

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА

# **ВЕСТНИК**

**Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

*Научный журнал*

**№ 4**

**Том 3. Педагогика**

**Санкт-Петербург**

**2010**

**Вестник**  
**Ленинградского государственного университета**  
**имени А. С. Пушкина**

*Научный журнал*

№ 4  
Том 3. Педагогика  
Основан в 2006 году

---

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

*Редакционная коллегия:*

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);  
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, доцент (зам. гл. редактора);  
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);  
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;  
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;  
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор

*Редакционный совет:*

Т. А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор;  
О. А. Денисова, доктор педагогических наук, доцент;  
Г. М. Ильина, кандидат педагогических наук, доцент;  
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, доцент (отв. за выпуск);  
Р. И. Лалаева, доктор педагогических наук, профессор;  
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;  
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, доцент;  
В. Н. Максимова, доктор педагогических наук, профессор;  
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов,  
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты  
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук,  
определенный Высшей аттестационной комиссией  
Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**  
Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:  
196605, Россия, Санкт-Петербург,  
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10  
тел. / факс: (812) 476-90-34  
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ)  
имени А. С. Пушкина, 2010

## Содержание

### СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

***Л. Ф. Сербина***

Состояние и проблемы специальной помощи детям с нарушениями в развитии в Южном регионе России ..... 5

***И. В. Юганова***

Особенности профессиональной индивидуальности студентов в процессе подготовки к работе в детских садах разных типов и видов (по дополнительной специальности) ..... 15

***Т. В. Белогрудова, М. В. Матвеева***

Особенности обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях сельской общеобразовательной школы ..... 22

***Н. В. Микляева***

Совершенствование системы управления качеством коррекционно-педагогического процесса с детьми, имеющими общее недоразвитие речи ..... 32

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

***И.Н. Мирошниченко***

Систематизация способов воздействия с целью формирования нравственности студентов высшего учебного заведения..... 42

***Н. Н. Иванова***

Развитие самостоятельности как основа мотивационного потенциала профессионального становления личности ..... 50

***В. А. Худик, Н. В. Логинова, П. В. Тимченко***

Особенности развития представлений о гражданственности и патриотизме у старшеклассников ..... 57

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

***М. П. Утоплова***

Моделирование социально-педагогической системы региона на уровне муниципального образования..... 73

***А. В. Балахонов***

Фундаментализация образования: сравнительный семантический анализ ..... 81

***Г. Г. Митрофанова***

Метод проектов вчера и сегодня..... 94

**Сведения об авторах ..... 107**

# Contents

## VOCATIONAL EDUCATION

### **L. F. Serbina**

State and problems of special assistance to children with disabilities in development in the south russian region..... 5

### **I. V. Yuganova**

The peculiarities of students' professional individuality in the process of preschool teacher training regarding kindergadens of various types and kinds (as additional profession) 15

### **T. V. Belogradova, M. V. Matveeva**

Characteristics of education of pupils with limited health opportunities in the village comprehensive school..... 22

### **N. V. Miklyaeva**

Perfection of a control system by quality of correction-pedagogical process with children having general under-development speech... 32

## EDUCATION QUESTIONS

### **I. N. Miroshnicenko**

Ordering of ways of influence for the purpose of formation of morals of students of a higher educational institution ..... 42

### **N. N. Ivanova**

Development of self-reliance as a basis of the motivational potential of professional growth ..... 50

### **V. A. Hudik, N.V. Loginova, P. V. Timcenko**

Features of development of representations about civilization and patriotism at senior pupils ..... 57

## DESIGNING OF EDUCATIONAL PROCESS

### **M. P. Ytoplova**

Modeling of socially-pedagogical system of region at municipal union level..... 73

### **A. V. Balakhonov**

Fundamentalisation of Education: A Comparative Semantic Analysis..... 81

### **G. G. Mitrofanova**

Method of projects yesterday and today ..... 94

**About authors**..... 107

# СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 376.1-056(470)

*Л. Ф. Сербина*

## **Состояние и проблемы специальной помощи детям с нарушениями в развитии в Южном регионе России**

В статье представлен анализ состояния психолого-педагогической помощи детям с проблемами и развитии, научный поиск создания системы такой помощи, а также рассмотрена проблема подготовки и переподготовки кадров для такой системы на основе формирования профессиональной компетентности.

In the article contains analysis of psychological and pedagogical assistance to children with problems and development, the scientific search for the establishment of such assistance, as well as the problem of training and retraining of the staff for such a system on the basis of formation of professional competence.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическая помощь, система, регион, дети с проблемами в развитии

*Key words:* the psihologo-pedagogical help, system, region, children with problems in development

Цель данного исследования – научное психологическое обоснование системы помощи и поддержки детям с проблемами развития в Южном регионе России. Комплексный характер создания системы психолого-педагогической помощи в развитии и социализации детей на юге России стал основой научной разработки проблемы. Если учесть, что регион составляют шесть субъектов, среди которых есть области, различные по геополитическим, экономическим, социально-демографическим, климатическим, культурно-историческим характеристикам с другими регионами Российской Федерации, то проблемы организации психолого-педагогической помощи детям Южного региона приобретают особую актуальность.

В этой связи мы предприняли попытку междисциплинарного подхода в разработке комплексных проблем создания системы помощи детям с учетом всей полноты и своеобразия реальных социально-демографических, социально-экономических, социальных, экологических, социально-психологических, психологических, пси-

холого-педагогических и других аспектов жизни людей, так как отрыв психологических и педагогических аспектов от всех сторон жизни и деятельности участников процесса помощи проблемным детям чаще всего приводит к неудачам реформ и нежизнеспособности проектов развития такой помощи.

Ставя цель создания системы психолого-педагогической помощи в развитии и социализации детей, мы разработали методический инструментарий, который позволил выявлять наиболее распространенные проблемы детей, анализировать их происхождение и структуру, а также определить на этой основе составляющие специальной помощи детям, их родителям, педагогам. Нами было проведено пилотажное исследование, которое позволило отобрать методики, состоящие из следующих экспериментальных процедур: изучение состояния сферы детства и структуры помощи детям; изучение мнений педагогов, общественности, родителей о проблемах детей и видах той помощи, которая необходима им и детям; изучение психологических особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста с проблемами в развитии и социализации; изучение особенностей семейного воспитания и педагогической среды таких детей.

Большое значение в системе детерминирующих условий развития личности принадлежит экономическим условиям. Привычки, нравы, взгляды, стремления и идеалы формируются образом жизни людей, их способом добывания средств для существования. В свою очередь политическая и духовная сферы общественной жизни, сами детерминируемые экономикой, воздействуют на психику личности. Эти положения нельзя не учитывать при создании системы комплексной помощи и поддержки детей. С этой целью был проведен анализ данных, характеризующих состояние детства в Южном регионе, который позволил выявить общие для региона признаки: ухудшение демографической ситуации, устойчивый процесс депопуляции населения; падение уровня благосостояния большинства семей в целом, но особенно социально незащищенных семей с несовершеннолетними детьми; изменение структуры семейных бюджетов (основная часть доходов тратится на питание, качество которого резко ухудшилось); углубление процесса дезорганизации семей, характеризующегося их нестабильностью, разрывом внутрисемейных связей; устойчивый рост женской безработицы и безрабо-

тицы среди родителей из многодетных семей и семей, имеющих ребенка-инвалида; усиление социального расслоения семей, рост социальной конфронтации (что в будущем чревато социальными конфликтами); ухудшение нравственно-психологического микроклимата семьи; усиление тенденции к ухудшению здоровья детей и женщин; увеличение числа детей-инвалидов, детей с отклонениями в физическом, психическом и умственном развитии; детей, подверженных наркомании и алкоголизму; детей с девиантным и асоциальным поведением; безнадзорных детей; низкий уровень культуры внутрисемейных отношений.

Основная причина такого положения состоит в том, что в Российской Федерации пока не создан механизм правоприменения, который обеспечивал бы практическое осуществление всех государственных мероприятий в области детства, контроль и ответственность за выполнение принимаемых решений. Несовершенство законодательной базы в этой области является серьезным препятствием принятия органами исполнительной власти всех уровней конструктивных мер для изменения положения в лучшую сторону.

Социальная и психологическая защита детей в этой связи становится самой актуальной проблемой. Снижение негативного воздействия социально-психологического фактора на положение ребенка в обществе зависит от эффективности взаимодействия специалистов всех сфер, связанных с жизнедеятельностью детей, в соответствии с новыми условиями от того, как вовремя управленцы умеют прогнозировать ту или иную ситуацию. К сожалению, приходится констатировать тот факт, что Закон РФ «Об образовании» в части социальных гарантий не выполняется полностью, и нет законодательных актов, которые учитывали бы высокую социальную значимость поддержки семей с детьми в экстремальных жизненных условиях. На полную реализацию мер по социальной и психолого-педагогической поддержке детей, попавших в сложную жизненную ситуацию, хронически не хватает бюджетных и иных материальных средств.

Анализ мнений педагогов образовательных учреждений о характере необходимой помощи детям, испытывающим трудности в обучении, показал, что педагоги считают: в первую очередь современные дошкольники и младшие школьники нуждаются в психологической, медицинской, логопедической, дефектологической

помощи. Учителя высказались также о необходимости создания диагностической службы состояния физического, психического здоровья, трудностей поведения детей; содействия в профилактике и преодолении этих затруднений; коррекционной помощи, связанной с проблемами общения детей и межличностными отношениями в социуме.

Родители в свою очередь проблемы детей в большей степени связывают с двумя параметрами: школьная успеваемость и состояние физического здоровья (частая заболеваемость, признаки детской нервозности, склонность к беспокойству, повышенная раздражительность, плохой сон, аппетит и т. п.). Родителей также беспокоит состояние психического развития своего ребенка (внимание, память, мышление, речь, эмоциональное развитие), проблемы в общении и установлении межличностных взаимоотношений с взрослыми и сверстниками, поведение в образовательном учреждении и дома. Для решения этих проблем, по мнению родителей необходима помощь специалистов – врачей, психологов, логопедов, однако для них предпочтительнее, если такая помощь будет организована в рамках того образовательного учреждения, в котором находится ребенок, либо должна быть возможность получить ее в той территории, где проживает семья.

Анализ данных, полученных в результате изучения мнений педагогов и родителей о проблемах, которые испытывают дети, позволяет сделать вывод о том, что по-прежнему во главу угла ставятся трудности ребенка в обучении, его эмоциональные проблемы чаще не замечаются педагогами и родителями. Проблемы, связанные с социально-психологической адаптацией в деятельности, общении, взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, хотя и отмечаются, но не выделяются в качестве ведущих, определяющих остальные проблемы. Однако эти проблемы чаще всего имеют мультифакторную обусловленность. Причинно-следственные связи обнаруживаются с соматическими особенностями детей и социальными условиями их жизни, а также психологическими, социально-психологическими факторами, с иными проблемами родителей, семей, учителей, с особенностями процесса воспитания и обучения и т. д. Так, проблемы детей могут быть связаны с психическим развитием, соматическими и душевными особенностями самого ребенка и возникающими на фоне его небла-

гополучной в различных сферах жизни (семья, школа, детские группы).

В то же время изучение личностных особенностей проблемных детей позволило обнаружить противоречия: между потребностью ребенка в принятии и признании и его неадаптированностью в социальной микросреде; между стремлением ребенка к успеху, неиспользованными возможностями и комплексом неполноценности; между неадаптированностью и несформированностью положительного, успешного образа «Я» ребенка»; его неадекватностью и дисгармониями психического развития; неуспешностью и компенсаторным поведением.

В аспекте взаимодействия с социальной микросредой, которая проявляется в активности ребенка как субъекта самосознания, деятельности и общения, также наблюдаются серьезные дисгармонии: нарушенный образ «Я», депривация притязания на признание «успешного»; внутренний конфликт (несоответствие желаемого и действительного); компенсация неуверенности через неадекватные формы поведения; дисгармония мотивов учения и неразвитость познавательной и эмоционально-волевой сфер, низкая познавательная активность, сниженная обучаемость, несформированность умственных действий; неразвитость мотивов общения, несоответствие поведения социальным возрастным нормам, неадекватная социальная активность, эмоционально-волевая неразвитость, низкий самоконтроль, низкий социальный статус.

Анализ проблем детского развития позволил упорядочить и ранжировать их в зависимости от ряда внешних и внутренних факторов. Среди них можно различить проблемы ребенка, связанные с его физическим и психическим здоровьем; проблемы, связанные с условиями жизни и общения ребенка в микросоциуме (семья, детские группы); проблемы, связанные с особенностями организации и осуществления педагогического процесса. Все эти факторы в свою очередь детерминируются социально-экономической ситуацией в обществе, образом жизни людей. Следовательно, решение проблем детского развития и социализации силами одного специалиста просто невыполнимо и требует участия других специалистов (в области психологии, специальной психологии и коррекционной педагогики, педагогики, социальной педагогики, медицины и др.).

Понимание проблемы развития и социализации как зависимой от определенного фактора или от группы факторов способствует выбору стратегии и тактики в той или иной помощи ребенку, ее ориентации непосредственно на ребенка, на условия и субъектов микросоциума. Исследования и практический опыт показывают, что проблемы, связанные с соматическим и психическим развитием ребенка, решаются менее успешно, чем проблемы, связанные с микросоциумом. В то время как развитие и социализацию ребенка чаще удается оптимизировать или скорректировать, изменяя условия его жизни, взаимоотношения со сверстниками или со взрослыми (особенно педагогами), повышая уровень социально-психологической комфортности, структуру самосознания, самооценку, изменяя уровень притязаний, улучшая эмоциональный тонус и т. д.

Все эти данные свидетельствуют о том, что современный ребенок, его семья и педагоги нуждаются в квалифицированной комплексной специальной помощи. Это приводит к выводу о необходимости создания такой системы помощи, которая позволила бы получить ее независимо от места проживания (город, поселок, село) и наличия в штатах образовательных учреждений нужных специалистов. Такая ситуация диктует необходимость создания соответствующих региональных и муниципальных учреждений для оказания консультативной помощи семье (психологической, медицинской, педагогической, правовой).

В связи с этим в числе приоритетов высшего профессионального образования выступает задача подготовки специалистов, способных обеспечить диагностику, коррекцию и развитие полноценной, физически, психически и нравственно здоровой, социально защищенной и творчески активной личности. Такие специалисты, во-первых, призваны оказывать помощь ребенку, его семье, педагогам (поэтому им необходимы глубокие и разносторонние знания по этим проблемам). Во-вторых, глубокие профессиональные знания специалистов разного профиля должны сочетаться со знаниями в области смежных профессий. В-третьих, им необходимо владение технологией профессионального общения и взаимодействия в нем. В-четвертых, деятельность специалистов должна основываться на результатах психологических и социально-психологических исследований и применении новых психолого-педагогических технологий.

В результате экспериментального поиска нами была разработана программа подготовки компетентных специалистов для региональной системы обеспечения индивидуальной психолого-педагогической помощи в развитии и социализации детей.

Современные исследования в области профессионального образования базовой характеристикой личности специалиста определяют профессиональную компетентность как целостное личностное образование, ядром которого выступает нравственно-психологическая содержательно-информационная и операционально-деятельностная компетентность.

Такой подход лег в основу разработки содержания программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, построенных по блочно-модульному типу, позволяющему целенаправленно формировать профессиональную компетентность деятельности в специализированной образовательной системе социально-педагогического характера.

С целью формирования нравственно-психологической компетентности включен блок, нацеленный на формирование личности специалиста, включающий такие модули, как профессиональный имидж специалиста системы помощи, личностный рост; технология профессионального взаимодействия; психологическая защита в профессиональной жизни.

Для формирования содержательно-информационной стороны профессиональной компетентности в специализации выделен блок специальной профессиональной подготовки, который предусматривает освоение специалистами интегрированного знания смежных дисциплин: клинических, психологических, педагогических, социально-педагогических, коррекционной педагогики и специальной психологии. Это связано с необходимостью осмысления принципиально нового подхода к использованию комплексного воздействия, осуществляемого «единым» специалистом, и помогает лучше ориентироваться в сложных проблемах ранней диагностики и профилактики нарушений развития и социализации ребенка, прогнозирования и моделирования коррекционно-педагогического процесса. Реализация данного блока преследует цель формирования целостного представления о психической деятельности человека, понимания роли в ее становлении и проявлениях биологического, социального и анормального, а также о компенсаторных возможностях человека,

его способности адаптироваться к необычным условиям жизни, преодолевать сенсорную, интеллектуальную и социальную депривацию. Это предполагает создание условий, которые обеспечат успешное овладение специалистами знаниями в области психолого-педагогических основ социализации, социальной адаптации и дезадаптации; умениями теоретического анализа истории и современного состояния проблем развития, социализации, социальной адаптации, воспитания и обучения детей. Особое внимание в содержании блока уделяется глубокому ознакомлению специалистов с проблемами семейного и школьного воспитания, педагогической микросреды, психолого-педагогического консультирования.

Операционально-деятельностная компетентность обеспечивается достаточным количеством практических занятий, широким применением тренингов, деловых игр, работы в малых группах, видеообучения. Выбирая эти формы обучения, мы руководствовались тем, что они способствует как освоению и применению новейших педагогических технологий, рассчитанных на высокий уровень профессиональной грамотности педагогов, их умения взаимодействовать с другими специалистами, так и обеспечению единства рациональных и эмоциональных механизмов в усвоении информации. Это особенно важно в связи со сменой образовательных парадигм, ориентированных на вариативность, субъектность, учет личностных факторов, профессиональной эрудиции. Реализация этого блока включала а) занятия по анализу социально-педагогических ситуаций, построенных по типу проектировочных семинаров или ролевых игр; б) определение и диагностику реальных ситуаций риска для развития и социализации детей в процессе лабораторных занятий и педагогической практики; в) научное исследование выделенных ситуаций, выявление причин, их порождающих, коллективное определение путей разрешения ситуаций риска в форме деловых игр по организации взаимодействия «специалистов» в процессе поиска путей разрешения проблемных ситуаций; г) разработку программ помощи детям, родителям, педагогам; д) непосредственную работу с ребенком, в микросоциуме в период прохождения практики.

Принципиальной новизной и особенностью подготовки и переподготовки специалистов для системы помощи выступает овладение профессионально значимыми личностными качествами,

знаниями и умениями в области смежных наук и технологий взаимодействия специалистов, его практическая направленность. В процессе специализации специалисты овладевают профессиональной компетентностью, профессиональным мастерством, умением сотрудничать между собой, что обеспечивает преемственность в их работе на местах.

Апробация таких программ на специально организованных курсах и территориях показывает, что непрерывное образование в группах, ориентированных на работу по взаимодействию специалистов, повышает эффективность интегрированных технологий, в отличие от традиционных форм позволяет отводить значительное время на практические и прикладные занятия.

Одновременно в медицинских учреждениях повышения квалификации важно организовать подготовку специалистов высшего и среднего звена для системы помощи.

Концептуальные основы данного процесса основаны на принципах его построения, выделенных с учетом особенностей профессиональной компетентности специалистов системы коррекционной помощи и особенностей самопроектирования собственной профессиональной компетентности.

*Принцип индивидуализации* осуществляется посредством диагностики и самодиагностики личности, результаты которых служат основанием для разработки различных вариантов составления индивидуальных программ саморазвития профессиональной компетентности, определения индивидуальных траекторий формирования профессиональной компетентности и готовности к ее самопроектированию.

*Принцип вариативности* заключается в предоставлении специалистам возможности выбора различных вариантов самопроектирования профессиональной компетентности в профессиональной деятельности и реализуется путем ознакомления их с различными моделями профессионального поведения.

*Принцип проблемности* предполагает овладение специалистами в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации технологиями решения проблемных ситуаций, способами их решения в каждой конкретной ситуации. *Принцип профессиональной направленности* реализуется посредством включения их в квазипрофессиональную деятельность с применением таких

педагогических форм и методов, как деловые игры, профессиональные тренинги, учебное проектирование. *Принцип интегративности* предполагает соотнесение задач формирования профессиональной компетентности и задач ее самопроектирования, интеграцию содержания учебных дисциплин и практик, самостоятельной работы.

### **Особенности профессиональной индивидуальности студентов в процессе подготовки к работе в детских садах разных типов и видов (по дополнительной специальности)**

В статье дается анализ профессиональной индивидуальности студентов в процессе подготовки к работе в детских садах разных типов и видов. Дана характеристика особенностей профессиональной индивидуальности и готовности студентов к обучению детей.

The article is devoted to the analysis of the professional individuality of the students in the process of preschool teacher training regarding kindergartens of different types and kinds. At the end of the article the conclusions concerning the peculiarities of students' professional individuality and readiness to preschool education are given.

*Ключевые слова:* Профессиональная индивидуальность студентов, профессиональная готовность, дошкольное образование, мониторинг.

*Key words:* The professional individuality, the professional readiness of students, preschool education, monitoring

Введение в Московском государственном педагогическом институте (МГПИ) на факультете педагогики и методики дошкольного образования дополнительной специализации вызвало необходимость организации проведения второго этапа психологического мониторинга (М). Его цель была направлена на определение особенностей становления профессиональной индивидуальности и компетенций студентов.

*Профессиональная индивидуальность (ПИ)* является сложным интегрированным качеством, включающим такие составляющие, как профессиональные интересы, способности и профессиональное мышление (Д.Г. Левитес и др.), рефлексивное взаимодействие (В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин и др.), индивидуальный стиль деятельности (Е.А. Климов, А.К. Маркова и др.), профессиональная компетентность и идентичность (Н.И. Рослякова и др.).

Диагностика профессиональной индивидуальности у студентов осуществлялась с опорой на критерии, выделенные Н.И. Росляко-

вой в процессе их самооценки своей профессиональной подготовки. Они были следующими:

- **профессиональные интересы (ПИН)** – степень сформированности и устойчивости интереса студента к изучению иностранного языка и самообразованию в данной области, к работе с детьми дошкольного возраста, к разработке собственных методик и технологий обучения иностранному языку детей дошкольного возраста;

- **профессиональное мышление (ПрМ)** – способность: критически мыслить; производить адекватные самооценочные действия; ставить вопросы в целях прояснения позиции другого или до определения своей (Е.И. Афанасенко); распознавать отношение ребенка к рефлексивной задаче; синтезировать свой прошлый и настоящий опыт; планировать развитие рефлексивной среды; принимать решения по рефлексивному взаимодействию с детьми;

- **рефлексивное взаимодействие (РВ)** – уровень сформированности целевой составляющей (основная цель – развитие рефлексии у ребенка, сопутствующие ей – воспитательные, дидактические), содержательной (обучение детей действиям анализа и самоанализа, сравнения реального и прошлого опыта для установления наиболее желаемых взаимоотношений с другими), методической (способы организации взаимодействия), социально-психологической (установление психологического контакта между педагогом и ребенком, ребенком и группой на основе социально-полезной, творческой, познавательной в широком значении деятельности), результативной (развитие ребенка как субъекта деятельности и общения на основе его рефлексивных действий) развивающего взаимодействия с детьми;

- **индивидуальный стиль деятельности (ИСД)** – уровень сформированности устойчивой системы задач, способов и тактик деятельности, обеспечивающих эффективность труда педагога, возможность выполнения системообразующей, опосредующей, компенсаторной, регуляторной, синтезирующей и эвристической функций педагогической деятельности, связанной с обучением иностранному языку;

- **профессиональная компетентность (ПК)** – готовность осуществлять постоянное самообразование в области повышения языковой компетенции; способность проводить экспресс-диагностику готовности ребенка к овладению иностранным языком;

способность планировать и организовывать обучающие ситуации, связанные с изучением иностранного языка детьми дошкольного возраста; готовность заниматься адаптацией существующих методик обучения иностранному языку применительно к работе с детьми дошкольного возраста; способность анализировать и осуществлять выбор УМК по иностранному языку для детей дошкольного возраста; компетентность в области взаимодействия с родителями по вопросам обучения детей иностранному языку; умение грамотно осуществлять подбор дидактических пособий и игр по совершенствованию языковых и коммуникативных умений и навыков; готовность формировать интерес и мотивацию у ребенка к овладению иностранным языком; способность планировать работу с детьми и составлять конспекты занятий, учитывающие триединство задач развития, воспитания и обучения, ход деятельности не только педагога, но и ребенка, группы детей; готовность удовлетворять познавательные и коммуникативные потребности ребенка; способность развивать психические функции ребенка в процессе овладения иностранным языком; умение организовывать поведение отдельных детей и детского коллектива на занятии английским языком; способность организовать совместную деятельность детей в процессе обучения детей иностранному языку; готовность способствовать развитию личности в процессе изучения и сопоставления родного и иностранного языков и культуры;

**- профессиональная идентичность (ПИ)** – уровень принятия профессии как лично значимой, удовлетворенность профессией и профессиональной деятельностью, профессиональная направленность.

