволяет интенсивно развивать у студентов компоненты креативной педагогической деятельности.

Библиографический список

1. **Земцова, В. И.** Управление учебно-профессиональной деятельностью студентов на основе функционально-деятельностного подхода [Текст]: монография. / В. И. Земцова. – М.: Компания Спутник+, 2008. – 208 с
2. **Национальная** образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591>.

УДК 530(07)

Зиятдинов Шамиль Габдинурович

Кандидат физико-математических наук, профессор кафедры общей физики и методики обучения физике Бирской государственной социально-педагогической академии, shamilz2@rambler.ru, Бирск

**К ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГООРИЕНТИРОВАННЫХ
ДИСКУССИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ФИЗИКИ**

Ziyatdinov Shamil Gabdinurovich

Ph.D. in Physics, professor, Department of General Physics and Methods of Physics Education, Birk State Academy for Social and Pedagogical Sciences, shamilz2@rambler.ru, Birk, Bashkortostan

**ORGANIZING ECOLOGY-ORIENTED DISCUSSIONS IN HIGH-
SCHOOL PHYSICS**

Сделать правильный выбор при решении экологических проблем, связанных с тем или иным производством, не так просто и однозначных решений у этих задач почти никогда не бывает. Многие проблемы включают комплекс недостаточно изученных факторов и поэтому выбрать единственно правильное решение порою бывает очень затруднительно. Большую роль в формировании экологического мировоззрения учащихся, их экологической культуры может сыграть возможность учащимися изучить аргументы «за» и «против», вариантов выбора и обсудить коммерческие, экологические и социальные аспекты, а также их влияние на решения, связанные с проблемой внедрения предполагаемого проекта в данной местности, в регионе. В данной работе собран и обобщен опыт работы учителей, методистов по организации мероприятий в виде учебных дискуссий, дебатов.

Схема ведения таких мероприятий определяется следующими основными положениями:

Дискуссии (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование, обсуждение) – это:

- 1) спор, обсуждение какого-либо вопроса в беседе, на собрании, в печати и т. п.;
- 2) способ организации совместной деятельности, помогающей выработать общее решение проблемы;
- 3) метод обучения, повышающий эффективность учебного процесса за счет включения учащихся в коллективный поиск истины [1].

Таким образом, дискуссии, дебаты, диалоги представляют собой групповые интеллектуальные игры учащихся и призваны организовать активную деятельность учащихся по принятию решений по важнейшим проблемам современности. Все эти виды деятельности должны иметь определенную направленность (в нашем случае экологическую), осознаваемую участниками мероприятия и подразумевать коллективное обсуждение проблем. Це-

лью дискуссий является поиск альтернативных решений при обсуждении предполагаемых экологических проблем, который может даже предполагать не решение той или иной проблемы, а выяснение наиболее приемлемых решений. Здесь происходит не только обмен мнениями, но и формирование собственной точки зрения на основе множества альтернативных точек зрения. Участие в дебатах позволяет учащимся систематизировать и провести критический анализ необходимой информации, самоопределиться и выработать собственное отношение к проблеме. В ходе дискуссий и дебатов учащиеся учатся обобщать и структурировать знания, необходимые при выполнении и других проектов, устанавливать связи с предыдущими и последующими знаниями, навыками и умениями (ЗУН). Происходит соотнесение новой информации с заранее известной учащимся.

1. При формулировке своих аргументов «за» или «против» участники дискуссий получают разнообразную и нередко противоречивую информацию.

При этом участнику дискуссий, дебатов необходимо уметь:

- анализировать информацию и вникать в суть проблемы;
- различать факты и точки зрения, выявлять ошибки, фальсификацию и стереотипы, устанавливать логические связи между явлениями и обосновывать свое отношение к проблеме.

2. Учитель должен стремиться задавать общие вопросы и подсказывать общие подходы к решению проблемы, стремиться к тому, чтобы постепенно инициатива ведения дискуссии переходила от учителя к учащимся.

Организация дискуссионной формы анализа проблемы предполагает определенную этапность ее построения. Например, может быть предложена некоторая общая схема подготовки и проведения дискуссий:

- сформулировать вопросы для обсуждения. Эта стадия начинается вместе с вводом новой информации. Ситуация, анализируя которую учащийся должен сделать выбор, может быть задана различными способами: в виде короткого сообщения, текста, лекции учителя, в виде видеофильма, некоторых рисунков, схем или высказываний известных ученых, экологов и т. п. Предлагается искать материалы из СМИ, например газетной или журнальной дискуссионной статьи известного журналиста, ученого, эколога, экономиста по некоторой проблеме;

- разделить класс на несколько мини групп учеников и предложить им подготовленные заранее вопросы – проблемы;

- объяснить, что учащиеся должны во внеурочное время собрать информацию для того, чтобы она помогла им оценить аргументы «за» и «против» относительно каждой альтернативы и решить, какая из них лучше. Каждая группа должна всесторонне обсудить поставленный перед ней вопрос и сформулировать свои доводы. При подготовке к обсуждению члены команды изучают свою проблему по периодической печати, газетным статьям и книгам. Если нет времени на такую подготовку, то можно использовать аргументы, предложенные самим учителем;

– представить на уроке слово членам команды для объяснения своей точки зрения с доказательствами и возражениями против других точек зрения. После того как все команды представили свои соображения, дискуссия становится общей, и в результате споров учащиеся выбирают ту или иную точку зрения и даже могут изменить свою точку зрения. Может случиться и так, что учащиеся укажут на недостаточный объем информации о различных вариантах решений из надежных источников, включая мнения специалистов в этой области, и не придут к единому мнению. Поэтому проблема, которая выносится на дискуссию, должна быть спорной, неоднозначной, должна содействовать активному вовлечению учащихся в диалог. Естественно, для того, чтобы принимать участие в дискуссии учащиеся должны обладать знаниями в той или иной области. Без знаний дискуссия становится беспредметной. Поэтому прежде, чем перейти к дискуссии, учащиеся работают с текстом, либо другим источником информации, в которых приведены противоположные точки зрения по проблеме. Проверая знания школьников с помощью вопросов и заданий, можно установить, каков уровень этих знаний. Для выявления убеждений учащихся надо предлагать им такие задания, при выполнении которых они должны будут сделать нравственную, социально-экономическую и экологическую оценку и произвести свой выбор. Сама ситуация, в которой необходимо сделать этот выбор, должна быть по возможности неопределенной, требующей от школьника анализа различных ее сторон. Анализ ситуации и полученный на его основе вывод покажут, имеются ли у учащихся необходимые убеждения или они просто произносят чужие заученные «правильные слова»;

– призвать учеников активно участвовать в споре. В любом случае школьник должен выразить собственное мнение, решить, как следует поступить или определиться, насколько правильно высказывание других учащихся;

– предложить классу подумать и о других возможных вариантах решения проблемы. При этом следует объяснить учащимся, что ответственный человек должен найти самый лучший оптимальный вариант из всех возможных и указать также на то, что, то или иное экологическое решение обычно связано с коммерческой и социальной стороной дела. Например, финансовые и налоговые ограничения, штрафные санкции и другие факторы могут привести предприятия, использующие экологически опасные и несовершенные технологии, к банкротству, в результате чего многие потеряют работу. И потерявшим работу будет трудно понять, что их беда меньше, чем угроза смерти и заболеваний людей от возможных аварий, ЧП.

Перед началом дискуссий необходимо также обсудить общие правила проведения дискуссии. Например, можно выделить следующие правила для ведения дискуссии.

1. Готовьтесь к обсуждению темы, высказывайте свободно свою точку зрения по проблеме, обоснуйте позицию, используя достоверную аргументацию.

2. Дайте возможность высказаться другим и внимательно их слушайте. Стремитесь вникнуть в то, что они оппоненты.

3. Уважайте чужое мнение. Не говорите: «Вы не правы», а только «Я с Вами не согласен». Свое отношение к проблеме рекомендуется представить в виде некоторого высказывания, например, в виде:

– Я полностью принимаю во внимание мнение противоположной стороны (формулировка противоположной стороны) или

– Но все-таки я считаю (формулируется своя точка зрения), потому, что (излагаются наиболее весомые аргументы в пользу собственной точки зрения) и т. д.

4. Не стремитесь любым путем одержать победу в споре.

При организации дискуссий, дебатов по предложенной методике следует обратить внимание и на следующий момент. Знание и отношение к нему есть основа для поступков в дальнейшем. В отличие от знаний, которые можно проверить с помощью вопросов, заданий, убеждения таким способом проверить невозможно. Так, если мы покажем учащимся тот большой вред, который наносит природе использование той или иной технологии, техники, физического оборудования, но не раскроем их большого экономического значения, то на вопрос о том, следует ли продолжать их использовать, учащиеся могут ответить отрицательно. И, наоборот, если восхвалять какое-либо производство, оборудование и их результаты, не отмечая связанные с ним возможные экологические последствия, то школьники, естественно, выскажутся за продолжение его производства и за использование данного объекта.

Приведем примеры вопросов экологического характера для дискуссий. Например, всех жителей интересуют экологические аспекты использования новых технологий в регионе, ресурсо- и энергосберегающих, безотходных технологий, альтернативных источников энергии, атомной энергетики, о перспективах развития энергетики родного края, региона и др.

Вопрос 1: что лучше: сжигать твердые отходы в специальных устройствах или подвергать захоронению?

Мусоросжигательные заводы:

ЗА: резко снижают объем мусора; экономят земельные площади; уменьшают опасность появления крыс и других вредных животных.

ПРОТИВ: дороги в постройке и эксплуатации; производят токсичный пепел, который выделяет диоксины и может вызвать отравление грунтовых вод; люди не хотят, чтобы эти устройства функционировали вблизи их жилья; требуется сортировка сгораемого и несгораемого материала.

Захоронения:

ЗА: нет нужды в сортировке; образуется газ метан, который может быть использован в качестве топлива; территория свалки может быть использована для других целей после ее использования под захоронение.

ПРОТИВ: опасные вещества могут переноситься в систему водоснабжения; образующийся газ метан, если его не отвести, загрязняет ат-

мосферу и может вызвать взрыв; требуются дорогостоящие участки земли; зарытое сырье пропадает безвозвратно; нежелательность иметь места захоронений поблизости от населенных пунктов.

Вопрос 2. Вопрос: какими пакетами лучше пользоваться при покупке продуктов: бумажными или синтетические?

Бумажные пакеты:

ЗА: выполнены из переработанного сырья; после употребления могут быть переработаны; легко разлагаются.

ПРОТИВ: большая часть бумаги производится из древесины – первичного сырья, а не переработанного; при изготовлении бумаги образуются токсичные отходы, загрязняющие воздух и воду.

Синтетические пакеты:

ЗА: удобны в использовании; дешевы в изготовлении; водонепроницаемы; некоторые пластики производят из отработанных нефтепродуктов.

ПРОТИВ: приносят вред живой природе; для большинства полимеров процесс их переработки возможен только один раз; попадая в водопроводную систему, нарушают водоснабжение; большая часть пластиков изготавливается из невозобновляемого сырья; производство и переработка пластиков связаны с выделением токсичных отходов, загрязняющих воздух и воду.

Вопрос 3: что лучше: построить для нашего региона тепловую электростанцию на нашем угле или АЭС (ветряную ЭС или миниГЭС на реке, протекающей через наш район)?

ЗА: ПРОТИВ: и т. д.

Вопрос 4: «Плюсы» и «минусы» альтернативных источников энергии.

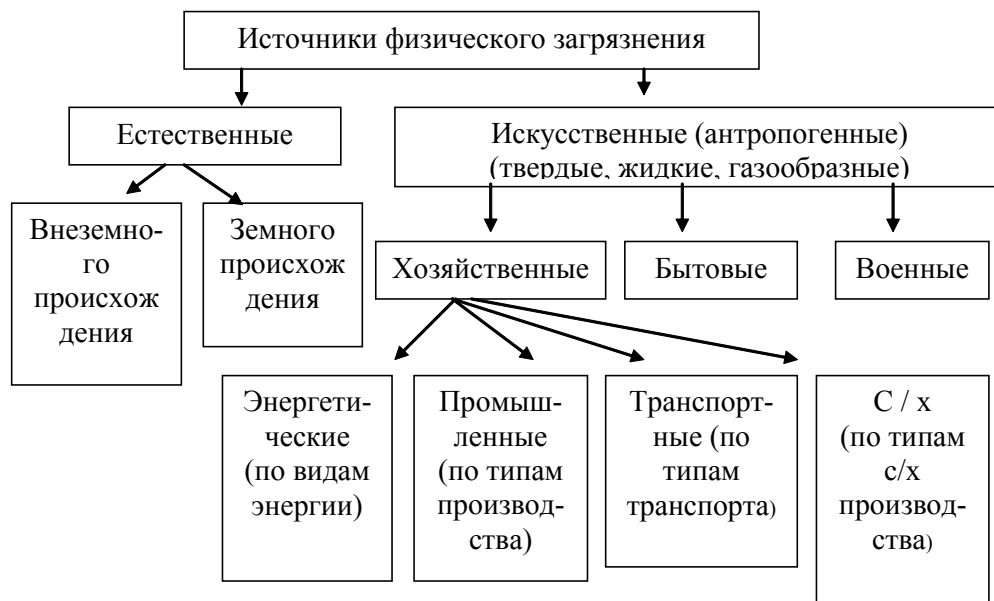
ПЛЮСЫ:.... МИНУСЫ:.....

Вопрос 5: Правда ли, что АИЭ являются экологически «чистыми»?

ДА:..... НЕТ:.....

Как нам представляется, в настоящее время в связи с последними событиями в Японии особое внимание должно быть уделено проблеме и перспективам развития атомной, точнее, ядерной энергетики. Казалось бы, за последние 25 лет после Чернобыльской аварии отношение населения к АЭС стало улучшаться. Многие страны строили свои энергетические перспективы на основе развития ядерной энергетики. В целом, перед учителями физики снова встал вопрос об осмыслении места и роли ядерной энергетики в общественном прогрессе. Это может быть организовано только в рамках длительных дискуссий среди населения, в том числе среде учащейся молодежи.

Интересную дискуссию можно организовать с учащимися после того, как, например, предложить учащимся наполнить конкретным содержанием приведенную ниже схему и потом ее обсудить.



Источники физического загрязнения

При наполнении схемы необходимым содержанием и анализе собранного материала можно поставить некоторые вопросы для дискуссии:

- 1) виды загрязнений (физические, химические, биологические);
- 2) физические загрязнения и методы уменьшения этих загрязнений и т. д.

Большой резонанс вызовет у учащихся обсуждение вопроса о ресурсах, в частности, их отношении к вторичному использованию природных ресурсов, к проблеме утилизации, рециклинга бытовых и производственных отходов. Перед обсуждением этих проблем можно задать учащимся предварительно ряд вопросов, например:

1. Существует ли в школе контейнер для отдельного сбора мусора?
2. Собираете ли в школе макулатуру, металлолом?
3. Собирается ли в школе пластиковая тара?
4. Продаются ли в школьной столовой продукты в пластиковой упаковке?
5. Утилизируются ли пищевые отходы из столовой (например, их сдают сельскохозяйственным предприятиям)?
6. Приносят ли ребята с собой из дома какие-то предметы, которые становятся источником мусора в школе?

Естественно, положительная реакция учащихся наблюдается при обсуждении темы «Наша экологичная школа». Считаем, что для продуктивной дискуссии по теме, учащимся следует собрать информацию об экологичности состояния школы. Для выяснения этого составляется перечень вопросов:

1. Не течет, не капает ли вода напрасно? Нет ли открытых кранов? (не забудьте заглянуть в классы, столовую, туалеты).
2. Не течет ли напрасно из кранов горячая вода?

3. Нет ли протекающих труб?
4. Не течет ли вода постоянно из сливных бачков унитазов?
5. Есть ли около кранов листовки, напоминающие об экономии воды?
6. Все ли лампы работают?
7. Чисты ли окна, хорошо ли они пропускают свет?
8. Установлены ли отражатели света на лампах?
9. Используются ли энергосберегающие лампы?
10. Всегда ли выключены свет и электроприборы в пустых помещениях или классах во время уроков? Оправдано ли включение электроламп в коридорах в дневное время?
11. Помещены ли около выключателей надписи о необходимости экономии электроэнергии?
12. Возможно ли отдельное включение одного ряда ламп в классе, в коридорах?
13. Существует ли изоляция от сквозняков на окнах?
14. Утеплены ли пол, стены?
15. Защищены ли внешние двери от сквозняков?
16. Хорошо ли греют батареи?
17. Есть ли разбитые стекла? и т. д.

Ответы на поставленные вопросы с учетом собранной информации об экологическом состоянии школы позволят сделать выводы и могут быть оформлены в виде некоторого плаката а затем предоставлены в руководство школы для принятия конкретных мер по устранению выявленных недостатков. Результат такой работы несомненно приведет к объединению усилий многих служб в школе и самих учащихся по улучшению ситуации в школе и тем самым будет реальной лептой учащихся в экологическое оздоровление окружающей среды.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что учащиеся очень разные по уровню ЗУН. Поэтому в современной парадигме образования личностно-ориентированный подход должен становиться ведущим принципом обучения и в образовательном пространстве необходимо применение соответствующих педагогических технологий со всеми вытекающими формами (проектно-проблемный метод, исследовательская и активная поисковая деятельность, в том числе дискуссии и другие).

Библиографический список

1. **Педагогический** энциклопедический словарь [Текст]/ Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

УДК 378.01

Бабунова Елена Семеновна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Магнитогорского государственного университета, presch@masu.ru, Магнитогорск

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО
ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Babunova Elena Semenovna

The candidate of pedagogical sciences, the professor of chair of preschool pedagogics and psychology of Magnitogorsk state university, presch@masu.ru, Magnitogorsk

**PEDAGOGICAL STRATEGY ETHNO-CULTURAL EDUCATION
OF CHILDREN IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF PRE-SCHOOL INSTITUTION**

Анализ основных тенденций социокультурного становления личности позволяет выделить ряд оснований, задающих стратегические направления в определении путей достижения нового качества образования, создания перспективных парадигм, подходов, концепций построения современного образования. Актуальность проблемы исследования на социально-педагогическом уровне определяется социальным заказом государства. В законодательных и нормативно-правовых документах, принятых в последние годы Правительством Российской Федерации подчеркивается, что стратегической задачей образования в России является конструирование таких образовательных систем, в условиях которых ребенок получал бы запас нравственных, интеллектуальных, гражданских сил, необходимых для того, чтобы адаптироваться к социокультурным ситуациям, быть готовым действовать в поликультурной полиэтнической среде.

Национальный проект «Образование» одной из задач ставит повышение качества всех ступеней образования и уделяет пристальное внимание сохранению и укреплению национального образования. Основной стратегической целью образовательных учреждений становится создание условий для социокультурного становления личности на основе учета самобытности национальной культуры, российского менталитета, системы его ценностей. Единство знаний и культуры в историческом плане означает непрерывность и преемственность межкультурных и межэтнических связей. Только личность может раскрыть для себя общечеловеческие ценности, быть способным к диалогу культур, освоению общемировой и национальных культур.

Актуальность проблемы на научно-теоретическом уровне исходит из недостаточной разработанности (в соответствии с социальным заказом и основными задачами, стоящими перед дошкольными образовательными учреждениями в аспекте изучения этнокультурной составляющей образовательного процесса) концептуально-теоретических подходов использования

этнокультуры в органической связи с историей развития самого народа, его менталитета, стереотипа национального характера, национального самосознания в осуществлении процесса этнокультурного воспитания личности детей дошкольного возраста.

Современные исследования (М. И. Богомолова, Г. Н. Волков, С. А. Козлова, М. Б. Кожанова, Л. В. Коломийченко, Т. С. Комарова, Н. А. Платохина, Т. В. Поштарева, Т. Ю. Купач, С. Н. Федорова, А. Н. Фролова, Р. М. Чумичева и др.) в области этнокультурного воспитания дошкольников подчеркивают необходимость задействования потенциала дошкольника и указывают различные пути становления и развития этнокультурной личности дошкольника.

На научно-методическом уровне актуальность проблемы связана с необходимостью разработки педагогической стратегии этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста, как составляющей дошкольного образования. Разработка педагогической стратегии этнокультурного воспитания обуславливает необходимость определения целей, задач, направлений, принципов, организационно-педагогических условий этнокультурного воспитания детей в системе дошкольного образования на основе общечеловеческих и национально-региональных ценностей. Применительно к дошкольному возрасту, приходится констатировать тот факт, что этнокультурная воспитанность детей является результатом этнокультурной воспитательной стратегии педагога. Педагог по праву своей общественно значимой деятельности должен являться транслятором и творцом этнокультурного опыта. Отсутствие этнокультурологической составляющей, мировоззренческой и практической позиции педагога неизбежно приводит к обеднению социокультурного развития дошкольников.

Методологические и теоретические основы этнокультурного воспитания разрабатывались на философско-историческом, историко-педагогическом уровнях. Различные концепции современных исследователей, рассматривающие важность изучения культурно-педагогического наследия этноса, диалогичности культур представлены в работах М. М. Бахтина, В. С. Библера, А. С. Арсеньева, Р. Л. Лившица, Д. С. Лихачева и др. Изучение традиций с позиций смыслового и функционального назначения в областях культуры и общественной жизни, в реальной практике и науке осуществлялось Ю. В. Бромлеем, Г. Н. Волковым, М. И. Забылиным, Н. И. Костомаровым и др. Особенно плодотворно велась работа по изучению данной проблемы в этнографических исследованиях С. А. Арутюнова, Г. Д. Гачева, Л. М. Дробижевой, А. К. Байбурина, И. С. Кона и др.

Методологическое значение изучения культуры как социально-исторического феномена, специфического способа жизнедеятельности в единстве и многообразии исторически выработанных форм, материальных и духовных ценностей раскрыто в работах И. Г. Гердера, Э. Тайлора, Д. Ж. Фрэзера, А. Тойнби, О. Шпенглера и др. Разработка проблемы влияния культуры на обогащение духовного мира личности нашла отражение в исследованиях

А. И. Арнольдова, В. С. Библера, Л. Н. Когана, Э. С. Маркаряна, В. Н. Межуева и др. Вопросы взаимосвязи становления и развития цивилизации и культуры, культуры и образования поднимаются в работах С. И. Гессена, В. С. Библера, Э. Шилза, М. С. Жирова, К. А. Строкова, А. Б. Панькина и др.

Проблема взаимосвязи культуры и образования как раскрытия существенных сил человека, изменения взгляда на мир, изменение самого человека и воспринимаемого им мира нашла свое отражение в культуросообразном подходе к образованию в исследованиях Е. В. Бондаревской, Е. Д. Висангириевой, Т. И. Власовой, Б. С. Гершунского, М. С. Кагана, Е. Н. Шиянова и др. Рассмотрение развития личности в аспекте образовательной парадигмы на основе теории становления системы ценностей представлено в работах И. В. Абакумова, Е. В. Бондаревской, М. С. Кагана, Р. М. Чумичевой и др. Сущность этнокультуры, её функции, тенденции развития, условия возрождения и сохранения в современных условиях разработаны в исследованиях А. Б. Панькина, В. К. Шаповалова, С. Н. Федоровой, А. Н. Фроловой, Е. А. Слушкиной, Е. А. Тупичкиной, М. Б. Кожановой и др.

Таким образом, можно констатировать, что в научной литературе нашли свое отражение основные направления проблемы этнокультурного воспитания. Вместе с тем, следует отметить, что, несмотря на достаточно пристальное внимание зарубежных и отечественных исследователей к данной проблеме, многие вопросы дошкольного этнокультурного воспитания продолжают оставаться недостаточно разработанными. Не получают достаточного отражения вопросы целостного построения и реализации педагогической стратегии этнокультурного воспитания в системе дошкольного образования детей дошкольного возраста, направленной на обеспечение условий освоения этнокультурных ценностей, проявления эмоционально-ценностного отношения к этнокультурным ценностям и традициям, присвоения опыта этнокультурных отношений и деятельности в двух взаимосвязанных подсистемах: внешней (этнокультурное образование практических дошкольных работников) и внутренней (этнокультурное воспитание детей дошкольного возраста). При рассмотрении вопросов воспитания детей дошкольного возраста внимание исследователей акцентируется на отдельных аспектах воспитания личности ребенка дошкольного возраста (нравственное, социальное, правовое, эстетическое, физическое), при этом этнокультурный аспект воспитания детей дошкольного возраста оставался слабо освещенным в теоретическом, научном и методическом контекстах. Указанные обстоятельства, социальная значимость проблемы, объективная потребность практики дошкольных образовательных учреждений в определении и реализации концепции, педагогической стратегии и модели этнокультурного воспитания дошкольников актуализировали обозначенную проблему нашего исследования, которая заключается в поиске ответов на вопросы: каковы концептуальные идеи и педагогические стратегии этнокультурного воспитания дошкольников, обеспечивающие научно-методические подходы к разработке содержания и технологий этнокультурного

воспитания, как составляющей дошкольного образования? Каковы наиболее эффективные педагогические пути реализации педагогической стратегии и модели этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения?

Цель исследования состоит в разработке концепции, педагогической стратегии и модели этнокультурного воспитания детей в образовательной среде дошкольного учреждения. Объект исследования: процесс воспитания детей дошкольного возраста в образовательной среде дошкольного учреждения. Предметом исследования выступают концептуальные, стратегические, научно-методические основы этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста в образовательной среде дошкольного учреждения.

Ведущая идея исследования заключается в следующем. Воспитание этнокультурной личности обусловлено этнокультурными реалиями жизни общества, сложившимися этнокультурными ценностями конкретного региона и миссией образования отвечать на запросы общества, личности и реагировать на изменяющиеся тенденции в жизнедеятельности людей. Этнокультурное воспитание детей дошкольного возраста направлено на приобщение к этнокультурным ценностям народов, проживающих в регионе, на воспитание эмоционально-позитивного отношения детей друг к другу и опыта жизнедеятельности дошкольников в этнокультурной образовательной среде. Эффективность этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста в образовательной среде дошкольного учреждения обеспечивается современными концептуальными идеями, раскрывающими тенденции воспитания (культуросообразные стратегии, диалогичность культур, опора на этнокультурный опыт ребенка, сложившийся в семье и социуме, этнокультурные особенности детской субкультуры, совместное жизнетворчество детей и взрослых); педагогической стратегией, обуславливающей направленность, цели, задачи, закономерности, принципы, содержание и технологию этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста в образовательной среде дошкольного учреждения. Педагогическая стратегия этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста актуализирует взаимосвязь внешней (этнокультурное образование педагогов) и внутренней (этнокультурное воспитание детей) подсистем, раскрывающих комплекс научно-методических и организационно-педагогических условий. Под этнокультурным воспитанием детей старшего дошкольного возраста понимается процесс жизнедеятельности и жизнетворчества детей и взрослых, обеспечивающий становление этнокультурного опыта и эмоционально-ценностных отношений к этнокультурному наследию и представителям различных этнических культур на основе познания ребенком этнокультурных ценностей, способов общения и средств активного творческого самовыражения детей в этнокультурной образовательной среде дошкольного учреждения. В процессе этнокультурного воспитания происходит не только накопление представлений об этнокультурном наследии, но и развивается активная субъектная творческая позиция ребенка в жизнедеятельности,

проявляются личностные качества (толерантность, уважительность, доброжелательность) и опыт жизни ребенка в этнокультурной среде (культурных коммуникаций, индивидуального и коллективно творчества, познания и социального взаимодействия). Результативность этнокультурного воспитания детей в образовательной среде дошкольного учреждения обуславливается и этнокультурной образованностью педагогов (этнокультурная, теоретическая и методическая компетентность), способностью реализовывать педагогическую стратегию и организационно-педагогические условия воспитания детей дошкольного возраста.

Конкретизация этой идеи осуществляется на основе моделирования педагогической стратегии и организационно-педагогических условий этнокультурного воспитания дошкольников в образовательной среде дошкольного учреждения, обеспечивающих уровень этнокультурной воспитанности ребенка (познавательный-информационный, эмоционально-ценностный и опытно-действенный компоненты), проявляющейся в активности и способности ребенка использовать знания и ориентироваться на этнокультурные ценности в индивидуальном и коллективном опыте жизнедеятельности и жизнестворчества в этнокультурной среде.

Проблема этнокультурного воспитания дошкольников настолько многогранна, что для ее всестороннего исследования недостаточно применить один методолого-теоретический подход, она требует разных научных подходов, дополняющих и конкретизирующих друг друга для формирования основных понятий данного исследования. Методологической основой нашего исследования выступает совокупность антропологического, культурологического, гуманистического, личностно-ориентированного, системного, деятельностного подходов. Все подходы применяются в едином комплексе в рамках общей методологии и в определенной логической последовательности, соответствующей поставленным научным задачам. Но все же в качестве главного методологического подхода мы обозначаем культурологический подход, поскольку наш объект исследования – процесс воспитания детей дошкольного возраста в образовательной среде дошкольного учреждения, как социокультурное явление, имеющее этнокультурную специфику.

Для достижения поставленной цели и решения задач был использован комплекс методов, среди которых: изучение философской, культурологической, историко-педагогической, психолого-педагогической литературы по вопросам теории этноса, культуры, этнической культуры, образования, этнокультурного образования, дошкольного этнокультурного образования, становления этнокультурной личности педагогов и детей дошкольного возраста; теоретический анализ – историографический, сравнительно-сопоставительный, ретроспективный, моделирование; изучение эмпирической базы, анализ содержания Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2009 г.); анализ программ курсовой подготовки и переподготовки дошкольных практических работников; методы массового сбора информа-

ции: анкетирование, беседа, наблюдение, стандартизированные методики; моделирование педагогической стратегии становления этнокультурной образованности личности детей дошкольного возраста и педагогов; преобразовательный (созидательный эксперимент); методы математической и статистической обработки данных.

