

**ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА**

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

№ 4

Том 3. Педагогика

Санкт-Петербург

2013

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

Научный журнал
№ 4. 2013
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, профессор (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, профессор;
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, профессор (отв. за выпуск);
Т. С. Кошманова, доктор педагогических наук, профессор (США);
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, профессор;
Н. Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор;
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор;
Х. Ф. Рашидов, доктор педагогических наук, профессор (Республика Узбекистан);
М. К. Шеремет, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

**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 ш., д.10
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ),
имени А. С. Пушкина, 2013

Содержание

МЕТОДОЛОГИЯ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ XXI ВЕКА

А.И. Жилина

Управление знанием как властью «информационного человека» над собой, природой и глобальным миром..... 7

И. В. Маричев

Сущность образовательного пространства и методологические регулятивы его построения 11

Т. В. Седлецкая

Взаимодействие науки, образования и производства в процессе подготовки кадров в региональном вузе 21

Ю. Н. Фролов

Сущность и механизмы сетевого взаимодействия контрагентов образовательного пространства в профессиональной подготовке кадров 28

М. В. Груздева

О сущности воспитания позитивных качеств национального характера в отечественном философском и педагогическом наследии..... 37

В. А. Акимова

Историко-педагогический анализ развития современных моделей взаимодействия школы и семьи 47

О.В.Калашникова

Эволюция подходов к проблеме подготовки преподавателей высшей школы..... 58

РАЗВИТИЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

О. Г. Жукова

Система работы дошкольных образовательных учреждений и начальной школы по обеспечению преемственности в развитии практических умений и творческих способностей детей 68

Л. Е. Лукина

Формирование исследовательской компетентности учителей начальных классов в условиях внедрения фгос второго поколения 86

О.В. Рябова

Формирование ключевых компетенций младших школьников как средство коррекции дисграфии 96

<i>Т. В. Парфёнова</i>	
Развитие математической компетентности будущих медицинских работников среднего звена	106
<i>Н. В. Алексеева</i>	
Технология обучения скандинавской ходьбе как компоненту здорового образа жизни	111
<i>И. А. Ильина</i>	
Рациональное использование специальных беговых упражнений на занятиях по легкой атлетике	116
 ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ	
<i>Л. Я. Миссуловин</i>	
К вопросу об исследовании и коррекционной работе с детьми, страдающими глубокой умственной отсталостью	123
<i>И. В. Литвиненко, М. Ю. Данилкина</i>	
К вопросу о психологическом и неврологическом статусе лиц с задержкой психического развития	133
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	138

CONTENTS

METHODOLOGY OF INNOVATIVE EDUCATION IN TERMS OF SOCIAL DEVELOPMENT OF THE XXI CENTURY

A. I. Zhilina

Managing knowledge as power "information of the person" on themselves, nature and global world7

I. V. Marichev

The essence of educational space and methodological regularities of its construction 11

T. V. Sedletskaya

The interaction of science, education and production in the training process in the regional college21

Y. N. Frolov

The essence and mechanisms of networking contractors educational space in the professional training28

M.V. Gruzdeva

The essence of positive features training of national character in native philosophic and pedagogical heritage37

V. A. Akimova

Historical and pedagogical analysis of the development of modern models of interaction between school and family47

O. V. Kalashnikova

The development of methods to train hegher school lecturers58

THE DEVELOPMENT OF SYSTEM-ACTIVE APPROACH IN MODERN PEDAGOGICAL STUDIES

O. G. Zhukova

System of work of preschool educational institutions and elementary school on ensuring continuity in development of practical abilities and creative abilities of children.....68

L. E. Lukina

Research competence as a component of professional excellence of a primary school teacher in the context of introduction of the state federal educational standards.....86

O. V. Ryabova

The development of key competencies of junior schoolchildren as a means of correction of dysgraphia96

<i>T. V. Parfenova</i>	
Development of mathematical competence of future medical workers of middle level	106
<i>N. V. Alekseeva</i>	
Technology learning Nordic walking as a component of a healthy lifestyle	111
<i>I. A. Ilyina</i>	
Rational use of special cross-country exercises in the classroom athletics	116

RESEARCH OF PROBLEMS OF SPECIAL PEDAGOGICS

<i>L. Ya. Missulovin</i>	
To a question of research and correctional work with the children suffering from deep intellectual backwardness	123
<i>I. V. Litvinenko, M. Yu. Danilkina</i>	
To a question of the psychological and neurologic status of persons with a delay of mental development.....	133
About authors.....	138

методология инновационного образования в условиях общественного развития XXI века

УДК 001.92:37

А.И. Жилина

Управление знанием как властью «информационного человека» над собой, природой и глобальным миром

В статье рассматриваются вопросы необходимости управления знаниями учащихся в ходе учебного процесса современной информационной эпохи. Разум человека с самого начала познания им мира не должен оставаться только наедине с собой, а с помощью учителя человек должен освоить научный метод, «магический ключ», «объясняющий суть явлений и вещей окружающего мира, указывающий путь к познанию причин и закономерностей развивающегося мира, пониманию прошлого, настоящего и будущего». Это знание даст человеку власть над собой, обстоятельствами, явлениями, ситуациями, природой и глобальным миром.

The article considers the issues of necessity of knowledge management students during the educational process of modern information age. The mind of a person from the very beginning of cognition of the world should not remain alone with only a battle, and with the help of a teacher people should learn the scientific method, the "magic key", "explaining the essence of events and things of the world, indicating the path to the knowledge of the causes and patterns of the developing world, the understanding of past, present and future". This knowledge will give man the power over myself, circumstances, events, situations, nature and global world.

Ключевые слова: управление знаниями, научный метод познания в процессе образования, знание как власть над собой, обстоятельствами, явлениями, ситуациями, природой и глобальным миром.

Key words: knowledge management, scientific method of cognition in the process of education, knowledge as power, circumstances, events, situations, nature and global world.

Новое знание неизбежно порождается всем ходом общественно-исторического развития человечества. Потребность человека в совершенствовании орудий своего собственного труда объективно и постоянно ведет к накоплению новых знаний в обществе и на их основе к изменению цивилизаций: от первобытнообщинной, рабовладельческой, феодальной к капиталистической и социалистической (или от аграрной, индустриальной к постиндустриальной, информационной). Каждая из этих цивилизаций формирует свой уровень знания о мире, путях и способах его совершенствования на благо живущего в нем человека.

Становление и развитие буржуазной (капиталистической) цивилизации назвали эпохой нового времени, так как она берет свое начало с высокого уровня накопленного человечеством знания о мире, природе, новых, открытых к тому времени землях и народах, сложившихся производствах материальных благ для человека. Уже прошли разрушительные войны, произошел передел мира, человечество познало дикую природу эксплуатации и торговли людьми.

Новая буржуазная цивилизация, продолжая эти тенденции, дала, однако, возможность ускоренному развитию нового знания, основанного на изобретательстве и технических усовершенствованиях. Эти знания не только расширяют горизонты уже известного географического мира, но настоятельно требуют ежеминутного приращения нового знания о нем, формирования нового облика мира в сознании современного человечества с целью установления власти человека над природой, космосом, вселенной на основе этих знаний.

Эта сверхзадача для человечества может решаться только при условии развития таких ведущих качеств современного человека, как творческая инициатива в раскрытии новых возможностей окружающей действительности, личностная самоиндивидуализация, «инструментальный разум» каждого субъекта, познающего окружающий мир и др.

В связи с этим становится широко востребованным знание о самом человеке. На первый план выходят такие знания о качествах личности, как прагматизм и способность капиталистического человека осуществлять опытно-эмпирическое и теоретическое исследование окружающего мира, чтобы на основе полученного знания подчинить природный мир утилитарно-практическим потребностям общества.

Через систему образования общество управляет знанием, которое ему необходимо на том или ином этапе развития. Определяя цели развития образования, оно разрабатывает социальный заказ на уровень знаний, их характер, область применения, способности личности реализовать эти знания для общества. Однако в этой ситуации утрачивается, нивелируется роль самой личности «знающего» человека, его гуманистическое самосознание, самооценочность, человек начинает служить материалом, на котором и основывается неисчерпаемая мощь человеческого знания в прагматических устремлениях капиталистического общества.

Стремление «дать человечеству господство над силами природы посредством научных открытий и изобретений» [1, с. 257], т. е. нового знания, было мечтой людей и основанием многих философских учений о развитии человеческого общества, в частности, Ф. Бэкона. Он считал, что «до сих пор люди в своих открытиях слабо использовали возможности разума и никогда не прибегали к помощи искусства» [2, с. 296], т. е. творчески не использовали в достаточной мере имеющиеся у них знания, чтобы получить новое знание, более совершенное и прагматичное. Заслугой Ф. Бэкона следует считать понимание необходимости разра-

ботки нового метода исследования человеком окружающей действительности с целью получения нового знания, которое, в свою очередь, даст человеку власть, господство над миром. Но случится это при условии, что познание мира будет абсолютно подчинено этому строгому и определенному научному методу истинного осмысления и познания мира. Сам научный метод, по Ф.Бэкону, «магический ключ», «объясняющий суть явлений и вещей окружающего мира, указывающий путь к познанию причин и закономерностей развивающегося мира, пониманию прошлого, настоящего и будущего» [4, с. 20].

Этот научный метод, по его мнению, необходим для того, чтобы разум человека с самого начала познания им мира не оставался только наедине с собой, не был предоставлен самому себе, т.е. разум постоянно должен быть управляемым со стороны научного метода познания. Тогда новое знание родится быстрее, оно будет больше востребовано обществом. Этот метод – соединение предыдущего научного знания (о законах природы, ею универсально детерминированных, без каких-либо сверхъестественных конструкций) с опытом и преобразованием действительности на основе эксперимента.

Размышления о научном методе и сути познания человеком окружающего мира в системе современного образования приводят к выводу о необходимости управления знаниями в ходе учебного процесса в информационную эпоху.

Для этого следует обеспечить выстраивание процесса обучения, усвоения знаний на основе научного метода, объединяющего предыдущее научное знание, опыт и преобразующий эксперимент, чтобы каждый учащийся стал творцом собственного знания и умел применить его в существующем прагматичном мире, стал его управителем на основе собственного знания. При этом усилия учителя и ученика должны вести к тому, чтобы «с помощью особой науки сделать разум адекватным вещам, найти особое искусство указания и наведения, которое раскрывало бы нам и делало известными остальным наукам их аксиомы и методы» [2, с. 299]. Эта «особая наука», на наш взгляд, – теория систем, системный подход в изучении окружающего мира, в организации процесса познания в современной системе образования, в управлении знаниями познающего субъекта.

С этой точки зрения управление на основе системного подхода знаниями учащихся в процессе обучения становится новой методологией, порождающей индустрию знания, формируемого в современных условиях информационного общества, кардинально изменившего среду существования, развития и взаимодействия человека, вещей и явлений современного постиндустриального мира.

Как полагают ученые, глобальная информационная эпоха, реально разворачивающаяся при нашем в ней участии, несомненно представляет качественно новую ступень в развитии мировой цивилизации как экономической, культурной, политической среды. В этой новой для обществ-

ва жизненной ситуации ему предстоит решить сложную задачу – сбалансировать возможности развития информационного общества и соответствующего ему «информационного человека».

Сегодня информационные средства современного общества (радио, телевидение, Интернет, средства массовой информации на традиционных бумажных носителях) только еще складываются в своем взаимодействии друг с другом и с человеком, человеческим сообществом в целом. Пока, на наш взгляд, рано говорить о том, что они «сместили человека с пьедестала творца», что это «конец истории человеческого общества» [3, с. 117] и др.

Очевидно, должно пройти какое-то время, чтобы уловить тенденции общечеловеческого развития, изменения качеств личности под мощным влиянием и доступностью самой разной информации, сформировать и осуществить создание «информационного человека», творческой индивидуальности, самодостаточной и мобильной личности с высоким интеллектуальным потенциалом.

Эту сложную задачу в постиндустриальном обществе, как и раньше в других формациях, призвана решать система образования, система подготовки подрастающих людей к жизни и труду в условиях тотальной информатизации.

Решать эту важнейшую для человеческого общества задачу надо уже сейчас. При этом следует помнить, что средства массовой коммуникации – это не наказание и не гибель человека, это новые средства познания им окружающего мира.

А методам познания мира следует учить! Для этого, как советуют философы-прагматики, надо точно следовать строгому методу познания действительности, постоянно управлять процессом познания и знаниями обучающихся, чтобы они не были предоставлены в этом сложном деле самим себе, наращивать интеллектуальный и нравственный потенциал каждого «информационного человека».

Только в этом случае знания станут истинной властью человека над собой, обстоятельствами, явлениями, ситуациями, природой и глобальным миром.

Список литературы

1. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. – М., 1971. – Т. 1. – С. 257.
2. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. – М., 1972. – Т. 2. – С. 296, 299.
3. Кравченко В.И. Особенности трансформации «информационного человека» // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина: науч. журн. – 2012. – №1. – Т. 2. Философия.– С. 113–119.
4. Смагин Ю.Е. Знание как власть в философии Ф.Бэкона // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина: науч. журн. – 2012. – № 1. – Т.2. Философия. – С. 20–24.

Сущность образовательного пространства и методологические регулятивы его построения

В статье исследуется понятие и проблема образовательного пространства, раскрываются методологические регулятивы его построения, рассматриваются практические аспекты построения образовательного пространства вуза.

The article deals with the concepts and problems of educational space, reveals the methodological regularities of its construction is considered the practical aspects of building of educational space of University.

Ключевые слова: пространство, образовательное пространство, свойства, признаки образовательного пространства, методологические регулятивы.

Key words: space, educational space, properties, signs of educational space, methodological регулятивы.

Понятие пространства зародилось в глубокой древности. Еще Аристотель утверждал, что пространство – это свойство тел, которые в нем находятся. Энгельс отнес пространство к основным формам бытия наряду со временем. Постепенно развивалось представление о пространстве как о расположении объектов в пустоте. В последние десятилетия педагоги все чаще используют понятие «образовательное пространство» при рассмотрении совокупностей разнообразных педагогических обстоятельств. Мнения разных авторов о содержании этого понятия существенно расходятся. Однако стало понятно, что от правильного построения образовательного пространства зависит успех процесса обучения.

Исследователи связывают выделяемые ими признаки образовательного пространства с образовательными действиями, рассматривают общие и специфические свойства этого явления. Однако становится очевидным отсутствие общепризнанного определения понятий «пространство» и «образовательное пространство». Нам представляется, что, выявляя сущность образовательного пространства, нужно определиться с пониманием пространства, образования и связей между ними.

Анализ работ, в которых исследуется понятие «пространство», показывает, что, с одной стороны, это представления о пустоте, наполнении пустоты материей. Это перенимание пустотой у материи протяженности, дискретности, преобразование пустоты в пространство, приобретение координатности (взаимное расположение компонентов), границ,

места и формы всех явлений, порядка существования объектов, пространственности, расстояния и др. [1, с. 5–6].