По каждому критерию профессиональной индивидуальности испытуемых студентов кафедр АФ и ПМДО проводилась балловая оценка (1–10 баллов). Затем подсчитывалось среднее арифметическое значение по каждому направлению анализа, а также высчитывались процентные соотношения, которые использовались в заключительном обобщении результатов мониторинга (табл. 1).

Таблица 1

Проявление профессиональной индивидуальности  
(ПИНд.) студентов

Компоненты профессиональной индивидуальности (ПИНд.)	Уровни ПИНд., %					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	АФ	ПМДО	АФ	ПМДО	АФ	ПМДО
1.Профессиональные интересы	14.5	2	35	44	50,5	54
2.Профессиональное мышление	13	13	37	33	50	54
3.Рефлексивное взаимодействие	16	36	32	25	52	39
4. Индивидуальный стиль деятельности	64	63	31	31,5	5	5,5
5.Профессиональная компетентность	16,5	64	32	31	51.5	5
6.Профессиональная идентичность	8	10	36	32	56	58
Средний показатель, %	22	31,3	33,8	32.8	44,2	36

Таким образом, низкий уровень ПИНд у студентов АФ выразился в индивидуальном стиле деятельности и в меньшей степени профессиональной идентичности. У респондентов ПМДО низкий уровень в основном выразился в трёх компонентах (3, 4 и 5), был характерен для большинства и проявился в состоянии рефлексивного взаимодействия, индивидуального стиля деятельности и профессиональной компетентности. Сравнение средних показателей низкого уровня профессиональной индивидуальности (ПИНд) соответственно по выше указанным кафедрам составило 22 % и 31,3 %, т. е. «лидировали» студенты ПМДО.

Средний уровень ПИНд проявился примерно у 1/3 студентов АФ и ПМДО в основном с несущественной разницей для большинства компонентов.

Наибольшие расхождения в показателях у респондентов наблюдались по состоянию профессиональных интересов (в 9 %) и рефлексивного взаимодействия (8 %). Средние показатели по данному уровню соответственно были 33,8 % и 32,8 %.

*Высокий уровень* наблюдался примерно у половины респондентов АФ и ПМДО. У студентов АФ он проявился в пяти компонентах, на самом высоком из которых был компонент связанный с профессиональной идентичностью (56 %). Однако компонент индивидуального стиля деятельности оказался на самом низком последнем месте (5 %). У студентов ПМДО на первом месте оказался также компонент ПИнд. – профессиональная идентичность, а на последних профессиональная компетентность и индивидуальный стиль деятельности.

Средние показатели данного уровня соответственно были 44,2 % и 36%.

В целом показатели среднего и высокого уровней профессиональной индивидуальности (ПИнд) указывают на то, что по проявлениям ее показателей студенты АФ были лучше, чем студенты ПМДО. Вероятно, это было обусловлено большим профессиональным проникновением и повышенным вниманием к новой дополнительной специализации и ее перспективностью применения в диапазоне образовательных услуг ДООУ.

По итогам мониторинга было проведено соотнесение результатов диагностики профессиональной подготовленности (учитывая тесную взаимосвязь профессиональной готовности и подготовленности, выявленную на предыдущем этапе эксперимента) и проявлений компонентов профессиональной индивидуальности у студентов кафедр АФ и ПМДО с помощью методики корреляционного анализа (далее – при оценке результатов профессиональной подготовки и профессиональной готовности данные термины использовались как синонимы).

Уравнение для коэффициента корреляции имеет следующий вид:

$$R_{x,y} = \frac{Cov(X, Y)}{\sigma_x \cdot \sigma_y}$$

где X и Y – выборочные средние значения (СРЗНАЧ) (массив 1 – результаты оценки проявлений профессиональной индивидуальности) и СРЗНАЧ (массив 2 – оценка форсированности компонента профессиональной готовности). В результате исследования выяснилось, что у студентов *факультета английской филологии*:

- с низким уровнем профессиональной готовности (53 %) отмечалась прямая взаимосвязь между формированием мотивационного компонента профессиональной готовности и проявлением профессиональной индивидуальности (коэффициент корреляции составляет 0,597614, т. е. 60 %), по остальным параметрам такой взаимосвязи не наблюдалось, либо она является отрицательной;
- со средним уровнем профессиональной готовности (33 %) наблюдалась взаимосвязь профессиональной индивидуальности с мотивационным и оценочным компонентами готовности (0,40161 и -0,41049, т.е. 40 % и – 41 %). Однако беспокойство вызвал тот факт, что с оценкой собственной учебной и учебно-профессиональной деятельности проявляется невыраженная отрицательная корреляция;
- с высоким уровнем профессиональной готовности (14 %) была обнаружена положительная взаимосвязь профессиональной индивидуальности со всеми компонентами готовности, в особенности, с мотивационным (0,555144, т. е. 55 %) и установочно-поведенческим (0,544862, т. е. 54 %) компонентами.

У студентов *факультета педагогики и методики дошкольного образования* ситуация была несколько иная:

- 1) у будущих педагогов с низким уровнем профессиональной готовности (46 %) отмечались слабо выраженные положительные взаимосвязи между формированием всех компонентов профессиональной готовности и проявлением профессиональной индивидуальности. Однако, как и у студентов факультета английской филологии, наиболее яркой является взаимосвязь с мотивационным компонентом (0,310835, т.е. 31 %);
- 2) у студентов со средним уровнем профессиональной готовности (36%) обнаружили слабо выраженные взаимосвязи профессиональной индивидуальности со всеми компонентами готовности при усилении показателей корреляции с установочно-поведенческим компонентом готовности (0,320767, т. е. 32 %);
- 3) у респондентов с высоким уровнем профессиональной готовности (18 %) выявилась взаимосвязь профессиональной индивидуальности практически с мотивационным (0,456435, т.е.

45 %) и установочно-поведенческим (0,428571, т. е. 43 %) компонентами, при этом наблюдалось отсутствие корреляции с эмоционально-волевым компонентом (0,040291, т. е. 4 %) и оценочным компонентом (-0,04029, т. е. – 4 %) готовности.

Статистические различия между выборками подтвердили их достоверность (коэффициент Стьюдента подтвердил 95% значимость различий, коэффициент Стьюдента равен 2,3).

Знание выявленных особенностей компонентов подготовки студентов (по специальности «организатор-методист дошкольного образования» с дополнительной специальностью «иностранный язык»), позволит повысить ее эффективность и качество. Это будет способствовать созданию современной вариативной модели профессиональной подготовленности студентов факультетов педагогики и методики дошкольного образования (ПМДО) и английской филологии (АФ), будущих педагогических кадров для детских садов разных типов и видов и их дальнейшей специализации в области высшего профессионального образования.

#### **Список литературы**

1. Азимов Э.Г. Щукин А.Н. Словарь методических терминов. – М. 2009. – С. 264.
2. Акмеология: учеб. / под ред. А.А. Деркача. – М., 2002. – С. 444.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // URL: <http://archive.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml>
4. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности. – Казань, 1969.
5. Козлов В.В., Мануйлов Г.М., Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2005.
6. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: Ин-ут практ. психол., 1998.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., Знание, 1996.
8. Рослякова Н.И. Стратегия формирования профессиональной индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки. – М.: МПГУ, 2009.
9. Третьяков П.И., Белая К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление педагогическим процессом по результатам. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Перспектива, 2010.

#### **Интернет-ресурсы**

Педагогические способности и стиль педагогической деятельности // URL: <http://ra-blc.ru/pedagogicheskie-sposobnosti-i-sti-pedagogicheskoy-dayateinosti>  
[http://www.ido.ruch.ru/psychology/pedagogical\\_psychology/13.html](http://www.ido.ruch.ru/psychology/pedagogical_psychology/13.html)

**Особенности обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях сельской общеобразовательной школы**

В статье освещаются вопросы методологии организации и реализации системы дифференцированной коррекционно-развивающей работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях сельской общеобразовательной школы (на примере начальных классов). Подробно раскрываются основные направления обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их нормально развивающихся сверстников.

In the article the problems of methodology of organization and realization of the differentiated correctional and developing system of the work with pupils with limited health opportunities in the village comprehensive school (primary school as an example) are considered. The main trends of education of the children with limited health opportunities and the normally developing children of the same age are revealed in details.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дифференцированная коррекционно-развивающая работа, сельская школа, начальная школа, интегрированное обучение.

Key words: children with limited health opportunities, differentiated correctional and developing work, village school, primary school, integrated education.

За период существования человеческой цивилизации отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья кардинально менялось: от полного равнодушия, боязни, ненависти, игнорирование проблем их обучения и воспитания до заботы о них, терпения. И сложившиеся в настоящий момент социальные отношения далеки от гармонических. Это проявляется, прежде всего, в делении детей на «нормальное большинство» и «отсталое меньшинство», изоляции их друг от друга и лишении возможности полноценного обучения, воспитания и общения [9, с. 5].

Совершенствование системы образования в соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» предусматривает внедрение в практику работы общеобразовательных учреждений комплексных мер, направленных на своевременное обеспечение

каждому ребенку адекватных условий для развития, воспитания, получения полноценного образования [1, с. 7]. В сфере образования эти задачи реализуются, но посредством отдаления друг от друга массовой и специальной системы образования, что особенно явно прослеживается в сельской общеобразовательной школе.

Сельская школа – это школа чаще всего малочисленная, в которой обучаются все дети данного района, независимо от их физических и психических возможностей. Ввиду этого и усвоение современных программ обучения, их содержания, темп обучения, традиционные приемы и методы не соответствуют заявленному контингенту обучающихся, что значительно снижает у них уровень социальной и психической адаптации. В связи с этим возникает необходимость в организации дифференцированной коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья [5, с. 5].

В ситуации увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья и необходимости их обучения в едином потоке с нормально развивающимися сверстниками в сельской общеобразовательной школе возникает потребность в создании системы дифференцированной коррекционно-развивающей работы, включающей:

- введение в содержание обучения разделов, предусматривающих восполнение пробелов предшествующего развития, формирование готовности к восприятию наиболее сложных разделов программы;

- использование методов и приемов обучения с ориентацией на «зону ближайшего развития» ребенка, т. е. создание оптимальных условий для реализации его потенциальных возможностей;

- коррекционную направленность учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего решение задач общего развития, воспитания и коррекции познавательной деятельности и речи ребенка, преодоление индивидуальных недостатков развития [2, с. 8–26].

Среди задач коррекционно-развивающего учебно-воспитательного направления особо выделяются и имеют методическую обеспеченность следующие:

- развитие познавательной активности детей (достигается реализацией принципа доступности учебного материала, обеспечением «эффекта новизны» при решении учебных задач);

- развитие общеинтеллектуальных умений: приемов анализа, сравнения, обобщения, навыков группировки и классификации;
- нормализация учебной деятельности, формирование умения ориентироваться в задании, воспитание самоконтроля и самооценки;
- развитие словаря, устной монологической речи детей в единстве с обогащением знаниями и представлениями об окружающей действительности;
  - логопедическая коррекция нарушений речи;
  - психокоррекция поведения ребенка;
  - социальная профилактика, формирование навыков общения, правильного поведения.

Особое внимание следует уделить организации системы дифференцированного коррекционно-развивающего обучения в сельской общеобразовательной школе (на примере начальных классов).

Начальная школа – это оптимальный по времени отрезок школьного пути ребенка, когда интенсивно формируются общие способности к учению, восполняются недостатки дошкольного развития ребенка, корректируются негативные тенденции в его развитии, сохраняется возможность повысить успешность обучения [2, с. 58]. Именно в этот период обучение детей с ограниченными возможностями здоровья должно осуществляться по принципу построения коррекционно-развивающего обучения. В процессе обучения происходит развитие у учащихся «интересов», формирование навыков, умений, способностей к всевозможным областям знаний и видам деятельности. Уже в первых–четвертых классах возможен выбор нескольких видов занятий для интегрированного обучения детей (по рекомендации учителя, психолога, родителей), поэтому именно здесь можно выбрать для детей с проблемами в развитии форму интеграции, а также посещение совместных с нормально развивающимися сверстниками занятий по различным предметам, например, изобразительному искусству, музыке, физической культуре, трудовому обучению и т. д. [5, с. 123].

Коррекционную же направленность обучения обеспечивает набор базовых учебных предметов, составляющих инвариантную часть учебного плана. К их числу, кроме математики и русского языка, относятся такие предметы, как ознакомление с окружающим ми-

ром и развитие речи, ритмика, трудовое обучение, изобразительное искусство.

Введение этих специально разработанных учебных курсов позволяет обеспечить максимальное погружение ребенка в активную речевую среду, повысить его двигательную деятельность, корректировать его эмоциональный тонус, дает возможность формировать основные этапы учебной деятельности, в том числе ориентировочный этап и этап самоконтроля и самооценки, улучшить мотивацию учебно-познавательной деятельности.

Система дифференцированной коррекционно-развивающей работы, осуществляемая учителем на всех уроках на уровне требований к знаниям и умениям образовательного стандарта начальной школы, позволяет обеспечить усвоение учебного материала в соответствии с методическими принципами, направленными на обеспечение системного усвоения знаний учащихся, которые включают:

- усиление практической направленности изучаемого материала;
- выделение сущностных признаков изучаемых явлений;
- опору на жизненный опыт ребенка;
- опору на объективные внутренние связи в содержании изучаемого материала как в рамках одного предмета, так и между предметами;
- соблюдение в определении объема изучаемого материала принципа необходимости и достаточности [8, с. 249–252].
- введение в содержание учебных программ коррекционных разделов, предусматривающих активизацию познавательной деятельности, усвоенных ранее знаний и умений детей, формирование школьно-значимых функций, необходимых для решения учебных задач.

Существенной чертой системы дифференцированной коррекционно-развивающей работы является индивидуально-групповая работа, направленная на коррекцию индивидуальных недостатков развития учащихся. Такие занятия могут иметь общеразвивающие цели, к примеру, повышение уровня общего, сенсорного, интеллектуального развития, памяти, внимания, коррекции зрительно-моторных и оптико-пространственных нарушений, общей и мелкой моторики, но могут быть и предметной направленности: подготовка к восприятию трудных тем учебной программы, восполнение проб-

лов предшествующего обучения и т. д. Значительное место занимают также логопедические занятия для детей, имеющих речевые нарушения [4, с. 110–112].

Осуществление системы дифференцированного обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной сельской школе происходит через:

- дифференцирование общеобразовательных программ и специальных (коррекционных) образовательных программ школ I–IV вида;
- составление индивидуальных учебно-коррекционных маршрутов и программ для комплексного сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- систему «гибких» классов (коррекционно-педагогической поддержки);
- воздействие в системе коррекционных кабинетов на основе составленных комплексных учебно-коррекционных маршрутов и программ;
- воздействие в условиях системы дополнительного образования (музыкальная, хоровая, танцевальная, фольклорная студии, спортивные секции, кружки прикладного творчества).

Для реализации вышеперечисленных требований необходимо создание ряда условий для работы специалистов в сельской школе:

- рабочих кабинетов, рассчитанных на 5–10 человек;
- специального оборудования рабочих кабинетов;
- учебно-дидактического и методического обеспечения коррекционных кабинетов.

В основе обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья лежат типовые государственные программы для общеобразовательных учреждений (1–4 кл.), для специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–IV вида. Наряду с данными программами обучения в школе используются авторские программы: Занкова Л.В., Истоминой В.В. и других. На основе используемых программ подбираются учебные материалы для обеспечения учебного процесса, т. е. учебники и учебные пособия для детей с ограниченными возможностями здоровья подбираются с учетом требований традиционной программы обучения учащихся начальных классов [9, с. 3].

На основе обозначенных программ, учебников и учебных пособий составляется дифференцированное календарно-тематическое планирование по учебным дисциплинам. В составлении календарно-тематического планирования принимают участие учителя начальных классов, учителя-дефектологи с целью грамотного распределения количества часов по учебным дисциплинам, содержания тем образовательной программы для изучения как в общеобразовательном классе, так и в «гибких». Программы образовательных учреждений изучаются учителями совместно со специалистами внутришкольного консилиума и комбинируются таким образом, чтобы на одном уроке дети разных уровней развития изучали один и тот же материал, но информация, получаемая обучающимся по теме, была бы адекватна его образовательному маршруту. Контрольные и творческие работы разрабатываются в соответствии с уровнем развития учащихся и оцениваются согласно требованиям учебной программы.

Сложные и трудные для усвоения темы обучающимся с ограниченными возможностями здоровья рекомендуют изучать с дефектологом в условиях «гибких» классов: для учеников с нарушениями речи, с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата. Дефектолог на одном уроке из нескольких параллелей классов объединяет в группу учащихся, нуждающихся в специальной педагогической помощи. Например, в 1 классе первым уроком по расписанию стоит «Обучение грамоте». Из всех классов первой параллели обучающиеся по программе для специальной (коррекционной) школы V вида (для детей с нарушениями речи) объединяются в так называемый «гибкий» класс, с которым работает учитель-логопед, используя специальные приемы и методы обучения и воспитания. По такому принципу организуется работа учителей-дефектологов со школьниками с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата. В это время с остальными учащимися занимается учитель образовательного класса.

В конце каждого урока учащиеся получают домашнее задание. Если ребенок обучался в «гибком» классе, то задание задает учитель-дефектолог, если в общеобразовательном – учитель класса.

В зависимости от сложности изучаемой темы объяснение домашнего задания носит индивидуальный или фронтальный характер. Для общего задания в общеобразовательном классе дается

единый инструктаж. Форма проверки домашней работы зависит от степени сложности отобранных заданий.

Контрольные работы по русскому языку, математике, а также различные творческие работы (сочинения, изложения) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья выносятся на уроки в «гибкие» классы или на индивидуальные коррекционные часы учителя общеобразовательного класса. Ученики с нарушениями речи в условиях «гибкого» класса изучают следующие учебные дисциплины: математика, русский язык, чтение, ознакомление с окружающим миром; учащиеся с нарушениями слуха – русский язык, чтение, ознакомление с окружающим миром; с нарушениями зрения – русский язык, чтение, ознакомление с окружающим миром; с нарушениями опорно-двигательного аппарата – ритмика. Количество часов по учебным дисциплинам, изучаемым в этих классах, может уменьшаться с каждым годом обучения (в зависимости от степени эффективности учебного процесса).

Учебные занятия в общеобразовательном, в «гибком» классе и индивидуальные коррекционные занятия отражаются в общешкольном расписании, в личных коррекционно-образовательных режимах обучающихся, составленных специалистами консилиума с учетом всех особенностей детей. Организация деятельности «гибких» классов определена Положением об их деятельности.

Дефектолог и психолог работают в тесном контакте как с педагогами школы, так и с родителями обучающихся, постоянно отслеживают развитие ребенка, результативность обучения. Роль специалистов в осуществлении комплексного диагностико-консультативного и учебно-коррекционного сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья через систему коррекционных кабинетов в условиях общеобразовательной сельской школы велика [8, с. 123]. Практика убеждает, что только при правильном и своевременном выявлении нарушений развития учащихся, а также при индивидуально-дифференцированном подходе к ним в процессе обучения в общеобразовательном классе возможно успешное овладение учебной программой, адаптация в социуме. Каждый специалист, осуществляющий коррекционно-педагогическую деятельность, проводит диагностические и коррекционные мероприятия с учениками, родителями, просвещает и кон-

сультурует учителей и родителей по существу возникшей проблемы в обучении ребенка [5, с. 113].

Организация учебно-воспитательного процесса по технологии интегрированного обучения требует системной работы с кадрами. Для учителя очень важно знать, «чему учить» и «как учить результативно» [8, с. 113]. В противном случае недостижение поставленной цели будет самым негативным фактором в педагогической деятельности учителя.

Создание ситуации успеха для саморазвития каждого учащегося зависит от желания и умения учителей и специалистов коррекционного образования проектировать развитие и обучение ребенка.

Вместе со специалистами образовательного учреждения коррекционно-развивающую работу следует проводить и семье, в которой ребенок воспитывается, подвергается влиянию. В отношениях «ребенок – семья» весома роль педагога, который формирует социальные отношения и совместно с родителями оказывает помощь ребенку в его обучении, следит за тем, чтобы не произошло отчуждения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья от школы, учителей, направляет все свои усилия на укрепление связи с семьей. Успех ребенка в учении, пусть даже самый незначительный – это шанс и возможность получить похвалу родителей и удовлетворить собственные потребности в признании личностных качеств, в возможности самореализоваться.

В коррекционной работе на первый план выдвигается коррекция социального опыта и межличностных отношений в классе. Совместное обучение в полной мере не решает всех вопросов взаимодействия обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. У каждого ребенка с особенностями в развитии должен накапливаться свой собственный опыт социальных отношений. Важно воспитать в нем человека, умеющего быть и оставаться индивидуальным, чувствовать личную ответственность за свою деятельность, поведение, иметь собственную точку зрения. Подготовка к независимому, самостоятельному образу жизни возможна в общеобразовательном сельском учреждении за счет привлечения учащихся с ограниченными возможностями здоровья к совместной внеклассной, внеурочной деятельности с обычными детьми, в которой они могли бы проявить свои личностные качества, творческие способности, не относящиеся к образовательному процессу и не

связанные с интеллектуальной деятельностью. Для решения этих вопросов в школе должна быть создана система дополнительного образования: музыкальная студия, в рамках которой для детей с особенностями в развитии организуются занятия хором, фольклором, народными и бальными танцами; спортивные секции (баскетбол, волейбол, спортивная борьба, легкая атлетика, художественная гимнастика, футбол, хоккей); кружки по интересам (театральный, декоративно-прикладного творчества). Привлечение детей к занятиям в музыкальной студии, спортивных секциях и кружках способствует развитию и формированию коммуникативных навыков, влияет на формирование мотивации развивающейся личности к познанию и творчеству, на приобретение социального опыта и оказывает психолого-педагогическую помощь и поддержку в индивидуальном развитии школьников с ограниченными возможностями здоровья, помогает преподавателям объединений дополнительного образования создавать и развивать пространство детского благополучия [4, с. 49].

Для успешного протекания процессов адаптации и социализации выбор направления дополнительного образования осуществляется с учетом возрастных и индивидуальных возможностей ученика, с учетом пожеланий ребенка и его родителей. Учащиеся добровольно могут выбрать кружок или секцию, которые наиболее полно будут отвечать их интересам, внутренним потребностям, но при выборе направления дополнительного образования учитываются рекомендации врача-психиатра и врача-педиатра. Деятельность системы дополнительного образования в школе отражена в «Положении о системе дополнительного образования» [3, с. 162].

О востребованности внедрения такой системы дифференцированной коррекционно-развивающей работы детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях сельского общеобразовательного учреждения говорит желание многих родителей определить своих детей в школу по месту жительства, где они будут обучаться в специально созданных «гибких» классах, не выделяясь в отдельные специальные классы. Таким образом, общеобразовательная школа сможет реализовать социальный заказ общества на осуществление совместного обучения всех детей.