При разработке концепции этнокультурного воспитания детей старшего дошкольного возраста в образовательной среде дошкольного учреждения мы исходили из того, что в её состав входят идеи – возможности этнокультурной среды в становлении этнокультурного опыта жизнедеятельности и жизнетворчества ребенка, детская субкультура и специфика присвоения детьми этнокультурных ценностей и способов взаимодействий и общения с представителями различных этнических культур, воспитания как процесса становления детского опыта познания, эмоционально-ценностного отношения к представителям другого этноса; принципы построения процесса этнокультурного воспитания дошкольников, раскрывающие теоретические положения, обеспечивающие эффективность процесса воспитания. Концепция включает методологические подходы (культурологический, антропологический, гуманистический, личностно-ориентированный, деятельностный, системный) и педагогические закономерности этнокультурного воспитания (эффективность этнокультурного воспитания обеспечивается педагогической стратегией, совокупностью элементов – целей, содержания, технологии, средств, деятельности, взаимосвязью и взаимообусловленностью подсистемах дошкольного этнокультурного воспитания, субъектной активностью участников воспитательного процесса (педагоги, дети дошкольного возраста и др.).

Педагогическая стратегия этнокультурного воспитания детей старшего дошкольного возраста в образовательной среде дошкольного учреждения, строится по следующим параметрам:

- цели этнокультурного воспитания – воспитание опыта жизнедеятельности и взаимодействий ребенка-дошкольника в этнокультурной среде;
- задачи этнокультурного воспитания (информационно-познавательный компонент (связанный с познанием этнокультуры; эмоционально-ценностный компонент (направленный на понимание значимости этнокультуры); опытно-деятельностный компонент (связанный с проявлением этнокультурного опыта и отношения в различных видах деятельности и поведении));
- принципы этнокультурного воспитания (целостности и системности этнокультурного образовательного процесса ДООУ; единства, взаимодействия и взаимообусловленности внешней и внутренней подсистем дошкольного этнокультурного образования; этнопедагогизации образовательной среды на основе регионализации-районирования содержания этнокультурного образования; интеграции содержания, методов, приемов, средств и форм дошкольного этнокультурного образования);
- психологические механизмы этнокультурного воспитания (развитие информационно-познавательной, эмоционально-ценностной, опытно-деятельностной сфер личности);

– взаимосвязь внешней (этнокультурное образование педагогов) и внутренней (этнокультурное воспитание детей старшего дошкольного возраста) подсистем дошкольного образовательной среды;

Ядром концепции выступает модель этнокультурного воспитания, включающая следующие блоки: концептуальный, нормативный, организационно-методический, результативно-диагностический блоки.

Проведенное исследование отражено в докторской диссертации и эффективность разработанной педагогической стратегии, концепции и модели подтверждены математической обработкой и эффективным результатом их апробации в практике работы дошкольных образовательных учреждений Челябинской области.

Библиографический список

1. **Бабунова, Е. С.** Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста [Текст]: монография / Е. С. Бабунова. – Магнитогорск : МаГУ, 2009. – 369 с.
2. **Бабунова, Е. С.** Концептуально-теоретические и прикладные аспекты педагогической системы дошкольного этнокультурного образования [Текст]: монография / Е. С. Бабунова; МаГУ. – Челябинск : Издательство ИИУМЦ «Образование», 2009. – 295 с.
3. **Бабунова, Е. С.** Профессионально-педагогические аспекты этнокультурного образования [Текст]: монография / Е. С. Бабунова. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – 285 с.
4. **Бабунова, Е. С.** Современные подходы к этнокультурному образованию детей дошкольного возраста [Текст] / Е. С. Бабунова // Вестник МаГУ : период. научн. журнал. – Магнитогорск : МаГУ, 2005. – Вып. 7. – С. 280-284.
5. **Бабунова, Е. С.** Социализация дошкольников в процессе этнокультурного образования [Текст] / Е. С. Бабунова // Теоретико-методологические аспекты социализации дошкольников: коллективная монография [Текст] / под ред.: Н. И. Левшиной, Т. М. Бабуновой. – Магнитогорск : МаГУ, 2006. – С. 86–119.
6. **Бабунова, Е. С.** Характеристика концепции воспитания детей дошкольного возраста на идеях народной педагогики [Текст] / Е. С. Бабунова // Управление образовательными учреждениями и качеством образования: сб. статей по материалам регион. науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию дошк. образования г. Магнитогорска / под ред.: С. Ф. Багаутдиновой, А. Н. Троян. – Магнитогорск: МаГУ, 2000.
7. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного процесса [Текст] / Г. Н. Волков. – М. : ГосНИИ семьи и воспитания, 2001. – 160 с.
8. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогическая концепция национальной школы. Национальная школа: концепция и технология развития [Текст] / Г. Н. Волков. – М. : Просвещение, 1993. – С. 45–51.

РАЗДЕЛ VII

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378

Юстус Ирина Викторовна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Ульяновского государственного университета, irincloud@mail.ru, Ульяновск

Болтунова Светлана Владимировна

Аспирант Ульяновской государственной сельскохозяйственной академии, svetb@mail.ru, Ульяновск

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ АГРАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

Justus Irina Viktorovna

The doctor of pedagogical sciences, the professor of the chair of pedagogic, of the Ulyanovsk state university irincloud@mail.ru, Ulyanovsk

Boltunova Svetlana Vladimirovna

The post-graduate student of the Ulyanovsk state agricultural academy, svetb@mail.ru, Ulyanovsk

FEATURES OF MODERN SYSTEM OF THE AGRARIAN EDUCATIONS ABROAD

Современное состояние аграрного образования за рубежом характеризуется, прежде всего, экономическими и социальными изменениями, произошедшими на рубеже столетий, которые повлекли за собой ряд изменений в долгосрочной стратегии развития высшего сельскохозяйственного образования. Это обусловлено, прежде всего, тем что современное сельскохозяйственное и агропромышленное производство нуждается в специалистах, которые должны обладать определенными качествами личности, необходимыми для повышения их конкурентоспособности на рынке труда. Таковыми качествами выступают: способность гибко адаптироваться в быстро меняющихся жизненных ситуациях; умение интегрировать профессиональные знания и умело применять их для получения новых; способность критически мыслить и рационально решать разнообразные проблемы, используя современные технологии; умение анализировать возникшую проблему, а в последствии выдвигать гипотезы её решения, самостоятельно работать над собственным развитием в рамках образовательного, культурного и нравственного уровня.

Изменения, происходящие в настоящее время в сельскохозяйственном производстве, повлекли за собой крупные изменения в образовательной и кадровой политике аграрной сферы. На сегодняшний момент перед сельскохозяйственными вузами стоит задача подготовить специалистов нового поколения, способных самостоятельно применять на практике по-

лученные знания для управления современным высоко технологичным агробизнесом.

Современное высшее аграрное образование опирается на три составляющие: образование – научно-исследовательская деятельность – долгосрочное развитие.

Основной особенностью высшего аграрного образования за рубежом, можно считать, прежде всего, то что высшие учебные заведения системы профессионального сельскохозяйственного образования на сегодняшний день готовят специалистов, в большинстве случаев выходящих за рамки только сельскохозяйственного производства. Тенденции таковы, что сельскохозяйственное образование перестаёт быть исключительно сельскохозяйственным.

Зарубежное высшее аграрное образование в значительной степени ориентируется на представителей различных социальных слоев населения. Прослеживается тенденция получения данного образования людьми различных возрастов, с различными уровнями базовых знаний.

В данной статье мы постарались дать сравнительный анализ систем образования крупных западноевропейских стран, таких как США, Германия, Франция. Система аграрного образования в данных странах характеризуется, прежде всего, гибкостью, демократичностью, многофункциональностью, а также децентрализацией и высокой степенью автономности учебных заведений.

Состояние высшего аграрного образования США достаточно неоднородно. Есть университеты государственные, получающие деньги из бюджетов своих штатов, но также есть и высшие учебные заведения финансируемые частными лицами или фондами. Многочисленные фонды и организации готовят рейтинги высших учебных заведений каждый год. К вузам, имеющим аграрный профиль можно отнести Университет Западного Кентукки, Университет Айдахо, Университет штата Юта, Университет штата Айова.

В аграрном образовании США создана и активно работает комплексная система научно-информационного обслуживания, которая основана на триаде «научные исследования – образование – внедрение». Это позволяет более эффективно осуществлять систему аграрного образования в стране.

Система управления научно-исследовательской деятельностью является преимущественно децентрализованной. Исключением только те научно-исследовательские учреждения, которые находятся в подчинении федерального правительства, в частности, в рамках Министерства сельского хозяйства. Такая система управления исторически обусловлена и позволяет учебным заведениям тесно взаимодействовать непосредственно с производителями.

Что касается мотивов, побуждающих молодых людей обучаться в аграрных учебных заведениях, то по результатам исследований первое место занимает влияние семьи, затем советы друзей, влияние учителей школы, преподающих основные аграрные дисциплины. Также факторами, оказавшими влияние на решение старшеклассников пройти аграрное обучение,

выступают поездки учащихся на фермы, знакомство с присылаемой в школы специальными информационными материалами и прохождение летней производственной практики. Часть респондентов свой окончательный выбор в пользу сельского хозяйства объясняли любовью к животным [1].

Главные цели работы учебных заведений аграрного профиля, которые стали принципиальной частью законов, определивших направление аграрной политики страны, состоят в следующем:

- повышение уровня образования сельского населения;
- направление научных исследований на решение насущных проблем фермерства;
- внедрение научных разработок в сельскохозяйственное создание и развитие социальной инфраструктуры села [2].

Таким образом, достаточная отлаженная система высшего аграрного образования США привела к тому, что на настоящее время американская аграрная наука является одна из самых эффективных и прогрессивных в мире.

Анализ системы аграрного образования Германии выявил ряд особенностей. Вся система в вузах, например, таких как Университет Хойенхайм, построена на рациональном объединении теоретического и практического обучения. Уровень подготовки специалистов данного профиля в целом достаточно высок.

Одним из главных принципов высшего образования в Германии является принцип академической свободы. Его особенность заключается в том, что каждый студент самостоятельно определяет перечень тех дисциплин, которые войдут в его диплом, и соответственно которые будут им углубленно изучаться. Каждый семестр состоит из лекционных (14–20 недель) и не лекционных периодов, во время которых студент занимается самостоятельной научной работой. Основным видом подготовки студентов является самостоятельная работа (студент самостоятельно изучает заведомо заданную тему, а на лекции профессор лишь делает короткий обзор темы и разъясняет места, которые вызвали вопрос при изучении).

Учитывая специфику получения образования данного профиля, где теоретические и практические знания очень тесно переплетаются и без достаточно наработанных практических знаний невозможно получить диплом квалифицированного специалиста, сельскохозяйственные учебные заведения в Германии оснащены учебно-производственными хозяйствами, а именно современными фермами с ведением сельского хозяйства и переработки сельскохозяйственной продукции.

Правительство Германии уделяет достаточно большое внимание учебным заведениям высшего аграрного образования. Вся прибыль от реализации продукции произведенной в учебно-производственных хозяйствах является внутренней инвестицией для учебного процесса, а учебно-производственные хозяйства платят лишь налог из оборота. Показателем заинтересованности правительства развитием данной сферы образования является также, то что на развитие производства учебных хозяйств оно предоставляет долгосрочный беспроцентный кредит, а новая сельскохозяйственная техника

поставляется всеми заводами-производителями в хозяйство без оплаты на один год. Через год техника обязательно возобновляется. Сельскохозяйственная техника используется бесплатно.

Главная задача данной аграрной политики страны является, прежде всего, подготовка квалифицированного, высокообразованного, конкурентоспособного специалиста аграрного профиля.

Высшее аграрное образование Франции характеризуется главным образом гибкостью и вариативностью структуры сельскохозяйственного образования, что позволяет реально, а не декларативно обеспечить каждому желающему доступ к получению высшего образования данного профиля.

Современная система французского образования, в том числе и аграрного, заслуженно занимает одно из первых мест и является одним из самых прогрессивных в мире. Главной ее особенностью является то, что преобладают государственные учебные заведения, финансирование которых осуществляется правительством Франции. В свою очередь образовательный учебный процесс в частных учебных заведениях также находится под четким контролем государственных структур. Благодаря этому качество обучения в высших заведениях данной страны достаточно высокое, а дипломы французских вузов пользуются международным признанием.

Высшие учебные заведения Франции обладают правом создавать центры обучения самостоятельно. Студенты, обучающиеся в таких центрах, после успешной сдачи экзаменов при завершении подготовки получают диплом о прохождении углубленного курса обучения. Те, из них кто проходил специализированное обучение в своем сельскохозяйственном вузе, дополнительно получают диплом об углубленной подготовке в области сельского хозяйства, например диплом инженера-агронома с указанием названия высшего учебного заведения.

Все научные разработки в области агрономии проводятся в классических институтах, таких как Высший сельскохозяйственный институт г. Лилль, Высший сельскохозяйственный институт г. Анже, Национальный сельскохозяйственный институт в Париже-Гриньоне, которые традиционно во Франции считаются носителями теоретических знаний и в большей мере, чем школы, ориентированы на подготовку будущих учёных. В университетах также ведется подготовка специалистов как сельскохозяйственного, так и агропищевого профиля. В рамках этой подготовки существуют:

- университетские технологические институты (IUT), обеспечивающие в двухгодичный срок подготовку с получением университетского диплома по технологии (DUT) со специализацией в области агрономии и биопищевой индустрии;

- образование первого цикла, которое завершается выдачей дипломов об общем университетском образовании (DEUG) по специальностям, связанным с изучением почв, окружающей среды, а также управлением и организацией агропромышленного комплекса;

– образование второго цикла, оканчивающееся защитой степени университетского лиценциата или мэтризой, то есть правом на преподавательскую должность [3].

Наличие различных уровней, циклов, многообразие форм и многофункциональность системы высшего сельскохозяйственного образования во Франции привели к тому, что в настоящее время оно становится всё более доступным и открытым представителям для различных социальных слоев населения.

Анализ всего вышеизложенного отображен в Таблице.

Таблица – Сравнительная характеристика высшего аграрного образования за рубежом

Наименование основных параметров	Германия	США	Франция
1	2	3	4
Структура высшего образования	1. Степень лиценциата: срок обучения 3-4 семестра 2. Степень магистра: срок обучения 4-6 семестров (студенты технических специальностей вместо этой степени получают диплом специалиста) 3. Степень доктора	1. Степень бакалавра: срок обучения 4 года 2. Степень магистра: срок обучения зависит от специализации, уровня подготовки студента (от 1 года) 3. Докторская степень. Присваивается после получения степени магистра. Длительность обучения 2-5 лет.	1 цикл: диплом об общем (DEUG) или научно-техническом (DEUST) университетском образовании: срок обучения 2 года 2 цикл: диплом лиценциата: срок обучения 1 год, диплом магистра: срок обучения 2 года, диплом инженера: срок обучения 3 года. 3 цикл: диплом о специальном высшем образовании (DESS) или углубленном образовании (DEA): срок обучения от 1 года.
Достоинства	Доступная стоимость обучения. Право на работу во время обучения. Государственная поддержка студенчества. По окончании обучения возможность заключить контракт на работу в Германии, других странах Европы, США. Возможность выбора любой комбинации курсов по своему усмотрению.	Высокая рентабельность системы образования. Высокое качество обучения, за счет использования самых новых достижений в области науки и техники. Возможность получения бесплатной стипендии за высокие показатели в учебе. Право на работу во время обучения.	Гибкость и вариативность структуры сельскохозяйственного образования. Обучение условно бесплатное. Право получения льгот на обучение. Равные права при обучении как для студентов данной страны, так и для иностранцев.

1	2	3	4
Недостатки	Нет личных кураторов, в результате чего студент полностью предоставлен сам себе. Неопределенный срок обучения, зависит от желания и возможностей каждого студента.	Достаточно высокая оплата за обучение по сравнению с другими странами. Отсутствие стабильности не позволяет американским ученым длительное время сосредоточиться на одном направлении.	Сложная сфера разветвления системы высшего образования. Слишком быстрая смена программ и методов обучения.
Орган управления	Министерство образования Земель	Министерство сельского хозяйства	Министерство сельского хозяйства и рыбной промышленности

Таким образом, проведя анализ систем высшего аграрного образования ведущих западных стран, мы пришли к выводу, что, не смотря на проблемы и недостатки в сфере аграрного образования, все процессы интеграции, происходящие в последние годы в вузах данных стран направлены, прежде всего, на повышения качества образования, с целью обеспечения современного сельскохозяйственного и агропромышленного производства высококвалифицированными, эрудированными, творчески мыслящими, деловыми и инициативными специалистами.

Библиографический список

1. **Бочкарёв, А. Г.** Социальные и демографические изменения в составе студентов аграрных вузов США и России [Текст]/А. Г. Бочкарёв// Сетевой научно-методический журнал «Агрожурнал» Московского государственного агроинженерного университета. – 2011. – № 15.
2. **Жигалова, Л. П.** Особенности функционирования лэнд-грант университетов на примере Техасского и Калифорнийского университетов (Часть 1) [электронный ресурс] // Православный образовательный портал «Слово», 2010.
3. **Гущина, О. Д.** Основные тенденции подготовки дипломированных специалистов сельскохозяйственного профиля в современной Франции [Текст] / О. Д. Гущина // Диссертация кандидата педагогических наук. – Курск, 2005. – 220 с.

РАЗДЕЛ VIII
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 37

Юрчик Александр Леонтьевич

Начальник кафедры воздушно-десантной подготовки Филиала военного научно-учебного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия ВС РФ», полковник; аспирант НГАСУ (Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета), Новосибирск

**ОПЫТ ЛЕЧЕБНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
С ДОПРИЗЫВНОЙ И ПРИЗЫВНОЙ МОЛОДЁЖЬЮ
В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В 50–60 ГГ. XX ВЕКА**

Yurchik Alexander Leontievich

Airborne training department chief of Military Educational and Scientific Center of the Army Branch “Armed Forced Combined Arms Academy” (Novosibirsk), Colonel, graduate student of Novosibirsk State Architecture and Building University. The scientific study deals with the problems of youth preparation to military service, Novosibirsk

**THE TITLE OF THE PAPER: THE EXPERIENCE
OF MEDICAL AND HEALTH-IMPROVING WORK WITH PRE-
CONSCRIPTION AND CONSCRIPTION YOUTH IN WESTERN
SIBERIA IN 1950S–1960S OF THE 20TH CENTURY**

Достижения сегодняшнего дня неотделимы от исторического наследия, каким бы оно не было. История нашего Отечества, имеющего протяжённые границы в особое геополитическое положение, была всегда сопряжена с решением задач по защите своих рубежей и отстаиванию национальных интересов средствами и методами вооружённой борьбы. Поэтому укрепление обороноспособности страны всегда было важнейшим направлением деятельности государства, приоритетной задачей и священным делом всех россиян. При этом непреходящее значение имело формирование у всех слоёв населения страны и особенно молодежи готовности исполнить свой воинский долг перед Родиной.

В историческом анализе опыта подготовки молодежи к военной службе период 50–60-х годов XX в. особенно интересен. Начало 50-х годов – время становления мирной жизни советского народа, далее – кратковременный период «хрущёвской оттепели», когда в работе с допризывной и призывной молодежью Советского Союза наметились контуры новых подходов и демократические начинания того времени. Конечной точкой можно считать 1967 г. – базовое формирование советской системы подготовки молодежи к военной службе, просуществовавшей до периода постсоветской России. Одним из определяющих условий данных вре-

менных рамок является возможность анализа динамики изменения лечебно-оздоровительной работы и проекции её результатов на различные возрастные группы молодёжи. Если в 50-е годы ребёнок – ученик начальных классов, то в 60-е годы уже допризывник и призывник.

Вопросы лечебно-оздоровительной работы непосредственно связаны с подготовкой молодёжи к обороне страны, поскольку одним из основных показателей качественного состояния призывного контингента является состояние здоровья призывников. Генерал армии С. М. Штеменко в 1968 г. писал; «Неотъемлемыми составляющими подготовки молодежи к службе в армии и на флоте являются лечебно-оздоровительные мероприятия. Чем вызвана необходимость проведения специальных лечебно-оздоровительных мероприятий? Служба в армии не легка, особенно в современных условиях, когда воинам приходится напряженно работать со сложной техникой, длительное время находиться в герметически закрытых отсеках, кабинах, машинах, будь то подводная лодка, самолет, танк или иная боевая машина. Успешно справиться с заданиями в таких условиях могут лишь физически здоровые люди. К тому же нераспознанное своевременно заболевание или физический недостаток неизбежно ведет к отчислению молодых солдат из армии, а это отрицательно влияет на боевую готовность войск» [10].

Здоровье молодежи в 1946–1961 гг. в связи с тяготами войны и послевоенного восстановления народного хозяйства значительно ухудшилось. Врачи отмечали рост желудочно-кишечных, лёгочных, сердечно-сосудистых, глазных заболеваний, других болезней, требующих упорного систематического лечения и принимали все возможные меры для их излечения. В этот период тысячи детей в стране относились к специальной группе с ослабленным здоровьем, каждый десятый юноша по состоянию здоровья был негоден к строевой службе. По этой же причине росло и количество лиц, получивших отсрочку от воинской службы [1]. В справке Генерального штаба «О состоянии подготовки призывников к военной службе» от 9 октября 1959 г. названы области, края и республики, где подготовка к призыву на военную службу была поставлена слабо, при этом отдельно отмечались недостатки в состоянии здоровья призывников. В 1963–1966 гг. в первые дни по прибытии в войска увольнялось по болезни более 18 тыс. человек, а в течение первого года службы – 212,5 тыс. Из общего числа таких лиц с каждым годом все большее место занимали юноши с нервно-психическими болезнями, например в 1964 году их было 28,5% [1].

Характерную обстановку с 1950 по 1967 гг. по Западной Сибири дают справки о состоянии здоровья молодёжи и работе органов здравоохранения. Так отмечалось, что в Солошенском районе Алтайского края (далее по тексту – АКр.) (по состоянию на 25 августа 1950 г.) районный отдел здравоохранения оздоровительную работу среди призывников проводил недостаточно. Из отправленных граждан 1929 года рождения

(г. р.) с краевого призывного пункта было возвращено 17% больных, из них: трахомой – 7%, ушные заболевания – 5%, разные болезни – 2% и не строевых – 3%.; 1930 г. р. возвращено – 10%, из них больных: трахомой – 4%, ушными заболеваниями – 4%, разными болезнями – 2%. Оздоровительная работа среди призывников находилась в неудовлетворительном состоянии. За период с февраля по август 1950 г. вылечено только 6% больных призывников. По состоянию на 1 августа 1950 года остаются не вылеченными больные призывники 28 г. р. – 80%, 29 г. р. – 75%, 30 г. р. – 42%, 31 г. р. – 18%. Контроль за состоянием лечения призывников в медицинских пунктах со стороны районного отдела здравоохранения (райсдрава) не был установлен. Учёт больных призывников прикрепленных для лечения к медицинским пунктам в райсдраве отсутствовал [2]. По состоянию на 20 апреля 1957 г. в Локтевском районе АКр. наблюдались 49 больных призывников и не годных к военной службе, которые в основном были больны трахомой и физическим недоразвитием (недостаточностью). Отмечались случаи уклонение от лечения – не лечились 5 призывников больных трахомой, мер к ним не принималось [5]. В целом по состоянию на 1959 г. в Алтайском крае – 35,8% от общего числа призывников, а для сравнения в Иркутской области – 31,85% было негодно и ограниченно годно к военной службе [1].

В Новосибирской области (далее по тексту – НСО) состояние работы по обеспечению здоровья допризывной и призывной молодёжи так же оставляло желать лучшего. В 1955 г. в Колыванском районе НСО (работал с проверкой А. Дремов – докладная записка секретарю Новосибирского Обкома КПСС Б. И. Дерюгину) нет ни одного школьного врача, нет возможности изолировать туберкулёзных детей от здорового населения [7]. В период приписки к призывным участкам по НСО ежегодно выявлялось много больных, только в 1958 г. – 2663 чел. В 1957 г. не было призвано по этой причине 1274 чел., с лечением органы здравоохранения в полном объёме в этот период не справлялись [6]. По отдельным районам ситуация требовала конкретного внимания. В НСО отмечался Куйбышевский район, где в мае 1961 г. всё ещё имелись призывники больные трахомой [8]. Среди школьников Смоленского района АКр. (на начало 1961 года) из 9804 учащихся выявлено с хроническим тонзиллитом 780 чел. – 7,6%, кариесом зубов – 748 чел. – 7,2%, с пониженным зрением – 585 чел. – 5,9%. [4] Осенью 1962 г. каждому 10-му школьнику – будущему призывнику НСО нужна была диспансеризация или лечение [9].

Тяжёлому положению со здоровьем призывников наряду с экономическим положением в стране и другими причинами способствовала так же недостаточная укомплектованность органов здравоохранения квалифицированным медицинским персоналом. На 1 декабря 1954 г. население НСО составляло 1244769 чел. Один врач обслуживал 1862 чел., радиус обслуживания 40–60 км. Население г. Новосибирска на 1 декабря 1954 г. – 683453 чел. на одного врача приходилось – 519 чел. населения.

По НСО были не укомплектованы 60 врачебных участков и 187 фельдшерских пунктов фельдшерами. В 1955 г. по НСО было утверждено 1472 врачебных должностей, фактически имелось 890 врачей, не хватало – 582. Средних медицинских работников утверждено должностей 5193 чел., фактически имелось 3982, не хватало – 1201 чел. С законченным средним образованием 2845 чел., 117 чел. – образования не имели или имели 3–5 мес. курсы СОКК (Союз обществ Красного Креста и Красного Полумесяца). В Новосибирске было утверждено должностей врача 1879, имелось 1315 чел., недокомплект врачебными кадрами составлял 564 чел. По средним медицинским работникам – 4234 должностей утверждено, фактически работало 1712 чел., не укомплектовано – 2522 [7]. В Парфёновский район Алтайского края в 1960 году прибыло 2 врача и 3 фельдшера, а выбыло 2 врача, 6 фельдшеров и 3 медсестры [4]. В АКр. только в 4-х больницах из 33 имелись аптеки. В среднем одна аптека обслуживала 22 тыс. чел. (в среднем по РСФСР в то время – одна аптека на 15 тыс. чел.) За получением медицинских средств люди вынуждены были обращаться за 30–50 км. В 1960 г. были открыты только 3 аптеки вместо 26 по плану [4].

Но кроме кадровых проблем допускались недостатки и в организации работы. Лечебно-оздоровительная работа среди призывников была поставлена хорошо там, где своевременно решались вопросы диспансеризации, изучалось здоровье и проводились своевременно лечебно-оздоровительные мероприятия. Недостаточно организовано проводилась диспансеризация в 1961 г. в Кировском и Маслянинском районах НСО. Факты поверхностного осмотра установлены в Заельцовском, Татарском, Черепановском районах НСО. В проведении лечебно-оздоровительных мероприятий не участвовал областной и городской врачебно-физкультурный диспансер, занимаясь узко спортивными вопросами. Подтверждается в этот же период и низкое качество медицинского освидетельствования и лечебно-оздоровительной работы – 870 явно негодных по состоянию здоровья призывников было возвращено со сборного пункта областной медицинской комиссией. Из них из Заельцовского района – 67 чел., Кировского – 52, Доволенского – 31, Карасукского – 37, Татарского – 46 [8].

В данный период впервые обращает на себя внимание проблема качественного изучения здоровья призывников при приписке к военкоматам. Вследствие плохого изучения здоровья призывников, поверхностного обследования и лечения неизлечимых количество непризванных в армию по районам НСО в 1960 г. оставалось достаточно большим (табл. 1) [8].

Для устранения недостатков принимались различные меры. Так в Панюкрушихинском районе Алтайского края (по состоянию на 18 августа 1950 г.) призывники больные трахомой были созваны в районный центр и централизованно проходили лечение [2].

**Показатели непризванных в армию по причине плохого изучения
здоровья призывников, поверхностного обследования и лечения
неизлечимых (по отдельным районам НСО в 1960 г.)**

<i>Районы НСО</i>	<i>Кол-во чел. не призванных в армию</i>
<i>Железнодорожный</i>	<i>68</i>
<i>Кировский</i>	<i>58</i>
<i>Дзержинский</i>	<i>56</i>
<i>Центральный</i>	<i>47</i>
<i>Советский</i>	<i>45</i>
<i>Чулымский</i>	<i>44</i>
<i>Веселовский</i>	<i>37</i>
<i>Тогучинский</i>	<i>32</i>
<i>Коченевский</i>	<i>29</i>
<i>Чановский</i>	<i>27</i>

По борьбе с трахомой в Алтайском крае проводились различные мероприятия, из которых можно отметить: краткосрочные семинары, двухнедельную специализацию, дополнительные занятия, которые охватывали 1100 врачей и средних медицинских работников; дополнительное развёртывание в больницах края 400 больничных коек; санитарно-просветительскую работу среди населения, за декабрь-февраль 1958–59 гг. было прочитано 2710 лекций и докладов с привлечением 128208 чел.; поточные осмотры и проведение профилактического выявления больных [3].

В результате в Алтайском крае количество больных трахомой частично снижалось, хотя проблема окончательно решена не была. В ноябре 1958 г. количество больных трахомой составляло – 8307 чел., а на 1 января 1959 г. – 6018 чел. Вновь было выявлено в январе 1959 г. – 587 чел., охвачено лечением – 4910, в т. ч. в стационаре – 840. Излечено больных в январе – 221, осталось больных – 6384 чел. Их них по состоянию на январь 1959 г.: дошкольников больных трахомой было – 270, школьников – 785, призывников – 415 чел. Для сравнения в ноябре 1958 года оставалось больными: школьников – 909, призывников – 479 [3].

В период конца 50-х – начала 60-х годов большое внимание было уделено расширению сети медицинского обслуживания. Так в 1958 г. в АКр. было вновь открыто 107 больниц. К 1959 г. функционировало 15465 больничных коек, работало более 2-х тысяч врачей [3]. В 1960 г. проведено увеличение числа больничных коек с 15480 до 16640, а в 1961 г. с 16640 до 18186, из них по городу – 720, по селу – 725 [4]. Расширение лечебно-профилактических учреждений осуществлялось за счёт строительства и реконструкции, проводилось пополнение медицинским оборудованием и инструментами, увеличивалось количество лечебно-диагностических отделений и кабинетов, открывались аптеки [4]. Для устранения недостатков в 1961 г. планировалось открыть кабинеты врачебного контроля в 8-ми районах НСО (Барабинском, Тогучинском, Татарском, Убинском, Красноозёрском, Бердском, Искитимском и т. д.), что должно было улучшить диспансеризацию призывников [8].