С другой стороны, понятие «пространство» включается разными науками в свой понятийный аппарат и используется в качестве инструмента для построения собственных предметных областей и теорий. Это понятие помогает им отражать единство разноприродных объектов и объяснять целостность мира. Утверждается, что при включении материи в пустоту, последняя перенимает у нее протяженность, дискретность и непрерывность. Это породило представления о пространстве как совокупности всех мест реальных объектов как порядка и системы одновременного сосуществования объектов. Пространство рассматривается и как свойство находящихся в нем тел, как форма бытия, форма существования материи.

Понятие «пространство» связывают с ощущением пространственности. Показывают, что оно сложилось в результате ощущения человеком пространственности в процессе его культурогенеза, в связи с объективизацией существующих явлений и представлений о них. Этот процесс объективизации привел к тому, что ученые стали рассматривать «пространство процессов в комплексе с понятиями, представлениями о них, взятыми вместе с мыслью о них, с практикой» [4, с. 117].

Предпринимались попытки определить понятие «пространство» через другие понятия, но они не дали желаемого результата, потому что нет понятий, более абстрактных, чем это. Оно является первофеноменом, «оно исходно, в нем можно зафиксировать единство разнокачественных явлений в цельности мира» [7, с. 42].

Сами материальные тела и их свойства порождают свои пространства. Имеет место рассмотрение пространства не только как пространства тел, но и как пространства процессов и связанных с ними понятий, представление о пространстве как о чем-то таком, существование чего обусловлено существованием определенного набора факторов и условий. Относительно широко распространилась теория культурного пространства. Рассматривается культурное пространство, под которым понимается способ бытия человека. Культурное пространство рассматривается как пересечение пространств культур. Разводятся понятия «культурное пространство» и «пространство культуры» [2, с. 48]. Психологи рассматривают бытийное пространство личности.

Виды пространства подразделяют на материальные, виртуальные и материально-виртуальные. Виртуальное пространство при этом рассматривается как идеальное. Отмечается, что виртуальный мир человек видит изнутри, его объекты поддаются исследованию. Применение компьютера предоставляет широкие возможности варьирования пространства и даже времени, ускоряя и замедляя его, перенося рассматриваемые события в прошлое и будущее.

В философских работах рассматривается социальное пространство, в географических – географическое и т.д. В философии рассматривает-

ся «социальное пространство ученического класса как феноменологический факт, существующие взаимосвязи между социумом, классом...» [3, с. 10]. Философы видят пространство как совокупность государственных и общественных механизмов, географы – как тетраду пространственных понятий «территория», «район», «пространство», «место» [4, с. 124]. Каждая наука, обращаясь к понятию «пространство», вносит в его описание специфические характеристики своего предмета.

Исследованные учёными разных наук представления о понятии «пространство» позволили вычленив совокупность общих его признаков, позволяющих считать их системной методологией построения всякого пространства, в том числе и образовательного.

К этим общим признакам и свойствам пространства отнесены следующие: наполнение материей пустоты; протяженность (взаиморасположенность); дискретность; координатность; наличие границ; преобразование пустоты в пространство введением в нее материи с её свойством протяженности; порождение материальными телами и их свойствами своих пространств.

Это набор признаков и свойств есть результат использования комплекса тех понятий, которые были исследованы авторами в разных науках. Однако они далеки от предмета педагогики и образования. Представляется целесообразным обобщить их на более высоком уровне абстракции, а затем перейти в конкретное поле предмета педагогики и в нем раскрыть сущность понятия «образовательное пространство».

Признак пространства «наполнение материей пустоты», обычно выдвигаемый авторами на первое место как основной, следует признать недостаточно общим признаком пространства, поскольку он относится лишь к материальному пространству, а современной наукой признано существование и нематериальных пространств – виртуальных и материально-виртуальных.

Нам представляется целесообразным сформулировать обобщенный признак «образовательного пространства» как **«наполнение пустоты материальными и (или) виртуальными объектами»**.

«Протяженность (взаиморасположенность)» также присуща физическим объектам. Среди объектов нефизических пространств есть такие, которым не присуща протяженность тел, потому что их объекты не являются телами. Например, о признаках культуры не говорят, что они обладают протяженностью. Их характеризует разный объем, но не физический, а некоторый иной, характеризующийся количественным проявлением объектов культуры. То же можно сказать и о компонентах содержания образования в педагогике. Они бывают более широкими или узкими, общими или локальными. «Широкость», «ширина» представляются не совсем удачными словами, например, при рассмотрении педагогических понятий. Более подходящей для понимания образовательного пространства представляется обобщенная формулировка протяженности – **«распространенность (обширность)»**.

«Взаиморасположенность» тоже присуща лишь некоторым объектам, включая физические. Взаиморасположенность тел заключается в величине расстояний между ними и направлениях их расположения одного относительно другого. Нет смысла говорить, например, о количестве метров и направлении на восток или север между менталитетом и эмоциональностью как свойствами личности, упражнением и объяснением как методами обучения. А понятие «взаимосвязанность» включает в себя и обозначенные физические обстоятельства, и соответствующие характеристики другой природы. Поэтому наиболее удачной формулировкой второго признака образовательного пространства представляется **«распространенность и взаимосвязанность объектов»**.

«Дискретность» проявляется в том, что каждый компонент пространства имеет свой состав общих и особенных свойств. Например, Черному морю и Крыму как компонентам географического пространства присущи разные наборы свойств. Поэтому Черное море и Крым не одно и то же. В разных науках особенности рассматриваемых объектов называют такими словами, как «закономерности», «правила», «принципы», «требования» и т. д. В образовании, например, урок и домашняя работа существуют отдельно одно от другого. То же самое следует сказать о лекционной аудитории и читальном зале. Нельзя утверждать, что слово «дискретность» совсем не подходит для характеристики присутствия этих объектов в каком-либо единстве, но слово «отграниченность», на наш взгляд, понятнее характеризует это присутствие. Поэтому соответствующее свойство образовательного пространства можно обозначить названием **«отграниченность объектов пространства»**.

Признак «координатность» специфичен для математики и физики, а в гуманитарных науках может выполнять лишь роль намека. Этот признак определяет место объекта в совокупности или системе объектов пространства. Это значит, что он показывает, как этот объект соотносится с другими объектами, то есть характеризует его связи с другими объектами. Для всех остальных, в том числе гуманитарных наук, также характерно, что их объекты имеют взаимные связи. Эти связи обуславливают их взаимное существование. Например, в вузе имеются ректорат, деканаты, кафедры, факультеты, учебные группы, учебные аудитории и т. д. Между ними устанавливаются связи, которые точно определяют роль каждого из этих объектов среди всех остальных. Здесь назначение понятия «роль» аналогично назначению понятия «место» в математической системе координат. Кроме того, определяются и причины образовавшихся или образованных связей. Отсюда вытекает целесообразность обозначения рассматриваемого признака образовательного пространства понятием «детерминация», а само свойство сформулировать как **«детерминация объектов пространства»**.

Название признака «границы» понятно всем и не требует преобразования. Можно лишь рассуждать об их обобщенной сущности. Их мож-

но рассматривать как места появления и исчезновения признаков объектов образовательного пространства.

«Присвоение протяженности пустотой от материи» трактуется как одно из свойств пространства на примере физического (значит, и материального) пространства. С введением в пустоту материи она (пустота) превращается в материальное пространство. Если мы ввели в пустоту понятия «Кавказ» представление как о географическом объекте, то вместе с ним в ней появилась и его (объекта «Кавказ») протяженность, она присвоилась пустотой, превратившейся в материальное пространство. С введением в пустоту виртуального объекта она превращается в виртуальное пространство. Опираясь на выполненное выше обобщение понятия «протяженность», мы можем сформулировать этот обобщенный признак образовательного пространства как **«присвоение пустотой от объектов пространства их распространенности (в смысле обширности) и взаимосвязанности (взаимообусловленности)»**.

Признак «преобразование пустоты в пространство введением в нее материи» установлен на примере физического пространства. Он является прямым логическим продолжением первого признака «наполнение материей пустоты». Пустота пространством быть не может, так как она есть ничто. Это значит, что ничего нет. Если же в ней появляются материальные и (или) виртуальные объекты, то вместе с ними появляется ощущение их и затем причина рассуждать о них. Для доказательства превращения пустоты в пространство нужно установить появление у нее основных признаков этого феномена. Для этого нужно решить, какие признаки пространства являются основными.

В науке установилось представление, что «категория пространства возникла на основе наблюдения практического использования представлений о положении и отношении объектов друг к другу, их объема, протяженности» [7, с. 39]. Поскольку же «пространство является... абсолютной абстракцией» [7, с. 41], возвести его к каким-либо категориям, понятиям невозможно. Остается обратиться к изначальным практическим наблюдениям и представлениям. Ими могут быть взаимоотношения объектов, их объем и протяженность. Представляется, что для образовательного пространства нужно, чтобы в пустоте появились объекты, обладающие распространенностью, детерминированной взаимосвязанностью и ограниченностью. Из отмеченного вытекает, что введение в пустоту материальных и (или) виртуальных объектов преобразовывает ее в пространство. При этом характер, вид, особенности этих объектов обуславливают и вид, и особенности формируемого образовательного пространства:

- наполнение пустоты материальными и (или) виртуальными образовательными объектами;
- распространенность (относительно объема и количества объектов) и взаимосвязанность образовательных объектов;
- ограниченность образовательных объектов пространства;

– детерминация образовательных объектов пространства.

Эти четыре признака нам представляются основными для характеристики образовательного пространства, а остальные являются производными от них.

Следующий выделенный нами для рассмотрения признак – порождение материальными телами и их свойствами своих пространств. Этот признак (производный от обозначенных четырех) позволяет нам от полученных формулировок высокого абстрактного уровня перейти к конкретному направлению в предмет педагогики.

Для дальнейшей конкретизации образовательного пространства необходимо определиться в понимании образовательного процесса, его механизмов и его обеспечения. Организацию этого процесса мы рассматриваем с позиций ситуационно-функционального подхода, заключающегося в планомерном создании образовательной ситуации, предусматривающей адекватную подготовку контингента, кадров, учебно-материальной базы, текущую подготовку условий для образовательной деятельности, включение функциональной системы образовательной деятельности и управление ее функционированием путем отслеживания выполняемых действий и их результатов, целевого направления обучаемых на действия, адекватные текущим изменениям их образованности.

Образовательное пространство выступает здесь в виде условий для выполнения образовательной деятельности, которые подразделяются на внешние и внутренние.

Компонентами образовательного пространства являются внешние условия. Внутренние тоже составляют пространство, но другое – самого образования. Это совокупность условий, создаваемых самими образовательными действиями для их же выполнения.

Условия образовательного пространства должны соответствовать установленным выше его признакам. Их можно классифицировать по этим признакам, но такая классификация не удобна для применения в практической деятельности педагогов и создателей условий для деятельности образовательных учреждений. Для них характерно рассмотрение их по организационно-методическим признакам. Пространственные признаки нужны для оценивания рассматриваемых условий и предъявления к ним полноценных общенаучных и педагогических требований.

Рассмотрим выделенные признаки образовательного пространства на примере вуза.

Наполнение пустоты материальными и (или) виртуальными образовательными объектами заключается в следующем. Набор контингента студентов и педагогических кадров. Подготовка зданий и других помещений для проведения учебных занятий, создание учебно-материальной базы, открытие опорных пунктов для подготовки набора абитуриентов. Приобретение обучающих программ и приложение их к

компьютерной технике. Обучение педагогов применению новых образовательных технологий. Выполнение этих и других условий там, где их прежде не было, приводит к появлению в образовательной вузовской пустоте образовательного вузовского пространства.

Расположенность (относительно объектов и их количества) и взаимосвязанность образовательных объектов заключается в том, что каждый объект занимает некоторое свое количество (размеры) места, обладает своим количеством информации, объекты связаны между собой различными закономерностями – причинами, следствиями, содержанием учебного материала, созданием условий для выполнения образовательных действий, предоставлением средств обучения, возбуждением мотивов. Информация отдельного компонента может иметь характер, отличный от характера информации другого компонента. Информация материального компонента может быть связана с информацией виртуального. Учебные планы, программы, учебники, учебные технологии взаимообусловлены, выступают в единстве, действуют непрерывно в течение установленного времени. Их влияние имеет протяжённость в пространстве.

Отграниченность образовательных объектов образовательного пространства состоит в том, что каждый объект имеет свою сферу существования, свои границы, отличается от других объектов. Например, учебник физики и лекционная аудитория не повторяют друг друга, несмотря на то, что связь между ними существует: лекционная аудитория используется для того, в частности, чтобы студент узнал, как он должен работать по этому учебнику. Каждый образовательный объект имеет состав общих и особенных свойств. Существуют группы объектов, каждая из которых имеет свой расширенный относительно всей совокупности объектов состав свойств. Самым общим свойством всех образовательных объектов является способствование решению образовательных задач. Одним из общих свойств лекционной аудитории, читального зала вуза и учебного кабинета является предоставление физического места для выполнения студентом действий учения. Объекты образовательного пространства очень многочисленны и разнообразны. Они обладают рядоположенными и иерархическими различиями.

Детерминация образовательных объектов образовательного пространства заключается в существовании их связей между собой, направления и характера этих связей. Каждый объект имеет связи с другими объектами, характеризующими его логическое место среди них. Это место определяется свойствами объектов, детерминируется ими. Например, содержание обучения как компонент образовательного пространства связано с библиотекой, в которой хранится учебная литература; учебной лабораторией, приспособленной для обеспечения возможности выполнять действия, в которых усваивается часть программного материала; аудиторией для занятий групп, где обсуждаются основные проблемы изучаемого материала и т. д. Каждый объект образовательного пространства и вся их совокупность представляют собой условия для

выполнения образовательной деятельности, поэтому их (объекты) можно называть условиями, образовательными условиями.

От грамотного построения образовательного пространства, полноты предоставления им возможностей в большой мере зависит результативность образовательного процесса. При его создании необходимо опираться на понимание его сложной структуры, взаимосвязей его компонентов и их назначения. Назначение компонентов заключается в «обслуживании» образовательного процесса – предоставлении возможностей для осуществления образовательных действий. Поэтому структура и содержание образовательного пространства определяются потребностями образовательного процесса. Кроме того, оно зависит от условий окружающей среды, от ее возможностей. Все условия очень сложны и поиск оптимальных вариантов не легок. Их поиск происходит и практической деятельности, и в научных исследованиях. Для обеспечения оптимальности образовательного пространства необходимо обеспечение адекватности его компонентов условиям функционирования образовательного процесса. Последние условия динамичны, поэтому и облик запрашиваемого пространства не постоянен. Изменчивость запроса и возможностей обуславливает востребованность в каждой ситуации своих актуальных решений. Их поиск должен быть направлен от учета общих закономерностей к учету все более и более конкретных, которые всегда изменчивы. Поэтому необходимо выделить **методологические регулятивы** формирования образовательного пространства.