### Список литературы

1. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Омега-Л, 2008.
2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С.Г. Шевченко. М.: АРКТИ, 2001.
3. Интеграция общего и дополнительного образования: практическое пособие / под ред. Е.Б. Евладовой, А.В. Золотаревой, С.Л. Паладьева. – М.: АРКТИ, 2006.
4. Кобрина Л.М., Никитина М.И. Интеграция в специальном и общем образовании как условие развития региональной социально-педагогической системы // Изв. Южного федерального ун-та. – 2009. – № 8. – С. 222–233.
5. Кобрина Л.М., Медведева И.М. Интегрированное обучение в общеобразовательной школе: моногр. – СПб.: Наука-Питер, 2007.
6. Малофеев Н.Н. Социокультурные основы интеграции детей с особыми нуждами: опасность копирования западных моделей // Материалы междунар. семинара «Интегрированное обучение: проблемы и перспективы». – СПб.: Образование, 1996.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – 2-е изд., испр.и доп. – М.: Академия, 1999.
8. Программно-методические материалы. Коррекционно-развивающее обучение. Начальная школа: Математика. Физическая культура. Ритмика. Трудовое обучение / сост. С.Г. Шевченко. – 3-е изд., испр. – М.: Дрофа, 2001.
9. Ратнер Ф.Л., Юсупова А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в обществе здоровых детей. – М.: ВЛАДОС, 2006.

**Совершенствование системы управления качеством  
коррекционно-педагогического процесса с детьми,  
имеющими общее недоразвитие речи**

В статье исследуются вопросы введения инновационных форм дошкольного образования для детей с общим недоразвитием речи в контексте современных общепедагогических преобразований. К числу последних относится приоритет развития языковой способности. Это привело к изменению компонентов коррекционно-педагогического процесса.

The article is devoted to the problem of introduction of innovative forms of pre-school education children with the general under-development speech in the context of modern pedagogical transformation. The latter proclaims priority of development of the language ability. It has led to change of components of correction-pedagogical process.

**Ключевые слова:** языковая способность, общее недоразвитие речи, коррекционно-педагогический процесс.

**Key words:** language ability, general under-development speech, correction-pedagogical process.

Ведущей тенденцией современного этапа образования является обеспечение контроля качества образования и создание условий для наиболее полного развития способностей и интересов детей с ограниченными возможностями здоровья, что отражено в Федеральной программе развития образования в РФ. Это обусловлено постоянно возрастающей в современных условиях ролью речевой деятельности как особого вида деятельности, который необходим для социального развития языковой личности ребенка дошкольного возраста. Рассмотрение современного состояния проблемы развития языковой личности ребенка в аспекте его социального развития в научных трудах М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, О.Е. Грибовой, В.И. Гладышева, Л.Н. Галигузовой, О.Е. Смирновой и других позволило ученым уточнить структуру изучаемого речевого дефекта, а также выявить условия, позволяющие оптимизировать процесс его коррекции.

В настоящее время речевое нарушение рассматривается с позиции дефицитарности языковой способности. Дефицитарность языковой способности у дошкольников с общим недоразвитием речи представляет собой *нарушение восприимчивости к языковым регулярностям в условиях ресурсного дефицита, приводящее к формированию системы неустойчивых многочленов и невозможности выполнения метаязыковых функций*, т.е. функций оценки возможности или невозможности разрыва речевой цепи для вставки элемента, успешного прогноза о возможности или невозможности преобразований и предвосхищения слов в предложении, контроля языковой правильности речевых высказываний и упреждающего синтеза текста и т.д. Кроме того, на метаязыковом уровне следует рассматривать и взаимосвязи развития языковой с другими способностями детей с речевой патологией. Так, результаты исследований О.В. Дзюбы [7], Н.С. Жуковой [8], О.Н. Усановой [12], Н.А. Ухиной [16], Е.Г. Федосеевой [17] и др. подтверждают наличие взаимосвязи между развитием языковой и интеллектуальной, коммуникативной, творческой, символической, ритмической способностей у дошкольников с общим недоразвитием речи. Соответственно, к концу дошкольного детства у данной категории детей не складывается функциональная система способностей, характеризующая в дальнейшем уровень их обучаемости в школе. Это свидетельствует о необходимости совершенствования самой системы специальной помощи таким детям [12].

В рамках модернизации системы специальной помощи детям с отклонениями в развитии в Институте коррекционной педагогики РАО уже разработаны принципиально новые подходы к формированию речевой деятельности детей с разными формами нарушений (А.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, Е.Л. Гончарова, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина [11]). Однако проблема обеспечения качества коррекционно-логопедического процесса с учетом данных подходов остается мало разработанной. В связи с этим представляется актуальной разработка модели управления качеством коррекционно-педагогического процесса, которая позволит согласовать новейшие разработки в области развития языковой способности и системы управления качеством образования.

Анализ логопедической, психолого-педагогической и методической литературы позволил нам описать технологию управления качеством коррекционно-педагогического процесса, которая включает систему управления качеством условий, процесса и результатов развития языковой способности у воспитанников с общим недоразвитием речи и оценку качества компенсации речевого нарушения.

В качестве фактора, способствующего эффективному управлению качеством коррекционно-педагогического процесса, выступает организационно-методический подход к развитию языковой способности, в свою очередь опирающийся на онтогенетический и коммуникативно-деятельностный принципы, принципы предметно-практической направленности процесса обучения и синтаксического планирования коммуникативного и языкового материала, функционально-системный принцип. Данные принципы определяют специфику проектирования целевого, содержательного, организационно-деятельностного и результативного компонентов коррекционно-педагогического процесса.

Специфика **целевого компонента** проявляется в изменении подхода к целеполаганию и планированию коррекционно-педагогического процесса. Он становится блочно-модульным: блоки соотносятся с компонентами (фонологическим, лексико-семантическим и синтаксическим) языковой способности, модули – с совокупностью задач по развитию системы соответствующим данным компонентам языковых ориентировок в разных видах детской деятельности.

Сама идея блочно-модульного обучения принадлежит В.А. Ермоленко, Т.Т. Новиковой, которые предлагают осуществлять структурирование отобранного содержания обучения по принципу «сверху – вниз». При этом разделение содержания обучения на блоки учебного материала, представляющие собой функционально завершенные структурные элементы, соответствующие трем основным компонентам языковой способности (фонологический, лексико-семантический и синтаксический), заложено в работах Р.Е. Левиной, О.Е. Грибовой и др. ученых.

Кроме того, управление качеством целевого компонента предполагает проверку соответствия содержания коррекционно-логопедического процесса поставленным целям, а также поэтапное освоение содержания каждого блока в образовательном процессе

на основе технологии управления качеством по результатам, в частности, по аналогии с таксономией целей обучения Б. Блума. При этом блоки, отвечающие за реализацию содержания компонентов языковой способности должны представлять собой циклы из логически завершенных частей (модулей) учебного материала, выстроенных с учетом потребностей, индивидуальных особенностей детей с общим недоразвитием речи (имеющегося уровня ОНР, опыта речевого общения, языковой способности). Это означает, что модули, включающие учебный материал, соответствующий частным целям и задачам обучения, которыми последовательно овладевает ребенок, представляют собой индивидуальную образовательную траекторию каждого ребенка в соответствии с заданной целью обучения. При этом необходимо учитывать, что особенности общения у детей с ОНР оказывают отпечаток на формирование основных форм коммуникации в процессе реализации разных форм организованной образовательной деятельности (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Н.К. Усольцева), что приводит к изменению иерархии целей общения (О.Е. Грибова), снижению потребности в нем (Б.М. Гриншпун, О.С. Павлова, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина) и появлению феномена «параллельности» диалога (Л.Г. Соловьева). Это диктует необходимость интеграции в ходе образовательного процесса разных образовательных областей («Социализация», «Коммуникация», «Познание» и др.) и направлений развития детей («Социально-личностного развития», «Познавательного-речевого развития» и т. д.), обозначенных в современных Федеральных государственных требованиях<sup>1</sup> к структуре и содержанию общеобразовательной программы дошкольного образования. Все это требует высокого внимания к первоначальному проектированию содержания образовательных траекторий – на макроуровне.

Затем на микроуровне осуществляется раскрытие содержания модульных единиц в системе разных форм образовательной деятельности: занятий, бесед, игр, чтения и обсуждения программных произведений разных жанров, создания педагогических ситуаций, рассматривания и обсуждения предметных и сюжетных картинок, продуктивной деятельности, проектной деятельности и экспериментирования и др. Они обеспечивают закрепление и совершенствование компенсаторного механизма развития языковой способности у

---

<sup>1</sup> ФГТ, Приказ №655 от 23 ноября 2009 г.

дошкольников с общим недоразвитием речи. Тем более, что в связи с появлением новых Федеральных государственных требований к структуре и содержанию общеобразовательной программы дошкольного образования кардинально меняется процесс обучения, особенно, в младших и средних группах, где занятия в обычной традиционной форме проводить не рекомендуется. Следовательно, педагог в современных условиях должен уметь планировать систему коррекционно-педагогических мероприятий в соответствии с новыми разделами образовательной программы и новыми формами образовательной деятельности.

В основе **содержательно-деятельностного** компонента коррекционно-педагогического процесса, ориентированного на развитие языковой способности, лежат следующие подходы: психолингвистический, системный, структурно-семантический (функционально-системный), коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный, топологический и др. Новым по отношению к системе коррекционно-педагогической работы является топологический подход к развитию языковой способности воспитанников (В.К. Воробева [4], которая разрабатывала его на примере обучения детей младшего школьного возраста и др.). Он предполагает формирование у детей системы мотивационных, ориентировочных и операциональных действий в языковом материале, опираясь на их особенности развития их языковой способности и систему ее взаимосвязей с развитием других способностей (интеллектуальной, художественной, коммуникативной и др.). Это отвечает федеральным государственным требованиям к интеграции образовательных областей.

Согласно принципу интеграции, развитие речи должно осуществляться не только в процессе специфических игр, упражнений и занятий по развитию речи, но и при организации всех видов детской деятельности, особенно познавательного цикла (занятия по формированию элементарных математических представлений, продуктивной (конструктивной) деятельности и формированию целостной картины мира). Содержание коррекционно-педагогической работы при этом должно способствовать формированию таких интегративных качеств, как любознательность, активность, эмоциональная отзывчивость, владение средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками, способность управ-

лять своим речевым поведением и планировать свои речевые действия на основе ценностных представлений, способность решать речевые задачи проблемного характера и др. Данные качества наиболее активно формируются в случае перекреста языковой и коммуникативной установок у воспитанников и системы ориентировочных действий в языковом материале. Первоначально формируются языковые ориентировки, опирающиеся на сохраненные нейрофизиологические механизмы: действие по подражанию, совместно распределяемое действие (между педагогом и ребенком); продолжение действия, начатого взрослым; припоминание заученного слова, стереотипной фразы; соотнесение «данного» и «нового» в коммуникативной ситуации с темой и ремой в предложении. Обязательным условием формирования ориентировок данного типа является их привязанность к ситуации взаимодействия со взрослым. Следовательно, образцы педагога должны иметь для ребенка «личный смысл», отражать мотивы его поведения в данной ситуации общения.

Новой формой проведения логопедического занятия, по нашему мнению, может стать лингвистическая лаборатория, целью которой является формирование и развитие навыков анализа и синтеза, сравнения, обобщения, классификации, комбинаторных навыков на основе соотнесения наглядного, игрового, языкового и коммуникативного материалов. В рамках деятельности данной лаборатории в старших группах целесообразно проводить интегрированные занятия, например, по развитию речи и ознакомлению с произведениями художественной литературы. Их отличием от традиционных занятий выступает ярко выраженная «исследовательская» атрибутика (например, дети надевают «профессорские шапочки» с кисточками, играя роль ученых-исследователей) и использования аудиовизуальных средств (магнитофонных записей, мультимедийного оборудования, компьютерных программ, формирующих обратную связь), метода исследовательских проектов. Это означает, что дети, объединяясь в пары и подгруппы, ставят перед собой проблему (обычно после прослушивания какого-либо языкового материала), выдвигают гипотезы – и пытаются их решить. Так, после того, как воспитанники научились задавать вопросы к предложениям и соотносить их с ответами (чем неожиданнее ответы, тем это задание интереснее для детей), взрослый зачитывает первое предложение

текста и предлагает дошкольникам по символам угадывать, о чем пойдет речь в следующем предложении. Детей учат не только кодировать предложения, но и расшифровывать чужие высказывания по символам, ориентируясь на коммуникативную ситуацию и подтекст<sup>1</sup>. При этом с помощью символов кодируются только главный персонаж рассказа и слова-связки для соседних членов предложения.

Управление качеством описанного выше содержательно-деятельностного компонента связано с оценкой применяемых технологий коррекции речевого нарушения. При этом логопед должен уметь на основе существующих технологий уметь разрабатывать свою компенсаторную технологию, содержащую комплекс психолого-педагогических условий формирования самокомпенсации и оценку ее эффективности в преодолении общего недоразвития речи. Подобную технологию для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи описала Е.А. Ярош [21], для детей с общим недоразвитием речи – О.Е. Грибова [6], Г.М. Криницына [10], О.Г. Приходько [13]. Ее использование предполагает педагогическое воздействие с помощью специальных методов и приемов, стимулирующих у детей компенсаторные процессы развития познавательных возможностей, в связи с чем представляется необходимость систематизации методов и приемов обучения, направленных на развитие всех основных компонентов языковой способности.

**Результативный компонент** коррекционно-педагогического процесса опирается на технологию управления качеством по результатам (К.Ю. Белая [1] и др.). Это означает, что в начале, середине и конце каждого этапа коррекционно-педагогического процесса проводится мониторинг развития языковой способности.

В настоящее время существует много диагностик языковой способности детей дошкольного возраста, которые разработаны на основе психолого-педагогического (Н.А. Горлова, Е.Н. Негневицкая, Е.Н. Пузанкова, Е. Торренс и др.) и психолингвистического (Л.Р. Аносова, О.Е. Грибова, Дж. Мак-Картти, С. Кирк, Э.П. Пуошлене, Т.В. Рябова и др.) подходов. Разработанная нами диагностическая технология опирается на систему принципов диагностики (принципы индивидуального подхода к предъявлению инструкций и диффе-

---

<sup>1</sup> Особое внимание логопед при этом уделяет коррекции и самокоррекции грамматических ошибок воспитанников, т.е. формированию чувства грамматической правильности высказывания.

ренцированной помощи, оценки зоны актуального и ближайшего развития, динамического характера исследования, логического, корреляционного и контекстного анализа результатов диагностики). Диагностические задания мы выстроили по блочно-модульному принципу: по шесть заданий для выявления системы языковых ориентировок в синтаксическом, семантическом и фонологическом компоненте языковой способности.

При этом управление качеством результативного компонента заключается в анализе эффективности коррекционно-педагогического процесса через соотнесение результатов развития языковой способности с уровнем познавательно-речевого и социально-личностного развития дошкольников, оценку степени сформированности механизма компенсации речевого нарушения. О сформированности механизма компенсации дефекта у детей с ОНР могут свидетельствовать: уровень сформированности языковых обобщений и противопоставлений, эффективность функционирования «чувства языка», легкость и его переключения с одного уровня языковой системы на другой, возникновение компенсационных ориентировок на уровне текста в случае затруднений на уровне слова и предложения, интеграция языковой, интеллектуальной и коммуникативной способностей в проблемных ситуациях. В качестве новых требований в настоящее время выступает оценка интегративных качеств личности, о которых уже упоминалось выше. Кроме того, сегодня от каждого детского сада требуется оценка не просто эффективности коррекционно-педагогического процесса, а сформированности системы управления его качеством. О сформированности данной системы, на наш взгляд, свидетельствуют результаты оценки корреляции компонентов коррекционно-педагогического процесса с развитием языковой способности воспитанников с общим недоразвитием речи.

В частности, результаты проведенного нами исследования<sup>1</sup> показывают, что если коррекционно-педагогический процесс строить без учета особенностей развития языковой способности у дошколь-

---

<sup>1</sup> В исследовании участвовало 22 дошкольных образовательных учреждения ЮАО, ЗАО, САО г. Москвы со своими педагогами и воспитанниками: среди них 4 учреждения компенсирующего вида, 6 учреждений комбинированного вида (включая 4 учреждения с интегрированными группами), 6 учреждений общеразвивающего вида и 5 центров развития ребенка. Мониторинг проводился в течение 7 лет.

ников с общим недоразвитием речи и не ориентируясь на нее в качестве образа цели и результата, то нарушается и постепенно сводится к нулю взаимосвязь между развитием языковой способности воспитанников и эффективностью функционирования компонентов коррекционно-педагогического процесса (она достигает всего 0,109145, т.е. почти 11%). Особенно сильно это сказывается на эффективности реализации содержательного компонента (коэффициент корреляции отрицательный, -0,5842, т.е. -58%<sup>1</sup>) и результативного компонентов (-0,2494, т.е. -24%) коррекционно-педагогического процесса, чем объясняется недостаточно высокий уровень компенсации речевого нарушения у воспитанников с общим недоразвитием речи (эти данные подтверждаются результатами исследований Г.А. Ванюхиной [2], А.Н. Корнева [9], Т.Б.Филичевой и Г.В. Чиркиной [19], В.В. Юртайкина [20] и др.). Между тем, результаты апробации предложенной системы управления качеством коррекционно-педагогического процесса свидетельствуют о том, что при целенаправленной и систематичной корреляционной оценке результатов работы по развитию языковой способности у детей с общим недоразвитием речи педагоги начинают уделять больше внимания обеспечению гибкости коррекционно-педагогического процесса, что значительно улучшает процесс формирования механизма компенсации речевого дефекта посредством развития языковой способности воспитанников.

### Список литературы

1. Белая К.Ю. Руководство ДОУ: контрольно-диагностическая функция. – М.: ТЦ Сфера, 2003.
2. Ванюхина Г.А. Использование полисенсорного восприятия в процессе коррекции связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург: УГУ, 2001.
3. Вершинина О.М. Пути оптимизации коррекционно-логопедической работы в ДОУ общеразвивающего вида: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005.
4. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М.: АСТ: Астрель: Транзит книга, 2006.
5. Грибова О.Е. К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. – 1995. —№6. – С. 7–16.
6. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005.

---

<sup>1</sup> При этом резко нарушены взаимосвязи данного компонента с другими компонентами коррекционно-педагогического процесса: с целевым они составляют – 0,054670128, с ресурсным – 0,096491228, с организационным – 0,421463615, с результативным равны – 0,35997.

7. Дзюба О.В. Развитие коммуникативной способности дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГГУ, 2009.
8. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи: учеб. пособие для студентов дефектологических и дошкольных факультетов пед. вузов. – М.: УНПЦ «Энергомаш», 1994.
9. Корнев А.Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2006.
10. Криницина Г.М. Педагогическая технология формирования самоконтроля речевой деятельности как одно из средств преодоления общего недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009.
11. Непрерывное образование как фактор устойчивого развития образовательных учреждений: пособие для работников образования / В.А. Ермоленко, В.К. Баринов, С.Е. Данькин и др.; под ред. В.А. Ермоленко; РАО. Ин-т теории образования и педагогики. Центр пробл. непрерыв. образования. – М., 2000.
12. Пенина Т.А. Организационно-педагогическое обеспечение региональной системы специального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М, 2008.
13. Приходько О.Г. Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: МГПУ, 2009.
14. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1996. – №1. – С. 62–66.
15. Усанова О.Н., Синякова Т.Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1982. – С. 13–19.
16. Ухина Н.А. Коррекционно-логопедическая работа по развитию слухового восприятия детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. – М.: МПГУ, 2009.
17. Федосеева Е. Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
18. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития у детей // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2008.
19. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Айрис-пресс, 2004.
20. Юртайкин В.В., Ефименкова Л.Н. Пути повышения эффективности коррекционно-воспитательной работы в группе для дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1981. – №1. – С. 77–79.
21. Ярош Е.А. Психолого-педагогические условия формирования самокомпенсации при коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002.

# ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

УДК 378.034

*И.Н. Мирошниченко*

## **Систематизация способов воздействия с целью формирования нравственности студентов высшего учебного заведения**

В статье рассматривается разработка и внедрение системы, направленной на формирование нравственных качеств студентов высших учебных заведений. Говорится о необходимости систематизации мер педагогического воздействия на студента, с целью привития ему нравственного самосознания и воспитанности.

In article working out and introduction of the system, by is directed th on formation of moral qualities of students of higher educational institutions is considered. It is told about necessity of ordering of measures of pedagogical influence on the student, for the purpose of inculcation to it of moral consciousness and good breeding.

*Ключевые слова:* воспитание, нравственность, высшее учебное заведение, ценности

*Key words:* education, morals, higher educational institution, values

Воспитание нравственности, являясь важнейшим аспектом развития личности, приобретает особую актуальность, когда речь идет о формировании данного качества у студентов высших учебных заведений – будущего оплота интеллигенции страны.

Рассматривая воспитание в качестве одной из основных категорий педагогики, мы выявили особое место высшего учебного заведения в формировании нравственности обучающихся.

Несмотря на то, что ученые видят и признают необходимость нравственного воспитания студентов [1], педагогика в отличие от философии не готова сегодня к решению новых глобальных воспитательно-образовательных проблем.

В процессе научных изысканий мы выявили необходимость систематизации мер (способов, методов, технологий) педагогического воздействия на студента, с целью привития ему нравственного са-

мосознания и воспитанности, необходимых социуму моральных качеств.

Изучив научную литературу по проблеме исследования и опираясь на результаты собственного исследования, мы пришли к выводу о том, что формирование нравственности должно базироваться на комплексной системе воспитания нравственных качеств. Гипотетически, акцентуация вузовского процесса на нравственном воспитании, должна положительно отразиться и на процессе и качестве обучения студентов в целом, поскольку направлена на развитие таких качеств личности, которые стимулируют заинтересованность и стремление преуспеть в профессиональной деятельности [4].

В процессе исследования и решения поставленных задач, мы разработали и внедрили систему, направленную на формирование нравственных качеств студентов высших учебных заведений. Данная система предусматривает последовательное решение поставленных задач, объединенных между собой общей конечной целью и внедренных в Таймырском филиале Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. Разработанная система опирается на общепедагогические принципы [5], соотнесенных с закономерностями образовательного процесса и подчиненных ведущему принципу – принципу духовно направленного на общечеловеческие ценности, воспитывающего и развивающего характера обучения.

Кроме общих закономерностей и принципов педагогического и воспитательного воздействия, разработанная система опиралась на сензитивность периода для развития и формирования нравственных качеств молодых людей [2], и главное - на осознанность принятия нравственных ценностей.

Обосновывая научную и практическую необходимость разработки и внедрения в деятельность высших учебных заведений комплексной системы воспитания нравственных качеств, мы провели исследование сформированности нравственных качеств студентов высших учебных заведений и учреждений среднего профессионального образования [1].

Проведенная работа выявила разноуровневость сформированности нравственных качеств студентов в зависимости от продолжительности обучения в ВУЗе, пола, получаемой специальности и

даже формы обучения. Во-первых, мы выявили, что обучение в высшем учебном заведении положительным образом влияет на формирование нравственных качеств студентов, даже когда целенаправленная работа в этом отношении не проводится. Во-вторых, молодые люди, только пришедшие в ВУЗ, в основном обладают очень низким уровнем сформированности нравственных качеств. В-третьих, уровень сформированности нравственных качеств напрямую зависит от приобретаемой специальности – студенты, обучающиеся по специальностям технической направленности, имеют более низкий уровень по сравнению со своими сверстниками получающими гуманитарное образование. В-четвертых, проведенное исследование показало, что общая сформированность нравственных качеств у девушек значительно выше, чем у юношей.

В системе непрерывного образования университет призван обеспечить формирование нравственности студентов на новом качественном уровне [4], который должен быть обусловлен осознанным восприятием морально-нравственных ценностей, пониманием необходимости самосовершенствования, передачи, в дальнейшем, усвоенных ценностей подрастающему поколению, и сохранению, тем самым, культурно-нравственных устоев общества.

В процессе исследования мы выявили необходимость систематизации мер (способов, методов, технологий) педагогического воздействия на студента, с целью привития ему нравственного самосознания и воспитанности, необходимых социуму моральных качеств.