Работа по улучшению качества медицинского обеспечения населения Западной Сибири естественно сказывалась и на состоянии здоровья призывного контингента молодёжи. Проводимые профилактические и лечебные мероприятия постепенно давали положительные результаты. Если в 1958 г. во время приписки к призывным участкам в НСО выявилось: 11,2% призывников, нуждающихся в лечебных мероприятиях, то в 1961 году всего 5,1%; больных трахомой в 1958 г. – 312 чел., 1961 г. – 72 чел.; больных туберкулёзом в 1958 г. – 420 чел., 1961 г. – 155 чел. [8]. Т. е. за три года количество призывников, нуждающихся в лечебных мероприятиях, уменьшилось в среднем (по различным показателям) в 3 раза.

Государство в рассматриваемые годы уделяло внимание здравоохранению в целом и лечебно-оздоровительной работе с призывным контингентом в частности, о чем говорят принятые в эти годы решения. Так, изучение рассматриваемого вопроса подтверждает, что государственная политика в области здравоохранения определялась принятыми в 1950–1964 гг. документами, непосредственно касавшимися укрепления здоровья населения: постановлением Совета министров СССР 1953 г. «О мероприятиях по улучшению физической подготовки молодежи допризывного и призывного возраста»; постановлением Секретариата ВЦСПС «Об улучшении воспитательной, физкультурно-массовой и оздоровительной работы среди молодежи допризывного и призывного возраста» от 18 декабря 1959 г.; постановлением Совета министров СССР 1964 г. «О дальнейшем улучшении санаторно-курортного обслуживания подростков» [1].

Итогом работы государственных органов стал «Закон о всеобщей воинской обязанности», который был принят Верховным Советом СССР 12 октября 1967 г. И хотя с принятием закона не были решены все проблемы обеспечения здоровья допризывной и призывной молодёжи, но с этого момента законодательно определялась система работы по обеспечению здоровья призывников. Для того чтобы не допустить в армию больных и вместе с тем дать возможность каждому юноше выполнить свой долг перед Родиной, был установлен порядок, согласно которому, начиная с 15-летнего возраста, среди молодежи проводились лечебно-оздоровительные и профилактические мероприятия. Нуждающихся планировалось направлять в дома отдыха, оздоровительные лагеря или на лечение в больницу. Дважды – во время приписки к военкомату и перед самым призывом стало проводиться медицинское освидетельствование призывников врачами разных специальностей. И для контроля перед отправкой в армию с областных сборных пунктов – все призывники вновь должны были подвергаться углубленному медицинскому осмотру [10].

Анализ рассматриваемой лечебно-оздоровительной деятельности государства по подготовке будущих защитников Родины показывает, что в ней нашла отражение тенденция учета особенностей текущего момента, стремление к решению стоящих задач. Это в целом, несмотря на специфику политической системы, экономические и социальные трудности для того ис-

торического периода, обеспечивало комплектование армии и флота призывным контингентом с допустимым уровнем состояния здоровья.

Исторический опыт также убеждает, что задачи формирования готовности молодежи к военной службе могут решаться успешно при условии всемерного и стабильного обеспечения функционирования системы подготовки молодежи к военной службе со стороны государства, утверждения в обществе социальной справедливости, патриотических ценностей, повышения престижа военной службы и уровня жизни.

Библиографический список

1. **Галдобина, С. В.** «Лечебно-оздоровительная работа с допризывной и призывной молодежью в 1946–1991 годах: некоторые аспекты историографии». Известия Самарского научного центра Российской академии наук. [Текст]/ С. В. Галдобина. – Т. 9, –№ 2, –2007. – С. 433–437. Интернет-версия статьи. <http://www.allbest.ru/> (дата обращения 22.01.2010).

2. **ГААКр** (Государственный архив Алтайского края). Ф.1. Оп.88. Д. 240. Л. 15. Справки по деятельности добровольных оборонных обществ в Алтайском крае. Переписка с военкоматами по проведению призывной компании. Справки по оборонно-массовой работе (01.50г. – 01.51г.). Барнаул.

3. **ГААКр** (Государственный архив Алтайского края). Ф.1. Оп.106. Д.65. Л.1-5, 13,20. Справки, информации о работе органов здравоохранения (14.01.-20.02.1959г.). Барнаул.

4. **ГААКр** (Государственный архив Алтайского края). Ф.1. Оп.106. Д.348. Л.41, 53-58, 76, 92. Информация партийных органов о мерах по улучшению работы органов здравоохранения и состоянии медицинского обслуживания населения (25.02.-02.12.1961г.). Барнаул.

5. **ГААКр** (Государственный архив Алтайского края). Ф.482. Оп.20. Д.47. Л.3. Справки работников Крайкома ВЛКСМ о спортивно-массовой и оборонной работе (20.4.57г. – 20.6.58г.). Барнаул.

6. **ГАНО** (Государственный архив Новосибирской области). Ф.4. Оп.28. Д.383. Л.3. Об отсрочке призыва и улучшении подготовки очередного призыва (1958 г.). Новосибирск.

7. **ГАНО** (Государственный архив Новосибирской области). Ф.4. Д.396. Оп.25. Л.1-2, 5. Справки и доклады по работе органов здравоохранения (1955 г.). Новосибирск.

8. **ГАНО** (Государственный архив Новосибирской области). Ф.190. Оп.1. Д.337. Л.3, 19, 32. Стенограмма областного совещания по работе с призывной и допризывной молодежью по подготовке её к службе в Вооружённых силах (Окружной дом офицеров, 8 мая 1961 г.). Новосибирск.

9. **ГАНО** (Государственный архив Новосибирской области). Ф.190. Оп.1. Д.341. Л. 95. Протоколы III - IV пленума Новосибирского обкома ВЛКСМ (24 сентября 1962 года). Новосибирск.

10. **Штеменко, С. М.** Новый закон и воинская служба.[Текст]/С. М. Штеменко. – М., Воениздат, 1968. – С. 40–41.

РАЗДЕЛ IX
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

УДК 378.01

Булуева Шумист Исмаиловна

Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Чеченского государственного университета, sovdat@list.ru, madonna22@rambler.ru, Грозный

**РОЛЬ ВАЙНАХСКОЙ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ
ПОЛОРОЛЕВЫХ ФУНКЦИЙ У ПОДРОСТКОВ**

Bulueva Shumist Ismailovna

Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of the Chechen State University, sovdat@list.ru, madonna22@rambler.ru, Grozny

**THE ROLE OF THE FAMILY INSTITUTION IN FRMIROVANIИ
SEX-ROLE FUNCTIONS IN ADOLESCENTS VAINAKH FAMILY**

Положение детей в вайнахских семьях, других малочисленных народов осложняется тем, что в этот возрастной период пробуждается этническое самосознание, которое начинает «задавать новые задачи». Известно, что любая этнокультура предлагает свой сценарий, по которому должна разыгрываться роль мужчины, роль женщины. Представления детей о мужественности, женственности начинают уже преломляться в той или иной мере через призму собственной этнической половой модели. Слияние двух линий идентификации, половой и национальной, создает также сложную социально-психологическую ситуацию для маленького гражданина, связанную с риском зарождения этнических предубеждений. Какими станут стартовые идеалы в области национальной и половой культуры ребенка, зависит в первую очередь и в решающей степени от семьи, в которой он растет.

Следовательно, на «семью ложится в решающей мере ответственность и за то, будут ли у детей, делающих первые шаги в этносознании, заложены ориентиры для развития подлинно гуманистических представлений о половой культуре, о культуре межнационального общения, о месте и роли женщины в обществе, о том, что отношения мужчины к женщине определяют, «в какой мере человек стал для себя человеком и мыслит себя таковым, в какой мере человеческая сущность стала для него естественной сущностью» [1, с. 99–100].

Для понимания сущности процесса формирования полоролевых функций у подростков в семье необходимо обратиться к внутрисемейной ролевой культуре.

Природой и обществом каждый мужчина подготавливается к тому, чтобы стать мужем и отцом, а женщина – женой и матерью.

В самом общем плане отношения между мужчиной и женщиной в семье определяются экономическим строем общества. Матриархат имел

свою экономическую основу, патриархат – свою. Однако и в том, и в другом случае семья была авторитарной. Превосходство одного пола над другим пронизывало всю семейную жизнь. Вместе с тем существование семьи, где осуществляется два уровня руководства – материнское и отцовское, все вопросы решаются супругами сообща.

На каждом новом этапе развития общества, когда происходит переоценка ценностей, возрастает интерес к проблемам создания и функционирования семьи.

Семья является объектом пристального внимания со стороны разных отраслей науки. Одной из сторон изучения семейной жизни являются семейные роли. Само понятие семейной роли как конкретизация социальных ролей мужа, жены, матери, отца, детей и т. д. является по сути социологическим. Опираясь на него, социальные психологи могут исследовать «личностную окраску», которую приобретают семейные роли в конкретном проявлении. Роль – это «социальная функция личности, соответствующая принятым нормам, способ поведения людей в зависимости от их статуса, или позиции в обществе, в системе межличностных отношений» [2, с. 156].

Трансформация ролевых отношений в семье является важнейшей стороной современной перестройки брачно-семейных отношений. Неопределенность норм, регулирующих в настоящее время брачно-семейные, в том числе ролевые, отношения, ставит перед современной семьей ряд социально-психологических проблем. Важнейшими из них являются проблемы «выбора» каждой семьей способа ролевого взаимодействия и формирования отношения членов семьи к разным сторонам ролевого поведения в семье.

Процесс возникновения ролевой структуры семьи является одной из главных сторон ее становления как социальной и психологической общности, адаптации супругов друг к другу и выработки стиля семейной жизни. В условиях существования разных норм и образцов ролевого поведения этот процесс тесно связан с межличностными отношениями супругов и их установками. В настоящее время качество межличностных отношений супругов определяется прежде всего тем, как воспринимают их сами супруги, насколько благополучными и успешными они их считают. Однако до настоящего времени остается мало изученным вопрос, как воспринимают молодые люди свой созданный брак и какое место занимают в этом их ролевые отношения.

В зарубежной психологии рассмотрение семейных ролей составляют понятия половых ролей, полоролевой системы, полоролевой дифференциации. Под половыми ролями большинство авторов понимает систему культурных норм, определяющих допустимые способы поведения и личностные качества на основе половой принадлежности. Иногда эту систему называют полоролевой системой.

Полоролевые системы – это культурные ожидания относительно социальных ролей, социальных деятельностей, подходящих для мужчин и женщин. Основной линией дифференциации ролей мужчин и женщин в запад-

ной культуре является линия «дом – работа». От мужчины традиционно требуется в первую очередь, чтобы он стал профессионалом, занятым на постоянной, хорошо оплачиваемой работе. Семья должна рассматриваться им как нечто подчиненное, второстепенное по отношению к работе. На женщину возлагается ответственность за дом, семью, детей, профессиональная деятельность допускается, но как нечто второстепенное по отношению к семье в той мере, в какой она не мешает основному назначению женщины. Такая дифференциация ролей мужчин и женщин часто называется полоролевой дифференциацией. Из разделения социальных ролей мужчин и женщин непосредственно следует и образец распределения семейных ролей. На мужчину ложится ответственность за материальное обеспечение семьи, на женщину – ответственность за воспитание детей и ведение хозяйства [2, с. 56].

Говоря о психологических ролях членов семьи, нужно отметить, что одна роль может существовать только во взаимодействии с другими ролями. Например, чтобы выполнить роль отца или матери, необходимо, чтобы кто-то выполнял роль сына или дочери. Семейные роли должны создавать систему, которая приближалась бы к непротиворечивой и могла удовлетворить многие психологические потребности. Однако нужно отметить, что такая сложная система семейных ролей не может быть непротиворечивой. Важно определить, насколько противоречивость семейных ролей разрушительна и в какой мере сама семья ее регулирует. Существенным моментом является, насколько мнение члена семьи о своей роли совпадает с представлением о ней других.

Существует ряд обстоятельств, делающих проблему ролевой внутрисемейной структуры особенно актуальной для современной семьи. Что такое традиционная и эгалитарная семья, в чем их различия? Это, прежде всего, две различные системы распределения внутрисемейных ролей. Так, традиционная семья – это семья, где за супругами в соответствии с их полом закреплены определенные роли – жена выполняет роль матери и хозяйки, муж в основном ответственен за материальное обеспечение и сексуальные отношения.

Следует отметить, что в последнее время в структуре современной семьи произошли определенные изменения: уменьшились размеры семьи и количество детей в ней, уменьшилась значимость старшего брата и сестры, стали менее дифференцированы роли различных членов семьи в целом.

Первые представления ребенка о своей половой роли и принадлежности к полу формируются еще в раннем детстве, примерно к трем годам жизни. Первоначально он различает пол по второстепенным, случайным, не специфическим признакам: по одежде, прическе, именам собственным и т. д. Затем усваиваются некоторые полоразличительные особенности поведения и характера: «мальчики не плачут», «ты ведь мужчина, не бойся», «не пачкайся, ты же девочка». Первоначально ребенок не может, разумеется, самостоятельно различать особенности поведения мальчиков и девочек,

мужчин и женщин в такой мере, чтобы уметь сознательно усваивать модель поведения своего пола. Первую «программу» половой роли он получает в семье. Когда девочка растет в семье в окружении мальчиков, она, как правило, говорит о себе, употребляя глаголы мужского рода. В чечено-ингушских семьях это не редкость. И наоборот, мальчики в окружении одних девочек допускают ту же ошибку. За этим фактом стоит явление: до определенного возраста ребенок растет, не различая пола. Иначе об этом явлении говорят как о периоде «бесполого развития» [4, с. 67].

Направленность на идентификацию со своим полом и полоролевые функции зримо проявляется у мальчиков и девочек даже в занятиях, нейтральных к полу детей, например, в рисовании. Мальчики, проявляя интерес к мужским ролям, рисуют строительство домов и городов, дороги с мчащимися автомобилями, самолеты в небе, корабли в море, танки, военных, а также войны, драки, потасовки. Девочки, чувствительные к женским ролям, рисуют хорошеньких девочек и принцесс, цветы, сады, всевозможные орнаменты, а также детей и мам, гуляющих с дочками. О той же тенденции свидетельствует и опыт народной педагогики, в частности Чечено-Ингушской этнопедагогики, в которой важное место в воспитании детей занимали традиционные игры с куклами. Куклы-мужчины по ролевым предписаниям в играх строили дома, косили траву, пасли табуны и отары, валили лес, ходили на охоту. А куклы-женщины в это время готовили пищу, стирали, нянчили детей, шили одежду, украшали жилье. Поскольку исполняли эти роли не куклы, а сами дети, то они получали навыки поведения, соответствующие их полу. Социальные роли усваиваются детьми на основе их подражательной деятельности и тесного семейного общения. В процессе общения, одних и тех же видах деятельности мальчики непроизвольно подражают отцам, девочки – мамам.» [6, с. 70–72].

Семейное общение – многофункциональное социально-психологическое явление, и ряд уже выявленных его закономерностей может быть использован в деле формирования полоролевых функций и полоролевого поведения в вайнахской семье, а также повышения ее педагогического потенциала. В этом плане важнейшим нам представляется аспект общения, обеспечивающий социально-психологическое единение физически автономных индивидов, превращение семьи в многочисленную психологическую монаду с единством ценностных ориентации. Общение в семье как по вертикали, так и по горизонтали следует считать нормальным, адекватным, если оно характеризуется, по меньшей мере, следующими четырьмя признаками: непосредственностью, интимной глубиной, понимаемой в смысле личностного, душевного характера общения, открытостью позиций членов семьи друг для друга, всеохватностью содержания. Отсутствие какого-либо из этих признаков может рассматриваться как индикатор явного или скрытого неблагополучия в семье, либо в тех или иных каналах коммуникации между ее членами. Мы проиллюстрируем на самых простых примерах те моменты в семейно-бытовом общении чеченцев и ингушей, которые расходятся с

эталонами общения, установленными в социально-психологических исследованиях как у нас, так и за рубежом.

Этнические особенности половой морали чеченцев и ингушей не могут быть познаны без учета реального факта «закрытости» сферы взаимоотношения полов для прямого, непосредственного, диалогического общения между старшими и младшими поколениями, между мужчинами и женщинами одного рода. В этническом сознании чеченцев и ингушей указанная закрытость воспринимается как единственно приемлемый образец морально-этнической культуры во взаимоотношениях полов. Однако по мере накопления опыта межэтнического общения, интернационализации культуры определенному испытанию подвергается и упомянутая закрытая система межполового общения. Например, выпускники Чечено-Ингушских школ на занятиях по проблемам семейного общения приводили немало фактов из реальной жизни, свидетельствующих, по их мнению, об определенных «неудобствах» закрытого общения. Однако на вопрос о том, будут ли они в своих семьях менять что-либо в традиционном общении, отвечают отрицательно.

Например, как непростительная бестактность, или как признак психической аномалии было бы воспринято в данной этнической среде непосредственное обращение взрослого сына или дочери к отцу, а также сестры к брату, племянницы и племянника к дяде и т. д. по вопросам собственной личной жизни (например, о намерении жениться, выйти замуж, пойти на свидание и т. д.). Более того, не только дети не должны непосредственно обращаться к отцам или женщины к мужчинам своего рода (например, сестра к брату) по вопросам взаимоотношения полов, но и кто-либо из посторонних не должен затрагивать эту сферу жизни молодых в присутствии их отца или дяди, а также любого мужчины-родственника, даже, если он еще подросток. К тому же число родственников, которых надо брать во внимание при оценке ситуации как соответствующих или несоответствующих общению по вопросам взаимоотношения полов, у чеченцев и ингушей так велико, что всех их знать не может не только посторонний человек, но и затруднительно самим членам кровнородственной группы. Если, к примеру, молодой человек пожелает где-то на улице поговорить с девушкой с целью ухаживания или признания в любви, он должен удостовериться сначала по этике чеченцев и ингушей в том, что поблизости нет не только ее брата или отца, но и других родственников, включая и таких дальних, как, скажем, троюродный дядя или четвероюродный брат по отцовской линии.

В свете этих положений невольно обращает на себя внимание общение чеченцев и ингушей в сфере взаимоотношений полов, существенной особенностью которого является не непосредственный, а наоборот, опосредствованный характер его реализации. Речь идет об этике и традиционных нормах, которые исключают в семьях чеченцев и ингушей прямое и непосредственное общение (общение лицом к лицу) отцов и детей, всех женщин данного рода с мужчинами этого рода по вопросам брачно-семейных отно-

шений. Этот момент принципиально важен для оценки традиционной этики взаимоотношений в семье, поскольку при изучении морального сознания людей надо анализировать не только то, что они делают, как они делают, но и как и с кем общаются, т. е. сферу и способы общения, в которые они включаются.

Разумеется, не все в способах семейно-родственного общения чеченцев и ингушей следует подвергать критике из-за того, что оно не вписывается в новые схемы коммуникативной культуры. Здесь, несомненно, много ценного, отвечающего прогрессивным идеалам людей всех национальностей. Уважительное отношение к старшим, искренняя преданность детей родителям, благородная этика и четкая определенность в взаимоотношениях между братьями и сестрами, основанных на безусловном соблюдении субординации старшинства – все эти и другие нормы взаимоотношений в чеченских и ингушских семьях согласуются с лучшими семейно-родственными традициями и нормами других народов. Есть немало особенностей общения у чеченцев и ингушей в сфере быта, относительно нейтральных к процессу межэтнического взаимодействия. Имеются и такие нормы общения, несовершенство которых осознается как самими представителями данной этнокультуры, особенно школьников, так и представителями других национальностей. Подробное их изложение, хотя это и важно для лучшего взаимопонимания людей в межэтнических контактах в условиях нашей республики, не входит в нашу задачу [5, с. 48].

Для родителей характерна безразличная установка на половое воспитание детей, считающие, что жизнь сама научит ребенка во всем разбираться и поэтому специально заниматься половым воспитанием нет необходимости: в свое время он сам все поймет. В результате подростки: юноши и девушки – не имеют четкого представления о жизненно важных вещах. Некоторые не имеют понятия о том, что в основе их отношения к представителю другого пола может лежать не любовь, а лишь влечение, и обманываются в своих чувствах. Это отрицательно сказывается на выборе брачного партнера. У многих не выработана установка на необходимость познания личностных качеств избранника. Знакомство перед женитьбой оказывается слишком кратковременным и несходство характеров выявляется не в период предбрачного общения, а после женитьбы, порой весьма скоро. Одним из последствий безразличной установки является ранняя половая связь их детей, что более характерно для современных семей центральной части России. Безразличная установка родителей на воспитание у детей полоролевых функций может иметь следствием ранние и малооправданные браки, которые часто заканчиваются разводами, ранней беременностью, ранней и беспорядочной половой жизнью, которая мешает нормальному социальному развитию и представляет угрозу здоровью.

Таким образом, коллективная ответственность, размывая индивидуальную, приводит к безответственности в воспитании у детей позитивной полоролевой функции. Вайнахская семья, функционирующая как единая,

неделимая, дружная семья, должна быть высшей и последней инстанцией в лице ее главы – отца, супружеской пары в вопросах воспитания детей в духе выполнения моральных норм, культивируемых в полиэтническом социуме. Обществом предоставлено право и возложена на семью обязанность решать вопросы семейного воспитания, в том числе воспитания полоролевых функций. Родители в равной степени несут ответственность перед родственниками, обществом за качество выполнения функции духовного воспроизводства человека.

Библиографический список

1. **Юсупова, Р. Я.** Духовно-нравственное воспитание младших подростков во взаимодействии современной вайнахской семьи и школы. [Текст]: дис. канд. пед. наук./ Р. Я. Юсупова. – М., 2001. – 228 с.
2. **Семейно-бытовая** обрядность вайнахов. Сб. статей. – Грозный, 1982. – 287 с.
3. **Харламов, И. Р.** Педагогика. Гардарики. [Текст]/ И. Р. Харламов. М., 2000. – 329 с.
4. **Хасиев, С. М.** О ценностной школе чеченцев [Текст]/ С. М. Хасиев. // «Чеченец». – Грозный, 1990. – № 1. – С. 5–14.
5. **Штерн, В.** Детская психология. Т. 2. , М.: Мир [Текст]/ В. Штерн . – 2000. – 455 с.
6. **Эхаева, Р. М.** Использование народных идей и традиций, фольклорных жанров в духовно-нравственном воспитании молодежи. Республиканская научно-практическая конференция молодых ученых и студентов «Наука и молодежь». [Текст]/ Р. М. Эхаева. – Грозный, 2007. – 115 с.

РАЗДЕЛ X

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.015.3

Весельева Ирина Петровна

Старший преподаватель кафедры специальной психологии Института специальной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, irves0@mail.ru, Красноярск

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ СВОЙСТВ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ

Veselyeva Irina Petrovna

Senior lecturer in special psychology of the Institute of Special Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Astafieva, irves0@mail.ru, Krasnoyarsk

FEATURES OF THE COMMUNICATIVE PROPERTIES OF FUTURE SPEECH THERAPISTS

Каждому человеку в обществе приходится взаимодействовать, общаться с другими людьми. От успешности общения, развития коммуникативных свойств зависит реализация им своих потребностей, эмоциональный комфорт. Особую роль коммуникативные свойства играют в профессиональной деятельности педагогов, в частности логопедов, которая подразумевает постоянное общение, взаимодействие с детьми. Именно в совершенствовании коммуникативных свойств заключается мощный резерв повышения профессиональной компетентности педагогов, логопедов, как представителей профессии типа «человек-человек», требующей постоянного взаимодействия, общения с детьми.

Проблема педагогического взаимодействия, требований к коммуникативным свойствам педагога рассматривается в трудах В. А. Кан-Калика, И. А. Колесниковой, Н. В. Кузьминой, Н. Д. Левитова, А. А. Леонтьева, А. В. Мудрика, Н. Д. Никандрова, А. С. Шарова.

Однако проблема развития коммуникативных свойств будущих логопедов изучена недостаточно.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена противоречиями между:

- возрастающей потребностью общества в компетентностных специалистах и недостаточной изученностью особенностей развития коммуникативных свойств будущих логопедов в вузе;
- объективной значимостью коммуникативных свойств будущих логопедов и недостаточной разработанностью этих вопросов в педагогике и психологии.

Вышесказанное позволяет сформулировать проблему исследования, заключающуюся в выявлении особенностей развития коммуникативных свойств будущих логопедов.

Многие психологи, педагоги считают, что говорить о коммуникативных свойствах, способностях педагога неправомерно, так как они являются профессиональными педагогическими способностями, которыми он должен овладеть независимо от своих индивидуальных качеств. Так у Ф. Н. Гоноболина [2], Н. Д. Левитова [7] содержание педагогических способностей пронизывают элементы коммуникативных способностей.

Некоторые ученые (В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров [3], Н. В. Кузьмина [5], В. А. Крутецкий [4]) коммуникативные свойства педагога представляют в качестве самостоятельного компонента структуры профессионально-педагогических способностей.

Таким образом, в указанных исследованиях отмечается связь коммуникативных умений педагогов с профессиональной педагогической деятельностью, то есть профессия педагога, в том числе логопеда, требует постоянного взаимодействия с обучающимися, является «коммуникативной», соответственно к коммуникативным свойствам педагога предъявляются дополнительные требования как к его профессионально важным качествам.

В. А. Сухомлинский [11] отмечал, что «учителю следует начинать с элементарного, но вместе с тем наитруднейшего – с формирования способности ощущать душевное состояние другого человека, уметь ставить себя на место другого в самых разных ситуациях». Развитая у человека эмпатия, – ключевой фактор успеха в тех видах деятельности, которые требуют вчувствования в мир партнера по общению и, прежде всего, в психолого-педагогических профессиях.

Н. М. Назарова пишет, что дефектолог, логопед – «это человек с особым складом души, деятельный инициативный, энергичный, уверенный в успешном результате своей профессиональной деятельности, доброжелательный и тактичный. Для него характерна гуманная оценка роли человека в современном мире» [10, с. 160].

А. В. Мудрик [8] также считает, что успешность общения зависит от готовности к симпатии и эмпатии. Готовность к симпатии отражает способность испытывать влечение к другому человеку, а готовность к эмпатии – готовность и способность сопереживать (переживание тех самых чувств, которые испытывает другой человек, отождествляя себя с ним, «растворяясь» в нем), сочувствовать (переживание тех же чувств, которые испытывает другой человек, эмоционально положительное отношение к тому, что чувствует другой).

Таким образом, Н. М. Назарова [10], А. В. Мудрик [8], В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров [3] указывает на эмпатию, как свойство личности логопеда, необходимое для эффективного педагогического общения.

Производной эмпатии являются аффилиация, отзывчивые межличностные отношения (Х. Хекхаузен [12], В. Н. Куницына [6], Р. О. Агавелян [1]).

Впервые термин «аффилиация» использовал А. Мюррей в 1938 г. и описывал мотив аффилиации следующим образом: «заводить дружбу и испытывать привязанность. Радоваться другим людям и жить вместе с ними. Сотрудничать и общаться с ними. Любить. Присоединяться к группам».

Под аффилиацией В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша предлагают понимать «потребность человека в установлении, сохранении и упрочнении добрых отношений с людьми. Индивид, обладающий этой потребностью, не только постоянно стремится к людям и испытывает удовлетворение от эмоционально положительного общения с ними, но в человеческих отношениях видит один из главных смыслов жизни [6, с. 36].

Х. Хекхаузен под аффилиацией подразумевает определенный класс социальных взаимодействий, имеющих каждодневный и в то же время фундаментальный характер, содержание которых заключается в общении с другими людьми и таком поддержании, которое приносит удовлетворение, привлекает и обогащает обе стороны. Человек, стремящийся к аффилиации, прежде всего должен дать понять, что стремится вступить в контакт, сообщив этому контакту привлекательность в глазах предполагаемого партнера, что рассматривает его как равного себе и предлагает ему полностью взаимные отношения, а также должен добиться определенного созвучия своих переживаний переживаниям партнера, что побуждало бы обе стороны к взаимодействию и ощущалось бы ими как нечто приятное, приносящее удовлетворение и поддерживающее чувство собственной ценности. Цель мотива аффилиации – взаимная и доверительная связь, при наличии которой каждый из партнеров если не любит другого, то относится к нему приязненно, принимает его, дружески поддерживает и симпатизирует ему [12, с. 550].

Степень выраженности потребности в аффилиации в значительной мере определяет тип межличностного поведения, отношения.

Так В. А. Кан-Калики, Н. Д. Никандров [3] считают, что наиболее плодотворны, продуктивны типы общения, во-первых, на основе увлеченности совместной творческой деятельностью, который складывается благодаря высоким профессионально-этическим установкам педагога и его отношениям к педагогической деятельности в целом; во-вторых, на основе дружеского расположения, который является предпосылкой успешной учебно-воспитательной деятельности.

А. В. Мудрик [8] считает сотрудничество ведущим стилем взаимодействий, взаимоотношений. Успешное сотрудничество ученых определяет, во-первых, через коллективную постановку целей и планирование путей их достижения; во-вторых, через совместное выполнение намеченного плана; в-третьих, через совместный с партнерами анализ и оценку достигнутого результата. Развивать коммуникативные способности педагогу он предлагает через сотрудничество, познание и общение учиться умению жить среди людей.

В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша [6], говоря об «отношениях» как степени выраженности потребности в аффилиации, указывают на субъективную связь, которая устанавливается между индивидом и каким-то внешним объектом (предметом, человеком) и проявляется в его эмоциональных реакциях, категоризации данного объекта, определенном шаблоне действий.

Такой же смысл определения отношений представлен у В. Н. Мясищева [9]: отношения – это целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с разными сторонами объективной действительности, включающая три взаимосвязанных компонента: отношения человека к людям, к себе, к предметам внешнего мира.

В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша [6] предлагая межличностные отношения определять как взаимные ориентации, которые развиваются и кристаллизуются у индивидов, находящихся в длительном контакте, выделяют следующие структурные параметры отношений:

- 1) дистанция или степень психологической близости партнеров, – близкая, далекая;
- 2) валентность, или оценка отношений, – позитивная, негативная, противоречивая, безразличная;
- 3) позиция партнеров – доминирование, зависимость, равенство;
- 4) степень знакомства – отношение поверхностного знакомства, приятельские, товарищеские, дружеские, любовные.