Поскольку в педагогической теории и практике не существует единого мнения об образовательном пространстве, то главным регулятивом его формирования следует признать **уточнение его сущности**. Из приведенного выше анализа проблемы понимания образовательного пространства вытекает, что оно заключается в совокупности условий, обеспечивающих существование образования. Образовательное пространство ничего не производит, потому что оно не является механизмом, оно предоставляет условия для функционирования механизма образования.

Объекты образовательного пространства могут порождать свои образовательные пространства. Отсюда вытекает его вариативная иерархичность, заключающаяся в том, что его компоненты, объекты могут выступать в разных вариантах, а варианты подразделяются на пространства следующего уровня конкретности, обладающие всеми необходимыми признаками образовательного пространства. Для построения пространства, полноценно обеспечивающего образовательный процесс, необходимо добиться высокой взаимной слаженности его компонентов. Поэтому **закономерности построения состава условий** образовательного пространства выполняют функцию методологического регулятива его эффективности. Востребованность состава условий образовательного пространства зависит от задач образования. В связи с этим возникает необходимость нового совершенствования образовательного пространства после каждого изменения образовательных задач.

Каждый компонент образовательного пространства предоставляет не безграничные возможности. Каждая возможность имеет свои границы, поэтому существует необходимость поиска закономерностей установления оптимального сочетания распространенности создаваемых условий. **Оптимальность сочетания распространенности условий образовательного пространства** также выступает методологическим регулятивом эффективности этого пространства.

Одной из проблем построения образовательной деятельности является уточнение закономерностей ее структуры. Пространство должно обеспечивать компоненты деятельности. Поэтому **уточнение природы образовательной деятельности** также является одним из методологических регулятивов эффективности образовательного пространства.

Эффективность образовательного процесса в большой мере зависит от состояния здоровья учащихся. В последние годы в педагогических исследованиях расширяется представление об этом феномене. Рассматривается физическое здоровье, психическое, интеллектуальное, социальное, нравственное и т.д. Разрабатывается теория сущности человека как единства его телесного, душевного и духовного компонентов. Здоровье рассматривается как совокупность способностей выполнения жизнедеятельностных функций, а задача образования относительно здоровья учащихся определяется как «здоровьеобеспечение, заключающееся в организации и выполнении действий, формирующих и развивающих в их жизненном единстве способности выполнения телесных, духовных и душевных функций» [5, с. 72]. В связи с этим возникла необходимость уточнения сущности образовательного пространства **здоровьеобеспечения** учащихся как методологического регулятива его построения.

В последние годы большую актуальность получила проблема непрерывного образования человека в течение всей учебной и трудовой жизни. Появилась идея для ее решения создавать образовательный комплекс лицей – колледж – вуз, состоящий из лицейского класса, колледжа и вуза, работающих под единым руководством и готовящих специалистов одной отрасли производства [6]. При этом возникла проблема создания технологии профессионально-трудовой социализации образовательного комплекса. Она обусловила потребность в методологическом регулятиве построения образовательного пространства **непрерывной профессионально-трудовой социализации учащихся** в этом комплексе.

Исходя из вышесказанного, мы можем утверждать, что потребность в методологических регулятивах образовательного пространства возникает при необходимости научного поиска новых возможностей совершенствования образовательного процесса.

На основании вышеизложенного, мы можем выделить основные принципы, которым должно соответствовать образовательное пространство:

- направленность состава и содержания его объектов на образовательные действия, обеспечивающие выполнение государственных стандартов и образовательных программ;
- обеспечение возможности построения образовательных действий, адекватных изучаемому содержанию;
- обеспечение всесторонней гармонизации воспитательной, образовательной и организационной деятельности;
- обеспечение условий для установления взаимного соответствия текущего состояния образовательной ситуации и учета текущих результатов функциональных действий, наведения их на актуальную образовательную траекторию.

Рассмотренные признаки, свойства, методологические регулятивы и принципы построения и функционирования образовательных объектов и образовательного пространства в целом взаимосвязаны, взаимообусловлены и дополняют друг друга, образуя системное единство и целостность образовательного пространства. Они обеспечивают его соответствие целям и задачам образовательного процесса, направленного на гармонизацию образовательной деятельности и достижение результатов, определяемых нормативными документами, соответствующими общественным вызовам современного информационного общества.

Список литературы

1. Бондырева С.К., Кураков Л.П., Лиферов А. П., Никандров Н. Д. Образовательное пространство России: проблемы интеграции. – М.: Вуз и школа, 2004. – 464 с.
2. Букин А.Г. Культурное пространство и пространства культур: дис. ... канд. филос. наук. – Чита, 2006. – 150 с.
3. Виленский М.Я., Мещерякова Е.В. Образовательное пространство как педагогическая категория // Педагогическое образование и наука: науч.-метод. журн. – 2002. – № 2. – С. 8–12.
4. Костинский Г.Д. Пространственность в человеческом сознании // Мир психологии: науч.-метод. журн. – 1999. – № 4. – С. 116–129.
5. Макашина И.И., Малиночка Э.Г. Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота. – Краснодар, КРО АПСН, 2007. – 196 с.
6. Сокольников Ю.П. Теория воспитательных пространств. – М.; Белгород: БГУ, 1998. – 42 с.
7. Шендрик И.Г. Образовательное пространство: теоретико-методологический аспект // Образование и наука: Изв. Уральск. отд. РАО. Журн. теоретич. и прикладных исслед. – 2001. – № 5. – С. 38–54.

Взаимодействие науки, образования и производства в процессе подготовки кадров в региональном вузе

В статье раскрываются основные концептуальные положения взаимодействия науки, образования и производственной сферы в процессе подготовки кадров для региона на примере регионального высшего учебного заведения. Дается описание основных педагогических подходов, закономерностей и технологии построения единой образовательной среды учебно-познавательно-профессиональной деятельности студентов.

The article describes the main conceptual provisions of interaction between science, education and production sector in the process of training in the region on the example of the regional higher educational institution. A description of the basic pedagogical approaches, patterns and technologies of creation of the unified educational environment educational and informative professional activity of students.

Ключевые слова: наука, образование, профессиональная подготовка, кадры, единая образовательная среда, инновации, интеллект, нравственность.

Key words: science, education, training, human resources, the educational environment, innovation, intelligence, morals.

Модернизация экономики на основе ее инновационного развития ставит перед обществом в целом и перед системой образования проблему формирования инновационного поведения человека, ориентированного на производство инноваций, а вслед за этим и создания качественно новой системы образования с качественно новой системой внутренних и внешних отношений и основанных на этих отношениях взаимодействий.

В силу выхода на первый план человеческого фактора первичными становятся не материальные или иные взаимодействия, а тонко организованные чувствительные отношения между людьми и организациями, созданными с их участием, представляющие собой, в конечном итоге, живые организмы.

Чтобы решать такую многоуровневую проблему посредством образования, само образование должно развиваться как инновационный процесс, подчиняться логике инновационного развития и строиться на методологии, технологии и практике взаимодействия и проявления ин-

новационной сущности внутренних и внешних отношений, влияющих на систему образования.

Ключевым звеном, обеспечивающим возникновение качественно новой модели такой образовательной системы, является разработка методологической концепции, основанной на организации отношений и взаимодействий, в первую очередь, с базовыми субъектами жизни социальной структуры. При этом мы придерживаемся основного принципа диалектики: «...каждая новая концепция возникает и развивается в среде, созданной ее предшественниками».

К таким базовым субъектам жизни профессионального образовательного комплекса относятся система науки, система образования, сфера профессиональной деятельности. При этом обучающийся рассматривается как целостная духовно-нравственная, материальная и историко-генетическая сущность, развивающаяся и формирующаяся в определенных сферах жизнедеятельности.

А развитие обучающегося происходит по мере перехода из одной сферы жизнедеятельности в другую. Поэтому, чтобы обеспечить непрерывность развития человека, необходимо создать единую образовательную среду, включающую науку, образование и профессиональную деятельность. Кроме того, с позиций регионального вуза, такого как Лужский филиал ЛГУ им. А.С.Пушкина, необходимо расширить образовательное пространство до пространства общественной жизни на основе учета объективных социально-экономических потребностей в сочетании с социально-демографическими особенностями населения региона и его потребностью в кадрах.

С учетом сказанного нетрудно определить объект, предмет и цель моделирования. Объектом является единая организация жизни человека, образования и социально-экономической сферы региона, предметом – образовательная среда, сформированная на основе науки, образования и сферы профессиональной деятельности выпускников филиала.

Целью является разработка модели внутри и межведомственного взаимодействия в единой образовательной среде науки, образовательного учреждения и сферы профессиональной деятельности. Для достижения этой цели необходима адекватная методологическая база, которая не может основываться на каком-либо одном подходе или нескольких известных методологических и научно-педагогических концепциях. В соответствии с логикой организации процесса подготовки кадров в интегрированной среде науки, образования и производства обе эти связи нами были взяты за основу.

Сначала нами была исследована структурированная последовательность, объединяющая такие подходы, как организационно-генетический, личностно ориентированный, ценностно-смысловой, предметно-профессионально-деятельностный, обеспечивающие взаимодействие процессуально-компетентностный, профессионально-

культурологический (метод) и, наконец, сам культурный человек-профессионал.

В системе данных подходов единая образовательная среда подготовки профессиональных кадров рассматривается как организованная совокупность внутри- и межведомственных отношений, формирования качественно нового, способного к инновациям человека, и подготовки кадров, способных к модернизации экономики.

Современным инструментом управления качеством образования служат системы менеджмента качества, соответствующие требованиям международных стандартов ISO серии 9000 третьего и четвертого поколений (2000, 2008), которые внедрены в вузах и включены в состав аккредитационных показателей. В основе этих стандартов лежат восемь принципов идеологии TQM (Total Quality Management) – всеобщего управления качеством: ориентация на потребителя, лидерство руководителя, вовлечение персонала, процессный подход, системный подход, решения, основанные на фактах, взаимовыгодные отношения с поставщиками, постоянное улучшение.

Главная мысль, которая заложена в этих принципах: «Управлять надо не структурными подразделениями и людьми преимущественно на уровне субъектно-субъектных отношений, а реальными жизненными процессами, в частности, собственно процессом обучения (воспитания, повышения квалификации персонала, материально-технического обеспечения и т. д.) через содержание и технологии, создавая благоприятные организационные и иные условия для эффективности такой деятельности».

При такой организации подготовки процессы научной, учебной и профессиональной деятельности должны быть интегрированы в единый циклический процесс, включающий научную, учебно-познавательную и профессиональную деятельность в соответствии с известным циклом научного познания: «От живого созерцания – к абстрактному мышлению и от него – к практике».

Поэтому и внутренние, и внешние взаимодействия в этом пространстве и всех его подпространствах, а значит, и в системе образования должны строиться на основе одних и тех же законов развития жизни, обеспечивающих устойчивость каждого из них и всей совокупности.

К фундаментальным законам развития образования в современных условиях относятся закон обратных связей и закон оборачивания метода, образующие основу взаимодействия социально-экономической сферы и сферы образования.

Совокупность всех этих законов является сущностью, а теоретическое представление – описанием сущности развития и организации всех видов отношений и взаимодействий, а значит, внутри- и межведомственного взаимодействия, научной, образовательной и социально-экономической сфер общественной жизни в ключевом звене развития единого общественного организма – системе подготовки кадров.

Интегральной сущностью, обеспечивающей развитие всех участников любого жизненного пространства, следовательно, и образовательного пространства, является человеческий интеллект как способность человека преобразовывать знания в продукты человеческой, в частности, профессиональной деятельности и затем, осмысливая и осознавая продукты труда, создавать новые теоретические модели. Завершенной и наиболее совершенной формой проявления интеллекта в общественной жизни является культура.

Поэтому, исходя из изложенного, отраженное и сущностное ядро подготовки кадров рассматривается в широком смысле как историко-генетически обусловленный процесс развития культуры, а в узком – процесс развития профессиональной культуры, формирующий компетентность будущего профессионала, способного реализовывать и развивать процессы пространства профессиональной сферы жизни.

В этой связи пространство процессов профессиональной деятельности среднего и низшего звена (техников, технологов, рабочих) может рассматриваться как организация – образ жизни, включающий производственный, технологический, технический (обслуживание техники), организационно-технологический, познавательный-мониторинговый, поисково-исследовательский, инновационный процессы.

В пространстве профессиональной деятельности инженеров в рамках третьего стандарта ФГОС можно выделить систему базовых процессов профессионально-технической деятельности, охватывающей все основные виды направлений профессионально-технической подготовки: общекультурный, проектно-конструкторский, производственно-технологический, сервисно-эксплуатационный, организационно-управленческий, научно-педагогический, научно-исследовательский, инновационно-конструкторский.

Выделенные направления определяют виды компетентности, формируемые: а) на уровне среднего звена профессионально-технической подготовки: производственную, технологическую, техническую (обслуживание техники), организационно-технологическую (коммуникативную), познавательный-мониторинговую, поисково-исследовательскую, инновационную и б) на уровне высшего звена профессиональной подготовки (М.П. Барболин, Г.П. Семенова): общекультурную, проектно-конструкторскую, производственно-технологическую, сервисно-эксплуатационную, организационно-управленческую, научно-педагогическую, научно-исследовательскую, инновационно-конструкторскую.

Суммируя все изложенное, можно назвать приоритетные результаты образовательной деятельности и подготовки кадров развития образования – это развитие личностных качеств и интеллекта, профессиональной компетентности и профессиональной культуры, результативность социально-экономической деятельности.

В соответствии с принципом подобия Бауэра «что внизу – то и наверху», а также в силу тождества структур мышления познания и знания приведенная выше последовательность методологических подходов реализуется на практике в форме методов, образуя целостную технологию развития и формирования человека-профессионала. В соответствии со структурой технологии и с целью максимального использования внутреннего творческого потенциала субъектов внутри ведомственного и межведомственного взаимодействия управление процессами жизнедеятельности и способами деятельности должно строиться на основе смысла жизни в рамках ценностно-смыслового подхода.

С другой стороны, это исходная форма активизации жизненного потенциала субъекта и дальнейшего развития жизненного процесса и, значит, смысл жизни есть генетическое ядро образа жизни, ядро внутри и межведомственных взаимодействий на основных направлениях развития образования, которое, разворачиваясь, превращается в мотив, цель, образ жизни.

С позиций такого понимания смысл жизни и цель для всех видов внутриведомственных и межведомственных взаимодействий на выделенных основных направлениях развития образования должны быть едины.