В зависимости от метода воздействия на формирование нравственных качеств студентов вся работа была условно разделена на непосредственный и опосредованный способы воздействия.

Непосредственным педагогическим воздействием стали три направления формирующей деятельности, ориентированные на достижение поставленной в работе цели.

1. Организация нравственно-ценностной ориентированной работы профессорско-преподавательского состава соответствующих кафедр [4] в контексте системного подхода к преподаванию читаемых дисциплин. В ходе данного вида работы проводятся специальные заседания кафедр, основной задачей которых ставятся решение задач связанных с формированием нравственных качеств студентов. Кроме того, рассматривается целесообразность введе-

ния в воспитательных целях института кураторства – закрепления за преподавателями какой-либо группы студентов для осуществления функции личного контроля и более тесной взаимосвязи преподаватель-студент.

2. Субъектом второго направления работы является непосредственно профессорско-преподавательского состав.

- В рамках данного направления осуществляется целенаправленная работа преподавателя по отбору тематики и содержания дидактического материала в свете национальных и общечеловеческих, нравственных, культурных и других ценностей, знания основного содержания и специфики нравственных ценностей [4]. Включение в читаемые курсы, по всем общим и специальным дисциплинам, информационных блоков, направленных на становление нравственных качеств. В качестве примера, обозначим использование материала из личного опыта, истории, биографии ученых, ярких политиков и других известных людей.

- Проведение на основе вариативной части учебного плана специального курса «Социальные проблемы» (или «Формирование личности на гуманистической основе»), базирующимся на гуманитарном блоке предметов (история, философия, педагогика, психология, литература). Для реализации принципа диалогичности при осуществлении данной работы предпочтительно проведение занятий в виде семинара, возможно написание студентами эссе с последующими общими обсуждениями.

- Данное направление работы также предполагает проведение производственной и педагогической практики (в зависимости от получаемой специальности) с акцентированием внимания на нравственно-этических отношениях внутри сформировавшихся и формирующихся группах. Далее предполагается коллективное обсуждение вопросов, связанных с данными отношениями. В качестве основных задач решаемых в ходе осуществления данного направления деятельности являются активизации интеллектуальной деятельности студентов средствами указанных методов, повышение их интереса к нравственным проблемам современности, обогащения их нравственного опыта.

3. Третьим, наиболее обширным и эффективным направлением нашей деятельности являлась внеучебная воспитательная работа, сориентированная на формирование нравственных качеств. Широ-

кий спектр разнообразных направлений внеучебной работы призван создать вариативность выбора с целью обеспечить заинтересованность студентов в какой-либо определенной сфере деятельности. В состав данного направления деятельности входят различные виды мероприятий, оказывающие непосредственное воздействие на воспитание духовно-нравственной сферы студентов:

- **гражданско-патриотическое воспитание** (встречи с ветеранами ВОВ; проведение мероприятий связанных с празднованием важнейших событий истории России; проведение экскурсий к памятникам и мемориалам; организация митингов по важнейшим событиям Великой отечественной войны; просмотр кино- и видеоматериалов патриотической направленности; участие в различных тематических конференциях; участие в спортивных мероприятиях; встречи с яркими представителями науки, культуры, политиками и другими известными людьми;

- **духовно-нравственное воспитание** (В рамках данной деятельности студенты участвуют в акциях различных некоммерческих и благотворительных организаций, участвуют в работе системы социальной добровольной деятельности по организации мероприятий для ветеранов, детей-сирот, трудных подростков);

- **правовое воспитание** представляет собой последовательное и систематическое воспитательное воздействие на молодых людей с целью формирования и развития их политической и правовой культуры, подразумевает участие студентов в конкурсах научных работ посвященных законотворчеству, избирательному праву и другим отраслям права. В рамках правового воспитания проводятся конкурсы общественно-политической направленности, осуществляется деятельность органов студенческого самоуправления в ВУЗе, основные события общественной жизни города, региона, страны освещаются в студенческой газете. Кроме того, студенты участвуют в деятельности молодежных общественных объединений регионального уровня, молодежном студенческом форуме. Проводится работа по профилактике асоциального поведения, для чего организуются встречи и дискуссии с представителями правоохранительных органов;

- **художественно-эстетическое воспитание** направлено на развитие у студентов эмоционально насыщенного и духовно возвышенного отношения к искусству и окружающей природе. Широкий

кругозор, развитое эстетическое чувство, приобщение к художественному творчеству – все это пути духовного совершенствования личности. В целях реализации этого направления проводятся: музыкальные фестивали, КВН, студенческие капустники, выставки студенческих работ, фестивали студенческого творчества, тематические карнавалы, разнообразные конкурсы; функционируют: хоровой коллектив, студенческий театр, фото-студия, клуб любителей кино, поэтический клуб, клуб любителей современного танца, интеллектуальный клуб «Что? Где? Когда?», студенческая газета;

• **профессионально-трудовое воспитание** играет важнейшую роль в процессе формирования личности конкурентно-способного специалиста-профессионала, сущность которого заключается в приобщении человека к профессиональной деятельности и связанными с ней социальными функциями. В рамках этого направления реализуются следующие мероприятия: проводится ежегодный конкурс основ профессионального мастерства «Студент года», организована деятельность студенческих научных обществ на факультетах университета; проводятся традиционные праздники: «День Знаний», «День рождения университета». На этих праздниках чествуют лучших представителей профессорско-преподавательского состава университета и лучших студентов. Организуется производственная практика на предприятиях, в образовательных учреждениях, в органах государственной власти. Студенты принимают участие в конкурсах научных работ регионального и Всероссийского уровней. Студенты принимают активное участие в проведении Дней открытых дверей, в целях организации профориентационной работы среди абитуриентов. Также проводятся научно-практические конференции по разным направлениям деятельности;

• **физическое воспитание.** Здоровье студентов – одно из приоритетных направлений деятельности. Эффективная пропаганда физической культуры и спорта (социальная реклама, освещение соревнований, спортивных праздников) является одним из основных способов мотивации к занятиям физической культурой и спортом. Важным звеном работы со студентами по этому направлению является профилактика наркотической, алкогольной и никотиновой зависимостей. Кроме пропаганды, в рамках этого направления реализуются следующие мероприятия: проводится межфакультет-

ская универсиада, команды университета принимают участие в спортивных соревнованиях различного уровня, функционирует туристический клуб и множество спортивных секций (рукопашный бой, настольный теннис, волейбол (женский), ОФП (общая физическая подготовка), атлетическая гимнастика, аэробика, шейпинг, бокс, футбол, баскетбол, секция легкой атлетики, лыжный спорт).

• **специальная профилактическая работа и деятельность психолого-консультационной службы.** Разработанная система формирования нравственности в рамках своей компетенции предусматривает организацию специальной профилактической работы со студентами. Воспитательная деятельность в университете направлена на создание среды, которая формирует устойчивое противодействие наркотической, никотиновой и алкогольной зависимостям. Главным способом борьбы с данной проблемой является четкая организация учебного процесса и свободного времени студентов. В соответствии с Государственными образовательными стандартами в рабочих учебных планах реализуемых специальностей отводятся часы для таких дисциплин как: «Организация безопасности жизнедеятельности»; «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни»; «Возрастная анатомия и физиология». Решением Ученого совета университета в национально-региональный (вузовский) компонент естественнонаучного блока рабочих учебных планов дополнительно включена дисциплина «Профилактика наркомании». Данная дисциплина дает студентам возможность получить полноценные знания по проблеме наркомании и формирует умения и навыки работы с трудными подростками. При факультете психологии университета создана психолого-консультационная служба университета. Служба психологической поддержки осуществляет оказание помощи факультетам в профориентационной работе; оказывает психологическое сопровождение участников учебного процесса; занимается изучением развития профессионально-важных качеств студентов в процессе обучения; производит анализ отчисляемости студентов из вуза с целью выявления проблемных моментов, возникающих в учебном процессе; анализирует поступающие из организаций и предприятий отзывы о профессиональной деятельности выпускников.

Опосредованное воздействие, оказываемое той частью разработанной нами системы, которая отвечает за контроль и обеспече-

ние выполнения мероприятий непосредственного воздействия. Функционал данной работы делится на два направления деятельности: обеспечение систематического мониторинга интересов, запросов, ценностных ориентаций студентов; система поощрения и наказания.

Основной функцией данного направления деятельности является обеспечение бесперебойного функционирования разработанной системы формирования нравственности студентов высшего учебного заведения.

В дальнейшем, разработанная нами система была внедрена в практическую педагогическую деятельность. Проведение контрольно-диагностического исследования показало ее высокую степень эффективности. Благодаря функционированию системы осуществляется постепенное становление нравственности студентов, оказывается положительное воздействие на профессорско-преподавательский состав университета, а также косвенным образом система влияет на формирование нравственности жителей всего региона в целом.

#### Список литературы

1. Андреев В. И. Педагогическая этика: Инновац. курс для нравств. саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновац. технологий, 2003. – 272 с.
2. Братусь Б.С. Психология нравственного сознания в контексте культур. – М.: Менеджер, Роспедагентство, 1994. – 60 с.
3. Волочаева О. Ф. Влияние вузовской социализации на нравственное здоровье студенческой молодежи. автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. – 2005.
4. Кочкина А. Е. Формирование нравственных качеств личности в традиционной системе воспитания (на прим. Японии): автореф. дис. .... канд. пед. наук: 13.00.01. – 2005.
5. Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: в 2 т. – М.: Педагогика, 1974.

### **Развитие самостоятельности как основа мотивационного потенциала профессионального становления личности**

В статье рассматриваются теоретические подходы к развитию мотивационного потенциала личности через развитие самостоятельности. Самостоятельность рассматривается как общественное проявление личности, как ее свойство и как динамическое образование; показано, что самостоятельность следует рассматривать «мерой инертности» в профессиональном становлении личности.

The article examines theoretical approaches to the development of the motivational potential of individuals through the development of independence. Independence is regarded as a public manifestation of the personality, as her property, and as a dynamic education; the article shows that independence should be considered as the «measure inertia» in professional growth.

*Ключевые слова:* мотивация, мотивационный потенциал личности, результативность профессионального обучения, активность, самостоятельность, интерес, адаптивность, рефлексия, развитие.

*Key words:* motivation, motivational potential of the individual, effectiveness of vocational training, activity, independence, interest, adaptability, reflection, and development.

В современном мире проблема мотивации человека является одной из центральных, несмотря на то, что она достаточно широко представлена в многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных ученых (Б.Г. Ананьев, К. Альдерфер, Д. Макклелланд, Ф. Герцберг, В. Врум, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Х. Хекхаузен, П.М.Якобсон, А. Маслоу, Р. Хекман, Г. Олдхем и др.). Например, В.П. Беспалько определяет мотивацию как источник активности человека [2]. Выготский Л.С. [5] подчеркивает, что мысль рождается не из другой мысли, а из мотивационной сферы нашего сознания, а мотив-побудитель мышления – его регулятор. Г. Олпорт, К. Альдерфер, Ф. Герцберг, А. Маслоу и другие рассматривают мотивацию через призму особенностей личности в

целом, указывая на иерархию индивидуальных потребностей, а Р. Хекман и Г. Олдхем рассматривают ее как проявление критических психологических состояний: переживание значимости работы, переживание ответственности за работу и осведомленности о ее результатах [11]. Ломов Б.Ф. относит мотивы к системообразующим факторам личности [13]. Леонтьев А.Н. подчеркивает, что деятельности без мотива не бывает [12]. Таким образом, авторы трактуют мотивацию по-разному: от активности организма до различных видов целенаправленной деятельности субъекта. Мотивация – это иерархическая система мотивов, выступающих осознанными побуждениями деятельности, свойствами личности [10].

В системе непрерывного профессионального образования мотивация имеет важнейшее значение и выступает как основа успешного обучения и профессионального развития. Она оказывает серьезное влияние на мыслительный процесс: отражается в понимании, оценке и принятии задачи, в определении конечных и промежуточных целей работы, в направленности деятельности и в использовании прошлого опыта. Мотивы ведут к расширению системы интересов личности, и это обуславливает непрерывный процесс ее развития. Говоря языком физики, мотивация поддерживает низкую энтропию за счет усиления беспорядка во внешней среде [3], нарушая равновесие и поддерживая напряжение в направлении потенциальных возможностей личности.

Томилова Г.А., исследуя мотивационную сферу личности со стороны ее уровневого строения, выделяет [1]:

– *биогенный уровень*, где мотив является продуктом и условием соотношения внешней и внутренней среды, потребности и предмета ее удовлетворения, и во многом зависит от системы воспитания, в которую личность включена;

– *социогенный уровень*, где мотив рассматривается как результат и предпосылка интериоризации заданных извне социальных ценностей;

– *личностный уровень*, где мотив выступает как следствие и условие порождения (экстериоризации) общественно значимых продуктов деятельности.

Такой подход позволяет рассматривать мотивационный потенциал личности через познавательный *интерес* к изучаемому предмету, который определяет характер умственной деятельности,

творческую активность и эмоциональный фон деятельности; *рефлексию*, как осознание своих действий и эмоций, а также осведомленность о результатах деятельности, что определяет поведенческие функции саморазвития во всех сферах будущей деятельности личности, т.к. рефлексия блокирует деятельность по старым образцам и открывает путь для мышления и освоения новых действий, поворачивает сознание на самого себя, вынуждая его перестраиваться [8, с.47]; *автономность*, которая означает наличие опыта и способности свободно и самостоятельно выбирать цели и средства деятельности, управлять своей деятельностью и поведением; *адаптивность*, проявляющуюся в переживании значимости выполняемой работы, ответственности за ее выполнение и ожидание поощрения с учетом его справедливости, успешности в изучении учебного материала, подкрепляемой связью с будущей профессиональной деятельностью:

$$\text{МПЛ} = \text{И} + \text{Р} + \text{А} + \text{А},$$

где МПЛ – мотивационный потенциал личности (интерес + рефлексия + автономность + адаптивность).

Поэтому результативность профессионального обучения и последующей профессиональной деятельности может быть рассмотрена как функция, зависящая от четырех факторов:

а) желания достичь результатов, которое проявляется в готовности прилагать усилия для достижения поставленных целей, то есть мотивации, которая обусловлена наличием мотивационного потенциала личности позволяющего быть настойчивым в заданном направлении деятельности, на должном уровне интенсивности и в течение определенного времени;

б) потенциальных (субъективных) возможностей личности, которые определяют ее компетентность, то есть степень владения необходимыми способностями, знаниями и опытом;

в) объективных возможностей личности, которые определяются факторами социальной среды, то есть условиями существования и самореализации в деятельности, постепенностью в наращивании трудностей в ее выполнении и во взаимоотношениях с другими людьми;

г) мотивационного потенциала деятельности (для студентов вуза – учебно-профессиональной, для специалиста – профессиональ-

ной), структура которого определяется *целостностью* решаемых задач, *разнообразием* требуемых знаний и умений, задаваемых разнообразием предлагаемых способов деятельности, *ценностью* деятельности для каждого студента или специалиста, подтверждением связи усилия и вознаграждения, ожиданием того, что затраченные усилия дадут желаемый результат, который повлечет за собой желаемое вознаграждение:

$$МПД = Ц + Р + Ц,$$

где МПД - мотивационный потенциал деятельности (целостность + разнообразие + ценность).

Кроме того, на основе вероятностных оценок характеристик можно определить мотивационный потенциал профессионального становления личности как процесса ее самореализации и представить его в виде формулы:

$$МП = \frac{МПЛ * МПД}{7},$$

где МП – мотивационный потенциал профессионального становления личности.

Самореализация личности в деятельности невозможна без формирования такого свойства, как самостоятельность, определяемого, скорее всего, внутренними факторами психологической природы человека, чем внешними факторами его окружения [15]. Самостоятельность – это общественное проявление личности, характеризующее общий тип отношений к труду, людям и обществу [16, с. 636]. Как свойство личности самостоятельность выступает интегратором интеллекта, способностей, воли и характера (Рубинштейн С.Л., Давыдов В.В., Гальперин П.Я. и др.), формируется в онтогенезе. Как динамическое образование самостоятельность доступна коррекции, ее можно рассматривать как основу развития компетентности профессионала. С одной стороны, развитие мыслительных и эмоционально-волевых процессов – это необходимая предпосылка самостоятельных суждений и действий. С другой – складывающиеся в ходе самостоятельной деятельности суждения и действия укрепляют и формируют способность не только принимать сознательно мотивированные действия, но и добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям [14].

Структура самостоятельности характеризуется взаимоотношением функциональных (способы организации деятельности и взаимодействия с людьми), операционально-деятельностных (умения, обеспечивающие достижения целей без помощи других людей) и мотивационно-потребностных (стремление к независимости от других людей) компонентов личности (Дайри Е.Г., Матюшин А.М., Ярошенко Н.Г.). Индикатором развития самостоятельности является готовность человека к осуществлению выбора, понимаемого как способность личности ставить разные цели, выбирать те или иные средства, а также преобразовывать условия своей деятельности, соотносить полученный результат с поставленной целью.

В вопросе профессионального становления личности самостоятельность рассматривается нами как качественная характеристика действия, но наличие полноценных знаний и умений, выступая обязательным условием самостоятельности деятельности, не может быть достаточным. Необходимо учитывать и мотивационный потенциал личности, который определяет жизненные планы. Самостоятельность смягчает процессы перестройки и формирования новой иерархии мотивов личности, разрушительность кризисных явлений (уменьшает уязвимость, внутреннюю растерянность и деформацию личности), поддерживает темп развития личности. Она обеспечивает эластичность всей системы (сглаживает последствия внутренних и внешних возмущающих воздействий). Другими словами, *самостоятельность следует рассматривать «мерой инертности» в профессиональном становлении личности*: существенные изменения личностных качеств индивида происходят лишь спустя некоторое время после приобретения нового профессионального опыта, при быстрых внешних изменениях профессиональной среды самостоятельность выступает тем ресурсом, который обеспечивает адаптивное поведение.

Как отмечает Л.П. Качалова [9] можно выделить ряд психологических качеств, способствующих формированию самостоятельности личности. К характеристикам самостоятельных людей можно отнести ее активность, умение регулировать свое поведение и эмоциональные реакции, умение лучше воспринимать реальность и более комфортабельно чувствовать себя в ней, умение и склонность брать на себя ответственность за важнейшие события своей жизни, при этом ощущать глубокое родство с другими людьми, адекватно оце-

нивать свои способности, иметь сильные этические, моральные стандарты, различать цели и средства их достижения, проявлять готовность к самообразованию и профессиональному развитию, повышению конгруэнтности. Самостоятельная личность более адаптивна и готова к социальной автономии, которая проявляется в умении самоопределиться в коллективе, содействовать созданию комфортного психологического климата. Самостоятельная личность не только сопротивляется давлению извне, но и способна критически пересматривать свои собственные, ранее выработанные взгляды и планы.

Как и другие характерологические черты, самостоятельность неразрывно связана с условиями среды и содержанием деятельности человека. Особенно это проявляется в трудовой деятельности. Человек, чей труд свободен от внешнего контроля, лучше осознает его внутренний смысл и ценность. Чем меньше у личности самостоятельности в профессиональной деятельности, тем больше она склонна и в других сферах жизни ориентироваться на внешние авторитеты. Существует и обратная связь: интеллектуальная активность, гибкость и самостоятельность личности повышают уровень ее требований к содержанию и условиям своего труда. Оказавшись в условиях, требующих ответственных решений, человек резко повышает свою самостоятельность.

Таким образом, самостоятельность проявляется в умении строить свои жизненные планы, в том числе и профессиональные, и нести ответственность за свой жизненный путь, а ее развитие может рассматриваться как основа, средство и условие профессионального становления личности.

#### **Список литературы**

1. Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов: учеб. пособие / Н.А. Бакшатова, А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.; Воронеж: ВГУ, 1989.
3. Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб.: Политехника, 2002.
4. Васильев И.А. Мотивационно-эмоциональная регуляция мыслительной деятельности: автореф. дис. ...д-ра. психол. наук. – М., 1998.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М: Педагогика, 1991.

6. Гальперин П.Я. Психологические исследования мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М.:Наука,1966. – С. 236–277.
7. Жарова Л.В. Учить самостоятельности / Л.В. Жарова. – М.: Просвещение,1993.
8. Иванова Н.Н. Мотивационная технология обучения / Н.Н. Иванова, З.Д. Жуковская. – М., Воронеж: ИЦППС, 2007.
9. Качалова Л.П. Технология формирования творческой самостоятельности у студентов педвуза / Л.П. Качалова, Д.В. Качалов, А.В. Качалов // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6. – С. 52–53.
10. Кольцова Т.А. Формирование положительных мотивов учебно-познавательной деятельности у студентов младших курсов высшей технической школы: дис. ...канд. психол. наук. – Новосибирск, 1986. – С. 10–11.
11. Крюков С.В. Организационное поведение: теория и практика / С.В. Крюков. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977.
13. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии// Вопр. психологии. 1975. – №2. – С. 31-45.
14. Психологический словарь / под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.
15. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М.: Вече, АСТ,Т. 2. 2000.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер,2002.

### **Особенности развития представлений о гражданственности и патриотизме у старшеклассников**

В статье обсуждаются вопросы воспитания чувств гражданственности и патриотизма в условиях общеобразовательной средней школы. Рассматривается рефлексивная оценка старшеклассниками гражданской позиции и готовность к самостоятельной учебной и трудовой деятельности. Анализируется роль программы воспитания гражданской позиции и патриотизма у школьников.

In article discuss questions of education of feelings of civilisation and patriotism in the conditions of general educational high school. The reflective estimation by senior pupils of a civic stand and readiness to independent educational is considered and I rub-dovoj activity. The role of psihologo-pedagogical support and the program of education of a civic stand and patriotism at schoolboys is analyzed.

*Ключевые слова:* учащиеся, воспитание чувств, гражданственность, патриотизм, интересы, готовность к труду, программы воспитания.

*Key words:* pupils, education of feelings, civilisation, patriotism, interests, readiness for work, program designing.

В условиях современных социально-политических преобразований в обществе вопросы воспитания подрастающего поколения становятся приоритетными среди остальных программ учебно-воспитательной работы с детьми. Подготовка молодых людей к самостоятельной жизни немыслима без формирования у них адекватных чувств гражданственности и патриотизма к родному Отечеству, где учебная и трудовая деятельность способствуют дальнейшему личностному развитию молодых людей, в том числе и после завершения учебы в средней школе [1–3, 9, 10].

В истории отечественного и зарубежного образования вопросам патриотического воспитания уделялось особое внимание [2, 7, 9]. Причем проявление гражданственности и патриотизма, как качеств личности, рассматривалось отечественной педагогикой в аспекте морально-физических свойств человека, способности быть защитником завоеваний государства. Взросление личности подрастающего человека понимается в контексте жизненной позиции, которая в

новых меняющихся условиях приобретает следующие черты: преданность делу Отечества; проявление социальной и трудовой активности; этнической толерантности и непримиримости к национальным предрассудкам [6, 7, 10].

С момента принятия государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2010 годы» [5, 8] сделано немало – создана система патриотического воспитания граждан, способная обеспечить решение задач по консолидации общества, поддержанию общественной и экономической стабильности, упрочению единства и дружбы народов Российской Федерации.

Программа стала реальной перспективой нравственного возрождения в обществе. Государственные и общественные деятели, ученые, представители религиозных конфессий предлагают пути сплочения российского общества после почти полной девальвации понятия «патриотизм» в 90-х гг. прошлого века, утраты нашим обществом традиционно сильного российского патриотического общественного сознания. В их выступлениях и статьях подчеркивается необходимость укрепления российского государства, признается тот факт, что реформы, проводимые в стране, нуждаются в четком идеологическом обосновании. А оно может базироваться, как правило, на одном из главных факторов – патриотизме.