Системное представление межличностных отношений, поведения, схожее с работой В. Н. Куницыной разработано у Т. Лири, в основе которых лежит реализация потребности в общении и осуществлении своих желаний. Т. Лири при рассмотрении стилей поведения указывал на показатели аффилиации – скептицизма, недовольства другими; конформности-неконформности; властности-покорности; дружелюбия – агрессивности; уверенности и независимости – потребности в помощи и доверии со стороны окружающих, на основании которых выделил следующие стили межличностных отношений, поведения в общении: 1) властно-лидирующий; 2) независимо-доминирующий; 3) прямолинейно-агрессивный; 4) недоверчиво-скептический; 5) покорно-застенчивый; 6) зависимо-попкорный; 7) сотрудничающе-конвенциальный; 8) ответственно-великодушный.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что аффилиация (потребность в установлении, сохранении и упрочнении добрых отношений), эмпатия (способность постижения эмоционального состояния другого человека) и стили отношений (взаимные ориентации в общении) являются показателями развития коммуникативных свойств будущих логопедов.

Мы провели эмпирическое исследование особенностей коммуникативных свойств будущих логопедов обучающихся на 1, 3 и 5 курсах в Институте специальной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

Нами также были определены достоверные изменения коммуникативных свойств у будущих логопедов с помощью критерия Н. Крускала-Уоллиса (таблица).

Достоверные изменения коммуникативных свойств у будущих логопедов

Показатель сравнения	Значение, Н	Уровень достоверности, р	Комментарии
Эмпатия	21,897	0,0000	выявлены достоверные различия, различия не случайны, с курсом значения понижаются, самые высокие на 1, а самые низкие на 5 курсе
Стремление к людям	2,18	0,3360	достоверных различий не выявлено
Боязнь быть отвергнутыми	24,09	0,0000	выявлены достоверные различия, различия не случайны, на 3 курсе показатели значимо ниже, на 1 курсе значимо выше
общительность	11,11	0,0039	выявлены достоверные различия, различия не случайны, на 3 курсе показатели значимо ниже, на 1 курсе значимо выше
Уровень субъективного контроля	0,06	0,97	достоверных различий не выявлено
Властно-лидирующий стиль отношений	6,46	0,039	выявлены достоверные различия, различия не случайны, на 1 и 3 курсах показатели значимо ниже, на 5 курсе значимо выше
Независимо-доминирующий стиль отношений	4,77	0,09	достоверных различий не выявлено
Прямолинейно-агрессивный стиль отношений	3,10	0,21	
Недоверчиво-скептический стиль отношений	5,44	0,07	
Покорно-застенчивый стиль отношений	6,88	0,03	выявлены достоверные различия, различия не случайны, на 1 курсе показатели значимо выше, на 5 курсе значимо ниже, с курсом понижаются
Зависимо-послушный стиль отношений	1,08	0,58	достоверных различий не выявлено
Сотруничающе-конвенциональный стиль отношений	16,98	0,0002	выявлены достоверные различия, различия не случайны, на 5 курсе показатели значимо ниже, на 1 курсе значимо выше
Ответственно-великодушный стиль отношений	12,89	0,0016	выявлены достоверные различия, различия не случайны, с курсом значения понижаются

Динамика показателей эмпатии, полученная при использовании методики для оценки способности педагога к эмпатии И. М. Юсупова, свидетельствует о снижении значений от курса к курсу (средние значения 59,42; 52,58;

47,56 баллов соответственно на 1, 3, 5 курсах). Таким образом, зафиксирована тенденция к постепенному снижению чувствительности, сопереживания в процессе общения у будущих логопедов.

Выявлено также снижение показателей «боязни быть отвергнутыми» – мотивационной тенденции потребности аффилиации от 1 курса к 3 курсу обучения в вузе у будущих логопедов, то есть студенты 3 курса в меньшей степени стремятся к одиночеству, не боятся быть отвергнутыми в процессе установления новых межличностных отношений.

Динамика значений властно-лидирующего отношения свидетельствует о повышении уверенности в себе, стремлении руководить, развитии организаторских свойств от 1 курса к 5 курсу (средние значения 7,0; 7,47; 10,18 соответственно на 1, 3, 5 курсах).

Динамика значений покорно-застенчивого поведения свидетельствует о снижении скромности, застенчивости, уступчивости в процессе общения у будущих логопедов в процессе обучения в педагогическом в вузе (средние значения 8,66; 7,68; 5,81 соответственно на 1, 3, 5 курсах).

Динамика показателей сотрудничающее-конвенционального и ответственно-великодушного стилей межличностных отношений свидетельствует о снижении стремления к тесному сотрудничеству, дружелюбным отношениям, а также указывает на снижение эмоциональной отзывчивости, реактивности в процессе общения у будущих логопедов, обучающихся в педагогическом вузе (средние значения сотрудничающее-конвенционального поведения – 10,4; 7,7; 7,5; ответственно-великодушного поведения – 11; 9,5; 7,8 соответственно на 1, 3, 5 курсах).

Был также проведен корреляционный анализ коммуникативных свойств будущих логопедов.

Так у будущих логопедов, обучающихся на 1 курсе педагогического вуза мотивационная тенденция потребности аффилиации – «боязнь быть отвергнутыми» на высоком уровне значимости ($p < 0,01$) коррелирует с показателями стилей межличностных отношений: недоверчиво-скептического ($r = 0,55$), зависимо-послушного ($r = 0,78$), сотрудничающее-конвенционального ($r = 0,67$), отзывчиво-великодушного ($r = 0,73$); на достоверном уровне значимости ($p < 0,05$) – показателями независимо-доминирующего ($r = 0,43$), покорно-застенчивого ($r = 0,51$) стилей межличностных отношений, что указывает, на то, что, у будущих логопедов, обучающихся на 1 курсе в вузе, выбор стиля межличностных отношений определяет боязнь быть отвергнутыми.

У будущих логопедов, обучающихся на 3 курсе в вузе, мотивационная тенденция потребности аффилиации – «стремление к людям» на высоком уровне значимости ($p < 0,01$) коррелирует с зависимо-послушным ($r = -0,71$) и ответственно-великодушным ($r = -0,74$) стилями межличностных отношений; на достоверном уровне значимости ($p < 0,05$) – недоверчиво-скептическим стилем межличностных отношений ($r = -0,52$), что говорит о том, что стремление к людям, к взаимодействию с ними не будет выражаться в скептическом, зависимом, отзывчивом поведении в процессе общения.

Мотивационная тенденция потребности аффилиации – «боязнь быть отвергнутыми» у будущих логопедов, обучающихся на 3 курсе в вузе, на достоверном уровне значимости ($p < 0,05$) коррелирует с независимо-доминирующим стилем межличностных отношений ($r = 0,56$), то есть третьекурсники, боящиеся быть отвергнутыми, напротив проявляют соперничающее, независимое поведение в процессе общения.

У будущих логопедов, обучающихся на 3 курсе в педагогическом вузе, ответственно-великодушный стиль межличностных отношений на достоверном уровне значимости ($p < 0,05$) коррелирует с субъективным контролем в области производственных отношений ($r = 0,5$) и с субъективным контролем в области достижений ($r = 0,52$), то есть третьекурсники, уверенные, что сами могут добиться успехов в своей жизни, считающие себя способными контролировать и организовывать формальные, учебные отношения при взаимодействии с людьми готовы помогать, сопереживать.

У будущих логопедов, обучающихся на 5 курсе в педагогическом вузе, ответственно-великодушный стиль межличностных отношений на высоком уровне значимости ($p < 0,01$) коррелирует с покорно-застенчивым поведением ($r = 0,68$), направленностями личности – на себя ($r = -0,71$) и на общение ($r = 0,81$); на достоверном уровне значимости ($p < 0,05$) – :зависимо-послушным ($r = 0,6$), сотрудничающе-конвенциональным стилями межличностных отношений ($r = 0,6$), эмпатией ($r = 0,53$), это говорит о том, что отзывчивое поведение в общении у них связано со стремлением не к собственному удовлетворению, а, напротив, со стремлением к общению, взаимодействию с другими людьми, обусловлено сопереживанием, а также, будущие логопеды с отзывчивым поведением часто проявляют и другие конформные стили межличностных отношений.

Таким образом, корреляционный анализ коммуникативных свойств показал, что у будущих логопедов, обучающихся на 1 курсе выбор стиля межличностных отношений определяет «боязнь быть отвергнутыми», а также будущие логопеды, обучающие на 1 и 3 курсах не умеют проявлять эмпатию в соответствующем отзывчивом, ответственно-великодушном поведении, но к 5 курсу обучения в педагогическом вузе это умение появляется, при этом уровень эмпатии и ответственно-великодушного поведения снижается, что можно объяснить особенностями профессии, предупреждением «профессионального выгорания».

Библиографический список

1. **Агавелян, Р. О.** Социально-перцептивные особенности личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности [Текст]/Р. О. Агавелян. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 1999. – 408 с.
2. **Гоноболин, Ф. Н.** Книга об учителе [Текст]/Ф. Н. Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 121 с.
3. **Кан-Калик, В. А.** Педагогическое творчество [Текст]/В. А. Кан-Калик. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

4. **Крутецкий, В. А.** Психология [Текст]/В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
5. **Кузьмина, Н. В.** Способности. Одаренность. Талант учителя [Текст]/Н. В. Кузьмина. – Л., 1985. – с. 286.
6. **Куницына, В. Н.** Межличностное общение /В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб., Питер, 2003. – 544 с.
7. **Левитов, Н. Д.** Детская и педагогическая психология [Текст]/Н. Д. Левитов. – М. 1964. – 478 с.
8. **Мудрик, А. В.** Общение как фактор воспитания школьников [Текст]/А. В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
9. **Мясищев, В. Н.** Психология отношений /В.Н. Мясищев. – М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
10. **Специальная педагогика:** Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Л.И.Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др., Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Издательский цент «Академия», 2000. – 400 с.
11. **Сухомлинский, В. А.** Сердце отдаю детям /В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974 г. – 288 с.
12. **Хекхаузен, Х.** Мотивация и деятельность. /Х. Хекхаузен; Под ред. Б. М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.

УДК 371.9:371

Корнеева Наталья Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета, kny.ppi@mail.ru, Челябинск

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Korneeva Natalia Yurievna

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the department of "Pedagogics and Psychology of professional education", Chelyabinsk state pedagogical university, kny.ppi@mail.ru, Chelyabinsk

MODERN PROBLEMS OF TEACHING OF CHILDREN WITH THE LIMITED PHYSICAL POSSIBILITIES

По данным ООН, в мире насчитывается примерно 450 миллионов человек с нарушениями психического и физического развития. Это составляет 1/10 часть жителей нашей планеты (из них около 200 миллионов детей с ограниченными возможностями).

Более того, в нашей стране, как и во всем мире, наблюдается тенденция роста числа детей-инвалидов. В России частота детской инвалидности за последнее десятилетие увеличилось в два раза.

Инвалидность у детей означает существенное ограничение жизнедеятельности, она способствует социальной дезадаптации, которая обусловлена нарушениями в развитии, затруднениями в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками.

Одной из актуальных социально-педагогических и демографических проблем современного российского социума является включение людей с ограниченными возможностями в общество. Актуальность этой проблемы объясняется многими обстоятельствами, сложившимися в современной России.

Численность детей-инвалидов с физическими, интеллектуальными, психическими и сенсорными отклонениями среди населения страны неуклонно возрастает. Если в 1995 г. численность детей-инвалидов в России составляла 453,7 тыс. человек, то к 2010 г. она возросла до 780 тыс. человек, что составляет 2,8% детского населения. Ежегодно в России рождается около 50 тыс. детей, признанных инвалидами с детства. В Челябинской области численность детей-инвалидов составляет 8,4 тыс. человек, т. е. 1,4% от общей численности детей области. Все это свидетельствует о том, что в условиях перехода к рыночным отношениям в российском обществе активизировались неблагоприятные объективные условия и субъективные факторы, негативно влияющие на демографичес-

кую ситуацию. Во многих регионах ухудшается экологическая обстановка, растет травматизм, ухудшается здоровье населения страны, особенно женщин репродуктивного возраста. Кроме того, переход на платные медицинские услуги, трансформация жизненного уклада россиян, смена ценностных ориентаций и культурно-нравственных устоев общества позволяют предположить, что в этих условиях тенденция к увеличению численности инвалидов может сохраниться и в ближайшие годы.

Актуальность данной темы определяется также характерным для всего мира процессом гуманизации отношений между всеми элементами социальной структуры общества. Поэтому создание оптимальных условий для успешной адаптации детей-инвалидов является важнейшей социально-экономической и политической задачей всех государственных и общественных структур.

В современном российском обществе наблюдается не только стабильное сокращение числа трудоспособного населения, но и сохраняется тенденция ухудшения его качественного состава на фоне роста инвалидизации детей и молодежи, что становится ощутимым ограничением экономического развития страны. В связи с этим, решение основных социально-педагогических проблем детей и подростков с ограниченными возможностями, в том числе их обучение и трудоустройство, позволит во многом изменить не только положение этой группы в обществе, сформировать определенный уровень социокультурной толерантности к ним, но и стабилизировать трудовые ресурсы страны.

Современное российское законодательство, формирующее определенный уровень толерантности к людям с ограниченными возможностями, отвечает общепризнанным международным стандартам и имеет гуманистическую направленность. В России создается и функционирует сеть реабилитационных учреждений, школ-интернатов, центров социальной помощи семье и ребенку-инвалиду, спортивно-адаптивных школ для инвалидов и т. д. Тем не менее, существующая государственная система реабилитации детей с ограниченными возможностями недостаточно эффективно решает их социальные и образовательные проблемы и требует разработки нового подхода.

Для повышения эффективности решения социальных проблем детей-инвалидов необходим пересмотр подходов к явлению детской инвалидности, согласно сложившейся в регионах ситуации, с учетом их индивидуальных потребностей и типов семьи, видов инвалидности и других факторов. Формирование и развитие социального и трудового потенциала детей с ограниченными возможностями, их активное участие в жизни общества могли бы способствовать дальнейшему развитию экономики страны и ее стабильному функционированию.

В настоящее время накоплен достаточно богатый опыт по исследованию детской инвалидности во многих отраслях научного знания, в том числе и социально-экономической. Особое внимание уделяется анализу причин

возникновения детской инвалидности детей с ограниченными возможностями и изучению проблем их адаптации к условиям социума.

По данным статистики, значительное число учащихся с ограниченными физическими возможностями здоровья не получает профессионального образования, поэтому актуализируется проблема профориентации и консультирования учащихся специализированных учреждений общего образования, детских домов, интернатов, формирования у них готовности получать начальное и среднее профессиональное образование.

Большая часть таких детей, получив образование в специальных школах-интернатах или специальных группах колледжей, имеет повышенный риск деградации по следующим причинам:

- узкий круг общения (семья, интернат, сообщество инвалидов); особенности воспитания окружающего мира и определения в нем своего места; страх выхода за рамки сложившегося сообщества (глухих, слепых и др.);
- отсутствие в обществе культуры отношения к таким детям, а у них коммуникативного опыта в новой для себя среде;
- ограниченные, конкурентные возможностями в сравнении со здоровыми сверстниками;
- специфические сложности, определяемые патологией;
- заниженная самооценка на фоне ярко выраженного потребительства.

На современном этапе образование детей с ограниченными возможностями может быть организовано по нескольким вариантам:

Обучение в специальных (коррекционных) школах-интернатах, что позволяет обеспечить качественное обучение большого числа учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Эффективность функционирования таких школ можно повысить за счет оснащенности образовательного процесса специальным оборудованием, привлечения квалифицированных специалистов, в том числе, дефектологов, психологов и педагогов, владеющих технологиями специального образования.

Но, на наш взгляд, переводя выпускников из одного коррекционного учреждения в другое, пусть другого образовательного уровня, нельзя предотвратить их изолированность от здоровых детей, что сводит к минимуму все попытки изменить отношение к ним общества, работодателей и ограничивает возможность адаптироваться в социуме.

В Челябинской области на протяжении длительного времени функционирует система специального (коррекционного) образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Существует дифференцированная сеть специализированных образовательных учреждений, созданы специальные (коррекционные) классы в общеобразовательных школах, организовано обучение на дому детей-инвалидов. В системе коррекционного образования реализуется предпрофессиональная подготовка выпускников специальных учреждений, внедряются интеграционные формы совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей общеобразова-

тельных классов. Успешно реализуется областная целевая программа «Социальная поддержка инвалидов Челябинской области» на 2007–2010 гг., включающая раздел развития и поддержки образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Обучение в специальных (коррекционных) классах обычной школы (интегративное обучение), обеспечивающее возможность использования в подобных классах специальных технологий, доброжелательные отношения со здоровыми детьми, приобретение социальных коммуникативных навыков, участие вместе с другими обучающимися в различных конкурсах, спортивных мероприятиях. Все это вместе взятое стирает грань между разными категориями учащихся, создает высокий уровень психологического комфорта.

Сегодня в России существует около 2 тысяч коррекционных школ, где обучается 210 с лишним тысяч детей с различными недостатками в физическом и психическом развитии. В то же время ежегодно на дому обучается свыше 40 тысяч детей-инвалидов с приходящими педагогами. В последнее время государство активно развивает дистанционное обучение таких ребят с помощью современных информационных технологий, Интернета.

По словам директора департамента госполитики в сфере воспитания, дополнительного образования и соцзащиты детей Алины Левитской: «Количество детей, которые будут учиться дистанционно в домашних условиях, за три года вырастет в десять раз – с трех тысяч в 2009 г. до 30 тысяч к концу 2012 г. Программа развития дистанционного обучения инвалидов внесена в нацпроект «Образование» на 2009–2012 г. Дистанционное обучение – это и современные компьютеры, которые должны быть у каждого ребенка-инвалида, и специальные лицензионные образовательные программы, и зарплата педагогам, которые работают с такими детьми. Предполагается, что в каждом российском регионе вскоре появятся специальные центры дистанционного образования»

18 февраля 2011 г. Министерством образования и науки Челябинской области был дан старт проекту «Дистанционное обучение детей-инвалидов на территории Челябинской области». В этом мероприятии принимали участие сотрудники Регионального Центра научно-методического сопровождения дистанционного обучения детей-инвалидов, являющегося структурным подразделением ГОУ ДПО ЧИППКРО. Сегодня в проекте участвуют: 43 ребенка, 8 сетевых преподавателей и 31 педагог-куратор (по количеству школ, в чьем контингенте состоят дети-инвалиды).

Одной из важных проблем образования в обществе является его доступность для ряда социальных групп, имеющих «невыгодные» стартовые условия. Среди них особое место занимают дети со специальными потребностями и дети с ограниченными возможностями здоровья (называемые ранее «дети-инвалиды»). Получению качественного образования такими детьми препятствуют множественные структурные ограничения, так или иначе связанные с социальным неравенством. Тем не менее, в современных нормативно-правовых документах отмечено, что школы должны оказывать

образовательные услуги всем детям, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности. Именно в этой связи возникла концепция инклюзивного образования. Инклюзивное, или «включенное», образование – термин, используемый для обозначения процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах и детских садах общего типа.

Международный опыт показывает, что развитие системы инклюзивного образования – долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации.

В Российской Федерации обсуждение идей инновационных подходов к образованию детей с ограниченными возможностями сводится к дискуссии по поводу предоставления возможности выбора родителям детей с ограниченными возможностями двух путей социально-реабилитационного сопровождения: через организацию коррекционного пространства в стенах специальной школы или в условиях обычной массовой школы со всеми социально-психологическими рисками для такого ребенка. Социологические исследования показали, что второй маршрут активизирует механизмы взаимодействия ребенка со средой и только потом – коррекцию нарушенных функций и тем самым способствует более эффективному сопровождению не только самого ребенка, но и всей его семьи.

В Челябинской области традиционным является первый путь – много лет существует отлаженный механизм обучения детей в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях различных видов. Однако уже появляются некоторые предпосылки к организации в регионе инклюзивного обучения: разрабатывается программно-методическое обеспечение процесса инклюзивного обучения, проводится профессиональная переподготовка учителей общеобразовательных учреждений, внедряются новые технологии и оборудование, позволяющие расширить образовательные возможности детей с особыми образовательными потребностями.

В связи с вышесказанным актуальной задачей становится выявление, культурное оформление, осмысление и пропаганда имеющегося опыта инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями и разработка и внедрение механизмов организации данного процесса в Челябинской области.

Инклюзия в образование составляет актуальное направление российской социальной политики: и по количеству проблем, которые сходятся в теме интеграции, и по необходимости осуществить мероприятия по усилению механизмов интеграции людей в образование.

Современные западные исследования социальной проблемы непременно оперируют темой «контексты»: во что встроена изучаемая проблема, в связи с какими другими более общими или рядоположенными проблемами имеет смысл рассматривать данную проблему. Инклюзивное образование не существует обособленно. Как минимум можно выделить три значимых контекста:

- развитие образования в целом и весь комплекс изменений, которые влияют как на все образование, так и на инклюзивное образование;
- развитие системы обеспечения социальных прав, и в частности, права на образование;
- социальный маркетинг продвинутых идей организации жизни общества (приемная семья, волонтерство, совместное обучение людей «в норме» и с особым вариантом развития).

Невнимание к каждому из контекстов формирует риски в проведении исследования.

Эти и многие другие вопросы отражают необходимость встраивания изучения инклюзивного образования в контекст преобразования системы образования в целом. Интегрированное образование за рубежом состоялось и потому, что развивалось в соответствии с общими тенденциями развития образования. И если кто-то из общественников или исследователей полагает, что общая образовательная политика только препятствует инклюзии, то это может стать темой отдельного исследования: «Как тренды российского образования мешают инклюзии детей». Насколько этот контекст отражен в представленных заявках? Следов практически нет – скорее, инклюзивное образование приравнивается к миссии гуманизации образовательной среды. Оставаясь миссией, инклюзивное образование еще долго будет существовать как исключение из общих правил, чем устойчивая тенденция развития.

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008–2009 гг. модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях.

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом № 1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья с детьми общеобразовательного класса (интегрированное обучение) развивается медленно, остается на достаточно низком уровне качество обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном классе.

Остается актуальной проблема обеспечения специальными квалифицированными кадрами как органов управления образованием, так и общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Требуется совершенствования нормативно-правовая база организации интегрированного и профессионального образования.

В России не готовят студентов педвузов массово работать с инвалидами. Представьте себе ситуацию, когда в обычную школу в обычный класс при-

водят несколько человек из коррекционной школы. У одного ДЦП, другой слепой... А педагогов учили работать с физически здоровыми детьми.

В российских вузах есть отделения коррекционной педагогики (дефектологии): 36 высших учебных заведений готовят студентов по этой специальности. Тем же занимаются 22 ссуза. Ежегодно дипломы педагога-дефектолога получают около 5 тысяч молодых людей. Но этого мало. Тем более в большинстве мест готовят только олигофренопедагогов и логопедов. Но олигофренией и проблемами в развитии речи, список проблем со здоровьем не ограничивается...

В 2008 г. Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

Статусная позиция детей с ограниченными возможностями определяется наличием социальных барьеров со стороны общества, замедляющих процесс их социализации и включения в социум, маргинализацией этой группы населения. В этой связи актуальной является проблема адаптации детей с ограниченными возможностями к реалиям современной России.

Основной целью обучения учащихся с ограниченными физическими возможностями здоровья является формирование прочных базовых знаний, умений и навыков, позволяющих в дальнейшем адаптироваться (интегрироваться) в обществе. Учебный процесс строиться на следующих принципах: педагогического оптимизма; коррекционно-компенсирующей, социально-адаптирующей направленности обучения; деятельностного подхода к обучению и воспитанию; дифференциации и индивидуализации; специального педагогического руководства.

Практика показывает, что не каждый преподаватель может работать с такими учащимися, эффективно организовывать учебный процесс, добиваться ощутимых результатов и изменения их поведения, в освоении профессии, не у всякого педагога или мастера хватает готовности, эмоционально-психологической устойчивости, толерантности во взаимоотношениях с учащимися. Часто трудно найти контакт, наладить доверительные отношения, управлять ситуацией, находить нестандартные приемы в решении конкретных задач.

Таким образом, современные проблемы обучения учащихся с ограниченными физическими возможностями определяются следующими факторами:

1. Развитие интегрированных форм обучения инвалидов в регионах не всегда носит спланированный, последовательный характер, зачастую не сопровождается созданием необходимых условий.
2. Условия для беспрепятственного доступа инвалидов в соответствии с требованиями Федерального закона «О социальной защите инвалидов в

Российской Федерации» созданы не более чем в 5 процентах региональных и муниципальных образовательных учреждений.

3. В образовательных учреждениях недостаточно квалифицированных педагогических кадров, знающих специфику работы с инвалидами. Большинство дефектологических факультетов и отделений готовит олигофренопедагогов и логопедов, лишь ряд вузов осуществляет подготовку по нескольким направлениям коррекционной педагогики. Система повышения квалификации во многих регионах ориентирована главным образом на педагогов коррекционных учреждений, в то время как именно педагоги обычных школ и учреждений профессионального образования испытывают острую потребность в специальной подготовке для работы с обучающимися-инвалидами.

4. Существуют трудности с обеспечением коррекционных учреждений учебниками, при этом по ряду учебных предметов для разных классов учебники не разработаны.

Для решения перечисленных проблем мы считаем необходимым реализовать ряд первоочередных мер по следующим направлениям.

В качестве приоритетного направления развития системы образования инвалидов следует рассматривать организацию их интегрированного обучения и воспитания.

Вместе с тем интегрированное образование не должно становиться самоцелью, тем более приобретать формальный характер – интеграция ради интеграции.

Развитие интегрированных форм обучения инвалидов должно осуществляться постепенно, на основе планирования и реализации комплекса мер, обеспечивающих соблюдение требований к организации этой деятельности (включая наличие соответствующей материальной базы, специальных образовательных программ, подготовку педагогического коллектива, проведение разъяснительной работы с обучающимися и их родителями). Иначе подобная мера не только не позволит обеспечить полноценную интеграцию инвалидов, но и негативно скажется на качестве работы образовательного учреждения с другими обучающимися.

Кроме того, приоритет развития совместного образования инвалидов и здоровых обучающихся не означает отказа от лучших достижений российской системы специального образования. Мы считаем необходимым обеспечить сохранение и совершенствование существующей сети коррекционных учреждений. Помимо того, что для части детей более целесообразным является обучение именно в коррекционном учреждении, такие учреждения на современном этапе могут выполнять функции учебно-методических центров, оказывающих методическую помощь педагогическим работникам общеобразовательных учреждений, психолого-педагогическую помощь детям и их родителям.

Вопрос о выборе образовательного и реабилитационного маршрута ребенка-инвалида, в том числе об определении формы и степени его интег-

рации в образовательную среду, должен решаться исходя прежде всего из потребностей, особенностей развития и возможностей ребенка, с непосредственным участием его родителей.

Кроме того, особенности отношений, связанных с получением образования инвалидами, включая интегрированное образование, должны быть максимально полно урегулированы в проекте нового базового акта в системе законодательства в области образования – федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Важной задачей является создание в образовательных учреждениях условий для беспрепятственного доступа инвалидов. Для ее решения мы считаем необходимым предусмотреть соответствующие мероприятия в проекте концепции федеральной целевой программы «Доступная среда» на 2011–2015 гг., разрабатываемой Минздравсоцразвития России совместно с другими федеральными органами исполнительной власти в соответствии с поручением Президента.

Чрезвычайно важно организовать на региональном уровне взаимодействие органов и учреждений системы образования, социальной защиты населения, здравоохранения, федеральной службы медико-социальной экспертизы в решении вопросов образования инвалидов.

Блок задач в области защиты права инвалидов на образование связан с совершенствованием содержания образования лиц этой категории.

В настоящее время Министерством ведется работа по подготовке федеральных государственных образовательных стандартов. Принципиальная позиция заключается в следующем – новые стандарты должны в максимально возможной степени учитывать особенности развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В частности, предусматривать специальные условия обучения и воспитания таких обучающихся, а также их комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение во время образовательного процесса.

Также стоит задача – обеспечить расширение и обновление федеральных перечней учебников для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Для совершенствования кадрового обеспечения деятельности по созданию условий для получения образования инвалидами мы считаем необходимым:

– увеличить приём студентов на факультеты и отделения коррекционной педагогики, а также увеличить объём учебных курсов по вопросам коррекционной педагогики в вузах, ведущих подготовку по педагогическим специальностям;

– организовать на постоянной основе повышение квалификации руководителей и педагогических работников образовательных учреждений по вопросам образования инвалидов. В том числе ввести обязательные разделы по этой проблематике в программы повышения квалификации работников обычных образовательных учреждений.

В целях координации и организационно-методического обеспечения развития инновационной деятельности в области образования инвалидов представляется целесообразным обеспечить создание сети региональных ресурсных центров по данному направлению.

Принципиальным моментом, на наш взгляд, является то, что эти предложения основаны на данных научных исследований, мониторингов и, что особенно важно, учитывают реальный практический опыт органов и учреждений российской системы образования.

Основная задача на этом направлении нашей деятельности сформулирована Д. А. Медведевым в его выступлении на заседании Совета при Президенте по делам инвалидов 7 апреля 2009 года – «Мы просто обязаны, – подчеркнул Президент, – создать нормальную систему образования для инвалидов, чтобы дети могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразовательных школах, и с раннего возраста не чувствовали себя изолированными от общества».

Библиографический список

1. **Борисова, Е. М.** Индивидуальность и профессия [Текст]/ Е. М. Борисова, Г. П. Логинова, – М: Изд-во «Маяк», 2005. – 80 с.
2. **Буякас, Т. М.** Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением [Текст]/ Т. М. Буякас. // Вестн. Моск. ун-та Сер. 14. Психология. – 2007. – № 2. – С. 69–77.
3. **Социальная работа с инвалидами** [Текст]/ под ред. Е. И. Холостовой, А. И. Осадчих. – М.: Изд – во АПО, 2008. – 280 с.