Осознание истинного смысла жизни и формирование истинных ценностей происходит на пути нравственного развития человека в процессе реализации нравственного направления развития системы образования, ее нравственного воспитательного потенциала. При этом ориентиром должна служить основанная на нравственности культура отношений и мораль, а результатом – этические нормы поведения в различных сферах общественной жизни и деятельности человека. Взаимодействие и консолидация ресурсов науки, образования и производства в сфере воспитания будет, с одной стороны, решать проблему профориентации, а с другой, – подбора наиболее эффективных кадров, и тем самым оптимизирует решение проблемы кадрового потенциала во всех взаимодействующих субъектах.

С целью достижения эффективности на этом направлении взаимодействие должно осуществляться в форме интеграции культурных форм организации общественной жизни науки, образования и сфер профессиональной деятельности. Необходимым условием успешного решения задачи нравственного воспитания является взаимопроникновение и интеграция кадровых ресурсов (лучше сказать личностного потенциала) образования и производства.

В плане финансирования здесь приоритет должен принадлежать государству. С целью проведения государственной политики в этой сфере, чтобы сохранить управленческий потенциал за собой, государство должно взять на себя не менее 68 % финансового обеспечения. В противном случае воспитание будет неуправляемо и подчинено интересам

других структурных организаций, которым принадлежит приоритет в финансировании.

В то же время материальная база и кадровый потенциал в процессе интеграции в процентном отношении может варьироваться произвольно. Но если профессиональная сфера заинтересована в высококвалифицированных кадрах, она должна в их подготовку вкладывать материальные и кадровые ресурсы.

Нравственное воспитание продолжается, развивается и достигает своего совершенства в результате осмысления и осознания поведения и деятельности, а значит, в процессе трудовой (по Рубинштейну), общественно полезной деятельности, в основе которой лежит интеллект и интеллектуальное развитие человека.

Содержанием образования в рамках процессуально-компетентного подхода в условиях взаимодействия образовательной и социально-экономической сфер будут служить процессы жизнедеятельности в интегрированной образовательной среде. А элементарными «клеточками» такого рода содержания образования являются способности учебно-познавательной-профессиональной деятельности.

Результатом профессиональной подготовки в личном плане должен стать нравственный профессиональный интеллект, а в общественном – профессиональная культура, профессиональная мораль, профессиональная этика. Интеллект, являющийся сущностью процесса развития системы образования, служит ключом к повышению качества подготовки кадров.

Критерием эффективности развития интеллекта является уровень развития преобразующей способности человека к познавательной и профессиональной деятельности, инновациям и модернизации личной и общественной жизни

Критерий эффективности развития профессиональной компетентности означает степень овладения человеком соответствующими процессами жизнедеятельности того пространства, которому принадлежит процесс, а также способность к инновационной деятельности и модернизации в сфере профессиональной жизни.

Структура и логика развития непрерывного образования, рассматриваемого как последовательность сменяющихся образовательных пространств, существует в едином цикле науки, образования и производства.

В наиболее адекватном виде такая структурная организация наиболее содержательно и полно может быть реализована в форме кластеров, которые образуют целостное пространство подготовки специалистов, отражающее целостную структуру и логику единого социально-экономического и общественно-политического устройства России и взаимодействующих с ней государств. Рассмотренные выше формы взаимодействия образования с другими структурными организациями обще-

ства могут быть использованы как отдельные звенья для построения кластеров.

Результатом проживания в каждом образовательном пространстве является человек общественный. Сущностной характеристикой его выступает общая и профессиональная культура, понимаемая как совокупность генетически обусловленных и исторически сложившихся норм жизни (существования и развития): духовно-нравственных, интеллектуальных и материальных процессов жизнедеятельности в различных сферах экономики. Именно они обеспечивают устойчивость данного пространства в условиях общественной жизни человека, общества и природы как единого организма.

Предлагаемая концептуальная модель ориентирована не только на инновационное развитие и модернизацию системы образования, она предоставляет возможность осуществлять непосредственную связь с реальными экономическими и производственными процессами, а также непосредственно управлять кадровыми потоками, включая их в реальную практику в условиях общественно-государственно-частного партнерства образовательных, научно-исследовательских учреждений и производства.

Проведенный эксперимент реализации предлагаемой модели на базе Лужского филиала ЛГУ им. А.С. Пушкина, подтвердил эффективность и перспективность применения предлагаемой модели в качестве средства повышения качества управления подготовкой кадров для региона.

Список литературы

1. Материалистическая диалектика как общая теория развития. – М.: Наука, 1985. – Т. 3.– 482 с.
2. Новиков А.М. Методологические основы развивающего обучения. – М.: Высш. шк., 1991. – 262 с.
3. Чудновский В.Н. Нравственная устойчивость личности. – М.: Педагогика, 1981. – 206 с.

Сущность и механизмы сетевого взаимодействия контрагентов образовательного пространства в профессиональной подготовке кадров

В статье раскрывается механизм сетевого взаимодействия между всеми контрагентами, имеющими заинтересованность и обязательства по организации профессиональной подготовки кадров, необходимых для региональной экономики, раскрыта их функционально-содержательная деятельность по двустороннему и многостороннему взаимодействию.

In article the mechanism of network interaction between all contractors having interest and obligations for the organization of vocational training of shots, necessary for regional economy reveals, their functional and substantial activities for bilateral and multilateral interaction are opened.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие контрагентов, механизм, модель сетевого взаимодействия.

Key words: network interaction of contractors, mechanism, model of network interaction.

Общество постоянно ждет решения социальных проблем как от власти, так и от бизнеса. Однако действующая система отношений власти, бизнеса и общества не всегда оправдывает эти ожидания. Функция властных структур, заключающаяся в национальных преобразованиях сферы бизнеса, используется недостаточно эффективно и не обеспечивает формирование благоприятной организационной и экономической среды, определяющей правила функционирования бизнеса, хотя такие условия способствуют обеспечению достойной жизни народа и завоеванию Россией места среди сильных мировых держав.

Для нашего общества использование социального партнерства стало актуальным после перехода хозяйства на рыночную основу, с отделением бизнеса от государства. В стране в настоящее время уже многое сделано для того, чтобы механизмы социального партнерства начали работать. Социальное партнерство рассматривается как эффективная технология взаимодействия власти, бизнеса и общества, отражающая интересы общества, и является важнейшим фактором устойчивого социально-экономического развития.

Однако сейчас в экономике практика такого рода институционализированного взаимодействия и разрешения возникающих перед властью и бизнесом проблем находится в процессе своего становления. Это в значительной мере сдерживает формирование эффективного механизма их взаимообусловленного сетевого взаимодействия.

На современном этапе экономического развития РФ одним из главных факторов, определяющих перспективы российского общества и государственности, является не политика и даже не экономика, а культура взаимоотношений государства, бизнеса и общества. При этом образование является одной из сфер общественной жизни, от которой во многом зависит развитие общества, страны [1].

Государственная инициатива по стимулированию процессов модернизации и инноваций не могла не затронуть подавляющее число сильных университетов. Вузы рассматриваются в качестве основных участников модернизационных процессов, результатом которых должно стать рождение новой несырьевой экономики страны и возврат конкурентных позиций стране, ее образовательной и инновационной системе и, возможно, повышение качества жизни населения.

Конкурентные преимущества обеспечивают себе те вузы, которые обладают высоким интеллектуальным потенциалом, позволяющим создавать уникальные научно-практические проекты и наращивать активы.

Целью нашего исследования является выявление системы эффективного взаимодействия государственной власти, образовательных учреждений, предприятий бизнеса, различных общественных организаций, совместно обеспечивающих высокий профессиональный уровень подготовки кадров для отраслей промышленности региона.

Инновационное развитие подразумевает третий путь, в отличие от административного и полностью рыночного, т. е. такую управленческую модель, в которой предусмотрено обязательное участие ключевых кластеров: государства, предприятия, вуза, бизнеса. Лидерство каждого из них обеспечивается на определенном этапе развития и при этом, главное, происходит формирование общего пространства согласия.

Источником развития в этой модели выступает вуз. В условиях инновационного развития вузы должны служить не только источником знаний, но и формировать кадры управленцев, которые смогут полученными знаниями управлять.

При этом формирование профессионального самоопределения рассматривается как совершенно новый продукт. Технологии, технические средства, новые знания и являются продуктом деятельности сразу нескольких кластеров: администрации региона, вузов, частных фирм, промышленности и распространяются по сети взаимосвязей в общем экономическом пространстве региона, которые в дальнейшем создают условия для формирования профессионального самоопределения молодежи.

Формированию сетей в регионе способствует территориальная близость входящих кластеров, единая инфраструктура, общие социокультурные и другие условия. Именно сети как система устойчивого взаимодействия обеспечивают развитие потенциала региона, если в нём действует принцип «тройной спирали».

Одна её часть – это востребованность образовательных программ вуза, которая должна отражать приоритетную позицию развития региона. Для реализации этого проекта необходимо обозначить основные цели создания и принципы сетевого взаимодействия на основе образования, определить стадии, меры по его реализации; провести разграничение полномочий в определении политики между федеральным и региональным уровнем власти; проработать механизмы поддержки правительством, целевую направленность выделенных средств; обеспечить информационное сопровождение [2].

Основной составляющей сетевого взаимодействия будет получение государственной поддержки на реализацию проектов. Вузы получат возможность адаптации к потребностям региона и бизнес-структур как участников сети в сфере подготовки специалистов с нужными профессиональными компетенциями, а также при планировании исследовательских программ научных школ с учетом региональных особенностей.

Вторая часть этой спирали – правительство региона сможет обеспечить проведение работ по развитию инфраструктуры в регионе, расширить потенциал международной кооперации, модернизировать производства, ускорить нововведения, проводить постоянно обмен знаниями, стимулировать спрос при помощи информационных и коммуникационных услуг, снизить зависимость от отдельных бизнес-групп и т. д.

Третья часть спирали – участие предприятий, малого и среднего бизнеса позволит им существенно повысить эффективность своей деятельности, улучшить кадровую инфраструктуру, что, в свою очередь, будет способствовать повышению экономических показателей производственных отраслей.

Таким образом, принцип «тройной спирали» – совместная деятельность учреждений профессионального образования, промышленности, бизнеса и власти – является базовым.

Следует рассмотреть содержание связей в прогностической модели сети. На уровне взаимодействия органы государственной власти – работодатели и вузы представятся главным:

- формирование нормативно-правовой базы федерального законодательства в целевой сфере (регламентация нового типа взаимодействия образовательных учреждений с производственным сектором – разработка моделей и механизмов социального партнерства образовательной сферы с предприятиями и бизнесом);
- оптимизация государственной налоговой политики (снижение налогов для предприятий, поддерживающих образовательные

учреждения, нацеливание предприятий на проведение активных программ по переподготовке и повышению квалификации своих кадров);

- формирование политики развития индустрии на краткосрочную и долгосрочную перспективу (отраслевой и территориальный аспект);
- программы государственной поддержки предприятий приоритетных производственных отраслей;
- формирование перечня профессий, требующихся на региональном рынке труда, прогнозная оценка количества требуемых специалистов;
- формирование профессионально-квалификационной структуры спроса на рабочую силу;
- корректировка содержания образовательных программ, путем совместного рецензирования.

Взаимодействие на уровне органы государственной власти – студент должно включать усиление «прозрачности» информационных потоков о ситуации на рынке труда и образовательных услуг, широкое информирование населения о профессиональной и квалификационной структуре спроса, прогнозе основных макроэкономических показателей рынка труда, проблемах трудоустройства выпускников, рейтинге образовательных учреждений; программы государственной поддержки обучающихся по приоритетным направлениям подготовки; региональные целевые программы по развитию системы профессиональной ориентации.

На уровне органы государственной власти – учреждение профессионального образования должны решаться вопросы подготовки и повышения квалификации преподавателей для более качественной подготовки специалистов; программы государственной поддержки преподавателей; усиление регламентирующих и контрольных функций государственных органов в сфере регулирования рынка образовательно-квалификационных услуг; создание единых образовательных стандартов, приведение их в соответствие с международными; разработка стандарта (гарантированного минимума) профориентационных услуг для обучающихся.

На уровне органы государственной власти – общеобразовательное учреждение содержание сетевого взаимодействия включает формирование государственного заказа на подготовку специалистов; муниципальной системы подготовки и повышения квалификации преподавателей для более качественной подготовки учащихся; программы государственной поддержки учителей; обеспечение условий для реализации профориентационной работы со школьниками (формирование нормативно-правовой базы); разработка стандарта (гарантированного минимума) профориентационных услуг для обучающихся.

На уровне работодатели – общеобразовательное учреждение обеспечивается проведение тематических, специализированных семинаров, конференций, выставок для студентов (учащихся) с целью информирования о ситуации на рынке труда, профессиональной и квалификационной структуре спроса.

Сетевое взаимодействие на уровне работодатели – учреждение профессионального образования обеспечивает проведение тематических, специализированных семинаров, конференций, выставок для студентов (учащихся) с целью информирования о ситуации на рынке труда и образовательных учреждениях, профессиональной и квалификационной структуре спроса; участие в реализации образовательных программ через организацию практического обучения студентов на базе предприятий; формирование заказа на целевую подготовку обучающихся; финансирование обучения своих сотрудников.

Особые отношения складываются в сети во взаимоотношениях работодатели – студенты: это целевая стипендиальная и грантовая поддержка обучающихся; трудоустройство выпускников; обеспечение условий для возможности получения дополнительной подготовки (сверх основной образовательной программы, по необходимости).

Не менее важны отношения в сети общеобразовательное учреждение – студент: диагностика профессиональной направленности, соответствия профессиографическим требованиям выбранного направления подготовки; реализация образовательного процесса; информирование о ситуации на рынке труда, о профессиональной и квалификационной структуре спроса.

В сетевых отношениях учреждение профессионального образования – студент на первый план выходят: диагностика профессиональной направленности, соответствия профессиографическим требованиям выбранного направления подготовки; реализация образовательного процесса; информирование о ситуации на рынке труда, о профессиональной и квалификационной структуре спроса.

Сетевое взаимодействие в системе общеобразовательное учреждение – учреждение профессионального образования требует единых целевых установок, на основе которых осуществляется: совершенствование содержания и методик традиционных учебных предметов, предполагающих приобщение к профессии; профессиональная деятельность педагогов образовательных учреждений, профессорско-преподавательского состава учреждений профессионального образования, оказывающих влияние на процесс самоопределения обучающихся.

Акторами сети (вершинами графа) являются органы государственной власти, представители производственного сектора (работодатели), учреждение профессионального образования, образовательное учреждение, студент. Сети отражают взаимодействие акторов – наличие связи реально функционирующего взаимодействия и документально установленные, не реализуемые на практике.

В терминах сетевого анализа данная сеть не является оптимальной с точки зрения использования сетевого капитала – движения сетевых ресурсов, поскольку содержит изолированные акторы, не участвующие в сетевом взаимодействии, кроме того, акторы, связанные пунктирными линиями, также могут быть рассмотрены, так как их взаимодействие носит формальный характер.