Как следует из положений программы, «патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина, патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время» [5, с. 247–252]. В условиях общеобразовательной школы проблема патриотического воспитания лежит в плоскости создания целевых программ, направленных на формирование у школьников адекватных социальных установок, активной жизненной позиции, готовности к защите завоеваний Отечества. Такими педагогическими технологиями могут выступать реально моделирующиеся условия взаимодействия школы и других социальных институтов – военных частей, милиции, пожарной охраны и др., в деятельности которых отмечается реализация основных принципов профессионально-патриотического долга перед гражданами России и государством.

Изучение роли воспитательных программ в образовательном процессе школ муниципального района, в частности, воспитания

чувств гражданственности и патриотизма, в связи с приобщением молодых людей к социальной активности и формированием интересов и установок зрелой личности осуществлялось нами [7] в школьных группах, – контрольной и экспериментальной, – где использовались в практике работы с учащимися традиционные и разработанные муниципальным отделом образования программы воспитания гражданственности и патриотизма. При этом исследуемые группы были выделены по номинальному учебному признаку, т. е. с учетом педагогической классификации лиц старшего школьного возраста. Такое разделение на группы предполагало получить как «срезовые» характеристики по изучаемым параметрам, так и особенности их становления, изменения на различных этапах обучения. По полу во всех исследуемых группах отмечалось примерно равное количество лиц женского и мужского полов.

Большинство обследуемых составили возрастную группу в возрасте 14–15 лет. Причем 64% учащихся экспериментальной группы принимали участие в дальнейших программных мероприятиях, реализуемых в связи с воспитанием чувств гражданственности и патриотизма. Относительно меньшее число учащихся старших возрастных групп (рис. 1), очевидно, свидетельствует об общей тенденции уменьшения учащихся старшекласников, продолжающих обучение в общеобразовательных учреждениях.

Все обследуемые принимали участие в поперечном исследовании, в котором использовался заранее подготовленный методический материал для изучения рефлексии понятий, отражающих представления молодых людей о гражданственности и патриотизме, как свойства личности, готовой к социальной активности и самореализации, в целях организации дальнейшей практики педагогического взаимодействия коллектива школы и других общественных и неформальных организаций по реализации разработанной муниципальным отделом образования системы воспитания учащихся.

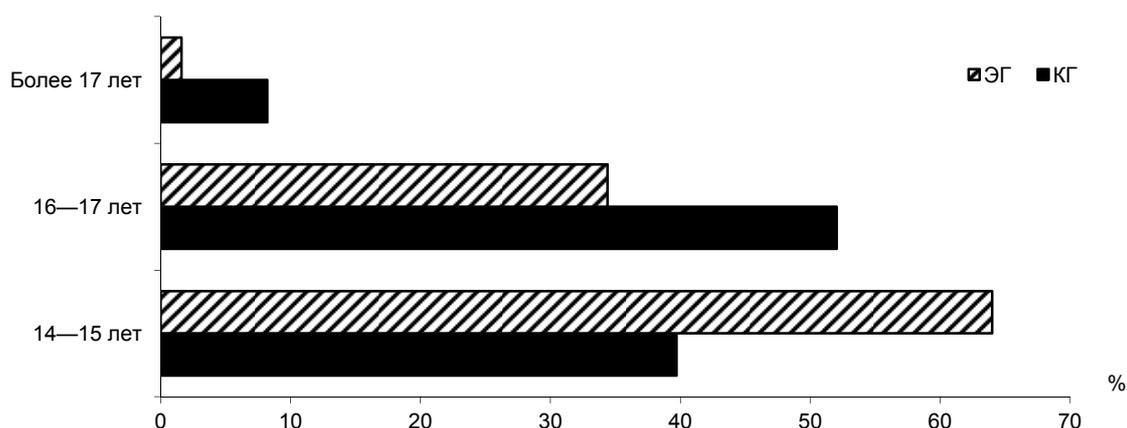


Рис. 1. Данные об исследуемых группах учащихся по возрасту

Методический материал состоял из следующих специально направленных методов:

- 1) анкета для изучения особенностей представленности у старших школьников гражданской позиции в сфере интересов и социальной активности;
- 2) методика шкалирования интересов учащихся в сфере социальных установок личности;
- 3) анализ рефлексии понятий гражданственности и патриотизма в текстах сочинений.

Учащиеся средних и старших классов общеобразовательной школы, воспринимая и усваивая технологии педагогического воздействия, которые несут в себе тематику воспитания гражданственности и патриотизма, обретают стиль жизненных ориентиров профессионально-педагогической деятельности, интегрируются в свою непосредственную учебную деятельность, которая становится для них и профессиональным интересом, и мотивационным побуждением к усвоению знаний как основой для профессии в будущей трудовой деятельности. Условия образовательной среды оказывают существенное влияние на организацию учебной деятельности учащихся, а навыки учебной деятельности служат детерминантами успешной адаптации и обучаемости школьников в связи с определением гражданской и военно-патриотической позиции в обществе.

Учитывая «сквозной» принцип участия школьников в военно-патриотических и гражданских мероприятиях, организуемых администрацией Ломоносовского муниципального района Ленинградской области, старшеклассники имеют постоянную возможность не толь-

ко приобретать определенные знания и практический опыт, но и сверять, проверять собственные концептуальные образовательные и воспитательные модели по их эффективности при их реализации в жизни.

Настоящее положение было взято за основу при разработке методических приемов изучения эффективности воспитательной программы в целях формирования эмпирического опыта, когда учащиеся имели возможность изложить свои представления (текстуально) о роли образовательных и воспитательных программ в жизни школы в связи с подготовкой молодых людей к проявлению социальной активности и отношения к Отчизне. Изучив особенности становления чувств гражданственности и патриотизма у старшеклассников на различных этапах их обучения в школе, мы сможем скорректировать технические приемы обучения и воспитания, определить значимость тех или иных программ, конкретных воспитательных мероприятий.

Естественно, что проектирование программы воспитания гражданственности и патриотизма для школьников должно быть основано на предшествующем опыте их включения в военно-патриотическую и гражданскую активность в начальных и средних классах, то есть поэтапном усвоении конкретных знаний и умений, опыта социальной активности, что должно обеспечиваться системностью, мировоззрением и стилем обретаемого гражданского опыта поведения и деятельности. Следовательно, предварительно необходимо рассмотреть особенности построения системы обучения и воспитания школьников в целом, определив при этом приоритетную роль получения знаний и опыта, относящихся к формирующимся чувствам гражданственности и патриотизма. Далее необходимо остановиться на анализе самой программы воспитания гражданственности и патриотизма, как системы воспитательных мероприятий в структуре образовательной среды школы. В частности, особое внимание должно быть отведено раскрытию программы, ее содержанию, методам и средствам реализации в образовательном процессе школы и во внеурочное время.

Таким образом, организация учебно-воспитательного процесса при усвоении учащимися опыта социализации личности предусматривает поиск путей так называемой «обратной связи», когда педагоги школы имеют возможность не просто проанализировать уровень

включения учащихся в социальные сферы жизни школы или района, но и выявить проблемы собственно педагогического характера – особенности взаимодействия педагогов и учащихся в связи воспитательным воздействием проводимых мероприятий администрацией районного муниципального образования. Именно посредством спроектированных педагогических технологий оба субъекта педагогического взаимодействия – и учащийся, и педагог школы, молодежной организации – получают необходимую информацию о структуре собственной деятельности и поведении, а также совместного взаимодействия и общения. Очевидно, это положение должно быть взято за основу формирующихся принципов при организации и проведении психолого-педагогического исследования, направленного на изучение роли педагогических приемов воспитания гражданственности и патриотизма, как ценностных ориентиров и чувств, свидетельствующих об уровне социальной зрелости личности подрастающего человека, готовности к социальной гражданской активности.

При организации и проведении исследования по проектированию и внедрению программы воспитания гражданственности и патриотизма у старших школьников в общеобразовательных учреждениях муниципального района необходимо учитывать ряд принципов, позволяющих с достоверностью судить о рефлексивной оценке учащимися роли данных программ в развитии и становлении социальной зрелости и активности по отношению к родному краю, Отчизне в целом.

Проектирование программы воспитания гражданственности и патриотизма в условиях школ муниципального района предполагает создание базовых центров воспитания, в основе которых могли бы быть сконцентрированы ресурсы учебно-воспитательного воздействия. Учебно-методическая база – работа библиотек, молодежных объединений, центров физического воспитания и оздоровления детей и др. – должна строиться на разработанных для данного региона концепциях культурно-исторического, этнического, экологического, нравственно-духовного воспитания. Поэтому вопросы программы воспитания гражданственности и патриотизма должны занимать свое определенное место в общей структуре концепции воспитания и реализовываться с учетом мероприятий,

планируемых отделом образования администрации муниципального района.

Задачи, стоящие перед центрами воспитания гражданственности и патриотизма – воспитание чувств гражданина по отношению к Отчизне, бережное хранение культурно-исторических и духовных ценностей, возрождение любви к «малой Родине» и уважение народных традиций края. Деятельность центров ориентирована на широкую поддержку коллективов образовательных учреждений различного уровня, общественные и молодежные организации, чье участие может способствовать проявлению социальной активности, гражданской позиции в отношении нравственно-духовных, социально-экономических и экологических проблемам региона не только учащихся, но и взрослых.

Проектирование программы объективно включает в себя как построение концептуальной модели, включающей общую методологию воспитания, так и выделение конкретных педагогических условий, при которых могли быть эффективно реализованы положения федеральной концепции воспитания гражданственности и патриотизма.

При проектировании программ воспитания учащихся необходимо учитывать особенности успеваемости – уровень когнитивного развития школьников по данным их самооценки об успеваемости. В частности, посредственная учеба не исключала (от 5 до 14 % опрошенных школьников) низкую эффективность включенности учащихся в воспитательные мероприятия по формированию социальных гражданских позиций. Основной процент опрошенных учащихся лиц контрольной группы (41,09 %) ориентированы на хорошую учебу по отдельным предметам, связывая мотивацию обучения с дальнейшим предметно-профессиональным образованием, тогда как примерно больше половины опрошенных лиц экспериментальной группы (58,82 %) хорошую и отличную учебу рассматривают в связи с традициями воспитания и обучения, заложенными в семье и школе. Тем не менее, старшеклассники и контрольной, и экспериментальной группы (89,04 % и 80,88 % соответственно) в оценивании перспектив обучения в своих планах отмечают необходимость «продолжить учебу по избранной специальности».

Наряду с этим особое значение при проектировании воспитательных программ имеет учет факторов жизнедеятельности школь-

ников в условиях семьи и школы, изучение мотивации выбора интересов и увлечений. Как результат вовлечения школьников в программы воспитания гражданственности и патриотизма, мотивированность предпочтений в проведении досуга, в выборе увлечений становится значимым в организации учебно-образовательной и воспитательной среды школьников различных возрастных групп. Так, общественно значимые события – посещение театров, музеев, занятия спортом, самодеятельность и прочие – отмечает большая часть опрошенных школьников экспериментальной группы.

Следует также учитывать и ту социально-культурную среду, которая способствует формированию интересов и увлечений школьников. Роль общественных и других неформальных организаций в жизни подрастающего поколения существенно возрастает. Однако организация и проведение общественных мероприятий, организуемых школой, формальными и неформальными молодежными движениями всегда затрагивает прямой и косвенный аспекты воспитательного воздействия. Старшеклассники контрольной и экспериментальной групп отмечают важность общественных мероприятий в их жизни, которые квалифицируются ими как молодежные движения, направления молодежной политики, что существенно влияет на выбор интересов и увлечений, времяпрепровождения в течение дня. Общественные мероприятия оцениваются старшеклассниками как значимые детерминанты в формировании интересов и увлечений (рис. 2).

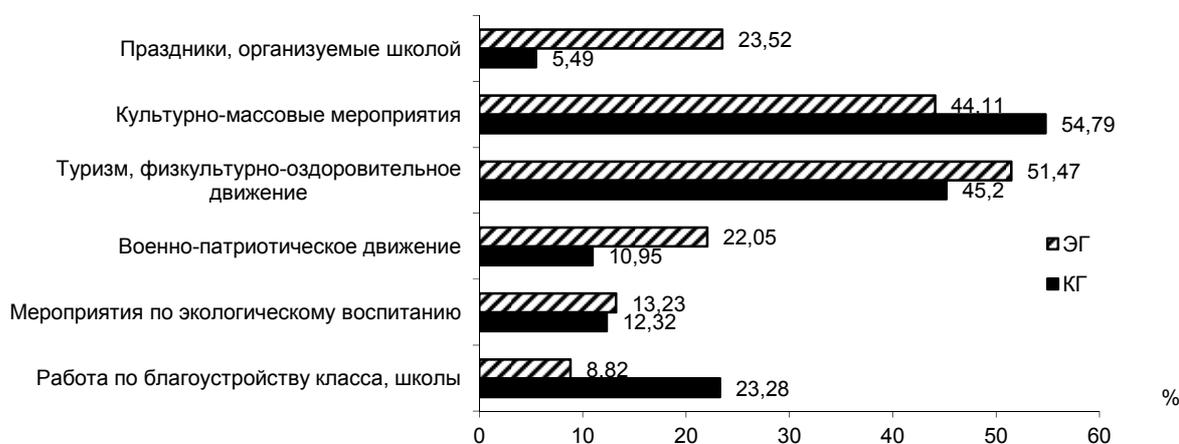


Рис. 2. Оценка значимости и участие в общественных мероприятиях

В понятие «культурно-массовые мероприятия» школьники нередко включают и все другие формы общественной деятельности, а поэтому именно данный показатель оказался наиболее представленным в рефлексивной оценке учащихся опыта их участия в организуемых школой социально-массовых мероприятиях. И в контрольной, и в экспериментальной группах этот показатель достаточно высокий (примерно  $\frac{1}{2}$  часть опрошенных старшеклассников). Следует отметить, что организуемые школой или отделом образования администрации муниципального района государственные праздники оцениваются 23,5 % опрошенных школьников экспериментальной группы, как мероприятия культурно-массовые, имеющие общественно-воспитательный эффект в формировании интересов и увлечений.

Среди известных праздников, старшеклассники экспериментальной группы отмечали «Новый год» и «День Победы» (77,9 % опрошенных), тогда как другие праздники, в том числе и социально-трудовой направленности (например, «День работника сельского хозяйства», «Международный день трудящихся» и др.) оценивались ими как менее запоминаемые.

Организуемые школой праздники: «День знаний», «День защитника Отечества» и др. способствовали увеличению числа школьников, отдающих предпочтение изучению истории и памятных дат, формированию собственного мировоззрения. В числе опрошенных лиц экспериментальной группы примерно  $\frac{1}{3}$  школьников связывали данные праздники с организацией своего быта во внеурочное время и при активном участии организуемых администрацией муниципального района молодежных мероприятий: «Автопробег по Зеленому Поясу Славы Ораниенбаумского плацдарма», «По тропам боевой славы Ленинградской области», «День допризывника», «Экологическая тропа Ломоносовского района» и др.

По результатам внедрения программ воспитания гражданственности у школьников экспериментальной группы отмечается незначительное увеличение тенденции к более активной социальной активности в классе и школе в целом, когда мотивированность поручений отличается систематичностью и желанием со стороны школьников 8–10 классов. Так, по обобщенным данным исследуемой экспериментальной группы лиц 27,2 % школьников отмечают наличие систематических школьных поручений и желание их выпол-

нять, а  $\frac{1}{3}$  школьников экспериментальной группы выразили готовность поддержать общественные мероприятия, организуемые школой.

О готовности к трудовой деятельности заявили около половины опрошенных учащихся экспериментальной группы. Причем различные формы общественно-трудовой деятельности (рис. 3) свидетельствуют не только о влиянии регионального компонента (житель города, поселка или деревни), но и определены с учетом отношения к будущему предпринимательству, как форме организации труда. Старшеклассники экспериментальной группы больше ориентированы на трудовую деятельность с учетом социально-экономических преобразований в обществе – они знакомы с трудом в фермерских хозяйствах и с особенностями работы в предпринимательской деятельности малого бизнеса, поскольку программа профессиональной ориентации в аспекте выбора будущей профессии и формирования социальной активности граждан предусматривала знакомство учащихся с различными видами труда и средствами производства, включая и сферу частной собственности в малом и среднем бизнесе. Школьники контрольной группы по-прежнему приоритетными считали занятия, связанные с трудовой активностью в классе, школе и тем самым оказывались ограниченными в вопросах будущей трудовой социализации.

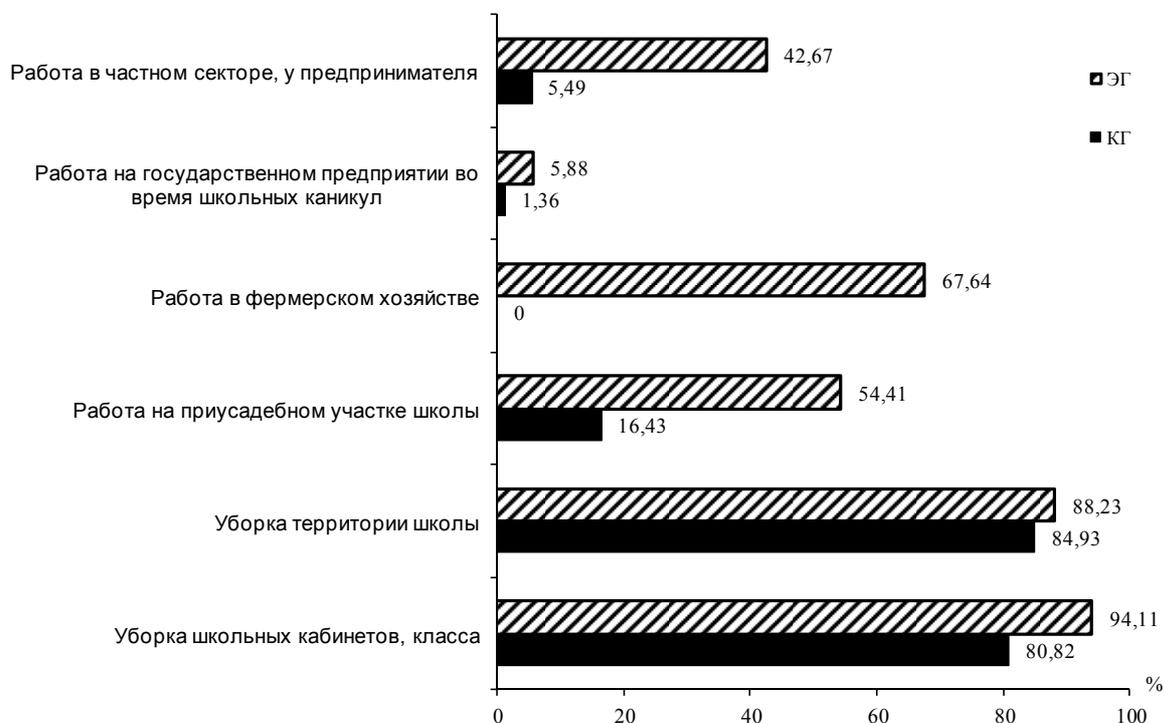


Рис. 3. Оценка готовности к различным видам трудовой деятельности

Конечно, трудовому воспитанию в школе уделяется внимание в несколько усеченном виде, то есть в соответствии с требованиями школьной программы. Однако участие старшеклассников в ориентированном предметно-профессиональном виде деятельности в период летних каникул и при ориентированной трудовой деятельности в условиях школы создают адекватные предпосылки для выбора будущей профессии и личностного самоопределения.

Особое значение в эффективности воспитательных мероприятий имеют организуемые школой специально направленные общественные, физкультурно-оздоровительные программы. Суть данных программ сводится к комплексному и всестороннему воздействию на личность учащегося, подготовки его к социально-ориентированной деятельности и самоопределению. Занятия и увлечения физической культурой, раскрытие организаторских способностей в сфере различных общественных мероприятий отметили около 44 % опрошенных лиц экспериментальной группы. Мотивация выбора увлечений на основе проводимых воспитательных мероприятий способствовала актуализации нравственно-этической сферы школьников – нравственных идеалов, положительного влияния примеров взрослых и сверстников, положительного примера семьи. Поэтому организуемые администрацией муниципального района программы воспитания школьников на традициях семьи, здорового образа жизни, туризма, экологического воспитания и пр. могут способствовать формированию личностной позиции, мотивированности в выборе занятий и увлечений.

По данным нашего исследования результатом проводимых воспитательных мероприятий выступают сформированные личностно направленные социальные установки, характеризующие расширение сфер активности и проявления гражданской позиции в вопросах отношения к родному краю и Отчизне, в познавательных интересах по изучению истории родного края, участию в походах и туристических маршах, посвященных празднованиям знаменательных исторических дат, в трудовых свершениях по благоустройству территории школы, села, поселка.

Включение воспитательных программ в режим жизнедеятельности школьников способствует их гражданскому становлению, формированию зрелых личностных установок, влияющих на самоопределение, стиль жизни, мировоззрение. В некотором смысле ха-

рактик организуемых общественных мероприятий влиял на выбор занятий, учебных и производственных недель, занятость в течение дня, особенности времяпрепровождения в дни летних каникул.

Учитывая цели патриотического воспитания и воспитания чувств гражданственности у старшеклассников, которые сводятся к формированию физических, психологических, морально-политических и социальных качеств, определяющих осознанное стремление личности к активности, проявлению гражданской позиции и патриотической деятельности, следует разработать критерии эффективности в реализации предложенных нами программ. Комплекс воспитательных мероприятий, представляющих собой содержание процесса формирования чувств гражданственности и патриотического сознания, направлен на обеспечение целостного характера деятельности, в которую вовлечены старшеклассники. Целеполагание в системе воспитания гражданственности и патриотизма предполагало обращение к традиционным приоритетам: любви к Родине, служению сокровенным интересам Отечества, включающим защиту Отчизны, труд на благо Родины, сохранение национальной этнической культуры.

Воспитание чувств гражданственности и патриотизма у старшеклассников продолжалось на основе уже имеющихся представлений и осознания себя частицей общества, познания ценности Отечества. Посредством включения старшеклассников в социальную активность и патриотические действия происходило окончательное превращение знаний и оценок в личные убеждения, формировалось и проявлялось стремление к патриотическому поведению.

Реализация программы воспитания гражданственности и патриотизма у старшеклассников основывалась на проектировании системного подхода к процессу воспитания, учитывающему следующие факторы:

а) целостность объекта воспитания – личности учащегося, воспитание которой осуществляется всесторонне;

б) взаимосвязь всех сфер общественной жизни, требующей преемственности и однозначности направленности воспитания гражданственности и патриотизма в семье, школе, других социальных институтах;

в) единство основных принципов и общих закономерностей воспитания;

г) воспитание гражданственности и патриотизма должно органично вписываться в более общую систему воспитания, конечным итогом которого выступает всестороннее развитие и социальная зрелость личности подрастающего человека.

Как и в любом виде профессионально-педагогической деятельности, эффективность воспитания чувств гражданственности и патриотизма заключается в достижении учащимися определенных результатов в соответствии с поставленными целями и решаемыми задачами методики воспитания. Определение эффективности спроектированной системы воспитания гражданственности и патриотизма можно осуществлять в целом и по отдельно взятым частям на основе качественных и количественных показателей – критериев результативности воспитательного процесса. Показатели мировоззрения и убеждений нередко носят размытый (этико-философский) характер, что затрудняет конкретизацию психолого-педагогического анализа социальной зрелости личности учащегося. Поэтому для целей и задач педагогики среднего образования необходимы более конкретные показатели (критерии), характеризующие эффективность системы воспитания.

Как правило, образовательные учреждения эффективность обучения и воспитания в школе оценивают по результатам выбора дальнейшего образования выпускниками, определения ими дальнейшего жизненного пути. В нашем исследовании не выявлено существенных различий среди опрошенных старшеклассников контрольной и экспериментальной группы – в планах на будущее они отмечают актуальными продолжение учебы по избранной специальности, создание семьи и трудоустройство. Незначительный процент опрошенных лиц экспериментальной группы позитивно высказываются в отношении предстоящей службы в вооруженных силах Российской Федерации (10,2 %) и около 3 % опрошенных вообще не имеют определенных планов на будущее. Однако в динамике исследуемой экспериментальной группы, где представлены обобщенные данные по возрастным подгруппам, число лиц мужского пола, желающих выбрать военную профессию возрастает, а число лиц женского пола, готовых служить в рядах национальной армии и получить военную специальность (около 7 %) свидетельствует о растущем интересе и профессиональной ориентации лиц подросткового возраста.