УДК 37

Дмитриев Алексей Андреевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой специальной педагогики ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет», Тюмень

Ковылова Екатерина Владимировна

Старший преподаватель (соискатель) кафедры специальной педагогики, психологии и теоретических основ обучения ГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия», Smit-27@yandex.ru, Новокузнецк

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ
ТЕХНОЛОГИИ КОММУНИКАТИВНОГО
РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Dmitriev Alexey Andreevich

Doctor of Education, Professor, Head of Department of Special Education GOU VPO "Tyumen State University, Tyumen

Kovylova Ekaterina Vladimirovna

Senior Lecturer (applicant) of the Department of Special Pedagogy, psychology, and theoretical foundations of learning GOU VPO "Kuzbass State Pedagogical Academy", Smit-27@yandex.ru, Novokuznetsk

THE ASSESSMENT EFFECTIVENESS OF PSYCHO-CORRECTION TECHNOLOGY OF COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

На сегодняшний день проблема психологического сопровождения детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями приобретает все большую актуальность в связи с увеличением количества детей имеющих общее недоразвитие речи. По окончании специального дошкольного образовательного учреждения (СДОУ) дети с нарушениями речи испытывают значительные сложности при дальнейшей социализации, главным образом из-за недостаточности коммуникативного развития [4].

В результате проведенного нами исследования были выявлены качественные особенности коммуникативного развития дошкольников с общим недоразвитием речи. При его изучении, нами были использованы критерии, отражающие внутреннюю структуру коммуникативной деятельности и выступающие её компонентами (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, оценочный). На основании приведенных критериев были выделены уровни коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста (высокий, выше среднего, средний, низкий) [1]. При описании экспериментальных данных были выделены типологические группы старших дошкольников с общим недоразвитием речи по уровню их коммуни-

кативного развития, что позволило дифференцированно охарактеризовать каждую группу, определило выбор форм, методов и приёмов дальнейшей психокоррекции [2].

В этой связи, разработка содержания психокоррекционной помощи детям с нарушениями речи и их родителям приобрела особое значение. Нами была разработана психокоррекционная технология коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Её можно представить как систему психолого-педагогических, психокоррекционных и психосберегающих мероприятий, предполагающих специальный набор, компоновку оптимальных форм, методов и приёмов, направленных на развитие и формирование коммуникативных умений и навыков у воспитанников дошкольных образовательных учреждений для детей с нарушениями речи [3].

Изучение компонентов коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи, вошедших в экспериментальную и контрольную группы, предпринятое нами после внедрения названной технологии в практическую деятельность дошкольного образовательного учреждения, выявило положительную динамику в обеих группах (таблица 1).

Сравнительный анализ представленных результатов позволяет нам сделать вывод об изменении показателей коммуникативного развития детей до и после организации психокоррекционного воздействия. В тоже время, можно сделать вывод о неравномерности изменений в уровнях основных компонентов коммуникативного развития в контрольной и экспериментальной группах старших дошкольников с общим недоразвитием речи. У дошкольников контрольной группы произошли более значительные изменения в когнитивном и деятельностном компонентах коммуникативного развития и менее заметные в мотивационно-ценностном и оценочном компонентах.

Так на этапе входящей диагностики, когнитивный компонент в сфере общения со взрослыми находился на низком уровне развития у 33,3% дошкольников, на среднем – у 41,7% и у 25% детей когнитивный компонент коммуникативного развития достигал уровня «выше среднего». Сравнивая эти результаты с данными контрольного эксперимента, необходимо отметить, что низкий уровень когнитивного компонента коммуникативного развития у детей данной группы наблюдался в 16,7% (что на 16,6% меньше чем на этапе входящей диагностики), средний уровень был отмечен в 58,3% случаев (что на 16,6% больше чем на этапе входящей диагностики). В сфере общения со сверстниками наблюдалась аналогичная картина. На этапе входящей диагностики дети демонстрировали низкий (41,7%), средний (33,3%) и «выше среднего» (25,0%) уровни. На контрольном этапе они изменились до 16,7% низкого (на 25% меньше) и 58,3% среднего уровня (на 25% больше). Очевидно, такое изменение количественных показателей связано с переходом дошкольников, демонстрировавших на этапе входящей диагностики низкие уровни, на более высокие, средние, уровни развития. Количество детей, находящихся на уровнях развития когнитивного компонента, описанных нами как «выше среднего» не изменилось (25%).

Таблица 1 – Сравнительный анализ коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи по итогам формирующего эксперимента

Уровень коммуникативного развития Дошкольники с ОНР	Данные входящей диагностики (до формирующего эксперимента) чел., %														Данные контрольного эксперимента (после формирующего эксперимента) чел., %											Итоговые результаты формирующего эксперимента (чел., %) до после
	Сфера общения со взрослыми (компоненты коммуникативного развития)														Сфера общения со сверстниками (компоненты коммуникативного развития)											
	Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Действительный	Оценочный	Средние значения	Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Действительный	Оценочный	Средние значения	Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Действительный	Оценочный	Средние значения	Итоговые результаты										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
В	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	—	3 / 25,0%	
Эксп. гр.	ВС	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	5 / 41,7%	6 / 50,0%	5 / 41,7%	6 / 50,0%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	3 / 25,0%	5 / 41,7%
С	4 / 33,3%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	6 / 50,0%	6 / 50,0%	5 / 41,7%	6 / 50,0%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	6 / 50,0%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	3 / 25,0%	4 / 33,3%	3 / 25,0%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	3 / 25,0%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	5 / 41,7%	5 / 41,7%
Н	5 / 41,7%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	3 / 25,0%	4 / 33,3%	3 / 25,0%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	3 / 25,0%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4 / 33,3%	—
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
В	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Контр. гр.	ВС	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	
С	4 / 33,3%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	6 / 50,0%	6 / 50,0%	5 / 41,7%	6 / 50,0%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	6 / 50,0%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	3 / 25,0%	4 / 33,3%	3 / 25,0%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	3 / 25,0%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	
Н	5 / 41,7%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	3 / 25,0%	4 / 33,3%	3 / 25,0%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	3 / 25,0%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4 / 33,3%	—
Итог	В	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Итог	ВС	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	3 / 25,0%	
Итог	С	4 / 33,3%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	6 / 50,0%	6 / 50,0%	5 / 41,7%	6 / 50,0%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	6 / 50,0%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	3 / 25,0%	4 / 33,3%	3 / 25,0%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	3 / 25,0%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	5 / 41,7%	
Итог	Н	5 / 41,7%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	4 / 33,3%	3 / 25,0%	4 / 33,3%	3 / 25,0%	5 / 41,7%	5 / 41,7%	3 / 25,0%	4 / 33,3%	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4 / 33,3%	—
Итог	Итого	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Итог	Итого	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Итог	Итого	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	

Условные обозначения: В – высокий, ВС – выше среднего, С – средний, Н – низкий.

Изменения в уровнях деятельностного компонента коммуникативного развития носили следующий характер. В сфере общения со взрослым на этапе входящей диагностики он характеризовался следующими уровнями развития: низким (33,3%), средним (41,7%) и выше среднего (25,0%). На этапе контрольного эксперимента значимые изменения произошли в пределах низкого и среднего уровней: низкий уровень не был зафиксирован, а средний отмечался у 75,0% дошкольников (что на 33,3% больше чем на этапе входящей диагностики). В сфере общения со сверстниками показатели развития деятельностного компонента также изменились. На этапе входящей диагностики низкий уровень демонстрировали 41,7% детей, средний – 33,3% и выше среднего – 25,0%. На контрольном – низкий уровень не отмечался, средний был зафиксирован у 75,0% детей, что на 41,7% больше, чем на этапе входящей диагностики. Вероятно, и в этом случае мы имеем дело с положительной динамикой деятельностного компонента коммуникативного развития дошкольников контрольной группы. Количество детей, продемонстрировавших уровень развития «выше среднего», не изменилось и в этом случае.

Количественные показатели мотивационно-ценностного компонента коммуникативного развития в сфере общения со взрослыми так же связаны с изменениями в пределах низкого и среднего уровней. Низкий уровень уменьшился, а средний увеличился на 8,3% по сравнению с исходным состоянием. Количество дошкольников, находящихся на уровне «выше среднего» осталось неизменным. В сфере общения со сверстниками данные, полученные при изучении мотивационно-ценностного компонента коммуникативного развития показывают отсутствие динамики.

Изменения в рамках значений оценочного компонента коммуникативного развития в сферах общения со взрослыми и сверстниками находились в равных значениях и отражали те же тенденции. Значения уровня «выше среднего» остались неизменными. Низкий уровень наблюдался у 25% детей на этапе входящей диагностики и у 16,7% на контрольном этапе эксперимента; средний у 50,0% и 58,3%. Соответствующие изменения произошли за счет перехода дошкольников с низкого уровня развития на средний (низкий уровень уменьшился, а средний увеличился на 8,3%).

Обобщая описанные результаты, необходимо отметить, прежде всего, что ни один компонент коммуникативного развития не достигал у дошкольников контрольной группы высокого уровня. В целом развитие проходило неравномерно: больше затрагивало когнитивный и деятельностный компоненты, интенсивнее проходило у детей, показывающих более низкие результаты (низкий и средний уровень).

В экспериментальной группе старших дошкольников с общим недоразвитием речи складывалась совершенно иная картина. Развитие носило планомерный характер, затрагивало все изучаемые компоненты. Сравнивая результаты этапа входящей диагностики и контрольного этапа исследования, можно отметить положительную динамику коммуникативного развития во

всех типологических группах детей с общим недоразвитием речи. Организация психокоррекционного воздействия, в рамках предлагаемой нами технологии позволила всем детям перейти на более высокий уровень коммуникативного развития. Изменения в пределах отдельных компонентов характеризовались равномерностью.

Когнитивный компонент коммуникативного развития, по данным входящей диагностики, находился у детей экспериментальной группы на низком (33,3%), среднем (41,7%) и выше среднего (25,0%) уровнях в сфере общения со взрослыми и на низком (41,7%), среднем (33,3%) и выше среднего (25,0%) уровнях развития в сфере общения со сверстниками. В результате проведения психокоррекционной работы уровни его развития изменились. Низкий уровень развития более не наблюдался, но появились дети, достигшие высокого уровня. По данным контрольного эксперимента в сфере общения со взрослыми 25,0% детей демонстрировали высокий уровень, 41,7% – выше среднего (что на 16,7% больше чем на этапе входящей диагностики и в контрольной группе на контрольном этапе) и 33,3% – средний (что на 8,3% больше чем на этапе входящей диагностики, и на 25,0% меньше, чем в контрольной группе на контрольном этапе). В сфере общения со сверстниками 25,0% детей демонстрировали высокий уровень, 33,3% – выше среднего (что на 8,3% больше чем на этапе входящей диагностики, и в контрольной группе на контрольном этапе) и 41,7% – средний (что на 8,3% больше чем на этапе входящей диагностики, и на 16,7% меньше, чем в контрольной группе на контрольном этапе). В процессе выполнения диагностических заданий дошкольники показали наличие необходимых знаний о правилах взаимодействия со взрослыми и сверстниками, способность к установлению адекватных ролевых отношений с педагогами и детьми в различных ситуациях общения, проявляли уважение к собеседнику, стремились к сотрудничеству. Ответы детей различались в соответствии с уровнями коммуникативного развития, но во всех случаях превосходили первоначальные показатели.

Деятельностный компонент коммуникативного развития, в результате психокоррекционного воздействия, так же претерпел существенные изменения в своем уровне. На этапе входящей диагностики дошкольники экспериментальной группы в сфере общения со взрослыми демонстрировали низкий (25%), средний (41,7%) «выше среднего» (33,3%) уровни деятельностного компонента коммуникативного развития. К контрольному эксперименту ситуация изменилась – низкий уровень не был отмечен, выделились дети с высоким уровнем, изменились значения средних уровней развития. Высокий уровень был зафиксирован у 25,0% детей, уровень «выше среднего» – у 41,7% (что на 16,7% больше чем на этапе входящей диагностики и в контрольной группе на контрольном этапе) и средний – у 33,3% дошкольников (что на 8,3% меньше чем на этапе входящей диагностики, и на 41,7% меньше, чем в контрольной группе на контрольном этапе). В сфере общения со сверстниками результаты изменились следующим образом: на этапе входящей диагностики высокий уровень развития деятельностного компо-

нента не наблюдался, уровень выше среднего был отмечен у 25,0% детей, средний у 41,7%, низкий у 33,3%; на контрольном этапе исследования были выявлены дети с высоким уровнем развития деятельностного компонента – 25,0%, количество детей с уровнем развития выше среднего изменилось до 33,3% (что на 8,3% больше чем на этапе входящей диагностики и в контрольной группе на контрольном этапе), со средним уровнем до 41,7% (что на 8,3% меньше чем на этапе входящей диагностики, и на 33,3% меньше, чем в контрольной группе на контрольном этапе), низкий уровень не был отмечен. Поведение детей экспериментальной группы стало в большей степени произвольным. Им чаще удавалось регулировать свои действия, сдерживать произвольные эмоции и желания. У дошкольников расширился арсенал речевых и неречевых средств общения, усовершенствовалось их применение в различных ситуациях взаимодействия. Дети стали более самостоятельны в познавательной и просоциальной деятельности.

Существенные изменения произошли в уровнях мотивационно-ценностного компонента коммуникативного развития. В сфере общения со взрослыми на этапе входящей диагностики у дошкольников, вошедших в дальнейшем в экспериментальную группу, были диагностированы следующие уровни развития: низкий (41,7%), средний (33,3%) и «выше среднего» (25,0%). В результате психокоррекции коммуникативного развития, мотивационно-ценностный компонент достиг у некоторых детей высокого уровня (25,0%), не стало дошкольников демонстрирующих низкий уровень развития, изменилось количество испытуемых демонстрирующих средний (41,7%, что на 8,4% больше чем на этапе входящей диагностики) и «выше среднего» (33,3%, что на 8,3% больше чем на этапе входящей диагностики и в контрольной группе на контрольном этапе) уровни. В сфере общения со сверстниками на этапе входящей диагностики отмечались низкий (25,0%), средний (50,0%), и выше среднего (25,0%) уровни развития мотивационно-ценностного компонента. На контрольном – высокий (25,0%), выше среднего (50,0%; что на 25,0% больше чем на этапе входящей диагностики и в контрольной группе на контрольном этапе) и средний (25,0%; что на 25,0% меньше чем на этапе входящей диагностики и на 16,7% меньше чем в контрольной группе на контрольном этапе). Низкий уровень не отмечен. Дошкольники проявляли готовность к коллективной деятельности, были более внимательны к желаниям других детей, чаще находили приемлемый выход из конфликтной ситуации. Дети в процессе выполнения задания ориентировались, прежде всего на другого ребенка – партнера по совместной деятельности, оказывали взаимопомощь при затруднениях, более внимательно относились к интересам сверстников при выборе узоров, а также на протяжении всего времени рисования. Также мы отметили, что большинство детей экспериментальной группы спокойно указывали на недостатки в рисунках сверстников и подсказывали, как можно их исправить. Дети, которым делали замечания, старались исправить ошибки в рисунках таким способом, который посоветовали им партнеры, работавшие с ними в паре.

Уровни оценочного компонента коммуникативного развития так же изменились под воздействием психокоррекции. В сферах общения со взрослыми и сверстниками эти изменения идентичны. В исходных данных входящей диагностики были зафиксированы низкие (25,0%), средние (50,0%) и «выше среднего» (25,0%) уровни развития. В контрольном они были представлены высокими (25,0%), «выше среднего» (50,0%, что на 25,0% больше чем на этапе входящей диагностики и в контрольной группе на контрольном этапе) и средними (25,0%, что на 25,0% меньше чем на этапе входящей диагностики, и на 33,3% меньше, чем в контрольной группе на контрольном этапе) уровнями. Низкий уровень не отмечался. Дети стали более уверенными в своих возможностях, эмоционально сосредоточенными и целеустремленными. Приступая к выполнению задания, дошкольники экспериментальной группы не боялись ошибиться или выполнить задание неправильно. Несмотря на то, что у них пока недостаточно развит внутренний источник оценки, и они еще продолжают ориентироваться на реакцию окружающих, у этих детей нет постоянного ожидания негативной оценки их поведения и результатов деятельности. У детей появилась уверенность при обращении за помощью к другим детям в процессе совместного выполнения задания, а также понимания реакции окружающих на их поведение. У детей удалось сформировать некоторую шкалу оценки действий, что дало им возможность анализировать свою деятельность и соотносить свои мнения и действия с мнениями и оценками окружающих.

Из индивидуальных бесед с воспитателями и родителями дошкольников экспериментальной группы мы выявили некоторые изменения в поведении детей в детском саду и дома. Дети, у которых ранее были выявлены различные трудности общения на этапе входящей диагностики, и уровень коммуникативного поведения был низким и средним, после психокоррекционной проявляли себя более самостоятельными, активными, решительными и менее фрустрированными. Однако не во всех случаях первоначально родители и воспитатели приняли подобные изменения. Так, например, некоторые родители говорили, что раньше они не знали с детьми почти никаких проблем, потому что их дети были малоактивными, безынициативными, не мешали им заниматься своими делами, а теперь они стали подвижными и любознательными. При этом родители и педагоги сами отмечали позитивные изменения в поведении в процессе непосредственного общения с детьми, а также в процессе наблюдения. По их мнению, дети стали более общительными не только со взрослыми, но и с другими детьми. При первых же неудачах в любой деятельности не стремились обращаться за помощью к взрослым, а пытались сами довести начатое дело до конца.

Сопоставление начальных и конечных результатов экспериментальной группы свидетельствует о том, что после проведения психокоррекционной работы дети экспериментальной группы приобрели важные коммуникативные умения и продвинулись на более высокие уровни коммуникативного развития.

Результатом формирующего эксперимента стало появление дошкольников с высоким (25,0%) и увеличение количества детей с уровнем коммуникативного развития «выше среднего» (41,7%) в экспериментальной группе. Для них характерно наличие устойчивого желания вступать в контакты как со взрослыми так и со сверстниками, положительная направленность и тактичность в общении, умение организовывать общение, учитывая мнения всех участников коммуникативного процесса, они активны и самостоятельны в использовании речевых высказываний, владеют различными способами позитивного общения и поведения. Уменьшилось количество детей находящихся на среднем уровне коммуникативного развития (33,3%). У этой категории детей отмечается стойкое стремление к общению, но они испытывают некоторые трудности в его организации – наблюдается неустойчивость в использовании вербальных средств общения (необходимо часто напоминать детям о возможном их использовании), периодическое несоблюдение правил речевого взаимодействия. Однако, сравнивая характерные особенности детей, демонстрировавших средний уровень до и после реализации коррекционного воздействия, следует отметить, что, значительно снизилось количество случаев неадекватного поведения, проявления самоконтроля стали более регулярны, поведение и общение приобрели стойкий положительный характер. Низкий уровень коммуникативного развития в экспериментальной группе не наблюдался.

В контрольной группе так же произошли изменения. Существенно снизилось количество детей с низким уровнем коммуникативного развития (с 33,3% до 16,7%) за счет перехода этих дошкольников на средний уровень (58,3%). Дети стали лучше ориентироваться в эмоциональных состояниях других людей, снизилось количество случаев негативного поведения и неадекватных реакций. Поведение и общение детей данной группы оставалось ситуативным, но приобрело большую устойчивость, появились попытки согласования своих действий с действиями окружающих, снизилось количество случаев игнорирования речевых высказываний, хотя дети остались крайне несамостоятельными в их использовании.

Положительная динамика в коммуникативном развитии большинства детей, участвовавших в эксперименте, свидетельствует о целесообразности рекомендуемой нами психокоррекционной технологии коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи, о необходимости ее внедрения в практику работы специальных дошкольных образовательных учреждений.

Библиографический список

1. **Дмитриев, А. А.** Особенности коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). // Коррекционная педагогика. [Текст]/ А. А. Дмитриев, Е. В. Ковылова. – 2009. – № 5 (35). – С. 52–56.

2. **Ковылова, Е. В.** Коммуникативное развитие старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. [Текст]/Е. В. Ковылова. – 2010. – № 1. – С. 231–237.

3. **Ковылова, Е. В.** Педагогическая технология коррекции коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. / Актуальные проблемы специального образования [Текст]: материалы международной виртуальной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специального образования» (01 октября 2009 – 31 января 2010 г.) / Е. В. Ковылова. / Отв. Ред. А. В. Гущина, Т. В. Кузьмичева. – Том I – Мурманск: МГПУ, 2010. – 253 с., С. 229–235.

4. **Коробейников, И. А.** Нарушения развития и социальная адаптация. [Текст]/ И. А. Коробейников. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.

РАЗДЕЛ XI

ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37

Дубинин Сергей Николаевич

Кандидат педагогических наук, член корреспондент Международной академии информатизации, доцент кафедры теории государства и права, юридического факультета, Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова, dubinin-sergey@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ

Dubinin Sergey Nikolaevich

The Candidate of pedagogical science, the member of International academy of informatization, Professor Assistant of the chair of theory and right at the faculty of right, Kostanay State University named after A. Baytursynov, dubinin-sergey@mail.ru

SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF THE PERSON

При изучении социального поведения личности социологам приходится сталкиваться с рядом сложных теоретических проблем, без решения которых невозможно построить концепцию личности, отвечающую научным критериям и потребностям современной практики. К числу таких проблем относится социальная структура личности.

Структура любых сложных явлений, а к ним, безусловно, относится человеческая личность, представляет собой совокупность, иерархию и определенное взаимодействие различных элементов. Любая структура обладает определенной устойчивостью и в то же время подвержена различным изменениям – прогресс и регресс – вплоть до распада, который характеризуется понятием деструкции. Деструктивные явления в структуре личности приводят к разного рода отклонениям, получившим название девиантного поведения.

В первом приближении личность может рассматриваться как структурная ценность биогенных, психогенных и социогенных компонентов, что дает основания для выделения биологической, психологической и социальной структур личности, изучаемых соответственно биологией, психологией и социологией. Биологическая структура личности не может, конечно, не учитываться социологией, ни лишь в аспекте деформации этой структуры, поскольку при этом нарушаются нормальные взаимодействия между людьми. Больной или увечный человек не может выполнять всех тех функций, которые присущи здоровому человеку. Больше с социальной связана психологическая структура личности, включающая совокупность эмоций, переживаний, волевые ее устремления, память, способности и прочее. Здесь важно не только разного рода отклонения, но и нормальное психическое поле, сопровождающее деятельность индивида. Но социологическая структура личности не сводится к совокупности психических, по сути дела, субъективных качеств.

Следовательно, при определении социальной структуры личности нельзя сводить дело только к субъективной стороне. Ведь главное в личности – ее социальное качество.

Социологическая структура личности включает совокупность объективных и субъективных свойств индивида, возникающих и функционирующих в процессе его разнообразной деятельности, под влиянием тех общностей и объединений, в которые входит человек. Отсюда важнейшей характеристикой социальной структуры личности является ее деятельность как самостоятельность и как взаимодействие с другими людьми, что фиксируется понятием субъекта деятельности. Анализ структуры личности без анализа форм ее деятельности невозможен.

Теория Фрейда выделяет три части в психической структуре личности: *Ид* («Оно»), *Эго* («Я») и *Суперэго* («сверх - Я»).

Ид («Оно») – источник энергии, направленный на получение удовольствия. При высвобождении энергии ослабляется напряжение и личность испытывает чувство удовольствия. «*Оно*» побуждает нас к сексу, а также осуществлять такие функции организма, как прием пищи и отправление естественных надобностей.

Эго («Я») контролирует поведение человека, в какой-то мере напоминая светофор, помогающий личности ориентироваться в окружающем мире. *Эго* руководствуется главным образом принципом реальности. *Эго* регулирует выбор подходящего объекта, позволяющего преодолеть напряженность, связанную с *Ид*. Например, когда *Ид* испытывает голод, *Эго* запрещает нам употреблять в пищу автомобильные шины или ядовитые ягоды; удовлетворение нашего побуждения откладывается до момента выбора подходящей пищи.

Суперэго – это идеализированный родитель, оно осуществляет нравственную или оценочную функцию. *Суперэго* регулирует поведение и стремится усовершенствовать его в соответствии со стандартами родителей, а в дальнейшем и общества в целом.

Эти три компонента активно воздействуют на формирование личности ребенка. Дети должны следовать принципу реальности, ожидая, пока представится подходящее время и место, чтобы уступить напору *Ид*. Они должны также подчиняться моральным требованиям, предъявляемым родителями и собственным формирующимся *Суперэго*. *Эго* несет ответственность за поступки, поощряемые или наказываемые *Суперэго*, в связи с этим человек испытывает чувство гордости или вины.

Кроме того, если рассматривать личность как систему, то можно выделить в ней две основные подсистемы, или два мира личности: – *первый* – внутренний, мир сознания, скрытый от других и зачастую непонятный и неосознанно «живущий» для самой личности; – *второй* – деятельностный, открытый для людей, позволяющий им не только наблюдать внешние проявления личности, но и проникать в ее внутреннюю жизнь, догадываться о том, какие страсти и их борения овладевают человеком.

Внутренний и внешний миры тесно связаны между собой. Однако в каждом конкретном случае эта связь оказывается неоднозначной. Одним ее полюсом является соответствие, «совпадение» актов сознания и поведения, другим наоборот, их совершенное несоответствие друг другу, противостояние.

Для социологии наиболее значительным является осмысление перехода, превращение в структуре личности факта, момент, ситуацию деятельности. Этот процесс охватывает обе разновидности личностных структур, и именно его следует считать «ядром» личности как системы.

Начнем рассматривать внутренний мир человека. Здесь и потребности, и интересы, и цели, и мотивы, и ожидания, и ценностные ориентации, и установки, и диспозиции. Благодаря их взаимосвязи существуют внутриличностные мотивационные и диспозиционные механизмы.

Мотивационный механизм включает в себя взаимодействие потребностей, ценностных ориентации и интересов, конечным результатом которых является их преобразование в цель личности. Потребности выступают (применительно к личности) как исходные побудители ее деятельности, отражая объективные условия существования человека, являясь одной из наиболее важных форм связи личности с окружающим миром. Связь эта может проявляться в форме естественных (нужда в еде, одежде, жилье и т. д.) и социальных (потребность в различных формах деятельности, общения). Вместе с тем резкой грани между ними нет, поскольку потребность в одежде, жилье, и даже еде приобретают социальную «оболочку». Особенно это характерно для периода кризисного развития общества

Будучи осознанными, потребности превращаются в интересы личности. В них отражается отношение человека к условиям жизни и деятельности, определяющее направленность его действий. По сути дела, именно интересы в значительной мере обуславливают мотивы поведения личности. Они оказываются главными причинами действий. «Ближайшее рассмотрение истории, – писал Гегель, – убеждает нас в том, что действия людей вытекают из их потребностей, их страстей, их интересов... и лишь они играют главную роль».

Важный элемент внутренней структуры личности и регулятор ее поведения – ценностные ориентации. Они отражают направленность личности на определенные ценности и интересы, предпочтительное отношение к тем или иным из них. Поэтому ценностные ориентации, так же как и потребности и интересы, являются одним из основных факторов, регулирующих мотивацию деятельности. Именно в ценностных ориентациях, как в чем-то конкретном и определенном, могут проявляться интересы личности.

Потребность и интересы, отражаясь в сознании людей, преломляясь через ценностные ориентации, приводят к формированию конкретных внутренних побудителей действия, которые принято называть мотивами деятельности. Так создается механизм мотивации, который предполагает реализацию в целенаправленной деятельности личности. Смысл этой де-

тельности – достижение определенной цели, венчающей «усилия этого механизма».

Другой «внутри личностный» механизм связан с «диспозиционной» структурой личности. *Диспозиция личности* – это ее предрасположенность к определенному поведению в конкретных условиях, возможность сделать выбор деятельности. В известном смысле *диспозиция* – это предшествующие поведению ориентации личности. Сам механизм включает в себя взаимодействие мотивов и стимулов, приводящих к появлению установок личности. Результатом этого взаимодействия оказывается возникновение диспозиций.

Что же означают названные элементы структуры личности? Под *мотивами* принято понимать, как уже отмечалось чуть выше, внутренние непосредственные побудители к деятельности, в которых отражается стремление человека удовлетворить свои потребности и интересы. В отличие от мотивов *стимулы* выступают как внешние побудители к деятельности. Под ними обычно понимают многочисленные факторы экономического, социального, политического и иного характера, действующие в структуре среды личности. *Установки* – это общая ориентация, направленность сознания на то или иное явление (процесс) действительности. *Социальные установки* – один из наиболее важных регуляторов социального поведения личности, выражающий ее предрасположенность, готовность действовать определенным образом в отношении данного объекта. Установки характеризуют отношение личности к среде, другим людям. Стало быть, установки во времена предшествуют деятельности, в них отражается «нацеленность на тот или иной вектор» поведения. В западной социологии установки принято называть «аттитудами» (со времен У. Томаса и Ф. Знанецкого, которые ввели этот термин в широкий научный оборот и немало сделали для его изучения). В соответствии с разработанной В. А. Ядовым диспозиционной теорией саморегуляции социального поведения личности существуют три уровня диспозиций. *Самый высший* – уровень формирования у личности концепции жизни и ее воплощения в ценностных ориентациях. Другими словами, на этом уровне диспозиции регулируют общую направленность поведения интересов личности. На *среднем уровне* саморегуляция осуществляется в виде формирования обобщенной установки личности на социальные объекты. Что касается *нижнего уровня*, то здесь также происходит формирование установок, но более конкретного, ситуационного плана, связанного с саморегуляцией поведения в совершенно определенных, непосредственно данных условиях. Внешне наблюдаемые поступки людей оставляют второй аспект деятельности – поведенческий, в котором находят непосредственное конкретное отражение ценностные ориентации, установки, диспозиции личности. Естественно, возникает вопрос о структуре такой внешне наблюдаемой деятельности. Отметим, что иногда структура деятельности отождествляется со структурой наблюдаемой деятельности. Такой подход, по меньшей мере, неточен. Но понять его авторов можно, потому что они

в данном случае противопоставляют структуры сознания и поведения личности, не относя первые к структуре деятельности.

Структура деятельности обусловлена объективной необходимостью выполнения тех или иных действия для воспроизводства, функционирования и развития личности. Она детерминируется (на уровне конкретной личности) ее демографическим, социальным, профессиональным положением, местом, занимаемым в системе общественных связей и отношений. Имея в виду структуру в ее «внешнем» выражении, отметим, что она может выступать и как своеобразная типология деятельности личности.