Так, например, существующее в настоящее время взаимодействие потенциальных участников формирования системы профессионального самоопределения студента представлено в модели сети контрагентов образовательного пространства явно недостаточно, хотя и представляется эта связь в сетевом взаимодействии одной из наиболее значимых.

На примере исследований на экспериментальной площадке – в филиале ФГБОУ ВПО ТюмГНГУ г. Ялуторовска – рассмотрим сетевое взаимодействие, направленное на совершенствование процесса профессионального самоопределения обучающихся филиала, подготовку высококвалифицированных, компетентных специалистов, способных легко адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям.

Так, исследование мотивации первокурсников, проводимое в филиале на протяжении нескольких последних лет, стабильно выявляет в качестве ведущего прагматический мотив. С одной стороны, это вполне объяснимо. С другой стороны, принцип выбора зачастую один – лишь бы получить профессиональное образование. При этом познавательный мотив занимает 3–4 места и начисто отсутствует мотив честолюбия, стимулирующий стремление к максимальной самореализации.

Результаты анкетирования первокурсников косвенно подтвердили эти данные: около 70 % поступили в филиал с целью получения профессии (специальности). При этом стремление к дальнейшему профессиональному росту проявляют не более 40 % респондентов.

Исследование направленности личности первокурсников говорит о том, что у них преобладает направленность «на себя и общение», направленность «на дело» выше у студентов ВПО, что характеризует их настрой на более активное становление как профессионалов.

Не последнюю роль в успешности процесса самоопределения играют показатели интеллектуального развития. Для всех уровней обучения довольно большой процент составляют обучающиеся с показателями ниже среднего уровня. Это приводит к тому, что значительный процент учебного времени уходит на компенсацию дефектов общеобразовательной подготовки в ущерб совершенствованию профессиональных компетенций.

Кроме того, более трети обучающихся I курса демонстрируют низкий уровень развития коммуникативных и организаторских умений.

Проведенное в начале 2011–2012 уч./г. исследование показателей адаптивности первокурсников выявило, что число дезадаптированных обучающихся НПО составляет более 42 %, СПО – более 20 и ВПО – более 27 %.

Эти данные еще раз подтверждают актуальность поставленной проблемы сетевого взаимодействия всех субъектов образовательной подготовки специалистов в вузе.

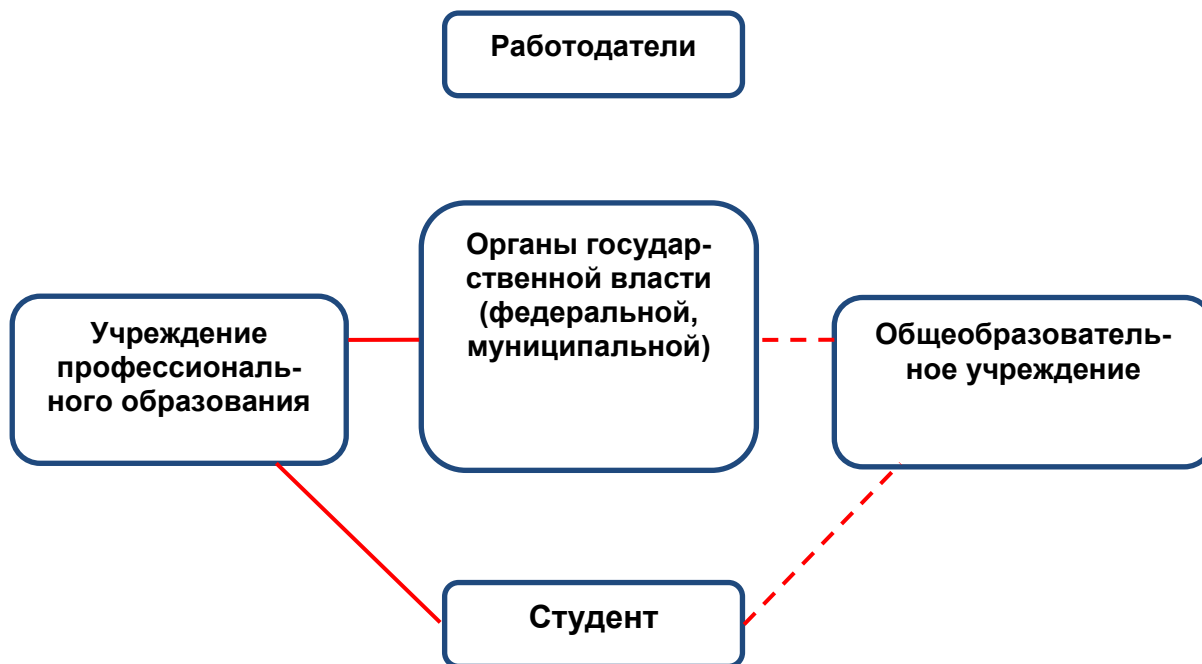


Рис. 1. Существующая модель взаимодействия контрагентов образовательного пространства

Сегодня взаимодействие контрагентов образовательного пространства в процессе формирования профессионального самоопределения студента выглядит примерно так (см. рис. 1): власть и органы управления более-менее систематически взаимодействуют с вузами отдельно, с общеобразовательными организациями – отдельно. С представителями бизнеса, работодателями взаимодействие осуществляется выборочно на уровне локальных связей. С абитуриентами, а затем и со студентами у этих структур взаимодействие крайне ограничено.

В отличие от существующей, в разработанной нами прогностической модели взаимодействия контрагентов образовательного пространства (см. рис. 2), все акторы включены в процесс непосредственного взаимодействия, где учтены силы структурной позиции всех акторов в сети.

Взаимодействие контрагентов образовательного пространства в процессе формирования профессионального самоопределения студента в прогностической модели основано на единой для всех, понятной и согласованной цели, определяющей участие каждой структуры в едином образовательном пространстве по подготовке профессиональных кадров для экономики региона.

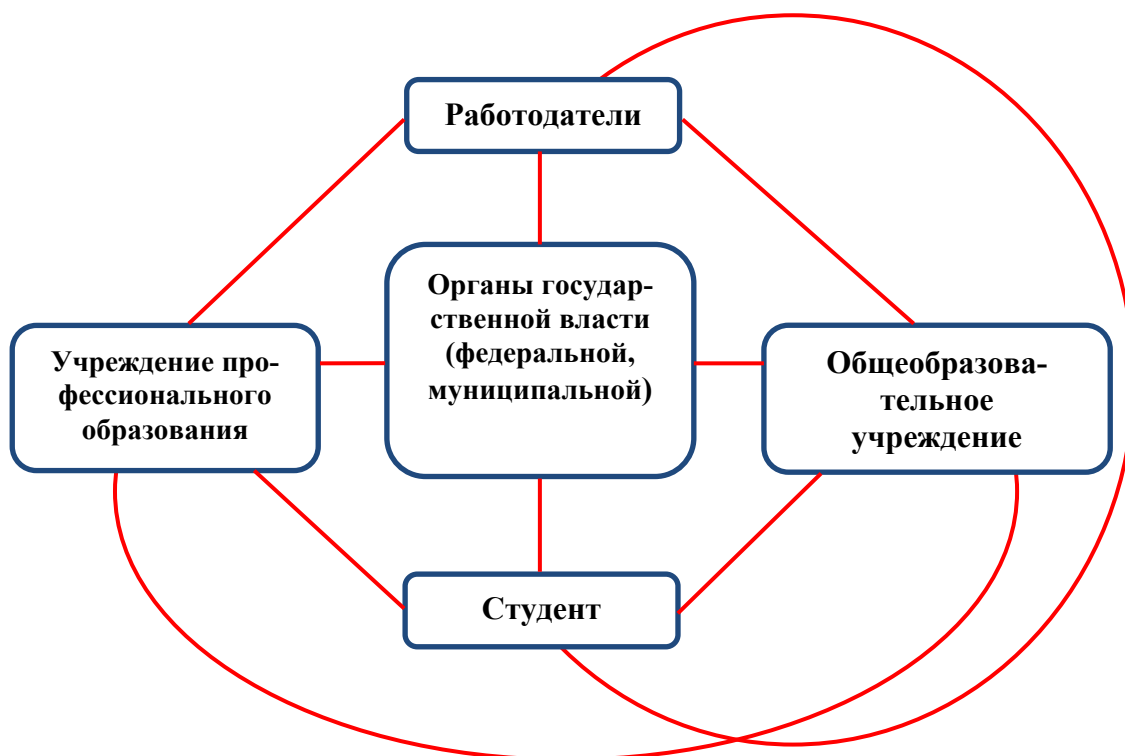


Рис. 2. Прогностическая модель взаимодействия контрагентов образовательного пространства

Более детально в прогностической модели сети рассмотрим связи, фактором которых является учреждение профессионального образования – в данном случае филиал ФГБОУ ВПО ТюмГНГУ в г. Ялуторовске, иными словами, рассмотрим некую локальную сеть взаимодействий. При этом будем полагать, что все остальные связи в модели сети функционируют в соответствии с форматом их содержания.

Модель построена на принципах SMART и включает: формирование модели сети; направлений и содержания деятельности акторов, участвующих в сетевых отношениях; научно-методической базы, обеспечивающей учебно-воспитательный процесс; выбор индикаторов эффективности процесса профессиональной подготовки обучающихся; анализ полученных результатов [3].

Реализация модели локальной сети, непосредственным актором взаимодействия в которой является учреждение профессионального образования, позволяет получить следующие результаты:

- повысить уровень психологической компетенции учащихся посредством вооружения их соответствующими знаниями и умениями, расширить границы самовосприятия, побудить потребность самосовершенствования;
- сформировать у школьников чувство индивидуальности, уверенности в своих способностях применительно к реализации себя в будущей профессии;

- ознакомить учащихся со спецификой профессиональной деятельности и новыми формами организации труда в условиях безработицы и конкуренции;
- привлечь к деятельности в рамках реализации мероприятий проекта всех участников образовательного процесса, в том числе родителей учащихся;
- сориентировать выпускников общеобразовательных учреждений в поле возможностей профессионального выбора в условиях реального и потенциального рынка труда и образования;
- сформировать готовность обучающегося к обоснованному выбору профессии, карьеры с учетом индивидуальных способностей и потребностей рынка труда в специалистах;
- повысить качество подготовки будущего специалиста на основе его мотивации на конечный результат.

В заключение следует сделать вывод: реальное построение и функционирование всей сети контрагентов образовательного пространства профессиональной подготовки кадров позволит решить важнейшие социально – экономические проблемы:

– на макроуровне снизится дисбаланс между кадровыми потребностями рынка труда и результатами деятельности системы профессионального образования по уровням и профилю обучения;

– на микроуровне увеличится доля выпускников образовательных учреждений, готовых к эффективной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Бабосов Е.М. Переход к рынку в зеркале общественного мнения // Социологич. исслед. – 1991. – № 4. – С. 25–34.
2. Лапин Н.И., Беляева Л.А., Наумова Н.Ф. и др. Динамика ценностей реформируемой России. – М., 1996.
3. Щербина В. В. Попова Е. П. Гибкость и консерватизм организации в условиях рынка // LUSA. Nisic. – 1995.

О сущности воспитания позитивных качеств национального характера в отечественном философском и педагогическом наследии

Статья посвящена осмыслению проблемы воспитания отечественной духовности и позитивных качеств русского национального характера в трудах Ивана Александровича Ильина и Константина Дмитриевича Ушинского. Автором статьи анализируется непреходящая ценность педагогических разработок этих выдающихся российских учёных по названной проблеме, которая является глубоко актуальной в современной науке.

The article is devoted to the comprehension of the educational problem of native spirituality and the positive qualities of the Russian national character in the works of Ivan Alexandrovich Ilyin and Konstantin Dmitrievich Ushinsky. The eternal value of the pedagogical development of these outstanding Russian scientists is analyzed by the author of the article on the problem that is so relevant to the modern science.

Ключевые слова: отечественная духовность, традиционные ценности, воспитание характера, позитивные качества национального характера, духовно-нравственные основы характера.

Key words: native spirituality, traditional values, character education, positive qualities of the national character, spiritual and moral foundations of character.

В новых социально-экономических условиях под влиянием социокультурных факторов изменились нравственные ориентиры развития общества, что вызывает тревогу в связи с возрастанием проблем нравственного характера, проявляющихся в поведении школьников и молодёжи. Нарушение норм морали и правонарушения среди учащихся стали типичными явлениями, характеризующими современную ситуацию, а «общий социальный фон воспитания детей в современной России определяется специалистами в области воспитания как кризисный и неблагоприятный» [10, с. 18].

В связи с этим в отечественной школьной практике актуальным является акцентирование внимания на нравственном воспитании в образовательном процессе средней школы. Как отмечают российские учёные, основное внимание в современных школах уделяется обучению, а воспитание отодвигается на второстепенные позиции. Ещё в 1999 г. министр общего и профессионального образования В. М. Филиппов констатировал: «У нас в России единый процесс образования оказался рас-

колот, а его духовная сердцевина – воспитание – принесена в жертву сиюминутным прагматическим интересам. А последствием принижения воспитания, гуманистической миссии образования явилась потеря целого поколения российской молодёжи. Поколения, которое, как мы сегодня видим, оказалось обделено нравственными и гражданскими ценностями, не получило возможности в должной мере приобщаться к ответственному и глубокому пониманию общественного и личного смысла человеческого бытия»[17, с. 65].

Любое государство держится именно на духовном характере народа. В настоящий момент мы переживаем упадок русского национального характера. Это отмечают деятели культуры, науки, литературы и искусства: А.А. Зиновьев, И.Р. Шафаревич, В.А. Солоухин, В.И. Белов, В.Г. Распутин, В.Н. Крупин, В.М. Шукшин и другие. Из современных педагогов об упадке национального характера в России неоднократно высказывались в своих работах И.Ф. Гончаров и Е.П. Белозерцев, из священнослужителей – митрополит Санкт-Петербургский и Ладожский Иоанн.

В работах отечественных педагогов, философов, литераторов в различные исторические эпохи прослеживается мысль о том, что подлинно нравственное воспитание человека – это воспитание в русле народных ценностей и традиций. О глубинном истоке души и жизни человека, о его национальности в разных аспектах размышляли многие отечественные философы и мыслители. Назовём самые крупные имена: А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, А.С. Хомяков, И.В. Киреевский, К.Д. Ушинский, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, К.Н. Леонтьев, В.С. Соловьёв, В.В. Розанов, П.Ф. Каптерев, П.И. Новгородцев, Н.А. Бердяев, И.С. Шмелёв, Н.О. Лосский, П.А. Флоренский, Г.П. Федотов, Л.П. Карсавин, И.А. Ильин.