В сочинениях учащихся экспериментальной группы нашли отражение все социальные проблемы современного российского общества. Учащиеся с горечью отмечают трудности социально-экономического характера, которые переживаются на местах – в конкретном регионе (деревне, поселке, городе) – это и проблемы трудоустройства молодежи и взрослых, негативные социальные явления (алкоголизм и наркомания, преступность), это и проблемы сохранения здоровья граждан, и проблемы экологии и чистоты. Причем следует отметить, что учащиеся 9–10 классов, участвовавшие в различных программах воспитания гражданственности, экологического воспитания, патриотизма, с выраженной готовностью берутся за обсуждение этих проблем, пытаются сами на практическом уровне принимать участие в реализации некоторых проектов, касающихся уборки территории, памятников и улиц своего родного уголка, места жительства.

Слова-понятия, относящиеся к характеристикам государства, его функциям, в текстовых сообщениях учащихся 9–10 классов наполнены не только знаниями из области гуманитарных учебных дисциплин, но и переполнены чувствами переживания за свою страну, ее настоящее и будущее. Пессимистические оценки носят констатирующий характер, а оптимизм – связан с преобразованиями и будущим России. Высоко оценивая деятельность Президента и его администрации, учащиеся высказывают уверенность в том, что и другие государственные структуры смогут эффективно наладить свою работу и взаимодействие в рамках вертикали власти, что будет способствовать исполнению законов на местах и развитию демократии в государстве.

Демократические свободы граждан описываются учащимися в контексте предоставляемых Конституцией Российской Федерации прав. В этом смысле учащиеся достаточно адекватно используют понятия «избиратель», «выборы», «голосование», «демократия», «защита прав» и др. Данные сравнительного анализа свидетельствуют о том, что учащиеся экспериментальных групп (рис. 4) все чаще прибегают к данным понятиям при описании своего отношения к гражданскому обществу.

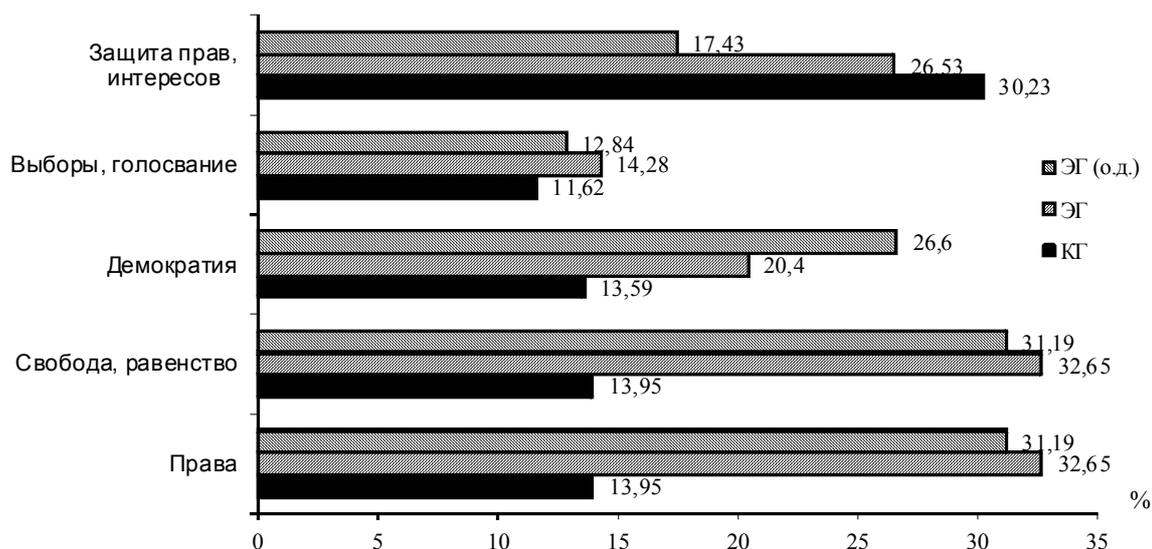


Рис. 4. Слова-понятия, относящиеся к описанию демократического общества (КГ – контрольная группа; ЭГ – экспериментальная группа; ЭГ о.д. – экспериментальная группа, обобщенные данные)

Наряду с данными понятиями, школьники все чаще обращаются к понятиям «личность» и «социальные группы», рассматривая их с позиции ведущих факторов преобразования окружающей среды. Школьники считают, что гражданское общество строится конкретными людьми, состоящими в социальных группах – производственных коллективах, частных и государственных предприятиях.

Таким образом, формирование нравственно-этической направленности личности в старшем школьном возрасте зависит от особенностей организации учебной деятельности учащихся. Педагогу в этом процессе отводится значимая роль, следовательно, своим примером, образцом он способствует развитию у школьников рефлексии познавательной и трудовой деятельности как источника развития личности. Учебная, а в дальнейшем, и трудовая деятельность представляют собой иерархию «ближних» и «дальних» перспектив, реализация которых свидетельствует не только о социальной зрелости личности, ее адаптации, но и об уровне личностного развития субъектов педагогического процесса, как единственного источника и предпосылки гражданской направленности и самореализации личности в юношеском возрасте.

### Список литературы

1. Ахаян Т. К. Мировоззрение и гражданская активность школьников // Педагогика школы. – М.: Просвещение, 1977. – С. 74–92.
2. Беляев А. В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи: дис. ... д-ра. пед. наук. – Ставрополь, 1997.
3. Воспитание в современном образовательном учреждении: Теория и практика / под ред. С. А. Лисицына, С. В. Тарасова. – СПб., 2005. – 240 с.
4. Гаязов А. С. Формирование гражданина: теория, практика, проблемы: моногр. – Челябинск: Факел, 1995.
5. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 гг. // Народное образование. – 2001. – № 7. – С. 247–252.
6. Духовно-нравственное воспитание в образовательных учреждениях / под ред. В.А. Беляевой. – Рязань, 2000.
7. Логинова Н. В., Худик В. А. Представления о гражданской позиции и чувствах патриотизма у старшеклассников: моногр. – СПб.: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2007.
8. Лутовинов В. И. Основные мероприятия Государственной программы РФ «О патриотическом воспитании молодежи // Молодежь России. – М.: ИТАР ТАСС, 1995. – № 3. – С. 6–8.
9. Шитикова О. Н. Эколого-патриотическое воспитание младших подростков в современной общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. – Шадринск, 2002.
10. Шкробова М. А. Гражданское воспитание подростков на уроке и во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 16 с.

# ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 37.01

*М. П. Утоплова*

## **Моделирование социально-педагогической системы региона на уровне муниципального образования**

В статье рассматривается модель социально-педагогической системы региона на уровне муниципального образования. Анализируется функционирование социально-педагогической системы и разработка механизма взаимодействия всех участников системы.

In article the model of socially-pedagogical system of region at municipal union level is considered. Functioning of socially-pedagogical system and working out of the mechanism of interaction of all participants of system is analyzed.

*Ключевые слова:* социально-педагогическая система, модель, образование, модернизация

*Key words:* Socially-pedagogical system, model, formation, modernization

Анализ состояния социально-педагогической системы муниципального образования Лодейнопольский район, проведенный в 2005 г., показал, что существовавшая система не позволяла рационально использовать имеющиеся социальные ресурсы. Функционировавшая социально-педагогическая система не соответствовала социально-экономическому состоянию региона, тенденциям его развития, не удовлетворяла возросшим потребностям общества в области образования, воспитания, здоровьесбережения, что в условиях модернизации образования потребовало коренных изменений в региональной социально-педагогической системе в целом.

Решение задач развития региональной социально-педагогической системы выявило необходимость разработки механизма взаимодействия всех участников социально-педагогической системы в условиях модернизации образования на всех этапах реализации и во всех направлениях деятельности.

Результатом нашей научно-исследовательской работы стало построение новой модели социально-педагогической системы региона (см. рисунок).

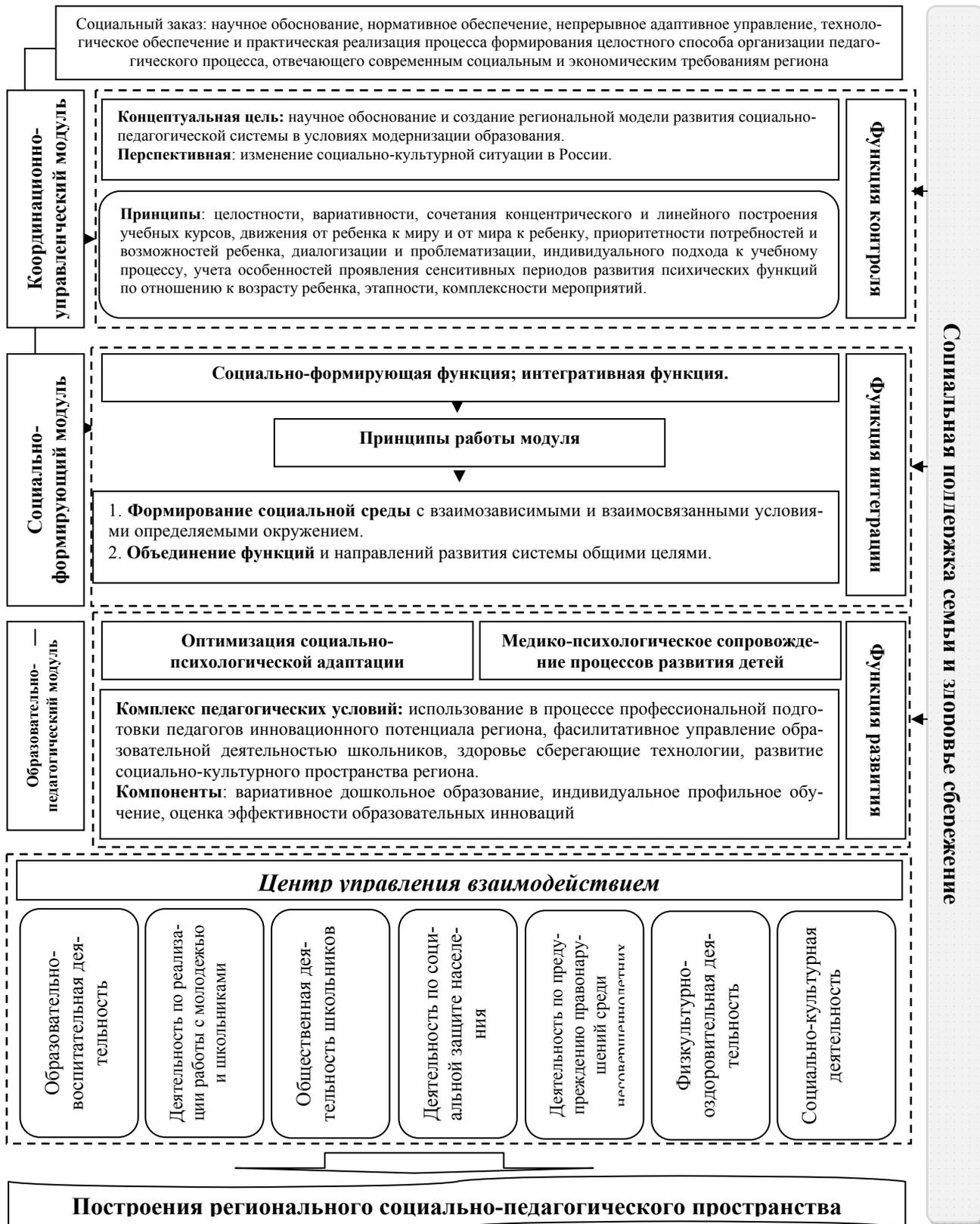


Рис. Функциональная направленность базовых компонентов модели региональной социально-педагогической системы

Модель педагогической системы, являясь образом социально-педагогического пространства, воспроизводит компоненты структуры и их взаимосвязи, проистекающие из принципов организации и задач, отражающих многоаспектные функции системы [1].

Все компоненты модели взаимосвязаны и взаимообусловлены. Структура модели определяет логику рассмотрения общего содержания. Общие положения и понятийно-категориальный аппарат модели – выбор ее теоретико-методологических оснований. Построение модели осуществляется исходя из закономерностей и принципов, составляющих ядро, а также теоретико-методологических оснований, предоставляющих практический аппарат для исследования объекта и сущности выбранных категорий [1].

Базовые компоненты модели представлены следующими модулями: координационно-управленческий, социально-формирующий, образовательно-педагогический.

Каждый компонент модели развития имеет свое функциональное назначение: общие положения моделирования обосновывают актуальность, правовую основу, степень научной разработанности, границы применимости; теоретико-методологические основания составляют теоретическую базу, позволяющую использовать необходимый аппарат исследования; ядро модели содержит закономерности и принципы адаптивной системы образования; содержательно-смысловое наполнение модели раскрывает практические основы ее применения; педагогические условия раскрывают совокупность мер, необходимых для эффективной реализации разработанной модели [2].

Основными функциями базовых компонентов модели являются:

а) для координационно-управленческого модуля: организационно-управляющая, координирующая взаимодействие компонентов; контролирующая;

б) для социально-формирующего модуля: социально-формирующая, интегративная;

в) для образовательно-педагогического модуля: образовательная, воспитательная функция.

В координационно-управленческом модуле под организационно-управляющей функцией понимается процесс формирования и управления, организации целостности системы.

Координирование взаимодействующих компонентов – одна из ключевых функций, позволяющая системе эффективно и гармонично взаимодействовать в процессе функционирования.

Контролирующая функция служит целям контроля и надзора за выполнением формирующих и организационно-управленческих действий.

В социально-формирующем модуле системы функция с одноименным названием направлена на формирование социальной среды с взаимозависимыми и взаимосвязанными условиями, определяемыми окружением. Интегративная функция данного модуля призвана обеспечить объединение функций и направлений развития системы общими целями.

Образовательная и воспитательная функции соответствующего модуля являются базовыми для формирования социально-педагогической системы и направлены на развитие социума в целом и каждого конкретного индивида в частности.

Выбор исходных позиций разработки модели регионального образования в наибольшей степени определялся следующими факторами: сущностью педагогики как науки и специфическими особенностями социально-педагогической деятельности; совокупностью философских, психологических, педагогических, аксиологических и других положений, относящихся к содержанию, продуктивным формам, стратегиям и методам профессиональной деятельности педагогов.

Предложенная модель направлена на научное обоснование, нормативное обеспечение, непрерывное адаптивное управление, технологическое обеспечение и практическую реализацию процесса формирования целостного способа организации педагогического процесса, отвечающего современным образовательным принципам структурирования содержания образования при построении модели социально-педагогической системы [2]:

- принцип целостности – учебный план включает в себя все базовые стороны общего образования, на которых могут строиться образовательные программы;
- принцип вариативности – региональный базисный учебный план образовательных учреждений включает в себя совокупность образовательных областей, соответствующих тем областям знаний,

которые необходимы ребенку для успешной адаптации в современной социальной среде;

- принцип сочетания концентрического и линейного построения учебных курсов;

- принцип движения от ребенка к миру и от мира к ребенку – образование должно опираться на личный опыт учащегося, идти от понятного, близкого к более далекому, неизвестному, а затем, на новом уровне, вновь охватывать то, что ребенку хорошо известно;

- принцип приоритетности потребностей и возможностей ребенка;

- принцип комплексности, который рассматривается как условие взаимодействия всех участников процесса, взаимосвязи процессов социальной адаптации и творческой активности, психического и физического развития, последовательности этапов работы и многообразием форм, методов и содержания на каждом из них;

- принципы диалогизации и проблематизации вытекают из понимания необходимости объединения всех участников процесса во всех сферах деятельности и на всех этапах работы, понимания насущных проблем, с которыми сталкивается в учебной деятельности, как ребенок, так и его семья, учет этих проблем в реализации всех программ и проектов;

- принцип индивидуального подхода к учебному процессу отождествляет физиологические, психологические возможности и особенности ребенка, условия его социальной жизни, возможности его социального окружения, уровень развития и культуры с содержанием деятельности, предлагаемой ребенку как субъекту учебной практики;

- принцип учета особенностей проявления сенситивных периодов развития психических функций по отношению к возрасту ребенка;

- принцип этапности, суть которого заключается в выделении нескольких этапов работы – каждый этап органично связан с предыдущим.

- принцип комплексности мероприятий – учет всех основных направлений и форм взаимосвязи ребенка с его природным, социальным и культурным окружением, единство социальной адаптации, художественно-творческой и духовной реабилитации, физического

развития. Социально-культурные мероприятия, реализуемые школой во взаимодействии с культурно-досуговыми учреждениями, призваны утвердить ребенка в развитии как полноправного субъекта всей системы отношений: социальных, политических, экономических, социально-психологических. Мероприятия должны обеспечить право ребенка на полноценное во всех смыслах существование в социуме, на независимость, самореализацию, свободу выбора профессии, форм досуга; создать условия для того, чтобы это право было реализовано (формируя умения и навыки, необходимые в повседневной жизни – для активного участия в социальной практике, полноценной жизнедеятельности в обществе) [1].

Структурированная модель региональной социально-педагогической системы интегрируется посредством центра управления взаимодействием, окруженного социально обусловленными видами деятельности, направленными на развитие и реализацию обозначенных в концепции функций разрабатываемой системы.

Центр управления взаимодействием является координирующим модулем, в который поступают сведения от всех остальных компонентов системы, проводится анализ поступившей информации и на его основании принимаются решения. Принятые решения в виде команд на выполнение посылаются в структурные элементы системы, требующие оперативного изменения. Также центр управления взаимодействием, выполняя контролирующую функцию, осуществляет контроль за выполнением своих распоряжений и отслеживает изменение внешних условий, влияющих на функционирование системы.

Деятельностные модули разделены на семь видов в соответствии с реализуемой концепцией:

- образовательно-воспитательная деятельность;
- деятельность по реализации работы с молодежью и школьниками;
- общественная деятельность;
- деятельность по социальной защите населения;
- деятельность по предупреждению правонарушений среди несовершеннолетних;
- физкультурно-оздоровительная деятельность;
- социально-культурная деятельность.

Обозначенные компоненты модели социально-педагогической системы региона обременены схожими и различающимися функциями, направленными на реализацию единой цели – формирование целостного способа организации, отвечающего современным социальным и экономическим требованиям региона.

Каждый из компонентов включает в себя целую группу структурных элементов, решающих практические задачи. Для образовательно-воспитательной деятельности такими элементами являются: дошкольное образование, основное образование, профессиональная ориентация, среднее профессиональное образование, высшее образование, дополнительное образование, повышение квалификации и переподготовка.

Деятельностью по реализации работы с молодежью и школьниками являются развитие и поддержание социальной активности изучаемого контингента, патриотическая работа, работа по формированию лояльности к власти.

Общественная деятельность включает: организацию методической работы, развитие внешних связей региона (общественных, культурных, спортивных, политических, профессиональных и других), организацию общественного труда.

Деятельность по социальной защите призвана обеспечить следующие элементы системы: помощь семьям на уровне школы, психологическая помощь семьям, организация материальной помощи, разработка нормативно-правовой базы, контроль за исполнением.

В структуре деятельности по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних мы определили три элемента – профилактика, предупреждение и наказание.

Физкультурно-оздоровительная деятельность включает: профилактическую работу по предупреждению заболеваемости, оздоровительно-реабилитационную работу, деятельность по развитию физической культуры и спорта, диагностическая работа (выявление, анализ и систематизация данных).

Социально-культурная деятельность реализуется через следующие элементы: искусство, библиотеки, природа (краеведение), социально значимую деятельность домов культуры.

Представленные подсистемы объединены общей целью – построения регионального социально-педагогического пространства.

Дифференцированы подсистемы в соответствии с их функциями и задачами.

Предлагаемая нами модель представляет собой модель целостной социально-педагогической системы, в которой в единстве и взаимосвязи спроектированы цели, содержание, формы и методы управления и организации процесса социализации, учебно-воспитательного процесса, процесса взаимодействия структурных компонентов [1], а также существует реальная возможность достижения прогнозируемых результатов.

Внедрение предложенной модели потребовало изменения стереотипов в профессиональной деятельности педагогов, разработки инновационного методического сопровождения образовательного процесса, установления партнерских взаимоотношений с родителями, различными учреждениями культуры и здравоохранения.

#### **Список литературы**

1. Крылова Н.Б. Культурные модели образования позиции постмодернистской педагогики / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования: культур. модели школ. журн. – 1997. – №7. – С. 21–23.
2. Лурье Л.И. Педагогическая деятельность в пространстве эстетического опыта / Л.И. Лурье. – Пермь.: ПГПУ, 2009. – 224 с.
3. Прикот О.Г. Методологические основания педагогической системологии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.Г. Прикот. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998.
4. Тарасов С.В. Концепции, модели, проекты социокультурной среды территории: Дайджест материалов современных отечественных и зарубежных исследований, опубликованных в российской печати, для руководителей образовательных учреждений и специалистов социальной сферы территорий / под ред. С.А. Лисицина, С.В. Тарасова. – СПб.: ЛОИРО, 2005.

## Фундаментализация образования: сравнительный семантический анализ

Проведен сравнительный анализ понимания смысла и значения термина фундаментализация у разных авторов. Предложено собственное обобщающее определение этого понятия.

A comparative analysis of understanding the meaning and significance of the term fundamentalisation different authors. Suggested that a proper generalization of the definition of the term.

*Ключевые слова:* Фундаментализация, семантический анализ

*Key words:* fundamentalisation, semantic analysis

Сравнительный анализ понимания смысла и значения сложного и многоаспектного понятия «фундаментализация образования» по литературным источникам показывает, что несмотря на широкое использование в педагогической литературе этого термина, общепринятого его понимания пока не сложилось. Подтверждением этому служит такой, например, факт как отсутствие самого термина «фундаментализация» в «Педагогическом энциклопедическом словаре» [40] и «Современном словаре по педагогике» [42].

Различные авторы часто акцентируют внимание лишь на определенных функциях фундаментализации или на использовании представления о фундаментализации применительно к какому-либо направлению специального образования, не заостряя вопрос на том, является ли фундаментализация, например, технического (социального, химического, философского и проч.) образования специфическим производным общего понимания фундаментализации образовательного процесса как такового или представляет собой относительно обособленное явление, направленное на лучшее освоение той или иной учебной дисциплины. Более того, границы даже такого частного понимания рассматриваемого явления нередко определяются весьма произвольно.

Рассмотрим существующее многообразие определений на некоторых конкретных примерах. При этом каждую из трактовок понятия фундаментализации можно более или менее условно отнести к одному из двух обозначенных выше основных направлений: частному (если речь идет о каком-либо конкретном виде образования; фундаментализация при этом обычно понимается как процесс, направленный на отбор и структурирование необходимых знаний и умений, повышение уровня образования) и обобщенному (применительно к образовательному процессу как таковому; здесь основное внимание уделяется целостному образованию и обеспечению системного мышления обучающихся).

Так, Г.И. Кириллова [25] характеризует фундаментализацию информационно-компьютерной подготовки как процесс, направленный на обеспечение фундаментальности этой подготовки, то есть качества, определяемого приоритетностью в его целях и составе основополагающих, долгоживущих, научных информационных знаний и обобщенных умений, ориентированных на информационный компонент профессиональной деятельности. Т.А. Бороненко и Н.И. Рыжова [11] полагают, что фундаментализация – это одно из направлений информатизации образования. Сходных взглядов придерживаются В.И. Кутузов и Ю.Б. Иванов [30], а также И.П. Рудко [44], рассуждая о различных аспектах развития и совершенствования юридического образования. В Учебной программе физико-математического образования по профилю «Информатика» Пермского института педагогических и информационных технологий (2004) сказано, что принцип фундаментализации обеспечивает содержательную интеграцию знаний, полученных студентами ранее при изучении физики, информатики, психологии, педагогики, в отображении современных технических достижений науки и их практического использования в системе образования.