В социально-философском плане и на уровне общей социологической теории, в зависимости от характера отношения личности к окружающему миру, деятельность подразделяется на материальную и духовную, теоретическую и практическую. Именно в этих формах происходит освоение личностью окружающего мира. Еще одна классификация деятельности может быть рассмотрена в связи с отношением личности к объективному ходу исторического процесса, при этом выделяются прогрессивная и реакционная, революционная и контрреволюционная деятельность. Критерий получения нового результата является основанием для выделения творческой или воспроизводящей (репродуктивной) деятельности. Деятельность личности может быть также инновационной и рутинной.

Разумеется, названные формы и виды деятельности личности могут быть изучены не только в рамках общей социологической теории, но и переведены на язык эмпирических социологических исследований. Однако в силу достаточно общего характера это сделать не просто.

С другой стороны, есть структуры деятельности, изучаемые, прежде всего на уровне специальных социологических теорий и эмпирических исследований. Здесь в первую очередь нужно отметить структуру, основанием которой является дифференциация деятельности по определенным сферам. Это может быть деятельность экономическая, политическая, социальная, а также производственно-трудовая, бытовая, образовательная.

Понятно, что вариантов структурирования деятельности личности имеется множество. Оно детерминировано богатством жизнедеятельности человека. Все эти формы и виды деятельности, обусловленные системой общественных отношений, внутренним миром личности и способом поведения, характеризуют ее образ жизни. Представляется, что в процессе социологического исследования личности образ жизни оказывается центральным понятием, своеобразной доминантой и вместе с тем связующим звеном между ее внутренним миром, состоянием сознания и способом и характером поведения, в котором раскрывается внешняя сторона деятельности.

Теория личности. *Теория* – это механизм, посредством которого разрозненные результаты эмпирических исследований, часто воспринимаемые вне связи друг с другом и используемые в различных контекстах, образуют единую систему.

Теории обращают внимание на конкретные проблемы, которые нелегко заметить при неглубоком подходе к явлениям, но которые могут служить основой объяснения и интерпретации этих явлений.

Теория обладает большим значением в практической деятельности, придаст ей большую эффективность. *Теория* – это носитель знаний, рассуждений и система определенных выводов, что крайне необходимо в жизни личности и общества.

Нередко различают историю теории и методически разработанную теорию. *Первая* выявляет самостоятельную мысль об обществе, принадлежащую отдельным лицам (Гоббс, Кант), школам или периодам. *Вторая*, как правило, представляет собой современное направление мысли об обществе. Многие мыслители, которых нередко принимали за историков мысли, имея в виду значение их творчества, на самом деле были по-настоящему оригинальными учеными, как по своему стремлению, так и по образу мыслей. К тому же, многое в современной мысли, называемое теорией, недостаточно методически приработано для общественной науки; зачастую они сводятся к общим рассуждениям, подходам и пропаганде идеологических предпочтений. В конечном счете, многие направления, уходящие корнями в историю мысли, уцелели в качестве составных частей современных теорий, которые и являются их последователями. Поэтому можно сказать, что «история» и «теория» в социологии растворяются друг в друге,

Что касается *социологической теории*, то это не результат простого пополнения знаний, т. е. замены старого знания новым в свете более действительного или точного знания. Скорее, это результат многогранного прироста знаний, усложнения и обогащения более или менее оформившихся направлений теоретического анализа личности и общества

Личность представляет собой как бы соединение гражданских, политических, профессиональных и иных качеств. От того, какими высшими социальными потребностями обладает человек, зависит то, как он организует процесс собственной жизни и как это сочетается с интересами и жизнью общества. Такая проблема взаимовлияния социальных условий (связей, социальных и властных институтов, социальных общностей) и деятельности человека является центральной проблемой социологии. Попыткой решения проблемы стало формирование различных социальных концепций (теорий) личности (со второй половины XX в.): теория зеркального Я. Ч. Кули, ролевая теория Р. Липтона, Т. Парсонса, статусная теория, бихевиориальная (поведенческая) теория Дж. Уотсона, психобиологическая теория З. Фрейда, теория референтной группы, теория установок и др.

Для всех этих теорий характерно то, что все они признают человеческую личность специфическим образованием, совокупностью качеств, непосредственно выводимых из социальных факторов (соотношение биологического и социального в человеке).

Рассмотрим 3 социологические теории личности: ролевая, статусная и поведенческая.

Ролевая теория личности. В научной литературе утвердилось мнение, что специальной социологической теорией личности является ролевая концепция личности. Понятие «социальная роль» было выработано в начале XX в. в работах Э. Дюркгейма, М. Вебера, позднее – Т. Парсонса, Т. Шибутани, Р. Липтона и др. В нашей стране ролевая концепция разрабатывалась И. Коном и В. А. Яловым. Широко используется указанное понятие в концепциях, которые отождествляют жизненные ситуации с игрой, а деятельность человека сводят к разыгрыванию определенных стандартных ролей в стандартных жизненных ситуациях. Хорошо описываются данными понятиями факты приспособления человека к определенным условиям.

Исследуя поведение человека, последователи ролевой теории широко используют ситуацию актера и роли или двух актеров. Каждая роль требует от актера определенного поведения, стало быть, это поведение может соответствовать или не соответствовать ожидаемому. Можно сказать, что *социальная роль* – это маска, в которую обличается человек, попадая в люди.

Хейзенги в своей книге «Человек играющий» говорил – что человек постоянно находится под маской, и в процессе своей жизни играет несколько социальных ролей, в зависимости от того в какую социальную среду он попадает, он вынужден подстраиваться под общество, в котором находится. Также Хейзенги говорил о том, что человек настолько вживается в тот или иной персонаж, что порой даже сам не знает своего собственного или истинного лица.

Т. Шибутани различает 2 типа ролей – *конвенциональные* и *межличностные*. *Конвенциональная роль* – это предписанный шаблон поведения, который ожидается и требуется от человека в данной ситуации.

Межличностные роли определяются взаимодействием людей друг с другом.

Конфликты и противоречия между людьми есть нередко результат непонимания ролей друг друга. Для их преодоления необходимо осознание взаимных прав и обязанностей людей по отношению друг к другу, или соединение своей роли с ролью другого человека, умение поставить себя на его место, без чего невозможна социализация личности.

В соответствии с этой мыслью Т. Шибутани вводит 2 понятия: «играние ролей» и «принятие ролей». *Играние ролей* – это организация поведения в соответствии с групповыми нормами, а *принятие ролей* – требование к действующему лицу, чтобы оно всегда представляло себя на месте другого человека, чтобы стремилось вообразить, как оно само выглядело бы с точки зрения другого человека. Например, лектор и аудитория, начальник и подчиненный, врач и пациент, продавец и покупатель. Способность человека понимать жизнь, отличную от его жизни, – один из показателей его социальной зрелости, что особенно важно для детей и юношества.

Некоторые роли, а их большинство, являются личностно незначимыми для человека, например, пешеход, пациент, покупатель и т. д. Их отсутствие или наличие человек воспринимает незаметно, не вкладывая в них частич-

ку души и своего Я. Напротив, другие роли, а их меньшинство, прежде всего те, которые связаны с главным статусом, воспринимаются, как часть Я. Их потеря может переживаться как внутренняя трагедия.

В структуре социальной роли обычно выделяют 4 элемента: 1) Описание типа поведения, соответствующего данной роли. 2) Предписание (требования), связанные с данным поведением. Человек занимает в обществе определенную позицию или должность, а с ней непременно связана совокупность прав и обязанностей (позиция учителя и ученика, отца и сына). Исходя из этого, общество можно представить как систему взаимодействующих должностей и позиций, а позицию как структурно оформленную единицу общества. Роль в такой интерпретации означает совокупность действий, которые производит субъект для реализации занимаемой им позиции (требований должности). Позиция связана не только с системой действий, но и с системой ожиданий. От человека, занимающего ту или иную позицию, окружающие ждут соответствующих действий. И сам человек рассчитывает на определенное к себе отношение. 3) Оценка выполнения предписанной роли. От человека требуют определенных действий, да и сам он оценивает себя в зависимости от того, какую роль играет, и какую роль хотел бы играть на «сцене», именуемой жизнью. 4) Санкции, т. е. социальные последствия того или иного действия в рамках требований социальной системы.

Такие санкции могут быть моральными, реализуемыми непосредственно социальной группой через ее поведение (презрение), или юридическими, политическими, экологическими и т. д., реализуемыми через деятельность конкретных социальных институтов. *Смысл санкции* – побудить человека к определенному типу поведения.

Т. Парсонсом была впервые предпринята попытка систематизации ролей. Любая из ролей описывается 5-ю основными характеристиками: – *эмоциональной* – одни роли требуют эмоциональной сдержанности, другие – раскованности; – *способом получения* – одни роли предписываются, другие завоевываются; – *масштабом* – часть ролей сформулирована и строго ограничена, другая – размыта; – *формализацией* – одни роли представляют собой действие в строго установленных правилах, другие – произвольное; – *мотивацией* – одни направлены на личную прибыль, другие на общее благо и т. д.

И. С. Кон выделяет 3 понимания роли: – *в обыденном сознании*, где “быть в роли” значит притворяться, играть, сознавая искусственность собственного поведения; – *в социальной психологии*, которая использует это понятие для “описания повторяющихся, стандартизированных форм поведения”, и, наконец, – *в социологии*, в которой понятие социальной роли обозначает безличную социальную функцию и норму, выполнение которой обязательно для тех, кто занимает данную позицию.

Действительно, в поведении человека всегда есть нечто заданное, стандартизированное. Человек, сознающий себя “в роли”, становится не только актером, но и зрителем собственных поступков. Это вносит в его поведение

элементы отчужденности. Он ведет себя так, как если бы он был не самим собой, а кем-то другим, и это порождает у него внутреннюю напряженность, чувство неестественности своего поведения (даже если окружающие его не видят). И. С. Кон отмечает, что прежде чем реагировать на внешний символ, человек должен согласовывать свою реакцию с логикой принятой на себя роли.

И. С. Кон приходит к выводу, что процесс формирования личности означает ее вживание в различные социальные роли и составление своей ролевой системы, где человек идентифицирует себя с различными ролями. С одними – лично значимыми – больше, с другими – второстепенными – меньше. Однако абсолютизация значения социальной роли может привести к признанию отчуждения личности, ибо если личности предписывается очерченная ролью вся линия поведения, то ей, в первую очередь, следует приспособляться к этой линии, что ведет к ограничению творческой активности личности, порождая конформизм. Если степень идентификации личности с ролью высока, то они могут срастись, и роль может стать неотъемлемой частью личности. Если нет, то роль становится для личности совершенно чуждой, что часто и бывает.

Статусная теория личности. При анализе личности и ее места в обществе часто используют понятие “социальное положение”. Если это понятие соотносится с социальной ролью, то последнюю можно рассматривать как функцию социального положения.

Однако. “Социальная роль” личности в единстве с ее “социальным положением” с наибольшей полнотой и объемом выражает понятие “социальный статус личности”. Оно удачно объединяет в себе и функциональную и оценочную стороны, показывает: что личность может делать, что она делает, каковы результаты ее действий, и как они оцениваются другими людьми, обществом.

Социальный статус – это соотносительное положение (позиция) индивида или группы в социальной системе. В зависимости от того, занимает ли человек данную позицию благодаря наследуемым признакам (раса, социальное положение) или благодаря собственным усилиям (образование, заслуги), различаются соответственно, “предписанный” и “достигаемый” статусы.

Понятие социального статуса характеризует место личности в системе общественных отношений, ее деятельность в основных сферах жизни и, наконец, оценку деятельности личности со стороны общества, выражающуюся в определенных количественных и качественных показателях (заработная плата, премии, награды, звания, привилегии), а также самооценку.

Социальный статус в значении нормы и общественного идеала обладает большими потенциальными возможностями при решении задач социализации личности, поскольку ориентация на достижение более высокого социального статуса стимулирует социальную активность. Если собственный социальный статус понимается человеком неверно, то он ориентируется на

чужие образцы поведения. В этой связи можно рассмотреть две крайности в оценке личностью своего социального статуса. Низкая статусная самооценка связана со слабой сопротивляемостью внешнему влиянию. Такие люди не уверены в себе, чаще подвержены пессимистическим настроениям. Высокая самооценка чаще связана с активностью, предприимчивостью, уверенностью в своих силах, жизненным оптимизмом. Исходя из этого, есть смысл ввести понятие статусной самооценки, как сущностной черты личности, несводимой к отдельным функциям и действиям человека.

Социально определенная деятельность человека; занимаемые им социальные статусы и осуществляемые социальные роли; ожидания и отношения статусов и ролей, норм и ценностей, которыми он руководствуется в процессе своей деятельности; система законов, которые он использует; совокупность знаний, позволяющих выполнять принятые на себя роли и более или менее свободно ориентироваться в окружающем мире; уровень образования и специальной подготовки; социально-психологические особенности, активность и степень самостоятельности в принятии решения – все это образует социальные качества личности.

Поведенческая теория личности. Поведение человека составляет совокупность поступков и других социальных действий личности, имеющих мотивы; реакция на ее социальный статус. Своеобразие поведения человека зависит от характера его взаимоотношений с социальной общностью, которой он принадлежит. Неотъемлемый элемент поведения личности – общение.

Социальную деятельность составляет система проявления поведения личности, в пределах которой осуществляется целесообразное изменение и преобразование его социальной сферы.

Личность предпринимает социальные действия тогда, когда нарушается равновесие между потребителями и социальной средой. Конечно же, определением социальной деятельности и социального поведения личности выступают объективные условия ее жизни, порождающие у человека объективные потребности и интересы.

Потребности выражают зависимость человека от внешнего мира, от социальной среды. Выделяют 2 вида потребностей: *естественные* и *социальные*.

Естественные – это нужды человека как биологического существа (потребность в одежде, питье, еде и т. д.).

Социальные – это продукты общественной жизни уровня развития личности (потребности в духовной культуре, общении, трудовой деятельности и т. д.).

Потребности характеризуют условия жизнедеятельности. Неудовлетворенность условиями жизни определяет деятельность человека, который стремится изменить условия жизни, используя имеющиеся у него возможности. Здесь проявляется и интерес личности, который складывается из следующих элементов: – положение человека в обществе; – содержательная

характеристика его зависимости от деятельности других людей; – пути и способы использования сложившихся социальных отношений (институтов) для удовлетворения возникших потребностей.

Интерес реализуется вследствие осознания личностью своих потребностей и возможных путей их удовлетворения в соответствии с положением личности в обществе. Потребности и интересы личности выступают объективной основой ее деятельности и поведения. Для того чтобы человек предпринял конкретные действия, он должен осознать потребности и интересы, сделав их внутренними побудительными мотивами. Однако осознание потребностей и интересов личностью никогда не бывает абсолютно адекватным их объективному содержанию.

Мотивы – это конкретные внутренние побудители к действию, которые непосредственно, ситуационно определяют поведение людей. *Мотивы* – отражения в сознании людей их объективных благ и желаний, условий деятельности, внутренние побуждения активности индивидов. Они отличаются от внешних побуждений – стимулов, являющихся результатом воздействия на человека внешних объективных условий. Стимул может превратиться в мотив деятельности человека, если станет субъективно значимым для нее. Мотивы бывают материальные и духовные, а также в зависимости от значимости – доминирующие и фоновые. Наиболее распространенными мотивами являются материальная заинтересованность, желание сделать карьеру, стремление самореализовать себя в творчестве, чувство долга, боязнь наказания и т. д.

Мотивы обуславливают выработку человеком целей деятельности, в результате чего осуществляется переход интересов через деятельность, опирающуюся на ценностные ориентации. Это понятие ввели в 20-е г. У. Томас (американский социолог), и Ф. Знанецкий (польский социолог). Ценностные ориентации выступают социальными установками личности, регулируют ее поведение. Они отражают фундаментальные интересы личности и определяют стратегическую направленность ее деятельности. Они проявляются как жизненная позиция индивида, его мировоззрение, нравственные принципы. Целостные ориентации формируются при усвоении индивидом социального опыта, освоении им общественных, политических, нравственных, эстетических идеалов и непреложных нормативных требований, предъявляемых к нему как члену социальной общности.

Библиографический список

1. **Александровский, Ю. А.** Состояния психической дезадаптации и их компенсация.[Текст]/ Ю. А. Александровский. – М., 1976.
2. **Березин, Ф. Б.** Психологическая и психофизиологическая адаптация человека.[Текст]/ Ф. Б. Березин. – Л., 1988.
3. **Василюк, Ф. Е.** Психология переживания.[Текст]/ Ф. Е. Василюк. – М., 1984.
4. **Губачёв, Ю. М.** Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека.[Текст]/ Ю. М. Губачёв, Б. В. Иовлев, Б. Д. Карвасарский, и другие. Л., 1976.

5. **Кон, И. С.** Социология личности.[Текст]/ И. С. Кон. – М., 1967.
6. **Селье, Г.** Очерки об адаптационном синдроме.[Текст]/ Г. М. Селье. – 1960.
7. **Судаков, К. В.** Системные механизмы эмоционального стресса.[Текст]/ К. В. Судаков. – М., 1981.
8. **Шарай, В. Б.** Функциональное состояние студентов в зависимости от форм организации экзаменационного процесса.[Текст]/ В. Б. Шарай. – М., 1979.
9. **Борисова, Л. Г.** Социология личности.[Текст]/ Л. Г. Борисова, Г. С. Солодова. – Новосибирск, 1997
10. **Социология.** Словарь-справочник.[Текст]. – М.: 1990
11. **Тощенко, Ж. Т.** Социология. Общий курс. [Текст]/ Ж. Т. Тощенко. – М.: 1999.
12. **Фролов, С. С.** Социология [Текст]: учебник для высших учебных заведений./ С. С. Фролов. – М.: 1998

РАЗДЕЛ XII
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 371+370.179

Кондратьева Ольга Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой профессионального образования Иркутского института повышения квалификации работников образования, danqo@mail.ru, Иркутск

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ САМОУПРАВЛЕНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ**

Kondratyeva Olga Gennadievna

Regional Public Educational Institution of Further Education "The Institute of Teachers' Professional Development", Head of the Vocational Secondary Education Sub-Faculty, danqo@mail.ru, Irkytsk

**PECULARITIES OF THE ORGANIZATIONAL AND
PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENT'S SELF-
MANAGEMENT AT A REGIONAL LEVEL**

Регионализация – один из важнейших процессов, происходящих в образовательном пространстве России, квалифицируется как инструмент стабилизации социальной жизни, регулирования взаимоотношений общества со средой его существования как природной, так и социальной, снятия конфликтной напряженности в эколого-экономическом и социокультурном отношениях. Политика регионализации обусловлена отказом от унитарной модели образования и необходимостью обогащения единого общероссийского образовательного пространства. Она предусматривает создание условий для автономного функционирования и развития региональных образовательных систем в соответствии с социально-экономическими, культурными и образовательными потребностями регионов. Правовую основу для осуществления деятельности в этом направлении дает ФЗ «Об образовании», который делегирует регионам полномочия и права для решения своих национально-региональных образовательных проблем.

Регионализация образования как социально-педагогическая проблема проводится на различных уровнях:

– ***на национально-этническом уровне:*** усвоение содержания культуры народа, края, через приобщение к культурным ценностям (традициям, обычаям, нормам) соседних народов;

– ***на социально-гражданском уровне:*** формирование гражданской культуры, составляющими которой являются правовая, политическая, экономическая, экологическая, семейная, профессиональная культура, где ос-

новным условием формирования таковых является интеграция социально-педагогической среды, включение подрастающего поколения в социально значимую деятельность.

Именно регион выступает как промежуточная (между конкретным делом, учреждением, семьей и т. д. и страной в целом) пространственно-духовная единица, занимающая в ценностном сознании каждого проживающего на данной территории определенное место. Особенностью здесь является духовное отношение к окружающему пространству. В этом случае можно говорить о наличии особого регионального сознания, которое имеет свои механизмы формирования, каналы трансляции и специфику воспроизводства. Более того, на этой основе происходит складывание особой региональной общности людей, жителей данного региона.

Таким образом, регион представляет социально-экономическое и географическое пространство, в котором происходит социализация человека, формирование, сохранение и трансляция норм образа жизни. Российская федерация состоит из 83 субъектов: областей, краев, республик, национальных областей и округов. Иркутская область является вторым по территории и одним из наиболее заселенных регионов Восточной Сибири.

К главным социальным проблемам, сохраняющимся в области, прежде всего, относятся: низкие показатели продолжительности жизни, в том числе из-за высокой загрязненности окружающей среды, маргинализация сельского населения и жителей небольших промышленных поселков, не имеющих доступа к высоким доходам экспортных отраслей, повышенный уровень бедности и безработицы, особенно среди молодежи; низкое качество жилищного фонда и минимальные инвестиции в развитие социальной сферы [7].

На вопрос «Сформировано ли гражданское общество в России?», лишь 11,0% жителей области считают, что оно уже сформировано. 24,8% опрошенных затруднились ответить на данный вопрос. Между тем, 26,1% указали, что «о наличии гражданского общества в России говорить пока рано, но процесс его формирования уже идет»; 20,1% отметили, что «в России только складываются предпосылки гражданского общества»; по мнению 18,0% респондентов, «в ближайшее время гражданское общество в России вряд ли возникнет». Данные показатели свидетельствуют о том, что население Иркутской области достаточно осторожно, но позитивно относится к социальным изменениям, отражающим объективные процессы формирования гражданского общества. В настоящее же время, по мнению большинства респондентов, оно пока не сформировано [6].

К числу особенностей проявления гражданской активности населения Иркутской области выделяются:

- опора на собственные силы при защите своих интересов и прав;
- низкий уровень участия населения в политических партиях (менее 2% населения в возрасте от 18 лет и выше);
- недостаточно развитая ориентация на добровольную безвозмездную работу в интересах других людей;

- низкая степень участия отдельных социальных групп в благотворительной деятельности;
- невысокий уровень участия граждан в неформальных объединениях с целью решения конкретных социальных проблем;
- более яркое проявление «конструктивной» гражданской активности, чем «протестной» активности в масштабах области.

Комплексный анализ состояния гражданского общества в Иркутской области, предпринятый в ходе подготовки доклада общественной палаты позволил выявить ключевые проблемы, сдерживающие динамику его формирования и развития. Прежде всего, речь идет о недостаточной оформленности структур гражданского общества на территории Иркутской области. Среди других особенностей: неэффективность деятельности существующих институтов гражданского общества, их малочисленность; отсутствие должных социально-правовых механизмов взаимодействия государственной власти, бизнеса и общества; не готовность власти рассматривать общественный сектор как равноправных партнеров в решении проблем области и населения; неравномерное развитие общественных инициатив и сектора некоммерческих объединений на территории Иркутской области; свертывание областных программ поддержки сектора некоммерческих объединений; преобладание иждивенческих настроений среди населения.

В таких условиях со всей очевидностью возрастает особый смысл образования. В конечном итоге только образование оказывается тем главным социальным институтом, посредством которого возможны трансляция и воплощение общечеловеческих ценностей и целей развития гражданского общества в России.

Региональная система образования, выступающая как составная часть системы образования страны, представлена совокупностью образовательных учреждений, реализующих преемственные образовательные программы и государственные образовательные стандарты различного уровня и направленности,

В более широком понимании региональная система образования включает в себя и инфраструктуру (институт повышения квалификации, институт развития образования, учебно-методические кабинеты, ресурсные центры и др.), а также органы управления образованием.

Организация предоставления начального, среднего и дополнительного профессионального образования (за исключением образования, получаемого в федеральных образовательных учреждениях, перечень которых утверждается Правительством Российской Федерации) полностью отнесена к компетенции органов управления образованием субъектов РФ. Создание эффективной системы профобразования, превращение ее в фактор социально-экономического развития субъекта Российской Федерации, фактор становления гражданского общества в регионе и стране в целом – стратегическая цель регионализации профессионального образования.

В становление гражданского общества региональная система профессионального образования также вносит свой вклад, обеспечивая процессы

интеграции молодежи в политическую и социокультурную жизнь региона, создавая условия для овладения компетенциями, обеспечивающими как самореализацию на рынке труда, так и в общественной жизни субъекта Российской Федерации. Данный аспект деятельности обозначен в ведомственной программе развития начального профессионального образования Иркутской области на период до 2012 г., а также в Программе развития воспитания обучающихся в учреждениях НПО на период до 2010 г.

Согласно данным документам, вклад профессионального образования в становление гражданского общества осуществляется посредством:

– демократизация управления образовательными учреждениями, обеспечение широкого участия членов педагогического и ученического коллективов в управлении образовательным учреждением, создание возможностей для гражданской деятельности обучающихся не только в учебном процессе, но и вне его;

– превращение образовательных учреждений в сообщество, открытое как для внешнего мира, так и для всех участников образовательного процесса;

– широкое участие обучающихся в разработке и решении проблем внутри образовательного учреждения, а также в решении проблем местного сообщества;

– создание в профессиональных образовательных учреждениях среды взаимоуважения, взаимной ответственности всех участников образовательного процесса, конструктивного общения, диалога, консенсуса, согласование интересов субъектов внутриучилищной жизни, включая родителей и общественность, поощрение свободного и открытого обсуждения организационных принципов в жизни коллектива;

– создание в училищах среды совершенствования, обновления правового пространства (система формальных и неформальных норм и традиций), развитие самоуправления обучающихся, моделирование институтов демократии;

Как мы видим, изменения затрагивают и систему управления, и социальный уклад, образовательную среду, и содержание, и технологии обучения и воспитания, и способы межличностного взаимодействия.

Для того чтобы учреждения профобразования могли играть роль катализатора и проводника инновационных преобразований, необходимо обеспечить реальную координацию действий, направленных на достижение этого нового качественно уровня подготовки рабочих и специалистов, способных жить в гражданском обществе и преобразовывать жизнь вокруг себя. Региональная политика в сфере образования предполагает создание необходимых научно-методических, организационных, кадровых, информационных условий, обеспечивающих активное включение подрастающего поколения в социально-экономическую, политическую и культурную жизнь региона, муниципального образования и страны в целом.

Решение данной проблемы возможно при создании и реализации региональной модели организационно-педагогической поддержки самоуправ-

ления обучающихся. Модель здесь выступает как образ будущей системы; аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, «заместитель» оригинала в познании и практике. Модель – в широком смысле – любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта) какого-либо объекта, процесса или явления (оригинала данной модели) [1].

В процессе моделирования задействованы четыре «участника»: «субъект» – инициатор моделирования и/или пользователь его результатов; «объект-оригинал» – предмет моделирования, та образовательная система, которую хочет создать и/или пользоваться в дальнейшем «субъект»; «модель» – образ, отображение объекта; «среда», в которой находятся и с которой взаимодействуют все «участники».

Для того, что бы создаваемая модель соответствовала своему назначению, недостаточно создать просто модель. Необходимо, чтобы она отвечала ряду требований, обеспечивающих ее функционирование.

Первым таким требованием является ее ингерентность, то есть достаточная степень согласованности создаваемой модели со средой, чтобы создаваемая модель (в соответствии с принципом коммуникативности) была согласована с культурной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду не как чужеродный элемент, а как естественная составная часть [2].

Другой аспект ингерентности модели состоит в том, что в ней должны быть предусмотрены не только «стыковочные узлы» со средой (интерфейсы), но, и, что не менее важно, в самой среде должны быть созданы предпосылки, обеспечивающие функционирование будущей системы. То есть не только модель должна приспособливаться к среде, но и среду необходимо приспособлять к модели будущей системы. Так, например, проблема развития самоуправления обучающихся заключается не только в том, чтобы нормативно обязать всех это сделать, предложив варианты моделей, но и в том, чтобы «пользователи модели» были готовы ее адекватно воспринимать и в ней работать.

Второе требование – простота модели. С одной стороны, простота модели – ее неизбежное свойство: в модели невозможно зафиксировать все многообразие реальной ситуации. Ведь, допустим, педагог, строя модель внеклассной деятельности, не может предусмотреть всего невообразимого множества возможных ситуаций, которые могут иметь место в процессе проведения мероприятия – он всегда оставляет определенную возможность, свободу маневра – переключая все возможное потенциальное многообразие на импровизацию. С другой стороны, простота модели неизбежна из-за необходимости оперирования с ней, использования ее как рабочего инструмента, который должен быть обозрим и понятен, доступен каждому, кто будет участвовать в реализации модели.

Третье требование, предъявляемое к модели – ее адекватность. Адекватность модели означает возможность с ее помощью достичь поставлен-

ной цели в соответствии со сформулированными критериями. Например, в процессуальном плане (оптимальность выбора целей, задач, содержания работы, форм, средств и методов; учёт психолого-педагогических особенностей обучающихся, педагогических работников, учет закономерностей и факторов развития); в результативном (в показателях, в наблюдаемых изменениях мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного компонента данного вида деятельности и др.).

Модели проектируемых систем, так же, как и сами системы, могут действовать на разных уровнях иерархии.

Иерархия (греч. *hieros* – священный, *arche* – власть) – принцип структурной организации многоуровневых систем, состоящий в упорядочении взаимодействий между уровнями бытия от высшего к низшему (инволюция) и, наоборот, от низшего к высшему (эволюция). Любой уровень может быть рассмотрен как управляющий по отношению к нижестоящему уровню и управляемый со стороны вышестоящего уровня.

Воздействие на нижестоящую систему с целью обеспечения требуемого поведения называется управлением [5]. В образовательных, организационных, социально-экономических системах, где и управляющий орган, и управляемая система являются субъектами, управление является деятельностью (управляющих органов) по организации деятельности (управляемых субъектов) [4].