Вопросам человеческого характера, его развития и воспитания, посвящены работы российских учёных-психологов А.Ф. Лазурского, С.Л. Рубинштейна, К.К. Платонова, А.Г. Ковалёва, Е.А. Климова, А.Г. Асмолова и др. Эти учёные разрабатывали безнациональные характеристики характера и его классификации.

Осмыслением сущности русского национального характера занимались Н.В. Станкевич, П.Я. Чаадаев, А.И. Герцен, К.Д. Ушинский, Н.Я. Данилевский, А.А. Потебня, А.Н. Веселовский, В.О. Ключевский, Д.Н. Овсяннико-Куликовский, Н.А. Бердяев, Г.П. Федотов, С.И. Гессен, Б.П. Выше-славцев, Н.О. Лосский, И.А. Ильин, П.А. Сорокин, Д.С. Лихачёв, А.М. Панченко, И.Ф. Гончаров, А.А. Корольков, Е.П. Белозерцев и многие другие.

По З.Б. Кандауровой, *нацию* можно определить как «исторически сложившуюся на определённой стадии общественного развития устойчивую общность людей, независимо от их этнического происхождения» – такую общность, которую её представители, спаянные единой созидательной идеей, ментальностью и единой системой ценностей, считают «родной», «интересы которой они готовы защищать» [8, с. 10]. Некото-

рое сходство, но и отличия от понятия «нация» мы находим в определении этноса, предложенном Л.Н. Гумилёвым: «Этнос – это естественно сложившийся на основе оригинального стереотипа мышления коллектив людей, существующих как система, которая противопоставляет себя другим подобным системам, исходя из ощущения комплиментарности» [2, с. 407].

В современной отечественной науке национальный характер рассматривается как совокупность объективных, исторически сложившихся социально-психологических особенностей духовного облика народа, проявляющихся через отношения к вечным общечеловеческим ценностям в свойственных его представителям традиционных формах поведения и существующих в объективизированных формах общественного сознания [19, с. 24]. Общим в понимании национального характера в отечественной и зарубежной науке является анализ его на уровне ценностей, которые интроецированы в личность в результате длительного взаимодействия генотипа с культурой, их взаимного проникновения. Иными словами, национальный характер «отражает социально-психологическое состояние этноса, которое складывается в результате длительного и достаточно устойчивого воздействия естественно-географических, этнических, социально-экономических и культурных условий проживания субъекта и проявляется в различных видах деятельности» [8, с. 87].

В ряде научных источников встречается сопоставление термина «национальный характер» с термином «менталитет». Например, в работе Е.С. Роговера автором утверждается, что национальный характер – это «форма выражения менталитета народа, слагаемое этого менталитета» [11, с. 84]. Понятие сложилось в социальной психологии. Философией и психологией менталитет (от лат. *«mentalis»* – умственный, духовный) определяется как интегральная характеристика человека, как совокупность его знаний, представлений, взглядов, оценок, убеждений, верований, идеалов, обеспечивающих смысл человеческой жизни, его жизненное самоопределение (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, И.Г. Дубов, В.С. Стёпин). По мнению исследователей, менталитет необходимо рассматривать в связи с «коллективным сознанием», без которого невозможно развитие антропоцентрической цивилизации [1, с. 46–47].

Современная отечественная педагогика включает менталитет в контекст образования и исследует его в единстве своего предмета. По О.В. Лебедевой, «признание и принятие феномена менталитета и национального характера как его составляющей является необходимым условием дальнейшего успешного развития личности, российского государства и народа» [9, с. 50]. По Ж.В. Четвертаковой, «национальный характер как предмет культурологического исследования относится к числу наиболее актуальных проблем современной науки. При этом он вы-

ступает феноменом и ключевой детерминантой, определяющей будущее цивилизации» [18, с. 3].

В истории российской педагогической мысли воспитанию отечественной духовности уделяется пристальное внимание. У истоков осмысления воспитательной силы традиционных отечественных ценностей и позитивных качеств русского национального характера находятся труды выдающихся учёных – Ивана Александровича Ильина и Константина Дмитриевича Ушинского.

С особой силой звучит сегодня талантливое учение И.А. Ильина о воспитании духовного национального характера. Верный сын своей Родины, вдумчивый учёный и поэт от науки, умеющий размышлять о России прекрасным литературным языком, И.А. Ильин в ряде своих работ анализирует истоки падения общей духовности и нравственности в родной стране. Как набат, звучат сегодня его слова: «Россия рухнула в революции от недостатка духовного характера – в интеллигенции и в массах. Россия встанет во весь свой рост и окрепнет только через воспитание в народе такого характера» [7, с. 11].

Руководящей творческой идеей И.А. Ильин считает идею духовного национального характера и, размышляя о необходимости его воспитания и укрепления, обращается сердцем и мыслью к традиционным ценностям российской духовности. Важное, непреходящее значение для будущего Родины философ видит в созидательной силе Русского Православия.

Сущность духовного русского национального характера раскрывается в философском творчестве И.А. Ильина глубоко и всесторонне. Как истинно творческая личность, учёный на протяжении десятилетий страстно и взволнованно раскрывает читателю в своих работах неповторимый облик русской души, постоянно дополняя, углубляя его и высвечивая всё новые и новые грани самобытного духовного лика России – страны, познавшей трагедию разрушения вековых ценностей, но сохранившей в памяти светлое ядро, основу своей духовности.

Издревле и изначально, как замечает И.А. Ильин, «Россия дала нам религиозно живую, религиозно открытую душу» [5, с. 13]. Православие явилось одним из важнейших источников формирования национального духовного характера русского человека, будь то святой христианский подвижник, русский царь, полководец или простой крестьянин. Русские люди на протяжении столетий были убеждены на сознательном или подсознательном уровнях: самое главное в жизни – то, что священо; не озаряемая светом священного жизнь превращается в жалкое прозябание и пошлость, «а Пушкин и Гоголь подарили нам это клеймящее и решающее слово, которого, кажется, совсем не ведают другие языки и народы» [4, с. 106]. Отсюда вечно пламенеющая в сердцах идея Родины как святыни, вера в её духовное могущество и негибемая воля, оптимизм в грозные для неё моменты истории. Отсюда же полнокровная и бурная жизнь сердца, духа, неизъяснимая русская сердечность, живая

любовь и живая совесть, поющие в глубине души русского человека. И, конечно же, то, что всегда покоряло и очаровывало в русских людях и смертельно устрашало врагов, – чувство собственного духовного достоинства, нерасторжимое с глубокой верой. Поистине «душа русского народа всегда искала свои корни в Боге и в его земных явлениях: в правде, праведности и красоте» [4, с. 106].

И.А. Ильин подчёркивает доброту, ласковость, изначальную естественность, общительность, гостеприимство русского человека, его патристическую верность, честь и стойкость, гибкий и крепкий инстинкт самосохранения, силу созерцающего, образно мыслящего воображения, постоянное стремление к жертвенной любви, совершенству, религиозной цельности, истинному братству и внутренней духовной свободе. Философ неоднократно в различных своих работах говорит о тончайших гранях русской духовности – о духовной очевидности и сердечном видении, об искренности и цельности в духе русского народа, о полярных стихиях его духа – о мятущейся страстности и смиренной молитве. Русской душе близки чувство ответственности, религиозное смирение и покаянное очищение; русский человек с духовным характером слышит голос совести не после греха, а до поступка, он способен на автономное самообладание. Такой человек достигает цельности прежде всего через внутреннюю свободу созерцающей любви и свободу веры. Дух его богат и щедр, из священных традиций веры им взят «драгоценный дар нелицемерного, искреннего, убеждённого и преданного повиновения, сердечной лояльности, верноподданного и вернопреданного служения» [7, с. 11].

Велики талантливость, творческая одарённость и творческий потенциал народа: «Да, благодушен, лёгок и даровит русский человек: из ничего создаст чудесное...» [5, с. 11]. Национальный духовный характер, являемый русскими людьми в различные исторические эпохи, породил несметные духовные сокровища: это и самобытная русская культура, создаваемая в русле традиционных ценностей, и великое искусство в лице русских пророков-гениев, и русская песня как «прямое изливание сердечного чувства» [4, с. 421], и наша незабвенная русская народная сказка, которая «вся проникнута певучим добродушием» [4, с. 106]. И, конечно же, бесценный для каждого российского патриота русский язык, «язык зрелого самобытного национального характера» [5, с. 18].

Говоря о характере народа, И.А. Ильин затрагивает и его глубинные противоречия, с болью замечает, что духовные вершины, достигаемые русским человеком, граничат с опасностью таких же глубоких падений и соблазнов. В статье «Идея Корнилова», например, философ анализирует причины «неверного строения русского характера и русской идеологии» [3, с. 223], заключающегося в соблазне отхода русскими людьми от древнего православного учения о мече. В стремлении «непротивления злу силою», в отказе от борьбы с врагами, имеющими цель разрушить Отечество – страшное зло, ибо живая любовь, всепрощение и смирение,

так свойственные православной русской душе, приемлемы лишь с врагами личными и не должны обращаться к врагам Господним и врагам Родины. То, что может явиться вершиной духа русского человека, не должно стать причиной его падения и гибели, трагедией его Отечества. И.А. Ильин подчёркивает, что подчас духовная слепота и безвольная сентиментальность мешают пониманию: «гуманность не есть последнее слово человеческой добродетели и мудрости» [3, с. 223].

В наше тревожное для России время мысли И.А. Ильина о русском национальном духовном характере, наполненные светом созидательной любви к Родине, звучат как вдохновенное и волевое напутствие, заставляя вновь и вновь обращаться к его философскому наследию.

Как первоочередную педагогическую задачу в России И.А. Ильин выдвигает воспитание духовного национального характера, а также предлагает свои средства, методы и принципы этого воспитания.

Особенно важны для воспитания духовного характера, по словам мыслителя, такие сокровища: язык, вмещающий в себя «всю душу, всё прошлое, весь духовный уклад и все творческие замыслы народа» [6, с. 237], песня, которую ребёнок должен слышать с колыбели. Пение помогает рождению чувства в душе, оно помогает родиться творческой эмоции.

Молитва – обращение души к Богу. Самобытную молитву, по И.А. Ильину, надо вдохнуть в ребёнка с первых лет жизни. А русская сказка, которая «будит и пленяет мечту», даёт ребёнку чувство героического, она учит его мужеству и верности.

Образы национальной святости, а также жития святых и героев в ряду перечисленных средств воспитания особенно необходимы.

Средство воспитания образами национальной святости опробовано жизнью русских людей, их опытом, оно даёт уверенность, что «наш народ оправдался перед лицом Божиим...» и что «он имеет право на почётное место в мировой истории» [6, с. 239].

Духовный русский национальный характер, по И.А. Ильину, воспитывается также поэзией: «Русский народ имеет единственную в своём роде поэзию, где мудрость облекается в прекрасные образы, а образы становятся звучащей музыкой» [6, с. 239].

Мыслитель отмечает, что история воспитывает и детей, и взрослых. Только тогда будет убедительное воспитание, когда наше прошлое будет присутствовать и помогать, а не наводить уныние. Методов изложения исторических событий детям множество.

Не менее важно и ещё одно понятие – армия. Армия – волевая сила государства. Храбрость народа подтверждается многочисленными войнами и революциями, эти события заставят детей и гордиться своими соотечественниками, и скорбеть о погибших. Земли, завоёванные предками, надо защищать, ратный труд тяжок. Армия, как считает мыслитель, может по-настоящему положительно повлиять на человеческий характер.

Мирный труд не легче ратного, хорошо вести хозяйство – дело сложное. Ребёнок с детства должен приобщаться к труду, этот принцип в воспитании духовного характера – основополагающий.

Хорошо и правильно воспитанный ребёнок с ранних лет постигает радость от выбранного им занятия. Таким образом воспитываются духовность и хозяйственный патриотизм.

Мысли И.А. Ильина о воспитании духовного национального характера – это яркое выражение живого, искромётного философского и педагогического дара одного из выдающихся мыслителей прошлого, актуальность и современность творений которого очевидны.

Учение И.А. Ильина о русском национальном духовном характере органично связано с разработками в данной области других отечественных философов, педагогов, учёных. Примечательно в этом отношении творчество К.Д. Ушинского.

Яркая, немеркнущая звезда нашей научной педагогики, Константин Дмитриевич Ушинский, размышляя о современном для него российском воспитании, пророчески заглянул в нерадостную перспективу педагогической практики незнакомого ему XXI столетия: «Развитие головы и совершенное бессилие характеров, способность всё понимать и обо всём мечтать (я не могу даже сказать – думать) и неспособность что-нибудь делать – вот плоды такого воспитания. Часто, видя подобный характер, желаешь от души, чтобы он как можно менее знал и был как можно менее развит, тогда, может быть, выйдет из него больше проку. Таким воспитанием, расстраивающим и раздражающим нервные системы детей, мы перепортили целые поколения...» [13, с. 270].

Через многие труды Ушинского проходит мысль о том, что истинное, созидательное воспитание человека – это прежде всего воспитание духовно-нравственных основ его характера. Причём, как считает мыслитель, успех такого воспитания напрямую связан с двумя ведущими взаимосвязанными идеями – идеей народности и идеей православного освящения человеческой души.

Работая над темой характера, Ушинский предстаёт перед нами не только как тонкий педагог и психолог, опирающийся на педагогическую практику, но и как одарённый величайшей интуицией философ, а также как пронизательный учёный, не чуждающийся прибегать к размышлениям о физиологии человека. Такой интегративный подход не случаен, ибо мыслитель убеждён в том, что «если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [16, с. 237]. Воспитатель обязан «знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния – а средства эти громадны!..» [16, с. 247].

Рассматривая человеческий характер как глубокое и суммарное явление, Ушинский выделяет его природный элемент, коренящийся в телесном организме, и элемент духовный, вырабатывающийся под влиянием обстоятельств и воспитания. Между этими двумя элементами характера существует постоянное взаимодействие, даже борьба, причём «победа остаётся то на той, то на другой стороне» [14: 274]. Умственное развитие, нравственная сторона души отражается в наружности человека так же, как и телесная сторона характера влияет на определение его духовной составляющей. По Ушинскому, при всём многообразии человеческих типов, родовых, семейных и личных, «природа всегда успевала в бесчисленном множестве характеристических черт в наружности человека выделить черту народности» [14: 277]. Именно поэтому национальность каждого отдельного индивидуума часто легко узнаваема. Отражаясь в наружности, она соединяется со всеми другими характеристическими чертами человека, придавая особенное своеобразие каждой из них. Коренясь глубоко в природе человека, в его физическом облике и внутреннем мире, черта национальности «выдерживает напор столетий и не истощается миллионами отдельных личностей» [14: 277].

Именно эту щедро подаренную природой человеческому характеру черту национальности мыслитель настоятельно рекомендует использовать при организации правильного воспитания. К ней надо постоянно взывать, через неё строить полноценную человеческую личность – личность нравственного гражданина, трепетно любящего своё Отечество.