В. Мясников и Н. Воскресенская [38] указывают, что фундаментализация подразумевает включение в школьные учебные программы фундаментальных, основных понятий; делается это для уменьшения нагрузки на учеников.

Фундаментализация подготовки преподавателей библиотечно-информационного дела означает ориентацию не на освоение фактологии, а на изучение основных законов природы, общества, человека, его педагогической и информационной деятельности [20];

принципиально важной при этом становится идея опережающего образования, а фундаментализация выполняет опережающую функцию в качественном образовании.

В системе подготовки специалистов топографо-геодезического профиля цель фундаментализации, по мнению М.В. Литвиненко [32], состоит в обеспечении будущего специалиста фундаментальными теоретическими знаниями и умениями посредством решения классических, профессиональных задач, обеспечивающих в дальнейшем конвертируемость приобретенных знаний. В.Н. Лозовский и др. [33] фундаментализацию высшего технического образования рассматривают, по сути, как углубленное освоение студентами фундаментальных наук.

На научно-методической конференции «Социология – наука, профессия, учебный предмет» [47] было отмечено, что фундаментализация социологического образования в первую очередь предполагает развитие у студентов комплексного социологического мышления и аналитики, повышение научной культуры и создание методологической основы будущей профессиональной деятельности. Фундаментализация при этом выполняет методологическую функцию в образовании.

К более общему пониманию явления фундаментализации можно отнести, например, подходы А.Д. Суханова [52], считающего концепцию фундаментализации важнейшим компонентом новой образовательной парадигмы и трактующего важнейшее следствие фундаментализации – фундаментальность образования – как категорию качества образования и образованности личности.

В.М. Филиппов и В.П. Тихомиров [39] акцентируют внимание на существенном повышении качества образования и уровня образованности людей, его получающих, за счет соответствующего изменения содержания изучаемых дисциплин и методологии реализации учебного процесса.

Сходные взгляды развивают А.А. Андреев, В.И. Солдаткин [1] и Л.Н. Раинкина [41], которые основной упор делают на изучении фундаментальных законов природы и общества, а также природы и назначения самого человека, что в конечном итоге позволит выйти на системный уровень познания общей картины мира.

Под фундаментализацией высшего образования предлагается понимать системное и всеохватывающее обогащение учебного про-

цесса фундаментальными знаниями и методами творческого мышления, выработанными фундаментальными науками [12, 35], причем само высшее образование должно постоянно обогащаться достижениями этих наук. Такую функцию фундаментализации можно назвать системно-интегративной.

Н.И. Гендина [15] подчеркивает необходимость в современных условиях осуществления фундаментализации образования, направленной на освоение самых существенных и устойчивых знаний, лежащих в основе научной картины современного мира, формирование способности мыслить системно, творчески, критично, строить профессиональную деятельность в соответствии с законами фундаментальной науки. Н.Л. Стефанова и Н.Л. Шубина [48] считают, что перспективы развития системы высшего профессионального образования лежат в русле его фундаментализации.

Н.Е. Кузнецова [29], говоря о фундаментализации образования и конкретизируя проблему, выделяет приоритет главных целей и стержневых идей образования, выполняющих регулятивную функцию, ведущей роли общетеоретических дисциплин, служащих базой для изучения более частных и прикладных курсов, их фундаментальных теорий, законов, понятий, обеспечивающих сознательное усвоение учебных курсов, междисциплинарной интеграции и универсальных методов познания, служащих основой формирования системных знаний и обобщенных умений, научного мировоззрения и системного мышления, интеллекта и ценностного отношения к учению, а также инструментом добывания новых знаний и способов действий, творческого целевого их применения в жизни и профессиональной деятельности. В этом состоит системно-развивающая функция фундаментализации.

Согласно мнению А.В. Коржуева и В.А. Попкова [27], из известных общедидактических принципов фундаментализация наиболее тесно связана с принципом научности обучения, предполагающим включение в содержание образования знаний, соответствующих уровню развития современной науки, знаний историко-научного характера и знаний о методах научного познания. Аналогичные подходы развивают А.В. Копаев и Ю.В. Триус [26], а также Н. Люрья [34].

Н.Д. Андреева и В.П. Соломин [2, 46] при рассмотрении основных идей модернизации образования – качества, эффективности и

доступности – среди основных требований указывают на высокий уровень фундаментального естественно-научного образования в профессиональной педагогической подготовке. Фундаментализация естественно-научного образования, по мнению указанных авторов, характеризует сущность организации учебно-воспитательного процесса, то есть построения обучения на основе концептуального изложения учебного содержания. При этом научные положения, входящие в содержание естественно-научного образования, приобретают категориальный и более научный характер; наука предстает перед студентами в своем развитии, системном и целостном виде, в контексте последовательной смены научной картины мира. М.В. Калужская и А.А. Бабетов [22] указывают на возможность с помощью фундаментализации преодоления разобщенности естественно-научного и гуманитарного образования за счет усвоения обучающимися способов творчески-познавательной деятельности.

Очень многие исследователи подчеркивают, что фундаментализация направлена на становление у обучающихся целостной картины окружающего мира и интеллектуальный расцвет личности [9, 16, 19, 21, 43, 45, 52]. Следовательно, можно выделить функцию интеллектуализации образования, выполняемую ею фундаментализацией.

Одним из самых главных результатов фундаментализации образования должно стать единство онтологического (связанного с познанием окружающего мира) и гносеологического (связанного с освоением методологии и приобретением навыков познания) аспектов учебной деятельности. По мнению Л.А. Вербицкой и В.Т. Лисовского [14], современный специалист должен обладать глубокими знаниями и профессиональной мобильностью, способностью оперативно решать возникающие нестандартные проблемы, ориентироваться в сложной системе новых общественных отношений, умением определять приоритеты и концентрировать усилия на решении перспективных задач, высоким уровнем духовности и нравственности. Такие результаты возможны, если реализуется комплекс функций фундаментализации.

Что же составляет основу фундаментализации? В.Г. Кинелев [23, 24] полагает, что фундаментальность в науке и фундаментальность в образовании. При этом, как подчеркивает В.Г. Кинелев, требуется акцентирование внимания на освоении самых существенных,

фундаментальных знаний, лежащих в основе научной картины современного мира, представленного миром космоса, миром человека и общества, миром человеческой цивилизации и происходящими в них глобальными фундаментальными процессами.

Особую роль в преодолении кризиса науки и образования, по мнению Л.А. Вербицкой [13], должна сыграть фундаментальная наука. Отсюда следует, что базовыми элементами любой стратегической концепции реформирования должны стать, во-первых, сохранение и развитие фундаментальной науки как основы современных конкурентно способных наукоемких технологий; во-вторых, сохранение и поддержание фундаментальной университетской науки как базы для подготовки специалистов. Процесс фундаментализации требует освоения обучающимися фундаментальных наук, цель которых в познании законов, управляющих поведением и взаимодействием базисных структур природы, общества и мышления [31].

Ю.Г. Татур [51] полагает, что высшее образование в наступившем столетии будет все более нацеливаться на фундаментальное ядро образования, дающее целостную картину мира и того дела, которому хочет посвятить себя студент. Латинское *fundamentum* – основание, в русском языке помимо узкого значения имеет и широкий смысл: под фундаментом понимается также нечто главное, существенное, лежащее в основе чего-либо, например, в основе мировоззрения; фундаментальные знания – означают основательные, глубокие знания. В дальнейшем, как считает Ю.Г. Татур, само понятие фундаментальности будет пониматься значительно шире, чем раньше: в него будут включаться, как это делается в последнее время, гуманитарные и социально-экономические знания, безусловно являющиеся фундаментом формирования личности.

Можно полагать, что фундаментализация приводит к получению фундаментального образования. В соответствии с концепцией, развиваемой О.Н. Голубевой и А.Н. Сухановым [16–19], а также Г.А. Бордовским и др. [10], образование может считаться фундаментальным, если оно представляет собой процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, при котором личность воспринимает ее для обогащения собственного внутреннего мира и благодаря этому созревает для умножения потенциала самой среды. Отсюда, по мнению указанных авторов, вытекает за-

дача фундаментального образования, заключающаяся в обеспечении оптимальных условий для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, освоения научной информационной базы и современной методологии осмысления действительности, а также в создании внутренней потребности в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека.

Н.Л. Стефанова и Н.Л. Шубина [48] фундаментальное образование рассматривают как такое образование в определенной предметной области, которое позволяет получать разнообразную профессиональную подготовку, сопряженную с выделенной предметной областью, а также углубленное образование в некоторой части предметной области. В.С. Кузнецов и В.А. Кузнецова [28] полагают, что только фундаментальное образование дает такие знания, которые позволяют ориентироваться в любой новой среде и являются универсальными по существу. Здесь же отметим такое важное свойство фундаментальных наук как их способность в своем развитии опережать науки прикладные, создавая для них теоретический задел.

С.П. Меркурьев [37] подчеркивал, что смысл базового образования прежде всего заключается в получении студентами не узкоспециализированных, а фундаментальных, комплексных представлений о научной картине мира, основных методологических приемах естествознания и, конечно, глубокой общей подготовке по выбранному направлению наук. Такое образование необходимо для успешной реализации дальнейшей профессиональной подготовки в выбранной области знаний. Этот подход, по мнению С.П. Меркурьева, необходим для создания условий, содействующих наиболее полному и адекватному раскрытию потенциала данной личности вне рамок узкой специализации.

А.Д. Суханов [50], анализируя проблему целостности фундаментального образования, предлагает выделить три уровня рассмотрения проблемы. Первый (высший) уровень – целостность всего фундаментального образования как ядро и конечная цель новой образовательной парадигмы. Этот уровень может быть достигнут в ходе длительной эволюции существующей системы образования, развития взаимодействия естественных, технических и гуманитарных наук, создания идеала целостной культуры. В настоящее время, по мнению А.Д. Суханова, об этом уровне це-

лостности можно говорить лишь как о тенденции, и его достижение возможно в достаточно далекой перспективе.

Эта далекая перспектива не станет близкой без решения более узких задач обеспечения целостности на втором (например, целостность естественно-научного образования) и третьем (целостность каждой из составляющих дисциплин научного направления) уровнях. Второй уровень целостности в общем естественно-научном образовании А.Д. Суханов предлагает считать достигнутым, если общие естественно-научные дисциплины, входящие в обязательную профессиональную образовательную программу, образуют единую систему.

Значение фундаментализации высшего образования не ограничивается лишь расширением объема знаний и формированием целостной картины мира у студентов. Не менее важным аспектом проблемы является и то обстоятельство, что фундаментализация образования неизбежно приводит к ценностному освоению методологии научного поиска. Освоение, например, гуманитариями основ естественных наук помимо углубления представлений о внешнем мире, его развитии и существовании, о природе и сущности человека, о взаимоотношениях и взаимовлияниях человека и окружающей среды, дает им возможность овладеть методологической базой познания научной картины мира; связано это с самим естественно-научным принципом познания окружающей природы рациональными методами.

Сходные соображения высказывают А.В. Коржуев и В.А. Попков [27], говоря о том, что при формулировании понятия фундаментализации высшего профессионального образования необходимо делать акцент на отражении в фундаментальном образовании наибольшего возможного числа методов и приемов научного познания, конструирование тех имитационных технологий, которые включали бы студента в ситуацию поиска решения задач, осознания того, какие методы и логические приемы при этом используются, какова степень достоверности полученного результата и т. д.

А.И. Субетто [49] полагает, что фундаментализация образования в своей парадигме есть процесс системологизации образовательного процесса и понимает под этим процесс формирования «фундаментально-знаниевого» каркаса личности:

- определяющего важнейшие знаниевые компоненты, из которых складывается картина мира на личностном уровне;
- обеспечивающего основные функции ориентации, прогнозирования, планирования, проектирования, управления будущим, коммуникации, взаимодействия с людьми;
- обеспечивающего потенциал личности к самообучению в рамках технологии непрерывного образования и соответственно потенциал адаптивности личности, в том числе ее профессиональной адаптивности в быстро меняющемся мире.

Суммируя взгляды различных исследователей на роль и понимание сущности фундаментализации образования и основываясь на собственных представлениях [3–8], сделаем вывод о том, что:

- фундаментализация – это базовая обобщающая научно-образовательная категория и полифункциональный образовательный феномен;
- фундаментализация в современном образовании выступает как: ведущая тенденция его устойчивого развития; теоретико-методологический подход к обеспечению качества профессионального образования; фактор и условие подготовки квалифицированных специалистов; методологический принцип проектирования образовательного процесса; организационно-педагогическая метасистема образовательной деятельности преподавателей и студентов;
- фундаментализация выполняет ряд существенных функций в образовании – методологическую, системно-интегративную, системно-развивающую, универсализации, концептуализации, интеллектуализации, опережающую.

Таким образом, фундаментализация представляет собой важнейшее направление повышения качества образования, а само понятие фундаментализации можно определить как существенный компонент полипарадигмального высшего образования, обеспечивающий, с одной стороны, знаниевый фундамент для освоения профессиональных дисциплин за счет глубокого и системного освоения фактологической, мировоззренческой и методологической сторон комплекса базовых научно-теоретических дисциплин, с другой стороны – системность, обобщенность и внутреннее единство учебного материала, построенного на основе органического единства всех составляющих образования и имеющего опережающий харак-

тер. Фундаментализация приводит к усилению взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизнедеятельности, что существенно повышает возможности достижения высокого профессионального уровня в дальнейшем. Она требует овладения обобщенными видами деятельности, которые должны обеспечить решение множества частных задач предметной области, и направлена на становление у обучающихся целостной научной картины окружающего мира как ментальной парадигмы, овладение рефлексивной культурой и интеллектуальный расцвет личности. Категория фундаментализации имеет результативно-целевой, содержательный, деятельностный и личностный аспекты.

Как видно из приведенного выше общего определения, фундаментализация образования исходит, по выражению А.И. Субетто [49], из парадигмы проблемно-ориентированного, универсального, энциклопедического профессионализма. Однако отметим, что эта парадигма не устраняет практику узкоспециализированной профессиональной подготовки, но дополняет ее. Благодаря этому возрастает способность специалистов к постановке проблем различного масштаба и умение их решать. Реализация подобного подхода предоставляет человеку широкие возможности адаптации в различных сферах профессиональной деятельности в условиях быстрых инновационных процессов, создает условия для стимуляции и реализации творческих начал личности.

Революционные изменения конца XX – нач. XXI вв. в социальной практике, науке, технике и других сферах жизни привели к расширению и быстрому росту методологических исследований; современную методологию отличает акцент на методах, путях достижения истинного и практически применимого знания. Особое влияние на эти процессы оказывают дифференциация и интеграция научного знания, коренные преобразования классических и появление множества новых дисциплин, превращение науки в непосредственную производительную силу общества. Перед обществом возникают глобальные проблемы экологии, демографии, урбанизации, освоения космоса и т. п. Для решения этих задач требуются крупномасштабные программы, реализуемые благодаря взаимодействию многих наук, вследствие чего возникает необходимость не только связать воедино специалистов разного профиля, но и объ-

единять различные представления и решения в условиях неполноты и неопределенности информации о комплексном объекте. Перед наукой, и прежде всего – перед естественными дисциплинами, встала задача разработки таких методов и средств, которые могли бы обеспечить эффективное взаимодействие и синтез методов различных наук.

Л.В. Медведева [36], исследуя систему профессионально направленного обучения естественнонаучным дисциплинам, приходит к выводу, что каждой такой дисциплине принадлежит методологическая роль в профессионально-технической подготовке современного специалиста. Это достигается за счет раскрываемого Л.В. Медведевой значения фундаментальных естественнонаучных знаний для воспитания профессиональной и методологической рефлексии, понимания природы научного знания, методологизации знаний и способов мышления, мировоззрения как основы поведения и действий человека в любых жизненных ситуациях, адекватных механизмов самоидентификации личности, формирования методологической культуры.

#### Список литературы

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Прикладная философия открытого образования. – М.: РИЦ "Альфа" МГОПУ, 2002.
2. Андреева Н.Д., Соломин В.П. Развитие естественнонаучного образования в высшей педагогической школе в условиях модернизации образования / Проблемы методики обучения биологии и экологии в условиях модернизации образования. – СПб., 2004. – Вып. 2. – Ч. 1. – С. 7–10.
3. Балахонов А.В. Фундаментализация естественнонаучного образования студентов медицинских факультетов университетов // Вест. Северо-западного отделения РАО. – 2002. – Вып. 7. – С. 47–54.
4. Балахонов А.В. Фундаментализация медицинского университетского образования. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004.
5. Балахонов А.В. Фундаментализация высшего медицинского образования (на примере медицинского факультета СПбГУ) // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 5. – С. 18–20.
6. Балахонов А.В. О фундаментальности медицинского образования // Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С. 129–130.
7. Балахонов А.В. Фундаментализация высшего медицинского образования // Вест. Санкт-Петербургского ун-та. – 2006. – Сер. 11. – Вып. 1. – С. 136–141.
8. Балахонов А.В. Фундаментализация высшего медицинского образования на основе системного естественнонаучного знания: дис. ... д-ра. пед. наук. – СПб., 2007.

9. Бондаренко Н., Ветров Ю. Образовательная стратегия: вопросы и проблемы // Высш. образ. в России. – 2001. – № 3. – С. 15–24.
10. Бордовский Г.А., Кондратьев А.С., Суханов А.Д. Физика в системе современного образования // Вестн. Сев.-Зап. отделения РАО. – 1998. – Вып. 3. – С. 5–15.
11. Бороненко Т.А., Рыжова Н.И. Основные направления фундаментализации содержания обучения школьного курса информатики – 2001. Конф. "Relarn-2001". – <http://www.relarn.ru>
12. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону, 2002.
13. Вербицкая Л.А. Проблемы современного университетского образования. // Акад. чтения. – СПб., 2001. – Вып. 2. – С. 5–10.
14. Вербицкая Л.А., Лисовский В.Т. Основы концепции и программы воспитания студентов вузов России // Вестн. Сев.-Зап. отделения РАО. – 2000. – Вып. 5. – С. 5–15.
15. Гендина Н.И. Образование для общества знаний и проблемы формирования информационной культуры личности // 2005. <http://nii.art.kemerovonet.ru>
16. Голубева О.Н. Концепция фундаментального естественнонаучного курса в новой парадигме образования // Высш. образ. в России. – 1994. – № 4. – С. 23–27.
17. Голубева О.Н., Суханов А.Д. Современный курс физики для бакалавров // Вестн. РУДН. – 1995. – № 1. – С. 86–93.
18. Голубева О.Н., Суханов А.Д. Концепция итогового курса «Фундаментальное естествознание» для бакалавров и специалистов // Вестн. РУДН. – 1996. – № 2. – С. 4–8.
19. Голубева О.Н., Суханов А.Д. Дополнительность и целостность в современном образовании // Alma mater. – 1997. – № 10. – С. 3–8.
20. Горбачева В.А. Проблемы послевузовского образования преподавателей библиотечно-информационного профиля // 2005. Межрегион. науч.-практ. конф. Регионализация библиотечного образования. – <http://www.bgik.ru/koference>
21. Елгина Л.С. Фундаментализация образования: смысл и основные принципы // Интернет-конференция (портал Auditorium) "3-й Российский философский конгресс". 2002.
22. Калужская М.В., Бабетов А.А. Школа как основа становления образовательного сообщества // 2003. [u/samo/statyi](http://u/samo/statyi).
23. Кинелев В.Г. Фундаментализация университетского образования // Высш. образ. в России. 1994. № 4. С. 6-13.
24. Кинелев В.Г. Образование и цивилизация // Высш. образ. в России. – 1996. – № 3. – С. 4–12.
25. Кириллова Г.И. Оптимизация содержания информационно-компьютерной подготовки в средней профессиональной школе: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – Казань: КГУ, 2001.
26. Копаев А.В., Триус Ю.В. Фундаментальный аспект базового курса информатики 2000. <http://creonet.cdu.edu/ua/articles>.
27. Коржуев А.В., Попков В.А. Очерки прикладной методологии процесса вузовского обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2001.
28. Кузнецов В.С., Кузнецова В.А. О соотношении фундаментальной и профессиональной составляющих в университетском образовании // Высш. образ. в России. – 1994. – № 4. – С. 36–40.
29. Кузнецова Н.Е. Фундаментализация как фактор повышения качества университетского педагогического образования // Акад. чтения. 2001. – Вып. 2. – С. 37–42.

30. Кутузов В.И., Иванов Ю.Б. Информационные аспекты развития и совершенствования юридического образования // Виртуальная библиотека. 2002. <http://www.jura.uni-sb.de>
31. Лаврушина Е.Г. Информатизация общества и проблемы образования // 2-я Всеросс. конф. "Информационные технологии в управлении и учебном процессе вуза". – Владивосток, 2001. – С. 117–118.
32. Литвиненко М.В. Направление развития системы профессиональной подготовки специалистов топографо-геодезического профиля // СПб. 13-я Всеросс. научно-методич. конф. "Телематика". 2006. [tminfo.ru](http://tminfo.ru)
33. Лозовский В.Н., Лозовский С.В., Шукшунов В.Е. Фундаментализация высшего технического образования: цели, идеи, практика. – СПб.: Лань, 2006.
34. Люрья Н. Новое время – новые задачи // Открытая газета. 2005. [www.slon-parti.ru](http://www.slon-parti.ru)
35. Матишов А.Г. Кузница научных кадров // Рос. вести. – 2005. – № 44.
36. Медведева Л.В. Теоретико-технологическая система профессионально направленного обучения естественнонаучным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. 2001.
37. Меркурьев С.П. Концепция естественнонаучного образования: цели и структура // Высш. образ. в России. – 1993. – № 1. – С. 50–55.
38. Мясников В. Воскресенская Н. Сравнить, изучать, критически оценивать // Учитель. – 2005. – № 2.
39. Открытое образование – стратегия XXI века для России / под ред. Филиппова В.М., Тихомирова В.П. – М., 2000.
40. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Рос. энцикл., 2003.
41. Раинкина Л.Н. Педагогика виртуальной среды // М., 2006. Всеросс. научно-практич. конф. "ИТОН-2006". <http://www.conf.mfua.ru>
42. Рапацевич Е.С. Современный словарь по педагогике. – Минск, 2001.
43. Роговая О.Г. Экологическая грамотность студента университета. // Вестн. Сев.-Зап. отделения РАО. – 1999. – Вып. 4. – С. 200–204.
44. Рудко И.П. Организация самостоятельной работы при изучении дисциплины "Основы права". // [http://festival./september.ru/2005\\_2006](http://festival./september.ru/2005_2006)
45. Сергиевский В., Полещук О. Размышления о фундаментальном блоке инженерного образования // Alma mater. – 1996. – № 4. – С. 11–16.
46. Соломин В.П., Андреева Н.Д., Бредихин В.Н., Воробейков Г.А., Гвоздев М.А., Даринский Ю.А. Ведущие идеи естественнонаучного образования в педагогическом университете // Вестн. Сев.-Зап. отделения РАО. – 2002. – Вып. 7. – С. 221–226.
47. Социология – наука, профессия, учебный предмет: науч.-метод. конф. – М., 2006. <http://www.hse.ru>
48. Стефанова Н.Л., Шубина Н.Л. Фундаментальная наука и фундаментальное образование: проблема соотношения и взаимодействия // Академические чтения. – СПб., 2001. – Вып. 2. – С. 27–30.
49. Субетто А.И. Проблемы фундаментализации и источников содержания высшего образования. – Кострома; М., 1995.
50. Суханов А.Д. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в ГОСах // Высш. образ. в России. – 1996. – № 3. – С. 17–24.
51. Татур Ю.Г. Прогноз на завтра // Высш. образ. в России в XX веке. – 1995. – № 1. – С. 62–73.
52. Цапко Е.А. Концепция фундаментализации и ее статус в парадигме образовательного феномена технического университета: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Томск, 1998.