Речь идет о деятельности, как любого отдельного человека, так и коллективного субъекта. В зависимости от личностных качеств человека, особенностей группы, а также условий, в которых осуществляется деятельность можно выделить уровни ее иерархии:

– операционный – когда человек выполняет лишь отдельные технологические операции (понимая технологию в самом широком смысле);

– тактический – когда человек способен выполнять полный технологический процесс, успешно используя всю совокупность наличных средств и способов деятельности для решения текущих задач в изменяющихся условиях. Тактический уровень наряду с овладением комплексом технологических операций требует ряда других компонентов – способности к быстрой ориентировке в изменяющихся ситуациях, владение общими алгоритмами рационального построения действий и их последовательности, умения планирования действий и деятельности, пользования справочной и другой литературой, умения распределения ролей при коллективной организации деятельности;

– стратегический – когда человек ориентируется в окружающей его среде, в экономических, технологических и общественных отношениях, самостоятельно определяет место и цели собственной деятельности. Стратегический уровень деятельности, наряду с овладением, естественно, операционными и тактическими уровнями, требует развития еще и целого ряда других качеств личности: высокоразвитых познавательных умений, творческой активности, умения самоанализа процесса и результатов деятельности, широкого кругозора, коммуникативности.

Кроме того, принцип иерархичности распространяется и на организацию деятельности коллективного субъекта: в любом человеческом сообществе отношения людей строятся по принципу «руководитель – подчиненный» - независимо от того, какая система правления принята в том или ином государстве (пусть даже самая демократическая), в любой фирме, организации и т. п.

Организационно-педагогическая поддержка это определенный вид деятельности, направленный на обеспечение требуемого с точки зрения управляющего субъекта состояния управляемой системы.

Управляющий орган является с точки зрения управляемой системы частью внешней по отношению к ней среды. Эта «внешняя среда» осуществляет целенаправленные воздействия. Структуру управления можно наращивать, добавляя уровни иерархии.

В основу разработки модели организационно-педагогической поддержки самоуправления обучающихся в учреждениях НПО, положен **принцип иерархичности**. На основании его мы выделяем три уровня управления.

1. Стратегический уровень. Субъект управления – региональный орган управления образованием обеспечивает организационную поддержку образовательных учреждений в вопросах создания, функционирования и развития самоуправления обучающихся, разрабатывая стратегию, определяя место и роль для каждого компонента региональной системы образования в решении стратегических задач.

2. Tактический уровень. Субъект управления – руководитель образовательного учреждения и его заместители обеспечивают организационно-педагогическую поддержку профессиональной деятельности педагогов и деятельности обучающихся в образовательной организации. В данном случае это не только руководители профессиональных училищ и лицеев, но и руководители региональных ИПК, ИРО и других организаций, входящих в понятие «инфраструктура системы образования». На уровне этих организаций осуществляется обучение педагогов и лидеров ученического самоуправления учреждений профессионального образования и включение их в систему государственно-общественного управления образованием на региональном уровне; а также организация конкурсов, научно-практических конференций и других мероприятий для повышения интереса и активизации деятельности по данному направлению.

3. Операционный уровень. Субъект управления – педагог обеспечивает педагогическую поддержку тех, кто испытывает затруднения в организации самоуправления обучающихся.

При построении модели мы учитывали **принцип целостности, интегративности**. Согласно данному принципу система, одной стороны, обладает свойствами большими, чем сумма элементов, компонентов, входящих в нее. С другой стороны, элементы, компоненты, при включении в систему теряют часть своих свойств, функций.

Принцип коммуникативности (принцип открытости) в философии и общей теории систем означает, что разрабатываемая модель не изолирована от других систем, она связана множеством коммуникаций со средой [3].

Исходя из этого принципа, при проектировании мы учитывали факторы, заданные внешней (по отношению к данному субъекту деятельности) средой:

- требования к деятельности и ее результатам (включая социальный заказ);
- критерии оценки соответствия результата цели;
- принятые в обществе и организации нормы (правовые, этические, гигиенические и т. п.) и принципы деятельности;
- условия деятельности (кадровые, мотивационные, материально-технические, финансовые, информационные, научно-методические, организационные и т. п.) могут относиться и к внешней среде, и входить в состав самой деятельности, учитывая возможности активного влияния субъекта на создание условий своей деятельности.

Проектируя модель, способную справиться с решением проблемы, обладающей определенным, известным разнообразием (сложностью), нужно обеспечить, чтобы система имела еще большее разнообразие (наличие средств и способов решения проблемы), чем разнообразие (сложность) решаемой проблемы. Или же была способна создавать в себе это необходимое разнообразие (могла бы разработать новые средства и способы решения проблемы).

Для управления большой (сложной) системой управляющая система должна иметь значительное собственное разнообразие. Поскольку на практике создать столь сложный орган управления невозможно, то возникает целесообразность выделения подсистем управления, каждая из которых решает свою задачу в условиях определенной самостоятельности на относительно небольших участках системы. Принцип необходимого разнообразия (принцип адекватности) был сформулирован У. Р. Эшби [8].

Таким образом, мы можем утверждать, что организационно-педагогическая поддержка самоуправления обучающихся как система деятельности характеризуется тремя признаками: состав (принцип необходимого разнообразия), структура (принцип иерархичности), функции (принцип целостности). Кроме того, система характеризуется своим положением в «пространстве» (принцип коммуникативности) и во времени (принцип историзма, рассмотренный нами ранее).

Анализ сайтов региональных органов управления образования, институтов развития профессионального образования, региональных институтов повышения квалификации работников образования, учебно-методических центров профессионального образования; материалов межрегиональных научно-практических конференций, собственный опыт общения с коллегами на межрегиональных семинарах, круглых столах, школах актива, позволяет сделать вывод о том, что:

- в регионах отсутствует единое, формируемое на уровне органа управления образования субъекта РФ, организационное и научно-методическое сопровождение процессов становления системы самоуправления обучающихся;

– предпринимаемые учреждениями попытки самостоятельного моделирования носят случайный характер, имеют различные организационные варианты реализации, зависящие от ряда субъективных обстоятельств (наличия воли руководителя образовательного учреждения, уровня готовности педагогических работников к демократическому взаимодействию; сложившихся традиций в учреждении; видения роли и места самоуправления обучающихся в контексте профессиональной подготовки; психолого-педагогические кадровые, информационно-коммуникационные, организационно-методические и другие условия образовательного учреждения);

– реализуемые в учреждениях модели чаще всего ориентированы на организацию досуговой деятельности обучающихся и в большинстве своем нормативно деятельность органов самоуправления не закреплена в уставе и локальных актах образовательного учреждения. Действующие модели имеют существенно различающуюся внутреннюю структуру, сформированную по различным основаниям, при этом функции действующих структур не ориентированы на реализацию прав обучающихся на участие в управлении образовательным учреждением, не ориентированы на становление будущих специалистов, обладающих ярко выраженной гражданской позицией, ответственностью, самостоятельностью в принятии решений, развитыми общими и профессиональными компетенциям;

– нормативные документы, регламентирующие создание и деятельность органов самоуправления обучающихся, существенно различаются по направленности, содержанию и уровню исполнения, различен темп их развития;

– существующие варианты моделей созданы, как правило, самими педагогическими работниками, и в этом случае не приходится говорить об их самостоятельности и самоуправляемости.

Все вышперечисленное свидетельствует о том, что самоуправление обучающихся на региональном уровне не поддерживается и не сопровождается, ему не придается должного внимания, формирование органов самоуправления обучающихся как на региональном, так и институциональном уровне происходит бессистемно.

Предпринятый анализ позволяет сделать вывод о том, что региональную модель организационно-педагогической поддержки самоуправления обучающихся надо рассматривать как часть региональной системы государственно-общественного управления, которая должна иметь несколько уровней организации: региональный; муниципальный (субрегиональный – в условиях, когда формируются образовательные округа); образовательного учреждения.

При этом каждый из этих уровней решает задачи сквозного характера, обеспечивающие как региональную вертикаль, так и задачи собственного уровня. В рамках своей практической деятельности органы управления образованием субъектов Федерации обеспечивают реализацию государственной политики в области образования, однако наличие региональных

приоритетов заставляет формировать и другие направления деятельности, требующие специального сопровождения (специальной дополнительной организации). Это позволяет сделать вывод о том, что в рамках реализуемого функционала региональных органов управления образованием субъектов Федерации отчетливо выделяются две основные составляющие:

– с одной стороны, в соответствии с действующим законодательством мы имеем инвариантную составляющую, обеспечивающую интересы региона в вопросах воспитания подрастающего поколения, функционал учреждения в этом случае опирается на функционал региона, иначе просто невозможно обеспечить быстрое реагирование на изменения в стратегии развития образования, задаваемые Федеральными органами управления образования;

– с другой стороны, мы имеем вариативную составляющую, которая обеспечивает приоритеты развития образовательного учреждения. Содержание ее определяется внутри учреждения и является чрезвычайно изменчивым, поскольку вынуждено поддерживать динамичные изменения социально-экономического окружения, изменения в тактических установках.

Таким образом, нам представляется важным выделить требования к организации поддержки самоуправления обучающихся, которые, с одной стороны, обеспечивают организационное и содержательное единство государственно-общественного управления на региональном уровне, с другой, позволяют реализовать интересы отдельно взятого образовательного учреждения. К таковым могут быть отнесены задаваемые на региональном уровне единство функционала, что позволяет обеспечить единство организации деятельности органов самоуправления обучающихся в пределах региона и дополняемое на институциональном уровне собственными приоритетами; единство содержания, закрепленное в научно-педагогическом обосновании поддержки самоуправления обучающихся, что позволяет обеспечить единое воспитательное пространство; единство технологий, что позволит получить прогнозируемые результаты деятельности самоуправления обучающихся и сохранить свободу выбора средств на институциональном уровне в части реализации собственных приоритетов; единство подходов в подготовке специалистов, способных обеспечить единство требований к содержанию и технологиям педагогической поддержки самоуправления обучающихся; признание необходимости наличия вариативного функционала, основанного на институциональных приоритетах.

Библиографический список

1. **Большой** энциклопедический словарь. [Текст]. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002.
2. **Волкова, В. Н.**, Денисов А. А. основы теории систем и системного анализа. [Текст]/ В. Н. Волкова, А. А. Денисов. – СПб.: СПбГТУ, 1999.
3. **Ерешко, Ф. И.** Моделирование рефлексивных стратегий в управляемых системах. [Текст]/ Ф. И. Ерешко. – М.: ВЦ РАН, 2001.

4. **Новиков, Д. А.** Теория управления образовательными системами. [Текст]: учебно-методическое пособие./ Д. А. Новиков. – М.: Народное образование, 2009. – 452 с.
5. **Новиков, Д. А.** Теория управления организационными системами.[Текст]/ Д. А. Новиков. – М.: Физматлит, 2007.
6. **О состоянии** гражданского общества в Иркутской области. 2008 год. [Текст]: Доклад общественной палаты Иркутской области. – Иркутск, 2009. – 212 с.
7. **Официальный сайт** Центра стратегических разработок «Северо-Запад». Новости Фонда [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.csr-nw.ru>, свободный. – загл. с экрана
8. **Эшби, У. Р.** Введение в кибернетику: Механизм; Разнообразие; Регулирование и управление (под ред. В. А. Успенского; пер. с англ. Д. Г. Лахути) [Текст]/У. Р. Эшби. – М.: Комкнига, 2006. – 432 с.

РАЗДЕЛ XIII РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 37.01

Пашкевич Александр Васильевич

Соискатель Омского государственного педагогического университета, alexsand-pashkevic@yandex.ru, Омск

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

Pashkevich Alexander Vasilyevich

Applicant for a Degree Omsk state pedagogical university, alexsand-pashkevic@yandex.ru, Omsk

REALIZATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN EDUCATIONAL PROCESS OF THE BACHELORS'

Приоритетным направлением современной образовательной политики России является комплексная модернизация образования на всех его уровнях и ступенях нашедшее отражение: в модели «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях»; в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, определяющая стратегические цели и задачи развития образования до 2025 г. Реформирование образования связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса, переосмыслением цели и результата, а в конечном итоге – с гармонизацией архитектуры всей системы образования в соответствии с мировыми тенденциями. В этом контексте особое значение имеет введение и развитие многоуровневого высшего образования – бакалавриата и магистратуры. В этой системе бакалавриат становится самостоятельной ступенью высшего образования, которая обеспечивает базовую подготовку в определённой области профессиональных знаний, достаточных, для того чтобы, студент мог выйти на рынок труда или продолжить своё профессиональное обучение в магистратуре. В программах подготовки бакалавра акцент делается на развитие универсальных умений, качеств личности, необходимых для конкурентоспособности на рынке труда, развитие умений самообразовательной деятельности, способности к самостоятельной аналитической оценке ситуации, к самоанализу и самоконтролю в профессиональной деятельности.

В федеральном законе от 10.11.2009 № 260-ФЗ указан срок перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования на основе ФГОС ВПО с первого января 2011 г., это означает, что приём на обучение по стандартам второго поколения закончился 30.12.2010 г. Особенности введения двухуровневой системы обучения:

1. Если раньше бакалавриат – магистратура была альтернативой традиционному – специалисту, то теперь преимущество получает система бакалавриат – магистратура, специалитет остаётся только в нескольких отраслях;

2. В парадигме обучения в течение жизни система бакалавриат - магистратура получает наивысшее признание, позволяя студенту профессионально самоопределиться. Бакалавриат выступает фундаментом высшего образования, на основе которого лежит умение учиться в течение всей жизни. Точно выбрать сферу своей деятельности практически невозможно для выпускника школы, но вполне возможно при поступлении в магистратуру;

3. Бакалавр – это полноценное высшее образование, его особенность – заключается в том, что это общепрофессиональная подготовка, являющаяся основой профессиональной компетентности.

В условиях быстрого устаревания знаний для конкурентоспособности на рынке труда от специалиста требуется развитие компетенций. Поэтому необходимо дать выпускнику относительно широкую подготовку и научить его пополнять, обновлять знания, умения, навыки по мере необходимости, именно на такую подготовку нацелен бакалавриат.

Преимущества бакалавриата по сравнению долгосрочными образовательными циклами:

1) является более гибкой и мобильной, что создаёт возможность индивидуального построения образовательной траектории студента;

2) даёт возможность получить базовую профессиональную подготовку на необходимом студенту уровне;

3) обеспечивает вариативность обучения (выбор различных образовательных программ, специализаций и т. д.), что способствует наиболее полной реализации творческого потенциала личности;

4) представляет больше времени на распознавание собственных способностей, что даёт возможность сделать осознанный выбор своей будущей профессии;

5) обеспечивает освоение фундаментальных знаний и методов исследования и прикладных умений, позволяющих успешно конкурировать на рынке труда;

6) способствует взаимодействию между обучением и трудоустройством, обеспечивает соответствие между высшим образованием и запросами рынка труда;

7) более ранняя возможность обретения личностью финансовой независимости, социального статуса, профессии, развитие культуры образования через всю жизнь;

8) «прозрачность» и сопоставимость квалификаций на международном рынке труда;

9) уменьшение финансовых издержек государства на получение гражданами высшего образования.

Обучение в бакалавриате даёт общетеоретическую базу для дальнейшего освоения конкретной выбранной профессии в процессе трудовой деятельности либо путём самообразования. Предполагается, что на уровне бакалавра студент получит необходимые знания по широкому профилю при ограниченной подготовке к профессиональной деятельности, а на следующих ступенях будет осуществляться подготовка по более специализированному сегменту.

В связи с переходом на Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения перед системой образования выдвигается задача построения компетентностно-ориентированного образования с решением комплекса новых задач – от проектирования компетентностной модели выпускника до оценки фактического уровня сформированности компетенций учащихся. Внедрение компетентностного подхода в образовательный процесс предполагает глубокие системные преобразования всего образовательного процесса от целеполагания до оценивания результатов образования.

Проектирование образовательного процесса начинается с осмысления системы стратегических целей профессионального образования. Стратегической целью выступает компетентностная модель выпускника. Согласно разработчикам ФГОС ВПО [3, 4] нового поколения каждый вуз в соответствии с потребностями регионального рынка труда, своими научными школами и материально-технической базой, определяет особенности подготовки внутри общего направления или специальности – профили или специализации. Этим особенностям подготовки соответствует и своя группа компетенций – «профильные» («специальные»), которые формируются вузами самостоятельно, совместно с социальными партнёрами и работодателями. Первым шагом при проектировании вузовских образовательных программ является разработка полной компетентностной модели выпускника в соответствии с требованиями ФГОС по соответствующему направлению и уровню подготовки на основе выявления социального заказа и требований регионального рынка труда.

Итак, перейдем непосредственно к компетентностной модели. Что же такое – компетентностная модель? На сегодняшний день в науке не сложилось чёткого и единого определения. Слово «модель» от латинского слова «*modulus*» – мера, образец, норма.

Компетентностную модель можно представить в виде информационной системы, отражающей структуру образовательного процесса, обеспечивающей адекватный контроль и оценку полученных результатов обучения. С позиции компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование компетентностей. По мнению В. В. Лебедева и Т. И. Шамовой «компетентность» является понятием собирательным, распадающимся на спектр отдельных компетенций. Причём компетентность не просто совокупность компетенций, а совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности [6].

Проектирование компетентностной модели подразумевает выбор компетенций путём выявления наиболее значимых из них и реализацию управленческих решений по развитию этих компетенций в соответствии со стратегическими целями вуза. При проектировании компетентностной модели мы опирались на позиции И. А. Зимней [2] и Ю. Г. Татура [6], которые различают компетенции и личностные качества человека и полагают, что компетенции подкрепляются личностными качествами, что свидетельствует о многоаспектном характере формирования компетенций.

Разработанная «обобщенная компетентностная модель выпускника вуза» принимается в качестве главной конечной цели и всего образовательного процесса вуза по отношению ко всем его студентам и как обобщенная норма качества конечного результата образования.

Такая компетентностная модель позволит студенту:

- увидеть, какими качествами и компетенциями должен обладать выпускник, чтобы он стал конкурентоспособным на рынке труда;
- сопоставить свои способности, склонности с компетентностной моделью;
- разработать, скорректировать план по развитию необходимых компетенций и личностных качеств.

Преподавателям компетентностная модель позволит определить целевые ориентиры профессиональной подготовки и спроектировать образовательный процесс таким образом, чтобы подготовить студентов к жизнедеятельности в конкретной социальной среде. Модель выпускника, имеющая в качестве основного образовательного конструкта компетентность будущего специалиста, определяет в качестве стратегической задачи вуза проблему формирования и развития компетенций – готовности и стремления к деятельности.

После того, как спроектирована компетентностная модель выпускника, необходимо разработать программу мониторинга отслеживания компетентностей и личностных качеств. Проявление компетенции осуществляется только в деятельности и доступно наблюдению, фиксации и оценке умения выполнить то или иное действие. Таким образом, в ходе мониторинга можно выявить уровень сформированности той или иной компетенции.

Проектирование образовательного процесса одно из наиболее трудоёмких и ответственных видов в деятельности каждого преподавателя. Предлагаем при проектировании образовательного процесса, на уровне отдельно взятого преподавателя, придерживаться следующего алгоритма реализации компетентностного подхода в образовательном процессе вуза:

- 1) учёт при проектировании ООП ФГОС и нормативных документов;
- 2) компетентностная модель выпускника выступает целевым ориентиром при проектировании ООП;
- 3) матрица соотношения дисциплин / модулей ООП и формируемых с их применением компетенций;
- 4) распределение трудозатрат прохождения дисциплины / модуля ООП;
- 5) возможность выбора студентом ИОТ;

- 6) проектирование учебной программы, модуля / дисциплины;
- 7) выбор методов, технологий обучения или проектирование авторской педагогической технологии преподавания дисциплины направленных на развитие требуемых компетенций и личностных качеств;
- 8) система учебных достижений студентов; разработка системы оценочных шкал и критериев оценки;
- 9) организация самостоятельной работы студентов;
- 10) мониторинг, коррекция.

Первоначально разрабатываем матрицу компетенций по предметам. Подготовка учащихся осуществляется в ходе изучения множества предметов и каждый из них должен формировать те или иные качества, компетенции. Матрица компетенций позволяет увидеть ценность каждого предмета в развитии компетенций и личностных качеств.

Компетентностный подход – комплексный подход, элементами которого являются определение целей, отбор содержания, организации образовательного процесса, выбор образовательных технологий, оценка результатов. Следующим шагом выступает содержательная проработка преподаваемых дисциплин для реализации компетентностной модели, что требует модернизации содержания, технологий обучения и системы учебных достижений студентов.

Важным требованием компетентностного подхода является соответствие целей обучения и планируемых результатов обучения по образовательной программе той деятельности, к которой должны быть подготовлены выпускники. Учебные программы, разрабатываемые на основании образовательных стандартов, должны быть созданы таким образом, чтобы гарантировать завершившим обучение студентам усвоение необходимых компетенций, связанных с целями программы, и использовать методики обучения, позволяющие достичь целей программы обучения и гарантирующие успешное усвоение необходимых знаний, навыков и умений. При этом необходимо принимать во внимание диагностичность формирования в образовательном процессе каждой компетенции.

Таким образом от преподавателя в новых условиях требуется сформировать рабочую программу модуля (дисциплины), спроектировать самостоятельную работу студента, создать обеспечение самостоятельной работы студентов, создать фонды оценочных средств для промежуточной аттестации по данному модулю, при этом оценочные средства, должны быть разработаны для проверки качества формирования компетенций и должны выступать неотъемлемой частью образовательных технологий. В этой связи возникает проблема создания системы оценивания компетенций учащихся как конечных образовательных результатов.

С точки зрения Н. Ф. Ефремовой [1] результаты в новой концепции образования – это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения учащихся и выпускников, выраженные на языке компетенций. Оценивание должно проводиться как целенаправленный упорядоченный процесс определения

достигнутого уровня компетенций. Более того, А. А. Шехонин, А. П. Тарлыков [7] подчёркивают, «если в качестве задачи обучения рассматривать достижение гарантированного результата, мы неизбежно приходим к модели «обучения как технологического процесса», где вся последовательность процессов заранее прописывается и регламентируется».

На стадии описания результатов обучения необходимо продумать стратегию преподавания предмета, позволяющая учащимся более эффективно достигать запланированных результатов обучения. Для этого, от преподавателя требуется вовлечение студентов в такие виды деятельности, которые соответствуют формируемым компетенциям. Основным условием при выборе средств измерения и оценивания компетенций учащихся является возможность с их помощью осуществлять многомерные измерения, проводить комплексное оценивание, определять интегрированные качества личности.

Под результатом обучения понимаем описание того, что студент должен продемонстрировать для измерения уровня сформированности компетенции по окончании модуля, дисциплины. Результатом при компетентностном подходе становится готовность к продуктивному самостоятельному и ответственному действию учащегося демонстрирующая уровень сформированности компетентности. При написании результатов обучения необходимо продумать как, и каким образом, они будут оцениваться, для того, чтобы проверить добился ли учащийся этих результатов и на каком уровне. Для этого необходимо разработать способы оценивания, позволяющие определить уровень сформированности компетенций. Способов оценивания компетенций учащихся существует достаточно много: компетентностно-ориентированные задания различной модификации, компетентностно-ориентированные тестовые задания, портфолио, модульно-рейтинговая система оценивания и др. Главное, что необходимо учитывать при оценивании компетенций, не один из способов оценивания не может оценить уровень компетентности, только комплексное использование общепринятых и инновационных методов и средств оценивания может гарантировать результат. Одни из оценочных средств в большей мере контролируют уровень освоения знаний, другие умений, третьи развитие личностных качеств и т. д.

Одним из способов формирования и оценивания компетенций является использование компетентностно-ориентированных заданий. При использовании компетентностно-ориентированных заданий преподавателю необходимо определиться с компетенцией/ями формируемыми на данном занятии, прописать планируемый результат с позиции компетенций, выбрать или сформулировать компетентностно-ориентированное задание, нацеленное на формирование и оценивание той или иной компетенции, продумать на каком содержании предложить задание.

Для оценки уровня сформированности компетенций учащихся можно использовать компетентностно-ориентированные тестовые задания, главной целью которых является выявление сформированности или не сформированности тех или иных компетенций. Оценка посредством компетен-

тносно-ориентированных тестовых заданий существенно отличается от традиционного тестирования с заданиями закрытого типа на выбор одного или нескольких правильных ответов. Компетентностно-ориентированные тестовые задания отличаются по длине, характеру ответа, что служит основанием для классификации тестовых заданий открытого типа: вопросы с кратким ответом, вопросы с расширенным структурированным ответом, вопросы с развернутым неструктурированным ответом.

Переход на компетентностно-ориентированные тестовые задания должен быть постепенным, на первых порах предлагаем начать с комбинированных тестов, куда входят и задания закрытого типа, задания на соответствие, на установление последовательности и т. д. и задания открытого типа. По мере прохождения предмета тестовые задания должны постепенно усложняться, добавляться компетентностно-ориентированные тестовые задания. В заданиях с конструируемым ответом готовые ответы не даются, их должен придумать или получить сам учащийся. Задания с конструируемым ответом бывают двух видов, первый предполагает получение учащимися строго регламентированных по содержанию и форме представления правильных ответов, второй – задания со свободно конструируемыми ответами, в которых учащиеся составляют развернутые ответы, произвольные по содержанию и форме.

Контрольный процесс реализуется путём различного вида процедур: оценки результатов работы на занятии, семинаре, проверки контрольных работ, оценки выполнения учебных заданий, как в аудитории, так и в домашних условиях, тестов, зачётов и т. д. Контроль может осуществляться в различных формах: тестирование, контрольная работа, коллоквиум, зачёт, защита работы, проекта, портфолио, может быть как устной так и письменной и т. д. Способность выполнять учебные задания могут оцениваться либо по самому факту выполнения в соответствии с принятыми требованиями, либо балльной или рейтинговой системе. Это касается, например, учебных творческих заданий (написания эссе, рецензии, исследования и т. п.), отработки методов работы с источниками информации (работа с документами, создание концептуальных таблиц, кластеров и т. п.).

Различным типам, видам и формам контроля должны быть адекватны используемые оценочные средства, а также измерительный инструментарий: баллы, рейтинги, оценки и т. п. Они должны быть верифицируемыми и валидными, то есть надежными, что, в конечном счете, должно обеспечивать объективность процесса контроля.

Разнообразие проявлений контрольно-оценочной деятельности повышает значение опыта её осуществления в различных ситуациях, в том числе жизненных, применительно к разным объектам и процедурам. Таким образом, происходит изменение характера оценки от единовременного измерения к комплексному измерению.

Компетентность приобретается и проявляется в деятельности, соответственно, формы оценивания должны носить деятельностный характер. Все

задания должны быть соотнесены с формируемыми компетенциями для программы в целом и для модуля в частности.

Контроль результатов обучения должен быть постоянным, систематическим и осуществляться на всех этапах. Требования к умениям должны быть необходимыми и достаточными для достижения запланированного результата обучения.

Следующим шагом является проектирование содержания образования. Определение содержания в соответствии с запланированными компетенциями по преподаваемым дисциплинам. При выборе технологий преподавания дисциплин предлагаем опираться на следующий алгоритм:

1. Соответствие целям и задачам, поставленным перед ОУ и перед учебным предметом в частности (соответствие компетентностной модели выпускника и матрицы компетенций по предметам).

2. Выбор комплекса педагогических технологий, направленных на развитие тех или иных компетенций, личностных качеств, описанных в матрице компетенций.

3. Сопоставление тем учебного плана и компетенций, личностных качеств, в результате чего выявляются тематические зоны для поиска адекватных им образовательных технологий.

4. На основе организационных форм обучения осуществляется выбор конкретных технологий в зависимости доминирующих в конкретной теме, модуле компетенций.

5. На основе анализа содержания изучаемого материала выбираем необходимые формы, методы и средства для достижения поставленной цели (формирование компетентностного выпускника в соответствии с компетентностной моделью выпускника).

6. Разработка календарно-тематического планирования, где описываем компетенции и личностные качества, которые планируется развивать, с указанием технологий, форм, методов и способов оценивания.

При выборе методов обучения для реализации компетентностной модели, особое внимание необходимо уделить тем методам, которые способствуют включению обучающихся в активную деятельность, развитию инициативы, ответственности способствующие развитию критического мышления. Сложность формирования компетенций и личностных качеств заключается в том, что нет универсальных приёмов их формирования.

Таким образом, ориентация профессиональных стандартов третьего поколения на формирование компетенции меняет построение всего вузовского образовательного процесса. Проектирование образовательного процесса начинается с осмысления системы стратегических целей профессионального образования. Стратегической целью выступает компетентностная модель выпускника. Первым шагом при проектировании вузовских образовательных программ является разработка полной компетентностной модели выпускника в соответствии с требованиями ФГОС по соответствующему направлению и уровню подготовки на основе выявления социального за-

каза и требований регионального рынка труда. Спроектированная инвариантная компетентностная модель выпускника, позволяет студентам увидеть, что необходимо формировать у себя для того, чтобы стать компетентным и конкурентоспособным на рынке труда, а преподавателям позволяет определить целевые ориентиры профессиональной подготовки, и организовать образовательный процесс таким образом, чтобы подготовить студентов к жизнедеятельности в конкретной социальной среде. Происходит внедрение в учебный процесс инновационных способов оценивания, позволяющих оценить уровень сформированности компетенций, это: компетентностно-ориентированные задания, компетентностно-ориентированные тестовые задания, портфолио, модульно-рейтинговая система оценивания и т. д., поскольку общепринятые педагогами методы и средства проверки ориентированы в большей степени на оценивание знаниевого компонента.

Библиографический список

1. **Ефремова, Н. Ф.** Подходы к оцениванию компетенций студентов первокурсников [Текст]/ Н. Ф. Ефремова // Высшее образование в России № 4, – 2010. – С. 43–48.
2. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст]/ И. А. Зимняя. // Высшее образование сегодня. 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. **Переход** российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты [Текст]/ В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун и др. – М.: Университетская книга, 2010. – 249 с.
4. **Проектирование** основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов [Текст]/ Под ред. С. В. Коршунова. – М.: МИПК МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2010. – 212 с.
5. **Тагинцева, Р. Ф.** Управление качеством образования на основе компетентностного подхода / взаимодействие педагогической науки и практики в обеспечении эффективности и качества образования [Текст]: Сборник материалов X международной научно-практической конференции. – В 2 ч. – Ч. 1. / Р. Ф. Тагинцева. – Смоленск-Москва: Смоленский областной институт усовершенствования учителей, 2007. – С. 73–81.
6. **Татур, Ю. Г.** Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. [Текст]/ Ю. Г. Татур. // Материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
7. **Шехонин, А. А.** Оценивание компетенций в сетевой среде вуза [Текст]/ А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков // Высшее образование в России. 2009. № 9. – С. 17–24.