Не в нашей ли суровой педагогической действительности, лишённой ореола истинного патриотизма, по сути дела, дающей детям при выходе из средней школы формальное насыщение ума знаниями без глубокого одухотворения личности – не в нашем ли драматичном положении школьной действительности стоит задуматься над гениальными прозрениями Ушинского?

Истинно нравственное воспитание всегда национально, и, наоборот, мудро организованное национальное воспитание изначально нравственно и созидательно – эта мысль красной нитью проходит через труды Ушинского. Особое значение учёный придаёт здесь родному языку, замечает, что посредством родного языка ребёнок уже в самые первые годы жизни усваивает глубочайшие в своей основе идеи, нравственные законы, понятия: «Не условным звукам только учится ребёнок, изучая родной язык, но пьёт духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова. Оно объясняет ему природу, как не смог бы объяснить её ни один естествоиспытатель; оно знакомит его с характером окружающих его людей, с обществом, среди которого он живёт, с его историей и его стремлениями, как не мог бы познакомить ни один историк; оно вводит его в народные верования, в народную поэзию, как не мог бы ввести ни один эстетик; оно, наконец, даёт такие логические понятия и философские воззрения, которых, конечно, не мог бы сообщить ребёнку ни один философ» [12, с. 22].

В связи со своим обращением к народности как к ведущей идее воспитания Ушинский многократно подчёркивает, что российская научная педагогика и российская школьная практика не нуждаются в постоянном и неумном копировании зарубежных теорий, систем и традиций – эта мысль учёного также чрезвычайно актуальна сегодня, когда мы чувствуем многие неблагоприятные последствия отказа от собственных педагогических традиций в угоду распространённым, но совершенно не приемлемым для нас веяниям Запада. В итоге подчас в России воспитываются граждане мира, но не патриоты своей Родины, способные передать собственным детям искреннюю любовь к Отечеству. В работе «О необходимости сделать русские школы русскими» Ушинский с болью отмечает, что «нам не мешало бы занять вместо всех прочих одну черту из западного образования – черту уважения к своему отечеству; а её-то именно, её, единственно годную для заимствования во всей полноте, и пропустили. Не мешало бы нам занять её не затем, чтоб быть иностранцами, а лишь затем, чтоб не быть ими посреди своей родины» [15, с. 209].

Говоря о воспитании духовно-нравственных основ характера, Ушинский постоянно озаряет свои педагогические рассуждения ярким и мудрым светом православного мирозерцания. Идея народности напрямую связана у него с идеей религиозного просвещения человека, поскольку эта многовековая традиция народа заслуживает особого уважения: «Всякое религиозное чувство выше всех остальных и само по себе почтенно, но должно воспитывать в почтении к той религии, к которой принадлежит воспитатель, и в этом отношении русские поставлены очень счастливо, ибо их религия соответствует самым высоким требованиям воспитания» [12, с. 56].

Как истинный учёный-педагог, преданный своему делу, К.Д. Ушинский высоко оценивает духовно-нравственный потенциал отечественного Православия, выделяет, что христианское учение – это «неугасимый светоч, идущий, как огненный столб в пустыне, впереди человека и народов, за ним должно стремиться развитие всякой народности и всякое истинное воспитание, идущее вместе с народностью» [12, с. 53].

Преодоление духовно-нравственного кризиса и возрождение, оздоровление системы образования в России – задача чрезвычайно сложная. Отечественное философское и педагогическое наследие в лице своих выдающихся представителей И.А. Ильина и К.Д. Ушинского указывают нам научно обоснованные пути выхода из этого затянувшегося кризиса.

Список литературы

1. Голованова Н.Ф. Тенденции ментального блуждания отечественного образования // Менталитет, мировоззрение, credo в педагогике ненасилия: сб. науч. ст. по проблемам педагогики ненасилия. – СПб., 2005. – С. 46–47.
2. Гумилёв Л.Н. От Руси к России / Лев Гумилёв. – М.: АСТ; Астрель, 2010.

3. Ильин И.А. Идея Корнилова. Из речи, произнесённой в Праге, Берлине и Париже // Собр. соч. в 10 т. – М.: Русская книга, 1993. – Т. 5. – С. 223–230.
4. Ильин И.А. Наши задачи. Статьи 1948–1954 // Собр. соч. в 10 т. – М.: Русская книга, 1993. – Т. 2. Кн. II. – С. 91–438.
5. Ильин И.А. О России. Три речи 1926–1933 // Собр. соч. в 10 т. – М.: Русская книга, 1993. – Т. 6. Кн. II. – С. 10–28.
6. Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993.
7. Ильин И.А. Творческая идея нашего будущего // Медный всадник. – 2001. – № 7. – С. 8–14.
8. Кандаурова З.Б. Русский национальный характер в условиях современного общества: моногр. – Ставрополь: Пресса, 2005.
9. Лебедева О.В. Особенности российского менталитета // Менталитет, мировоззрение, сredo в педагогике ненасилия: сб. науч. ст. по проблемам педагогики ненасилия. – СПб., 2005. – С. 50–52.
10. Никитина Л.Е. Воспитание как технология общественного развития // Воспитание школьников. – 2011. – № 1. – С. 15–24.
11. Роговер Е.С. Менталитет и его отражение в художественной литературе // Менталитет, мировоззрение, сredo в педагогике ненасилия: сб. науч. ст. по проблемам педагогики ненасилия. – СПб., 2007. – С.83–86.
12. Ушинский К.Д. Воспитание человека: Избранное / сост. С.Ф. Егорова. – М.: ИД «Карпуз», 2000.
13. Ушинский К.Д. Грехи воспитания вообще и русского в особенности в отношении нервного организма детей // Избр. пед. соч.: В 2 т. – М., 1974. – Т. 1. – С. 270–283.
14. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Избр. пед. произведения. – М.: Просвещение, 1968. – С. 271–287.
15. Ушинский К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими // Избранные пед. соч.: В 2 т. – М., 1974. – Т.1. – С. 209–215.
16. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Избр. пед. соч.: В 2 т. – М., 1976. – Т. 1. – С. 237–284.
17. Филиппов В.М. Гуманистическая роль образования: православие и воспитание // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 65–66.
18. Четвертакова Ж.В. Культурологический статус русского национального характера: автореф. дис. ...канд. филос. наук. – Тамбов, 2004.
19. Шилова М.И., Малиновская Н.М. Черты национального характера: российский вариант // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 24–28.

Историко-педагогический анализ развития современных моделей взаимодействия школы и семьи

В статье представлен анализ теории и педагогической практики по проблеме формирования моделей взаимодействия школы и семьи, осуществляемого в системе дополнительного профессионального образования в рамках научного поиска подходов к технологии подготовки педагогических кадров в контексте организации эффективного взаимодействия школы и семьи с учетом социальных изменений в свете современных государственных требований.

The article presents the analysis of theory and teaching practice on the problem of formation of models of interaction between schools and families that is carried out in the system of additional professional education in the framework of scientific research approaches to technology teacher training in the context of the organization of effective interaction of the school and the family, taking into account social changes in the light of modern state requirements.

Ключевые слова: модель взаимодействия школы и семьи, социальное взаимодействие школы и семьи, подготовка педагогических кадров, роль семьи в воспитании и социализации ребенка.

Key words: model of interaction between school and family, social interaction between school and family, the training of teachers, the role of the family in the upbringing and socialization of the child.

В настоящее время новая государственная политика в сфере отечественного образования, закреплённая в новом законе об образовании, в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, включая родителей в состав участников образовательных отношений, предопределила изменения социальной позиции семьи по отношению к школе. Изменения, связанные со свободой выбора родителями образовательной организации, формы образования и типа образовательного маршрута своего ребенка, ставят родителя в позицию участника образовательных отношений, заказчика, и потребителя образовательных услуг.

Повышение социального статуса семьи как социального института воспитания и как партнера школы в решении приоритетных задач государственной политики в сфере образования и воспитания подрастающего поколения, изменения в современной российской семье и в семейном

воспитательном потенциале, обусловленные изменением социальных, культурных, политических, экономических условий, ставят перед образовательной организацией актуальные задачи выбора модели вариативного и индивидуализированного социального взаимодействия семьи и школы, направленной на обеспечение доверительных, конструктивных отношений и разработки эффективной технологии организации социального взаимодействия при повышении профессиональной компетентности педагогических кадров. Вопрос подготовки педагогических кадров к социальному взаимодействию школы с семьей представляется актуальной педагогической проблемой, так как работа с семьей на современном этапе развития системы образования и общества требует профессиональной компетентности педагога, способного актуализировать и обогатить потенциально заложенные в семье воспитательные возможности в процессе построения и реализации модели взаимодействия семьи и школы.

Теоретическое осмысление проблемы развития современных моделей взаимодействия школы и семьи, проведение комплексного анализа состояния практики общеобразовательных организаций обусловлено рядом объективно существующих противоречий:

- между государственными, общественными требованиями и низким уровнем мотивации родительской общественности к освоению новой позиции во взаимоотношениях со школой;

- между старой и новой парадигмой образования, в связи с резкой переоценкой ценностей в обществе [5].

- между вариативностью реализуемых в педагогической практике моделей взаимодействия и низким уровнем удовлетворенности участников образовательных отношений;

- между изменившимся характером взаимоотношений с семьей и абстрагированной системой подготовки педагогических кадров;

- между требованиями к личности педагога, работающего с семьей в современных условиях и содержанием профессиональной подготовки.

Выделенные противоречия позволили сформулировать проблемную задачу исследования – изучить теорию и педагогическую практику развития современных моделей взаимодействия школы и семьи. Решение данной проблемы актуально как для системы общего образования в осуществлении выбора эффективной модели социального взаимодействия, так и для системы дополнительного профессионального образования в определении основных направлений по совершенствованию технологии подготовки педагогических кадров к социальному взаимодействию с семьей.

Научное осмысление проблемы взаимодействия семьи и школы связывают с началом XX в. и в основном с методическим обеспечением вопросов отношения семьи и школы. Ведущим направлением взаимодействия выступал поиск совместной стратегии и решений в деле воспитания и социализации подрастающего поколения. Иными словами,

изучение характера взаимодействия семьи и школы имело в основном практическое значение.

Историко-педагогический анализ развития системы взаимодействия семьи и школы позволяет выделить основные четыре этапа: дореволюционный, советский период, постсоветский, современный.

Первый этап дореволюционной России (XVIII – начало XX вв.) представлен в литературе несколькими моделями. В истории педагогики описана изоляционистская модель воспитания людей «новой породы» И. И. Бецкого, которая объединила передовые идеи западных и отечественных педагогов того времени. И. И. Бецкой предлагал воспитывать новую породу людей, поколение дворян в абсолютной изоляции от «дурных влияний семьи и общества» в изолированных образовательных заведениях, формируя у них чувство достоинства, что позволит им справедливо управлять государством и гуманно обращаться с крепостными крестьянами.

Впервые вопрос сотрудничества семьи и школы в отечественной педагогике подняли Л.Н. Толстой, С.А. Рачинский и Н.Ф. Бунаков. Именно Л.Н. Толстой ставит во главу угла педагогики ребенка, что, соответственно, меняет характер отношения семьи и образования. Стремление сделать школу народной в педагогике Л.Н. Толстого находит дальнейшее развитие в трудах К.Д. Ушинского. Педагог и ученый выделяет ведущие факторы воспитания подрастающего поколения – природа, семья, школа, общество, жизнь, труд, наука, религия, сам человек. Народность является системообразующим фактором взаимодействия семьи и школы. Педагогика Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского в отличие от педагогики Ж.-Ж. Руссо не отрывает учащихся от семьи, напротив, создает широкое образовательное пространство окружающей действительности [26]. Впервые в педагогической практике намечается культурно-образовательное воздействие школы на семью [1; 22].

Дальнейшее развитие идея культурно-образовательного взаимодействия семьи и школы получила в народной педагогике С.А. Рачинского, где воспитание личности заключалось в синтезе науки и православия ^[21]. Особого внимания заслуживает инновация С.А. Рачинского о создании в отдельных школах самоуправления в форме советов школ, наделенных значительными полномочиями и определяющих характер взаимодействия школы и семьи.

Дальнейшее развитие идеи народной трудовой школы, активно взаимодействующей с окружающей социокультурной средой, родителями учащихся отражено в работах Н.Ф. Бунакова, модель которого была основана на связи школы с населением и развивалась по нескольким направлениям: библиотека снабжала людей книгами, школа – семенами и саженцами, устраивались школьные вечера, был создан «крестьянский театр» [3]. Именно Н.Ф. Бунаков ввел в практику публичные ежегодные отчеты школы перед населением.

Свободное воспитание также провозглашается в модели К.Н. Вентцеля. Ученый развивает свои идеи на концептуальной основе преобразования всей семейной жизни, которая предполагает реорганизацию всего общественного строя. В «Декларации прав ребёнка» он провозгласил право ребёнка на выбор своих воспитателей и даже на уход «от плохих родителей» [22]. Школа К.Н. Вентцеля должна стать местом «счастья, радости, свободы, но вместе с тем и серьёзного ... отношения к жизни». Обосновывая модель «Дома свободного ребёнка», К.Н. Вентцель провозглашает идеи цельности, единства и гармонии – «гармоничное слияние семьи и школы» в решении воспитательных задач – создание на этой основе «педагогической общины» [4]. Ведущую роль в этом «гармоническом слиянии» он отводил школе, которая должна быть «вечным и неугасимым очагом всего самого лучшего и возвышенного» [22]. Основопологающей в педагогической модели взаимодействия семьи и школы К.Н. Вентцеля является позиция необходимости изменения не школы, а семьи и положения в ней ребёнка, для чего ученый предлагал разработать научно-методические основы семейного воспитания и взаимодействия школы с семьёй.

В правилах взаимодействия семьи и школы П.Ф. Каптерев отдает приоритет именно семье. Хорошая школа должна действовать «в непосредственной связи с семьей и под ее влиянием». Они должны идти «рука об руку ... поддерживать и восполнять друг друга» [11].

В работах П.Ф. Лесгафта подчеркивается важнейшая роль семьи в воспитании и социализации ребенка. Ученый, отрицая существование врожденных дурных склонностей ребенка, в социальном плане отдавал приоритет семье, а в педагогическом – школе, обосновывая необходимость выработки единых целей, принципов и методов деятельности обоих социальных институтов [15]. Нельзя не вспомнить русского педагога И.А. Сикорского, который в начале XX в. писал, что за исключением небольшого числа талантливых детей, все остальные нуждаются в воспитательной помощи и воспитательном содействии. И, по мнению педагога, такое воспитательное содействие может дать только семья, являясь естественной воспитательной средой [12; 24].

Модели взаимодействия школы и семьи в советской школе детерминированы идеологией того времени. Впервые послереволюционные годы, пишет Е.Г. Замолоцких, в отечественной педагогике сложились определенные условия, которые обусловили взаимодействие школы, семьи, общественности на новых, демократических основах [8].