### **Метод проектов вчера и сегодня**

В статье рассматривается проблема понимания метода проектов зарубежными и отечественными педагогами. Данная проблема раскрывается в историческом аспекте. Применение метода проектов в американской и советской школах в 20-х годах XX века стало возможным в силу возникновения объективных условий. Мы рассматриваем, как данный метод исследуется современными отечественными учеными и широко используется в педагогической практике.

The article deals with the problem of how foreign scientists and the scientists of our country understand the project method. This problem is considered in the historical aspect. It was possible to use the project method in American and Soviet schools in the 20ths of the 20<sup>th</sup> century because the objective conditions had arisen. We consider as the given method it is investigated by modern domestic scientists and is widely used in student teaching.

Ключевые слова: метод проектов, инновация, прогрессивизм, проект, цель, проблема, опыт, трудовая школа.

The key words: the project method, an innovation, progressivism, a project, a goal, a problem, experience, a labour school.

Модернизация образования, приведение его в соответствие с новыми историческими условиями требует последовательного и кардинального его изменения на всех уровнях и во всех элементах. Создание новых образовательных моделей требует глубокого и серьезного изучения педагогического наследия как зарубежного, так и отечественного, содержащего в себе огромный потенциал, освоение которого может быть чрезвычайно плодотворным для новых условий. Важнейшей задачей реформирования образования является внедрение в практику обучения новых технологий, обеспечивающих интеллектуальное, творческое и нравственное развитие личности. Специфической формой творчества, способом развития человека являются, по мнению современных ученых, проектная деятельность и метод проектов.

Методу проектов посвящено немало исследований в зарубежной и отечественной науке, а педагоги-практики используют его в своей педагогической деятельности. Данный метод прошел долгий и

тернистый путь от его создания до применения в настоящее время. Некоторые авторы считают его инновацией, которая занимает свое место среди других методов обучения, применяемых в отечественной дидактике, другие ученые – традицией. Метод проектов пришел в нашу педагогику из американской педагогики в 20-е годы XX века, но не применялся в течение многих десятилетий. Чем же является метод проектов – инновацией или традицией? Для ответа на этот вопрос необходимо определить, что такое инновация. В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова мы можем прочесть следующее определение: «Инновация педагогическая – это целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом» [2, с. 48].

Если рассматривать принадлежность метода проектов к инновациям, то встает вопрос: «Является ли метод проектов тем целенаправленным изменением, которое вносит новшества, улучшающие программы и стандарты, образовательные учреждения и органы управления образованием?»

В словаре «Профессиональное образование» С.М. Вишняковой дается другое определение инновации: «Инновация в обучении – это введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности преподавателей, мастеров производственного обучения, учащихся, изменения в стиле мышления» [1, с. 105]. Если рассматривать метод проектов в качестве инновации с этой точки зрения, то мы должны ответить на вопрос: «Вводит ли метод проектов новое в цели, содержание, методы и формы обучения, и изменяет ли он стиль мышления как преподавателя, так и студента?» Для того чтобы ответить на эти вопросы, необходимо рассмотреть метод проектов в историческом аспекте. Кроме того, необходимо понять философские основания применения метода проектов в Америке начала XX в. и в нашей стране.

Возникновение метода проектов связано с именами американского философа и педагога Джона Дьюи и его ученика В.Х. Килпатрика, которые осуществляли свою деятельность в начале XX века. В данный период развития образования Америки следует выделить несколько направлений в образовании: эссенциализм, перенни-

лизм, прогрессивизм и экзистенциализм. Остановимся на прогрессивизме. Данное направление обращает внимание на мышление человека в качестве ядра образования, социализацию и демократизацию, метод решения проблем, на индивидуальные различия и на самодисциплину. Философской основой прогрессивизма является прагматизм. Основанное У. Джеймсом это направление получило дальнейшее развитие в работах Джона Дьюи. Он отрицал объективность истины и отождествлял ее с полезностью, выдвинув тезис: «Истинно то, что полезно»; понятия и теории рассматривал лишь как инструменты приспособления к внешней среде. На этой общей концепции строились и педагогические взгляды Дьюи. Исходя из неповторимости и индивидуальности каждого ребенка, он сводил обучение преимущественно к его игровой и трудовой деятельности, в ходе которой и происходит постижение истины. Дьюи провозглашал идею школы как «слепок с общества», тесную связь школы с жизнью и конкретными проблемами ребенка, новую роль знания и учебного предмета как средств развития личности, установку на экспериментальный склад мышления, проблемный метод в обучении, новую роль учителя – тонкого психолога, организатора различных видов деятельности, помощника и консультанта. Все эти идеи были в тот период развития педагогики инновационными.

Компоненты образования (цели, содержание, которое выражается в Америке в виде учебного плана, методы обучения, с точки зрения сторонников прогрессивизма), достаточно основательно описаны во многих зарубежных источниках, одним из которых является труд американских ученых Джозефа Ф. Каллахана и Леонарда Х. Кларка «Основы образования». Основной целью школы, по мнению авторов, является обучение школьников способу мышления. Знание того, как необходимо мыслить, чтобы принять правильные решения, сделает возможным для учащихся справляться с проблемами в жизни и правильно выбрать путь в жизни [10, с. 103–104].

Сторонники прогрессивизма имеют следующую точку зрения на содержание образования. Знание имеет лишь инструментальную ценность. Оно является полезным для учеников в решении проблем, возникающих как результат своих ощутимых потребностей. Решение проблемы не является целью само по себе. Оно является процессом, с помощью которого ученики учатся четко мыслить. Главная цель образования – учиться мыслить – является не столько

целью, сколько средством, с помощью которого человек учится жить разумно. Образование – это сама жизнь, поэтому содержание должно быть тоже самой жизнью. Оно не может быть ограничено только учебными занятиями. Школа – это модель общества в миниатюре, а учащиеся – граждане этого общества. Отсюда центром учебного процесса являются проблема, ученик и опыт, что и предполагает групповые и индивидуальные виды деятельности: критические оценки, участие ученика в принятии решения, проекты, в которых учащиеся принимают участие в жизни общества, и другие. Именно такое обучение, по мнению сторонников прогрессивизма, может принести желаемый результат.

Как следует из этого, основой подхода сторонников прогрессивизма к обучению и учению является решение проблем. Чтобы это обучение было успешным, необходимо, чтобы каждый ученик принял проблему как свою собственную. Если ученики должны учиться, они должны принимать активную роль в выборе, определении своих видов деятельности, работе над ними и оценке их в решении проблем. Учителю никогда нельзя навязывать решения, нравственные нормы или стандарты поведения, они должны возникать из социальной ситуации и оценки учеником своего собственного поведения.

Сторонники прогрессивизма рассматривают школу в качестве интегральной части общества. Она отражает все социальные проблемы. Таким образом, школа должна делать акцент на общественной жизни и должна принять активную роль в улучшении общества. Внутри своих стен и вне их она должна смело встретить проблемы, с которыми сталкивается общество. Школа должна принять активную роль в делах общества. Педагоги прогрессивизма считают, что школа должна внести свой вклад в построение общественного порядка.

Из вышесказанного мы можем сделать следующие выводы.

1. Главная цель школы, по мнению сторонников прогрессивизма, – научить ученика мыслить, чтобы он мог справиться с жизненными проблемами в будущем.

2. В центре содержания образования должны стоять проблема, ученик и опыт. Знание играет инструментальную роль.

3. Обучение и учение должно быть основано на решении проблем, которые ученик должен принять как свои собственные.

4. Школа должна решать проблемы, возникающие в обществе.

Наиболее четкое выражение идеи Джона Дьюи как представителя прогрессивизма нашли в деятельности его горячего последователя Уильяма Килпатрика, профессора Педагогического колледжа. В 1918 г. он пишет работу «Метод проектов», в которой рассматривает систему целевых актов педагогического процесса. Основная идея этого педагога заключалась в необходимости активной деятельности учащихся в социальном окружении. Он основывает свое понятие проекта на «теории жизненного опыта» Дьюи. Дети должны приобретать опыт и знания, решая практические проблемы в жизненных ситуациях.

В своей статье «Опасности и трудности метода проектов и как их преодолеть» Килпатрик характеризует проект следующим образом: «Термин *проект* относится к любой единице целенаправленного опыта, к любому примеру целенаправленной деятельности, где доминирующая цель, как внутреннее побуждение, устанавливает цель действия, руководит его ходом, предоставляет стимул, его внутреннюю мотивацию. Проект, таким образом, может относиться к любому виду жизненного опыта, получение которого фактически побуждается доминирующей целью» [11, с. 288-289]. Килпатрик выделяет 4 типа проектов.

К первому типу он относит те случаи, в которых доминирующей целью является создание чего-либо, воплощение идеи в материальную форму. Материал, из которого делают вещь, может быть разнообразным: от глины, дерева, ткани до слов и мыслей, письма, речи, поэмы, симфонии или молитвы. Продукт может быть незначительным, временным (изделие из песка на морском берегу, изготовленное ребенком) или великим и вечным (империя Александра или законы Ньютона). Критерием для отнесения замысла к проекту является характер цели.

Второй тип проекта можно определить как проект, который направлен на получение удовольствия от созерцания, что и является целью. К такого рода проектам Килпатрик относит случаи, когда мальчик видит фейерверки и поражается этим, когда его мать с подобной целью восхищается закатом или красотой Моны Лизы. Несмотря на то, что по сравнению с первым типом проектов данные проекты предполагают пассивность, этот тип переживания является проектом. Критерием также является наличие цели.

Третий тип проекта – это проект, в котором доминирующей целью является решение проблемы. Килпатрик предупреждает о том, что трудно отделить проблему от проекта. Критерием является наличие или отсутствие цели. Если человек не видит цели в решении проблемы, это не является проектом. По мнению Килпатрика, третий тип проекта подразумевает:

- 1) осознанную трудность, проблему,
- 2) цель – решить проблему.

Четвертый тип проекта представляет задания, целью которых является приобретение некоторого уровня знаний или умений. Доминирующая цель, которой является учеба, и является сущностью проектов четвертого типа [11, с. 283-288].

Таким образом, все четыре типа проектов различаются по характеру деятельности субъекта. В одном случае это создание чего-либо, в другом – получение удовольствия от созерцания, в третьем – решение проблемы, в четвертом – получение знаний, умений и навыков. Таким образом, основным критерием отнесения любой деятельности к проекту является, по Килпатрику, наличие цели.

Килпатрик выделял четыре этапа в решении проекта:

- 1) целеполагание;
- 2) планирование;
- 3) исполнение;
- 4) оценка результатов.

Он считал, что при создании проекта изучаемые темы следует брать из жизненного окружения (например, «Как миссис Джонс выращивает такие прекрасные розы?»). Выбирает их не столько учитель, сколько сами ученики. Был выдвинут девиз: «Научить тому, как думать, а не тому, что думать».

Предложенный Килпатриком метод проектов приобрел широкое распространение. Во второй половине 20-х гг. XX в. Педагогический колледж, где он преподавал, был флагманом новой педагогики. По методу проектов обучались до 35 тысяч школьников в каждом штате, он вызывал большой интерес и подражание во многих странах мира.

Несмотря на популярность данного метода, он стал подвергаться критике. Возникли существенные разногласия между Килпатриком и Дьюи, считавшим, что нельзя приносить в жертву новшествам принципиальные основы обучения. Он выступал за сохранение

предметной системы в условиях комплексного обучения. Он полагал, что получение детьми систематических знаний возможно только под руководством подготовленных учителей. Дьюи также считал, что многие проекты банальны и не имеют образовательной ценности. Он полагал, что ученики неспособны сами планировать ни проекты, ни задания к ним. Им нужна помощь учителя, которая гарантировала бы процесс обучения. Для Дьюи проект является общей инициативой как учителя, так и ученика. Учитель является руководителем групповых видов деятельности учеников [9, с. 59].

Являлся ли метод проектов инновацией в американской педагогике в 20-х гг. XX в.? Мы можем положительно ответить на этот вопрос, т. к. метод проектов вносил системные изменения. Изменялись цели, содержание, методы и формы организации учебного процесса.

Теперь обратимся к опыту советской педагогики и школы. Идеологической основой образования данного периода являлась марксистско-ленинская философия. Исходя из учения К. Маркса и Ф. Энгельса о воспитании, В.И. Ленин выдвинул задачу – вооружить молодежь подлинно научными знаниями о природе и обществе, выработать у нее научно-материалистическое мировоззрение, коммунистические взгляды и убеждения. Развивая марксистское учение о воспитании, Ленин считал основной задачей воспитания советской молодежи умственное образование, овладение научными знаниями.

В «Уставе единой трудовой школы», утвержденной СНК РСФСР 18 декабря 1923 года говорится, что Единая Трудовая Школа имеет целью дать детям возможность приобрести знания и навыки, необходимые для разумной организации как своей личной жизни, так и жизни в обществе трудящихся.

ГУСом была составлена программа трудовой школы, согласно которой центром изучения является труд. Нужно изучать не различные предметы, а труд. Известный советский педагог А.П. Пинкевич пишет, что необходимо изучать различные виды труда, причем различные виды трудовой деятельности людей должны изучаться так, чтобы одновременно получались некоторые формальные результаты в смысле воспитания и образования, и некоторые материальные результаты в смысле получения известного количества знаний [6, с. 109].

Был провозглашен принцип связи школы с жизнью. Школа должна была готовить школьников для участия в восстановлении народного хозяйства после революции и гражданской войны. Этой задаче отвечал метод проектов, который внедрялся в практику школы довольно успешно.

Из вышесказанного мы можем сделать следующие выводы:

1. Цель образования 20-х гг. XX в. в советской школе: дать возможность учащимся приобрести знания и навыки, необходимые им в жизни.

2. Трудовой метод становится основным методом обучения.

3. Школа должна была готовить молодежь для участия в восстановлении народного хозяйства.

Каково же было отношение к проекту в советской педагогике 20-х гг.? Известный советский педагог А.П. Пинкевич пишет: «... наша задача заключается в том, чтобы взять все положительное из проектной системы как системы организации обучения, вложив в нее новое содержание. Все виды общественно-полезной работы и представляют собою в сущности различные “проекты”. Проектная система поставила чрезвычайно важную задачу - построить обучение в наших школах на основе собственного планирования детей, а также задачу изучения самой жизни вместо лабораторного изучения основ ее» [7, с. 264].

Как мы видим, А.П. Пинкевич рассматривает проект как общественно-полезную работу, в ходе которой ученик учится на основе собственного планирования.

Другой выдающийся педагог советского периода С.Т. Шацкий, положительно относящийся к методу проектов, считает, что реализация данного метода должна включать:

1) реальный опыт учащегося, который должен быть выявлен педагогом;

2) организованный опыт (лаборатория);

3) соприкосновение с накопленным человеческим опытом (готовые знания);

4) упражнения, дающие для ребенка навыки [8, с. 141].

Если посмотреть внимательно на эти компоненты, в них можно увидеть элементы современной технологии развивающего обучения, когда происходит выявление субъектного опыта (актуализация имеющихся знаний), предъявление нового материала и его закреп-

ление. С.Т. Шацкий рассматривает проект как проект четвертого типа по Килпатрику, целью которого является приобретение некоторого уровня знаний и умений.

В учебном пособии «История педагогики» Н.А. Константинова, Е.Н. Медынской и М.Ф. Шабоевой мы можем прочесть следующее: «В советскую школу некритически был перенесен «метод проектов». Соответственно этой методической системе происходила ликвидация школьных групп (классов), их заменяли звеньями и бригадами. Группируя материал различных учебных предметов вокруг комплекс-проектов, программы стали на путь клочкообразного сообщения учащимся знаний. Знания о природе (физика, химия, биология) и знания об обществе (обществоведение, история, география, литература и т.д.) учащиеся должны были усваивать в процессе выполнения тем и проектов, как «борьба за промфинплан», «борьба за коллективизацию деревни» и т.д. Работая по комплексно-проектным планам, школа не могла обеспечить учащимся необходимого объема систематических знаний, вследствие чего оканчивающие школу не имели достаточной подготовки для занятий в вузах» [3, с. 354]

Таким образом, основным недостатком применения метода проектов педагоги считали неспособность данного метода давать системные знания выпускникам.

Мы можем констатировать, что метод проектов внес определенные изменения в цели, содержание, методы и формы обучения, что и позволяет считать метод проектов инновацией. Однако, будучи не до конца изученным и исследованным и потому не до конца разработанным, он перестал удовлетворять потребности образования того времени. Это было основной причиной отмены применения данного метода.

Сегодня интерес к методу проектов переживает новый подъем. В последние десятилетия появилось много работ, посвященных ему.

Согласно Е.С. Полат, метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным способом. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который получается при решении той или иной практически или

теоретически значимой проблемы. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи [4, с. 66-67].

Н.Ю. Пахомова рассматривает проект и с точки зрения учителя, и с точки зрения учащегося. Учебный проект с точки зрения учащегося – это возможность делать что-либо интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей [5, с. 17]. А что такое учебный проект с точки зрения учителя? Это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования, а именно учить:

- проблематизации (рассмотрению проблемного поля и выделению подпроблем, формулированию ведущей проблемы и постановке задачи, вытекающей из этой проблемы);
- целеполаганию и планированию деятельности;
- самоанализу и рефлексии (самоанализу успешности и результативности решения проблемы проекта);
- презентации (самопредъявлению) хода своей деятельности и результатов;
- умению готовить материал для проведения презентации в наглядной форме, используя для этого специально подготовленный продукт проектирования;
- проведению исследования (анализу, синтезу, выдвижению гипотезы, детализации и обобщению) [5, с. 17].

Исходя из логики проектной деятельности, современные авторы выделяют следующие ее этапы:

- 1) проблематизацию;
- 2) целеполагание;
- 3) планирование деятельности;
- 4) осуществление деятельности;
- 5) презентацию проекта;
- 6) рефлексивный этап.

Сравнивая данные этапы с вышеупомянутыми этапами решения проектов по Килпатрику, мы можем найти аналогии. Этапы целеполагания и планирования есть и в современном проекте, и в проекте Килпатрика. Этап осуществления деятельности в современном проекте сходен с этапом исполнения по Килпатрику. Рефлексивный этап есть не что иное, как оценка результатов в структуре проекта Килпатрика.

И так, современные авторы, как и Килпатрик, считают создание проекта целенаправленной деятельностью. Однако они делают акцент на практическом результате. В то же время проект, согласно Килпатрику, не всегда имеет практический результат, особенно если вспомнить второй тип проектов. Современные авторы считают проблематизацию неотъемлемой частью проекта, в то время как только третий тип проекта, по Килпатрику, является проектом, который включает решение проблем.

Таким образом, исторический экскурс в проблему позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Основой создания метода проектов явилась философия прогрессивизма, которая в 20-е годы XX века сосуществовала с другими философскими направлениями в Америке. Плюрализм в жизни общества обусловил и плюрализм философских идей в образовании. В Советском Союзе педагогика опиралась на марксистско-ленинскую философию, которая оставалась единственной идеологией.

2. Прогрессивисты провозглашали целью образования развитие мышления, что обеспечивалось применением метода проектов, а целью трудовой школы было обеспечение учащихся знаниями и навыками, необходимыми им в дальнейшей трудовой жизни.

3. Содержание обучения и в школе сторонников прогрессивизма, и в советской трудовой школе включало проблемы, которые существовали в жизни.

4. Школа сторонников прогрессивизма и советская трудовая школа были тесно связаны с потребностями общественного развития, и их задачей было не только изучение проблем общества, но и их разрешение. Таким образом, эти школы должны были готовить молодежь к участию в преобразовании общества.

5. С точки зрения прогрессивистов, проектом является любая целенаправленная деятельность. А советская педагогика рассматривает проект в качестве определенного общественного задания, выполняя которое ученики должны усвоить знания, умения и навыки.

6. В современной педагогической мысли метод проектов рассматривается в связи с проектной деятельностью, направленной на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и значим для самих открывателей.

Следовательно, сравнительный анализ позволяет выявить не только предпосылки возникновения метода проектов, но и определить сходства и отличия в зарубежной и отечественной педагогике. Это позволяет утверждать, что сегодня метод проектов – это инновация, т.к. он порождает новые образовательные модели.

#### **Список литературы**

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
3. Константинов Н.А. и др. История педагогики: Учебник для студентов педагогических институтов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаетова. – М.: Просвещение, 1982.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
5. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М.: АРКТИ, 2005.
6. Пинкевич А.П. Основные проблемы современной школы. Педагогика, 1924.
7. Пинкевич А.П. Педагогика. – М., 1929. – Т. 2.
8. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4 т. М., 1964-1965. – Т. 2
9. John Dewey. Experience and Education // The later works of J. Dewey. Vol. 13. Carbondale, 1938

10. Joseph F. Callahan, Leonard H. Clark. Foundations of Education. – New York: Macmillan Co., 1983.

11. William H. Kilpatrick. Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement and Definition of Terms. – Teachers College Record Volume 22 Number 4, 1921.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Балахонов Алексей Викторович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры физиологии Медицинского факультета Санкт-Петербургского государственного университета (Россия, Санкт-Петербург) e-mail: Balakhonov@mail.ru

**Белогрудова Татьяна Владиславовна**, директор СОШ № 1 п. Войковицы (Россия, Ленинградская область), e-mail: zavkab@mail.ru

**Иванова Надежда Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Воронежский государственный технический университет (Россия, Воронеж), e-mail: in56@mail.ru

**Логинова Наталья Владимировна**, учитель Кипенской основной общеобразовательной школы Ломоносовского района Ленинградской области (Россия, Санкт-Петербург)

**Матвеева Марина Владимировна**, ассистент кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: zavkab@mail.ru

**Микляева Наталья Викторовна**, кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и методики дошкольного образования, Московский гуманитарный педагогический институт (Россия, Москва) e-mail: 461119@post.ru

**Мирошниченко Ирина Петровна**, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: tflgu@norcom.ru

**Митрофанова Гульмира Ганиматовна**, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: lacuna49@yandex.ru

**Сербина Любовь Федоровна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры прикладной психологии, Сочинский государственный университет туризма и курортного дела (Россия, Сочи), serbinalf@mail.ru

**Тимченко Павел Владимирович**, преподаватель, Морская государственная академия имени адмирала Ф.Ф. Ушакова (Россия, Новороссийск), e-mail.ru: vkhudik@mail.ru

**Утопова Марина Петровна**, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: marlodia@yandex.ru

**Худик Владимир Александрович**, доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail.ru: vkhudik@mail.ru

**Юганова Ирина Вадимовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного образования, Московский гуманитарный педагогический институт (Россия, Москва), e-mail: sgrozov@yandex.ru

## **ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРИСЫЛАЕМЫМ В ЖУРНАЛ**

Для публикации в «Вестнике Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина» (серия педагогика) принимаются научные статьи, отражающие широкий спектр проблем философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

### **Требования к оформлению материалов**

Материал должен быть представлен тремя файлами:

#### **1. Статья**

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Arial, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

#### **2. Автореферат**

Содержит:

- название статьи и Ф. И. О. авторов на русском и английском языках;
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами;
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

### **3. Сведения об авторе**

Содержат фамилию, имя, отчество полностью, место работы, должность, ученую степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статью, оформленную в соответствии с прилагаемыми требованиями, можно:

- отправить по электронной почте: *e-mail*: [rednauka@mail.ru](mailto:rednauka@mail.ru)

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку (не меняющую смысла) в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

*Редакционная коллегия:*

196605, Санкт-Петербург, Пушкин

Санкт-Петербургское шоссе, 10

*тел.* (812) 476-90-34

[rednauka@mail.ru](mailto:rednauka@mail.ru)

*Для заметок*

*Научный журнал*

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина  
№ 4  
Том 3. Педагогика**

Редакторы: Т.Г. Захарова, В.А. Паршутина, А.А. Титова  
Технический редактор А.А. Беляева  
Оригинал-макет А.А. Беляевой

---

Подписано в печать 22.12.2010. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 7. Тираж 500 экз. Заказ № 626

---

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

---

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а