УДК 378.01

Бабунова Елена Семеновна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Магнитогорского государственного университета, presch@masu.ru, Магнитогорск

**ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ
ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА
РЕГИОНАЛИЗМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Elena Semenovna Babunova

The candidate of pedagogical sciences, the professor of chair of preschool pedagogics and psychology of Magnitogorsk state university, presch@masu.ru, Magnitogorsk

**ETHNOCULTURAL EDUCATION AND DEVELOPMENT OF THE
PRESCHOOL CHILD IN THE CONDITIONS OF REALIZATION
OF THE PRINCIPLE OF THE REGIONALISM OF THE
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

В Национальной доктрине образования РФ (2004) обозначены приоритетные цели и задачи образования, среди которых: обеспечение исторической преемственности поколений; сохранение, распространение и развитие национальной культуры; воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; формирование культуры мира и межличностных отношений и т. д. В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 г., указано, что потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, равноправия национальных культур.

Основываясь на этих положениях, правомерным является понимание образования как становления человека, обретения им себя, своего человеческого образа – неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала. Образовать (воспитать) человека в этом понимании – значит помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, т.е. научить культуротворчеству. Будучи социальной действительностью, культуры рождаются, живут, взаимодействуют между собой и умирают, причем новые культуры, формируются, ассимилируют переосмысленный опыт и структуры ушедших или рядом сосуществующих культур. Именно при таком понимании культура определяется как социальный феномен. В исследованиях Е. В. Бондаревской, В. И. Слободчикова подчеркивается, что теоретико-методологической основой построения личностно-ориентированного образования выступает пространственный подход, позволяющий раскрыть педагогический процесс как семантическое пространство, включающее личность во всех её культурных и духовных ипостасях. Региональный подход комплексирован с пространственным и рассматривает об-

разовательные цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания на основе учета социокультурных, исторических, демографических, этнокультурных, экономических особенностей региона [4; 8].

Регионализация образования рассматривается как наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии, создания собственной программы развития образования в соответствии с региональными социально-экономическими, географическими, культурно-демографическими и другими условиями. По мнению В. И. Мареева регионализация предполагает учет данных условий в процессе совершенствования образовательных систем, а также при решении психолого-педагогических проблем детства [7]. Этнопедагогически обусловленная воспитательная система характеризуется как динамическая, которая не ограничивается использованием региональных этнопедагогических ресурсов, а опирается на признание важности создания единого образовательного, в том числе этнокультурного пространства (среды).

Принцип этнопедагогизации образовательной среды на основе регионализации-районирования содержания дошкольного этнокультурного воспитания есть принцип приобщения к этнокультуре «от близкого к далекому», от простого к сложному, от житейского к научному. Данный вектор приобщения способствует становлению субъектной позиции представителя конкретного региона, края, народа. Образовательная среда, включающая дидактические условия и образовательные отношения, инициируемые педагогом и должна быть наполнена этнокультурным содержанием, раскрывающим детям культурно-исторические традиции, материальную и духовную культуры народов. В основе этнопедагогической образовательной среды лежат субъектно-субъектные отношения, создающие совместное бытие взрослых и детей, для которого характерно сотворчество, сопереживание, где учитываются интересы, желания, склонности, этнокультурные особенности каждого, где отношения между людьми основываются на принятии и уважении друг друга. В исследовании М. Бывшевой подчеркивается, что образовательная среда детского сада социальна по своей сути, она отражает социокультурные установки людей, которые непосредственно окружают дошкольника (педагоги и сверстники) и среда наполнена различными предметами и вещами, которые отражают этнокультурную специфику региона [3].

Регионализация содержания этнокультурного воспитания детей дошкольного возраста проявляется в культурном многообразии народов, населяющих территорию, в своеобразии и самобытности их культур. Воспитание осуществляется на основе принципа диалога культур, диалоговых отношений. В Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программе дошкольного образования (2009 г.) подчеркивается, что вариантная часть Программы, формируемая участниками образовательного процесса отражает не только видовое разнообразие учреждений, но и «специфику национально-культурных, демографических,

климатических условий, в которых осуществляется образовательный процесс» [9, с. 18].

Рассмотрим принцип этнопедагогизации образовательной среды на основе регионализации-районирования содержания дошкольного этнокультурного воспитания. Исходным для нас является положение о том, что этнопедагогизация среды – это естественно организованный процесс интеграции традиционных (народных, национальных, этнических) культур с современными воспитательными системами, идеями, технологиями, создающими воспитательную среду (этнопедагогическое пространство) (Г. Н. Волков) [4]. С позиции средового подхода в образовательном пространстве ДООУ необходимо создавать максимально качественные условия для реализации этнокультурного воспитания. Средовой подход включает учет социально-поведенческого своеобразия каждого народа, особенности предметно-вещественного окружения, специфику традиционных событий как ярких запоминающихся этнокультурных явлений.

В ракурсе нашего исследования необходимо определить построение образовательного пространства (среды) дошкольного учреждения. В работах современных психологов и педагогов под образовательной средой понимается система, включающая в себя ряд структурных элементов: совокупность применяемых образовательных технологий; внеучебная работа; управление образовательным процессом; взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами (В. И. Слободчиков, С. А. Азаренко). В работах С. А. Азаренко указывается на такую важнейшую характеристику образовательного пространства, как особого рода со-в-местность. «Совмещающая силовые центры, эта «со-в-местность» дает возможность развернуться силовому полю социальности. Культура как способ пространственной организации не ограничивается «местом», но является силой порождения существования «в-месте». Понятие «в-месте» или «со-в-местность» включает в себя и «местонахождение», и круг организующих его людей» [1, с. 42–44].

Под образовательной средой нами понимается часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов. Образовательная среда как имеет несколько уровней – от федерального, регионального до первого элемента – образовательной среды конкретного ДООУ, возрастной группы. Содержательная характеристика понятия «образовательная среда» отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих образование и воспитание человека [8]. Схема взаимоотношений «педагог - дети» предполагает субъектно-субъектные отношения, скрепленные взаимопониманием, проникновением в духовно-нравственный мир друг друга, совместной развивающей деятельностью взрослых и детей.

Анализ исследований показал, что данное пространство неоднородно по своей структуре и включает микросреды, среди которых:

– предметно-пространственная среда. Её компоненты обеспечивают полноценность социального развития ребенка, «удовлетворяют пот-

ребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка» (Л. С. Выготский) [6]. Параметры построения предметно-пространственной среды учитывают деятельностно-возрастной подход, полифункциональность предметного мира отражают особенности той или иной образовательной программы (Н. Н. Поддьяков, С. Л. Новоселова, Л. М. Кларина и др.) [3].

– этнопедагогическая среда, представляющая собой естественно организованный процесс интеграции традиционных (народных, национальных, этнических) культур с современными воспитательными системами, идеями, технологиями, создающими воспитательную среду (этнопедагогическое пространство) (Г. Н. Волков) [5]. Термин «этнопедагогизация», введенный Г. Н. Волковым, показывает, что образовательный процесс (практика) представляет собой целостный процесс системного исследования, изучения, освоения и применения богатейшего этнопедагогического наследия народов и стран. Под этнопедагогизацией мы понимаем внедрение этнопедагогической (этнопедагогической концепции) в сферу образования и повседневную жизнь. Этнопедагогизация – это часть этнопедагогической (по содержанию) и одно из средств её реализации (по форме). Г. Н. Волков различает три уровня этнопедагогизации среды: глобальную (системную); комплексно-комбинированную; аспектно-тематическую (частную). Аспектно-тематический уровень этнопедагогизации образовательного процесса отмечается в виде привлечения в него элементов материальной культуры народа, организации кружков по овладению национальным рукоделием и ремеслом, секций, конкурсов. Соревнований по народным играм, проведения народных праздников. Комплексно-комбинированный уровень проявляется в организации образовательного процесса по какой-либо дополнительной (парциальной) программе с использованием комплекса средств, методов и форм народной педагогики. Системный уровень предполагает интеграцию традиций народного воспитания и целостного образовательного процесса дошкольного учреждения. На наш взгляд, этнопедагогизация образовательной среды является системообразующим фактором регионального компонента содержания дошкольного образования;

– культурно-историческая среда, заключающая в себе наличие многих сред социокультурного порядка: художественная, социокультурная, образовательная, культурная, природная, историческая. Образовательную среду исследователь Т. Ю. Купач считает частью социокультурного пространства, которая создается индивидом, поскольку каждый ребенок развивается социально своим индивидуальным особенностям и создает свое собственное пространство вхождения ценностей и приоритетов познания. По мнению автора, культурная среда конкретного образовательного учреждения – это пространство культурного развития детей в детской общности, вбирающее те же основные параметры среды – отношения, ценности, символы, вещи, предметы. Природная среда – включает в себя всю биосферу в макро – и микросоциуме: ландшафт, растения и животные. Историческая среда – это

совокупность культурных объектов исторического плана: дома, ландшафты, промыслы и т. д., среди которых живет и воспитывается ребенок. В процессе приобретения и усвоения социокультурного опыта меняется характер взаимодействия детей со средой: ребенок познает не только среду, но и себя, свои возможности, достижения, личностные особенности. В процессе социализации ребенок «входит» в мир культуры, присваивая национальные и духовные ценности, научные традиции и обычаи [3];

– развивающая культурно-образовательная среда, синтезирующая систему ценностей. В исследовании Р. М. Чумичевой ценности выступают в качестве норм поведения и деятельности, выполняют стимулирующую функцию; усвоение ценностей происходит в процессе включения ребенка в различные виды деятельности; сформированность устойчивых культурно-ценностных ориентации является показателем личностного развития. Механизм усвоения этих ценностей, как считает Р. М. Чумичева, заключается в преобразовании ребенком ценностей мира культуры в собственный внутренний мир ценностей, которые проявляются в деятельности [3]. По мнению исследователя, расширение содержания образовательной среды за счет культурно-исторических ценностей придает образовательному процессу целостность, системность, закладывает основы социокультурной компетентности ребенка, формирует ретроспективный и прогностический взгляд на мир. Культурно-исторические традиции среды раскрывают роль человека в культурном процессе его отношения к культурному наследию, способствует формированию основ исторического самосознания. Среди источников формирования начал исторического самосознания важно выделить этническую культуру, географическую определенность народа, его историческое прошлое. Важной составляющей культурно-образовательного пространства является субъективный смысл информативности знаний, что определяется характером социального опыта детей. Кроме исторических ценностей, в содержательный компонент культурно-образовательной среды включаются ценности человеческого существования, отражающие отношения между людьми; важности совместной жизнедеятельности, предполагающих взаимное уважение и понимание друг друга;

– образовательная среда, включающая совокупность отношений участников образовательного процесса и дидактических условий, необходимых для адекватного его протекания (Л. М. Кларина) [3]. Блоки образовательного процесса предполагают задействование своих структурных частей и изменение характера взаимодействия педагога с детьми. В работах Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой называются следующие компоненты: ценностно-целевой, связанный с постановкой цели, с определением сущности блока; проектно-процессуальный, в котором прогнозируют и проектируют развитие образовательной среды личности (здесь происходит реализация содержания); субъектный, определяющий позицию взрослого и ребенка (детей) и раскрывающий основные линии взаимодействия субъектов образовательной системы; диагностический, определяющий эффектив-

ность функционирования данной системы и позволяющий создавать условия для её развития; управленческий, предполагающий основные виды управления на различных уровнях, связанный с реализацией основных функций управления (организация, планирование, стимулирование, контроль). Данные компоненты наиболее ярко отражаются в совместной и самостоятельной деятельности, которые тесно связаны между собой, взаимовлияют, взаимопроникают и взаимодополняют друг друга. Организованная образовательная деятельность (занятия) зачастую имеет подчас значение «пускового» механизма. Совместная деятельность взрослых и детей предполагает использование комплексно-тематического подхода в планировании, учета принципа событийности в жизнедеятельности детей. Самостоятельная деятельность детей предполагает задействование предметно-средового подхода и способствует воспитанию самостоятельности, активности, индивидуальности ребенка через предметно-развивающую среду [3];

– среда субъектно-субъектного взаимодействия, которая обогащается содержательным взаимодействием различных субъектов как участников образовательного процесса (Ю. С. Мануйлов, В. А. Петровский, Л. И. Новикова, В. Д. Семенов) [3]. Принадлежность субъекта к миру детей или к миру взрослых дает возможность выделить основные среды его жизнедеятельности, обусловленные законами взаимодействия субкультур. Это социокультурная, природная, педагогическая, детская, воспитывающая среда. Мы солидарны с точкой зрения Ю. С. Мануйлова, что среда «посредствует» субъекту в реализации его цели, «опосредует» (преломляет) его сознание и поведение, «осредняет» его качества [3]. В исследованиях и публикациях определяется несколько вариантов освоения ребенком окружающей среды. Во-первых, через ознакомление детей с окружающей средой, что предполагает овладение детьми информацией. Во-вторых, через приобщение детей к освоению среды, что включает активное преобразование и творческое воздействие информации (Н. Ф. Виноградова, С. А. Козлова) [3]. В-третьих, через педагогизацию окружающей среды посредством организации педагогической поддержки полезных инициатив социума в воспитании детей, обеспечения взаимодействия родителей с детским садом (Т. Н. Доронова, Н. Ф. Виноградова, Р. М. Чумичева, Т. А. Куликова) [3]. В-четвертых, через персонализацию среды, сущность которой заключается в том, чтобы каждая личность смогла найти в окружающей социокультурной среде возможности для реализации своих интересов, запросов, желаний, способностей. В связи с этим, важно создавать условия для социализации – индивидуализации детей, что предполагает творческое преобразование разных видов сред (В. Т. Кудрявцев, Д. И. Фельдштейн) [3].

Вышеописанное позволяет утверждать, что важнейшим организационно-педагогическим условием может выступать социокультурное пространство (среда), которое включает в себе мощный образовательный потенциал. В исследовании В. А. Петровского, Л. М. Клариной, Е. Д. Висангириевой подчеркивается, что социокультурная развивающая среда должна

быть сложной, гетерогенной (разнообразной), позволять ребенку свободно переходить из одного «поля» смыслов в другой. Среда должна быть незавершенной, являясь стимулом для проявления субъектной позиции ребенка. Социокультурная среда создает возможности, как для духовно-эмоционального, так и познавательно-действенного проявлений [3];

– воспитательная семейная среда как социокультурное окружение, имеющее свой потенциал, особенности. Данный вид среды дает возможность «погружения» ребенка в мир семейной, трудовой, коммуникативной, информационной культур. Духовная обогащенность данной среды, по мнению большинства исследователей, зависит от культурной осведомленности родителей, которые являются первоочередными носителями этнокультурной информации. Воспитание детей в семье на традициях и обычаях своего народа, освоение детьми культуры семьи является основой познания этнической и общечеловеческой культуры (Е. С. Бабунова, Т. А. Куликова, С. Д. Кириенко и др.) [3].

Дифференциация различных видов сред, анализ их структуры и содержания, воспитательного и развивающего потенциала позволили обозначить общую закономерность их построения и создания – этнокультурную составляющую, включающую активное освоение ребенком ценностей этнокультуры. В основе нашего определения понятия «этнокультурная образовательная среда» лежит признание важности социально-педагогических возможностей этнокультуры, понимание необходимости активного её освоения субъектами образовательного процесса, её совершенствования и развития. Под этнокультурной образовательной средой мы понимаем совокупность образовательных отношений и дидактических условий, инициируемых педагогом, который реализует цель, задачи, принципы, содержание, формы и методы освоения детьми этнокультуры.

Библиографический список

1. **Азаренко, С. А.** Топология культурного воспроизводства (на материале русской культуры) [Текст] / С. А. Азаренко. – Екатеринбург, 2000. – 224 с.
2. **Бабунова, Е. С.** Концептуально-теоретические и прикладные аспекты педагогической системы дошкольного этнокультурного образования [Текст]: монография / Е. С. Бабунова; МаГУ. – Челябинск: Издательство ИИУМЦ «Образование», 2009. – 295 с.
3. **Бабунова, Е. С.** Педагогическая стратегия становления этнокультурной образованности детей дошкольного возраста [Текст]: монография / Е. С. Бабунова. – Магнитогорск : МаГУ, 2009. – 369 с.
4. **Бондаревская, Е. В.** Концепция и стратегии воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве Педагогического института ЮФУ [Текст] / Е. В. Бондаревская / под ред. В. И. Мареева. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2007. – 80 с.
5. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного русского культуры) [Текст] / С. А. Азаренко. – Екатеринбург, 2000. – 224 с.

6. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология [текст] / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

7. **Мареев, В. И.** Исследовательская деятельность в педагогическом вузе : теория и практика [Текст] / В. И. Мареев. – Ростов н/Д, 1999.

8. **Слободчиков, В. И.** Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры [Текст] / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор. – М., 1997.

9. **Федеральных** государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программе дошкольного образования (2009 г.)

ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ

Кочергина Наталья Михайловна

Педагог-музыкант, руководитель отдела допечатной подготовки межрегиональная культурно-просветительная организация Сибирское Рериховское Общество (СибРО), nm_kochergina@mail.ru, Новосибирск

«ЛЮБОВЬ ЕСТЬ ДЫХАНИЕ СЕРДЦА...» (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Н. Д. СПИРИНОЙ)

Kochergina Natalia Mikhaylovna

Educator, musician, director of prepress interregional cultural and educational organizations of the Siberian Rerikh Society, nm_kochergina@mail.ru, Novosibirsk

«LOVE IS THE BREATH OF THE HEART ...» (TO THE 100-TH ANNIVERSARY OF N. D. SPIRINA)



В этом году исполняется 100 лет со дня рождения Наталии Дмитриевны Спириной (1911–2004), поэта, прозаика, основателя двух музеев Н. К. Рериха – в Новосибирске и на Алтае. Она была человеком высокой духовной культуры, для которого служение нравственным идеалам было делом всей жизни.

Наталия Дмитриевна родилась 4 мая 1911 г. в городе Харбине (Китай) в семье русских интеллигентов, получила прекрасное образование как педагог-музыкант.

С 1959 г. Наталия Дмитриевна жила в Новосибирске. Она вела широкую общественную деятельность: в своих выступлениях, слайд-программах, беседах стремилась передать людям знание о великой силе Культуры – единственного фактора, способного преобразить жизнь как каждого человека, так и страны в целом.

Н. Д. Спирина работала преподавателем по классу фортепиано в музыкальной школе Академгородка. Не один десяток лет посвятила она этой профессии, которую очень любила. У неё был прирождённый талант педагога. Наталия Дмитриевна умела найти подход к самым трудным детям, зажечь их любовью к тому, чем горела сама. Она не только воспитывала в детях любовь к музыке, к искусству, но и всем строем своей жизни закладывала в них основы Любви и Добра.

«Нельзя, чтобы педагога боялись», – утверждала она. Если при встрече с учителем дети не улыбаются, значит, надо срочно что-то пересматривать в отношениях с ними, – считала Наталия Дмитриевна. «Если ребёнок входил в мой класс на урок без улыбки, я ставила это себе в вину, и

именно в том, что мне не удалось до сих пор сделать эти занятия для него привлекательными»¹.

Секрет педагогического успеха Наталии Дмитриевны был прост: она любила учеников, как своих детей, отдавая им всё своё сердце. «Два компонента очень важны – отношение к детям и отношение к музыке. Дети очень чувствительны к справедливости. ... Это не были просто казённые ученики, которых я обязана учить, – это были дети, близкие мне. ... Это были мои детишки, я их жалела, понимала, что им очень трудно, ведь даровитых детей мало, большинство из них очень среднего уровня. Им так трудно сесть прямо, поставить пальцы правильно, смотреть в ноты, играть. Я их жалела, иногда и повеселю немножко, но это веселье, конечно, было очень требовательное. Они шли охотно, прямо бежали на уроки, не было такого, чтобы их заставляли»².

И дети отвечали любовью. Про Наталию Дмитриевну они говорили, что их учительница добрая и весёлая, проявляли всяческие знаки своего доверия, поверяли ей свои детские тайны; когда встречали любимую учительницу на улице, с радостью подбегали, обнимали её. Сталкиваясь с ленью, Наталия Дмитриевна говорила: «Если будете плохо играть на концерте – скажут: это у вас учительница плохая»³. Как правило, это действовало на учеников больше всяких уговоров и убеждений. Какая же сила преданности своему учителю – столь высокого и благородного качества – царила среди её воспитанников!

«Я старалась, чтобы ученик понял, что, когда он играет хорошо, он не только зарабатывает хорошую оценку, но и доставляет удовольствие другим, становится для них привлекательным»⁴.

Класс Наталии Дмитриевны был очень дружный. Она делала всё, чтобы и дети, и родители дружили между собой. А родительские собрания обычно превращались в концерты, где не нужно было слов и лишь царила музыка, объединявшая всех.

Вот как описывает годы учёбы у Наталии Дмитриевны одна из её учениц, М. В. Робинсон: «Не так уж часто на своём жизненном пути можно встретить человека, общение с которым давало так много и оставляло бы след. Так уж повезло, что благодаря случайности Судьбы мне посчастливилось попасть в музыкальный класс Наталии Дмитриевны. Что это был за класс, что это были за годы! Хотелось идти на урок, хотелось, чтобы урок не кончался. У нас был очень дружный музыкальный класс, и уроки были всегда радостью, а отчётные концерты в конце года всегда превращались в торжество музыки, веселья. Родители, переживающие за своих детей и старающиеся всё сделать для дорогого ребёнка, усиливали праздник, подкрепляя его тортами, пирогами, пирожными... И во главе всего была Наталия Дмитриевна, организатор программ и концертов.

¹ «Возвышенная миссия твоя...». – Новосибирск: Издательский центр РОССАЗИЯ Сибирского Рериховского Общества, 2006. С. 133

² Там же. С. 134 – 135

³ Там же. С. 134

⁴ Там же. С. 134

Она – удивительный человек. Знание музыки и педагогические особенности могут быть понятны: такова специальность, любимое дело, которому она служит; но ещё к ней привлекает блестящее знание языков, поэзии, живописи, любовь к цветам, книгам, к жизни и желание отдать людям всё, что у тебя есть, – свои знания. Ещё следует упомянуть о редчайшем качестве Наталии Дмитриевны – умении сопереживать. Касается ли это успеха в викторине “Знатоки поэзии”, успешно сданного экзамена, защиты диссертации. И неудач тоже...

В день рождения Наталии Дмитриевны, весной, в светлом месяце мае, дверь в её квартиру не закрывается. Идут ученики всех поколений, знакомые, друзья. И дарят книги, цветы, а она печёт удивительные пироги. Весь вечер не смолкают разговоры о театре, премьерах, живописи»⁵.

Впоследствии своё педагогическое кредо Наталия Дмитриевна сформулировала в одном из выступлений: «Идя к детям, надо начинать не с них, а с самого себя. Что мы несём им *в себе*? Этим обуславливается успех или неуспех дела. Зажечь другого может лишь тот, кто горит сам. Научить любить тот предмет, который учитель преподаёт, он может только сам пламенно любя этот предмет. Увлечённость заражает; доброта вызывает ответную реакцию; крайняя заинтересованность учителя в преподаваемом предмете непременно заинтересует в нём и учеников»⁶.

Н. Д. Спирина считала, что несение света в себе – неперемное условие в общении с детьми. «Пылайте сердцами, творите любовью! Другого пути нет», – эти слова она утверждала и своей жизнью, и творчеством.

После опубликования её поэтических сборников «Капли» и «Перед Восходом» в начале 1990-х гг. Наталия Дмитриевна получила широкое признание как поэт. «Прочитав два Ваших сборника – “Перед Восходом” и “Капли”, совершенно по-иному стала смотреть на жизнь, – писала автору семиклассница Аня Дронова. – Не знаю, как выразить всё то, что сделали для меня Ваши стихи. Я словно второй раз родилась, увидела то, чего раньше не замечала»⁷.

Стихи Н. Д. Спириной из поэтического сборника «Капли»:

Любовь есть дыхание сердца;
 Уйдёт она – сердце умрёт...
 Что мёртвому камню Восход?
 Ему и в Лучах не согреться...
 Люби – и вся радость придёт!
 Любовь есть Бессмертие сердца.⁸

⁵ Там же. С. 135 – 136

⁶ Там же. С. 137

⁷ Н. Д. Спирина Перед Восходом: Стихи разных лет. – Издание третье, дополненное. – Новосибирск: Сибирское Реиховское Общество, 1997. С. 12

⁸ Н. Д. Спирина Полное собрание трудов. Т. 3 – Новосибирск: Издательский центр РОССАЗИЯ Сибирского Реиховского Общества, 2009. С. 59

Если от Солнца ты –
Свети не жалея,
Не считая лучей,
Сквозь шествие дней и ночей.
 Ведь Солнце даёт,
 Не крушась об отплате,
 И над жертвой своею
 не плачет!

19.06.1952 г.⁹

Любовь – самый мощный магнит,
Она приближенье творит,
Она сокращает пути,
Она помогает дойти,
Она зажигает огни.
Любовь – самый мощный магнит!¹⁰
Путь к Солнцу прост,
 и ясен идеал –
Кто больше дал,
 тот ближе к Солнцу стал.

28.02 – 2.03.1954 г.¹¹

За каждый шаг вперёд ты заплатил сполна,
За каждую твою крупицу созиданья;
Но тайною для всех останется цена –
Потоки слёз, лишенья и страданья.
 Но что до слёз? Ведь каждая из них
 Прольётся в звук, и в цвет,
 и в мысль твою, и в стих –
 В целебный дождь на добрых и на злых!

4.03 – 10.04.1954 г.¹²

Ты можешь прочесть тысячи книг
И на всё получить ответ;
Но знай: ты ещё ничего не достиг –
Без любви продвижения нет.

20 – 21.12.1954 г.¹³

Если ты хочешь помочь –

⁹ Там же. С. 28

¹⁰ Там же. С. 35

¹¹ Там же. С. 36

¹² Там же. С. 39

¹³ Там же. С. 41

Слов не затрачивай зря,
 Ровным лучом обернись
 В тёмную ночь;
 Всеми огнями зажгись,
 Сердцем как солнце горя, –
 Если ты хочешь помочь!
11.04 – 7.05.1955 г.¹⁴

Не обращай ни к кому
 За светом и теплом,
 Но жизнедательный очаг
 Зажги в себе самом;
 И эта радость не уйдёт,
 И жар огня растопит лёд,
 И сердца свет разгонит тьму.
14.07.1956 г.¹⁵

Как много жертв любви земной,
 Несовершенной и неверной,
 Условной, временной и злой...
 Но по Любви совсем иной
 Томится сердце.
 Так о Солнце
 Перед угаснувшей свечой
 Тоскует дух во тьме ночной.
28.09.1956 г.¹⁶

Молитва сердца коротка
 И не запятнана словами...
 Взмахнув могучими крылами,
 Любовь перелетит века,
 И расстоянья, и преграды,
 В едином вздохе встанет рядом...
 Дорога сердца коротка!
28.03.1954 г. – 11.03.1957 г.¹⁷

¹⁴ Там же. С. 45

¹⁵ Там же. С. 46

¹⁶ Там же. С. 49

¹⁷ Там же. С. 51

ТРЕБОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНОМ ПЕРИОДИЧЕСКОМ ИЗДАНИИ «СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

1. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Печатный вариант рукописи статьи допускается не направлять в редакцию.

2. К изданию принимаются статьи ранее нигде не публиковавшиеся.

3. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

– в начале статьи указывается индекс по квалификационным таблицам УДК;

– название статьи (полностью прописными буквами) на русском и английском языках;

– фамилия, имя, отчество автора на русском и английском языках;

– сведения об авторе на русском и английском языках: ученая степень, ученое звание, должность и место работы/учёбы (полностью), e-mail, город.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journl@mail.ru, Новосибирск.

– аннотация статьи на русском и английском языках (до 400–500 знаков с пробелами);

– ключевые слова (3–5) на русском и английском языках;

– текст статьи на русском языке;

– библиографический список на русском языке.

4. Текст рукописи статьи набирается на компьютере в формате Microsoft Word. Размер полей страниц: все поля 25 мм. Нумерация страниц сплошная, начиная с первой в верхней части страницы, посередине.

5. Текст рукописи статьи набирается шрифтом Times New Roman Cyr. Шрифт 14–20 кегля, межстрочный интервал 1,5 (полуторный).

6. Выделение по тексту – курсив, полужирный курсив, полужирный шрифт.

7. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный).

Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

8. Библиографический список размещается в конце статьи, нумеруется, предваряется словами «Библиографический список». Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в

тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектических дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

9. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Заявка на публикацию

в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Место учебы (вуз, кафедра – для докторантов, аспирантов-соискателей) _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес _____

Телефон рабочий _____

Телефон домашний _____

Сотовый телефон _____

Факс _____

E-mail _____

10. Порядок работы с рукописью в редакции.

10.1. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь журнала проводит их регистрацию и оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от ус-

тановленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

10.2. Зарегистрированные материалы научной статьи ответственный секретарь направляет для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

10.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

10.4. При получении рецензии на статью с замечаниями, о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

10.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

10.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

11. Общие требования и условия публикации.

11.1. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы опубликованных ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным выше требованиям и рекламные материалы.

11.2. Редакция осуществляет необходимое научно-концептуальное рецензирование рукописей статей.

11.3. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

11.4. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

11.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи авторским коллективам не выплачивается.

11.6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре.

11.7. Дискеты, рукописи не возвращаются.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the «Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal. nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled « Bibliography». All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes «they were facing constant problems of unfavorable community environment» [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N. Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine: Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

5/2011

Главный редактор: В. А. Беловолов
Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Ответственный секретарь: А. Н. Никульников
Оператор электронной верстки: С. В. Беляев
Программист: Е. В. Ильенко
Технический секретарь: Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел/факс: 8 (383) 244-12-95, 244-11-55. <http://www.sp-journal.ru>
E-mail: journal.nspu@mail.ru; vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 26,25. Уч.-изд. л. 22,45.

Подписано в печать: 10.04.11. Тираж 1000 экз. Заказ № 362.
ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.
Тел.: (383) 236-13-43, 292-12-68.
E-mail: nemopress@mail.ru