Основными идеологами советской школы выступили С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина, М.М. Пистрак. Советская школа провозглашалась единой, трудовой, общеобразовательной, политехнической, светской, бесплатной, с предоставлением равного права обучения для всех на родном языке. А.В. Луначарский, народный комиссар по просвещению, официально объявил, что руководство народным просвещением остается за центральной государственной властью, при

этом школа остается ведущим организатором процесса воспитания ребенка, семье отводится второстепенная роль [16]. Е.Г. Замолоцких, на основе анализа исследователей-современников, отмечает, что в это время происходит очевидное смещение воспитания от семьи, принижение роли семейного воспитания [16]. По мнению педагогов-теоретиков того времени (Н.Н. Иорданский, М.М. Пистрак), фабрично-заводская среда обладала большим потенциалом для воспитания, нежели семья. В это время был упразднен институт домашних учителей, существовавший в России в течение длительного времени и имевший определенные традиции в семейном воспитании детей.

В то же время многие педагоги подчеркивали необходимость опоры на лучшие качества семьи и их роль в воспитании детей. Так, Н. К. Крупская одна из первых педагогов пропагандировала идею необходимости взаимодействия учителя с семьей. Она поднимала, прежде всего, вопрос о педагогической грамотности родителей и о ведущей роли учителя в решении этого вопроса. Н. К. Крупскую поддерживал и А. Г. Калашников, характеризуя учителя как организатора воспитательной стратегии родителей [13].

Педагогика, пронизанная идеологией революционного времени, активно искала и внедряла инновационные формы в образовании и воспитании. Главной тенденцией нового времени был поиск школы нового типа. Тем не менее, наиболее прогрессивные педагоги того времени не отрицали значения семьи в воспитании ребенка. Социально-педагогическая модель школы нового типа С.Т. Шацкого опиралась на принципы опережения, открытости и взаимодействия её с окружающей средой. Он считал, что школа одна не может решить поставленные задачи – только во взаимодействии с теми элементами социальной жизни, которые в широком смысле воспитывают детей – семьей, детским обществом и общественными организациями. Надо учиться работать вместе с ними [12].

Индустриальную модель школы нового типа разработал П.П. Блонский. Трудовая школа по П.П. Блонскому есть совместная культурная и трудовая жизнь взрослых и детей. В то же время тесное сотрудничество родителей, школы и детей имело место только на первой ступени индустриальной школы [2].

Отголоски классового неравенства сказались на педагогической мысли начала двадцатого века. Так, В.Н. Шульгиным и М.В. Крупениной была разработана «коммунарская» модель воспитания и социализации учащихся, целью которой являлась подготовка «борца за пролетарские идеалы, строителя коммунистического общества» [26]. В их концепции утверждалось, что в коммунистическом обществе «школы вообще не будут, ребята пойдут сразу на общественную работу», оттуда «на предприятие, а оттуда в библиотеку» [22].

Вместо предложенной утопической, абсурдной модели В.А. Сухомлинский предлагает «государственно-общественную» мо-

дель, центром которой выступала сельская школа [22]. Одним из главных достижений данной модели является практическая реализация государственно-общественного характера взаимодействия школы и семьи в Павлышской школе. Ученый и педагог подчеркивал, что основной проблемой семейного воспитания является недостаточный уровень психолого-педагогической грамотности. Решением данной задачи явилось учрежденная им «Родительская школа», как очевидная педагогическая инновация.

Таким образом, 20-е гг. XX в. характеризуются поиском модели новой школы, на этом фоне апробируются различные формы взаимодействия с семьей от полного игнорирования до частичного включения в деятельность школы и воспитание детей. Включенность родителей, тем не менее, ограничивалась только участием в различных мероприятиях. Следовательно, педагогический поиск новой школы в этот период обострил характер взаимодействия семьи и школы. Однако конец 20-х гг. несколько изменил ситуацию в характере взаимодействия семьи и школы от тенденции противопоставления к взаимодействию и, далее, к модели государственно-общественного управления, стремились передовые педагоги вплоть до начала 30-х годов (Сухомлинский В.А., Макаренко А.С.).

Стратегия взаимодействия семьи и школы, которая была заложена и идейно обоснована в 20-е гг., была актуальна до 60-х гг. И в официальном, и в массовом сознании существовало представление, что «государство должно взять на себя ответственность за воспитание от люльки до университета» [23]. И только в Уставе средней общеобразовательной школы от 1970 г. указывалось, что учителям обязывается «поддержание связей с родителями или лицами, их заменяющими, и общественностью» [17]. Основными формами взаимодействия оставались хозяйственные, дисциплинарные и иногда культурно-просветительские мероприятия [8].

Постсоветский период конца XX в. характеризуется теоретическим осмыслением педагогических условий взаимодействия школы с семьями. На данном этапе обсуждаются и формулируются условия взаимодействия школы с семьями, где школа рассматривается как открытая воспитательная система, осуществляется комплексное изучение семей учащихся, вводится в педагогический дискурс понятия «паспорт семьи», «социально-педагогический паспорт», «семьи группы риска» и другие; воспитательные концепции строятся на основе учёта национальных особенностей, культуры и традиций семьи; ставится задача формирования у учащихся нравственно-ценностного отношения к семье и подготовки к семейной жизни; проводятся исследования и обобщение опыта народной педагогики; меняется авторитарный подход во взаимодействии школы с семьей на более демократический. Результатом постсоветского периода является определенная концепция взаимодействия семьи

и школы. В совокупности изученных источников можно выделить принципы, задачи, формы взаимодействия семьи и школы.

В качестве принципов взаимодействия семьи и школы определялись следующие: открытость, комплексность, учет особенностей развития детей (на основе научной диагностики), единство воспитательных требований и педагогического воздействия, опора на семейные и этнические традиции, дифференцированный и индивидуальный подход, конфиденциальность.

В постсоветской педагогике формируются принципиально новые педагогические задачи взаимодействия школы с семьей:

- функционирование школы как открытой воспитательной системы;
- комплексное и систематическое изучение семей учащихся, оказание им помощи в воспитании детей;
- учёт национальных особенностей, культуры и традиций семьи, особенностей семейного воспитания, опора на народную педагогику;
- подготовка учащихся к их будущей семейной жизни и формирование у учащихся нравственно-ценностного отношения к семье;
- актуализация подготовки учителя к работе с семьёй;
- изучение и распространение передового опыта семейного воспитания;
- отход школы от авторитарного стиля во взаимодействии с семьёй, единство теории и практики во взаимодействии семьи и школы;
- укрепление родительского авторитета; тактичное руководство педагогическим всеобучем родителей и их самообразованием; организация совместной работы родителей и учащихся;
- создание программы «семья – школа», направленной и на социально-культурное воспитание детей;
- открытие перспектив сотрудничества между семьёй и школой и др. семьи и школы и др. [22].

Реализация социального взаимодействия семьи и школы в рамках первых трех подходов на современном этапе стала затруднительной, что обусловлено как новыми социально-экономическими условиями развития общества, так и новыми отношениями семьи как заказчика образовательных услуг и школы как исполнителя данного заказа, а также особенностями развития семьи как социального института в новых условиях.

Изучение опыта организации социального взаимодействия семьи и школы на современном этапе позволило выделить несколько ведущих современных моделей. По мнению И. Поповой, Л. Малины, А. Зякиной, анализ современной педагогической литературы и педагогической практики позволяют выделить две основные модели взаимодействия школы и семьи, существующие в современной педагогике, – информационно-консультативную и модель разноуровневого взаимодействия; педагогическая практика реализует еще две модели – модель партнерских отношений и координационную модель [19]. В педагогической литературе

можно также встретить модель кооперативного взаимодействия и модель сетевого взаимодействия.

Информационно-консультативная модель. Теоретическое обоснование дано в трудах В.А. Сухомлинского, И.В. Гребенникова (Модель родительского всеобуча и подготовки молодежи к семейной жизни) [6]: направлена на формирование у родителей психолого-педагогических знаний о ребенке, процессе воспитания и обучения, поведении и общении.

Модель разноуровневого взаимодействия разработана Российской академией образования, Государственным научно-исследовательским институтом семьи и воспитания как рекомендации для общеобразовательных организаций. Предполагает реализацию уровневого подхода во взаимодействии. Охват всей родительской общественности конкретного образовательного учреждения для снижения рисков социального и психологического развития ребенка.

Модель партнерских отношений. Направлена на создание условий для личностного становления ребенка и повышения эффективности образовательного процесса путем организации совместной деятельности. Взаимодействие осуществляется на пяти уровнях: ученик – родитель; референтная группа учеников – референтная группа родителей; коллектив класса – коллектив родителей; учащиеся одной параллели – родители учащихся параллели; ученики школы – родители.

Координационная модель (Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова, А.В. Гаврилин, Н.Е. Щуркова). Обеспечивает создание условий по повышению эффективности семейного воспитания. Установление внутриведомственного и межведомственного взаимодействия с социокультурной средой и организациями по воспитанию ребенка и оказания помощи.

Модель кооперативного взаимодействия. Развитие общественно-активных школ. Школа и семья – партнеры воспитательной деятельности. Эффективность механизма модели педагогического партнерства основана на консолидации усилий всех участников в достижении конструктивного соглашения в выработке единой образовательной (воспитательной) политики.

Модель сетевого взаимодействия. Направлена на достижение цели воспитания и образования при согласовании интересов школы и семьи. Регламентированные действия в нормативно-правовой основе. Учитывая, что школа и семья – две самостоятельные структуры воспитательной деятельности, очевидно, что каждая работает в четком соответствии с нормативно-правовой базой, в полной мере реализуя свои права и выполняя свои обязательства.

Модель персонифицированного взаимодействия. Ориентация на миссию школы, определенной в программе развития образовательного учреждения. Технология взаимодействия обусловлена миссией школы и

индивидуальным стилем общения классного руководителя с родителями (авторитарный, демократический, официозный и т.п.).

Таким образом, мы рассмотрели исторический аспект отношения семьи и школы в различные исторические периоды развития российского общества, выявили основные этапы в развитии этих отношений и ведущие подходы к организации социального взаимодействия семьи и школы вслед за исследователями О.М. Колотовой и А.С. Улановой [13].

Современная позиция многих родителей, что основными их задачами по-прежнему являются обеспечение ребенка необходимыми жизненными условиями, а воспитанием и образованием должно заниматься государство, является результатом многолетних представлений об ответственности государства в воспитании подрастающего поколения. Такая позиция родителей, по мнению исследователей, выступает причиной отчуждения детей в семье, в том числе и на современном этапе [14].

Социальное взаимодействие школы и семьи на современном этапе должно осуществляться в рамках технологического подхода, основываться на результатах диагностики семьи, образовательных потребностей семьи и ребенка, реализовываться компетентными педагогическими кадрами в условиях равноправного, доверительного, согласованного взаимодействия.

Многими исследователями поддерживается технологический подход к организации социального взаимодействия школы и семьи. Например, Ж. А. Сулейменова в качестве главных структурных компонентов такой технологии называет цели и педагогические условия взаимодействия школы с семьей, а средством достижения поставленных целей является выбор форм и методов взаимодействия [25].

Происходящие процессы модернизации Российского образования и воспитания подрастающего поколения позитивно влияют на возможность социального взаимодействия семьи и школы. Так, на сегодняшний день законодательно закреплена значимость образования и воспитания в системе образования как приоритет государственной политики; общественно и законодательно повышается социальный статус семьи как социального института воспитания и как партнера школы; актуализируется регионализация образовательно-воспитательных систем; развивается государственно-общественный тип управления образованием при активном участии родительской общественности [7; 9].

Проведенный историко-педагогический анализ развития современных моделей социального взаимодействия школы и семьи показывает, что в современной практике общеобразовательных организаций идет активный поиск эффективной модели – с одной стороны, и низкая степень эффективности и отсутствие научно-методической системы – с другой. В современной педагогической литературе отмечается неконструктивность отношений школы и семьи. Следовательно, совершенствование технологии подготовки педагогических кадров в системе дополнительного профессионального образования должно быть направлено на

их профессиональное развитие в области проектирования социального взаимодействия школы и семьи с учетом теории и педагогической практики развития моделей социального взаимодействия двух ведущих социальных институтов и приоритетных задач государственной политики в области образования и воспитания подрастающего поколения.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. / редкол. Г. Н. Волков и др.; сост. И. А. Соловков. – М. : Педагогика, 1985. – 479 с.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / сост. и авт. вступ. ст. М. Г. Данильченко, А. А. Никольская под ред. А. В. Петровского. – В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1979. – 304 с.
3. Бунаков Н. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 412 с.
4. Вентцель К. Н. Свободное воспитание: сб. избр. тр. / сост. Л. Д. Филоненко. – М. : А. П. О., 1993. – 171 с.
5. Власюк И. В. Ориентация будущего учителя на ценностное взаимодействие с семьей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 1998. – 22 с.
6. Гребенников И. В. Школа и семья : пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
7. Грибоедова Т. П. Содержание понятия и особенности реализации социального партнерства в современном образовании // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 68. – С. 50–60.
8. Замолоцких Е. Г. Семья и школа – социальные партнеры: исторический аспект // Вестн. МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». – 2010. – № 4. – С. 5–11.
9. Замолоцких Е. Г. Формы совместной деятельности школы и семьи в современных условиях // Актуальные проблемы педагогического процесса: теория и практика: сб. науч. тр. – М., 2004. – С. 59–79.
10. Иорданский Н. Н. Основы практики социального воспитания. – 3-е изд. – М.: Работник просвещ., 1923. – 190 с.
11. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
12. Карташев Н. В. Становление отечественной педагогики взаимодействия образовательного учреждения и семьи в воспитании ребенка // Вестн. Брянск. гос. ун-та. – 2012. – № 1. – С. 128–137.
13. Колотова О. М., Уланова А. С. Исторический обзор взаимодействия учителя, подростка и его семьи // Вестн. Оренб. гос. пед. ун-та. Гуманитарные науки. – 2007. – № 1(47). – С. 87–91.
14. Концепция предупреждения социального сиротства и развития образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / под ред. Л. М. Шипициной. – СПб.: Изд-во ИСПиП, 2000. – 54 с.
15. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М.: Педагогика, 1991. – 174 с.
16. Луначарский А. В. Очередные задачи и перспективы народного образования в республике: докл. на II Уральск. обл. съезде по нар. образованию 6 янв. 1928 г. – Свердловск : Уралполиграф, 1928. – 31 с.
17. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док., 1917–1973 гг. / сост.: А. А. Абакумов и др. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
18. Пистрак М. М. Насущные проблемы современной советской школы: рук. для преподавателей. – М. : Госиздат, 1924. – 136 с.

19. Попова И., Малина Л., Зякина А. Современные модели взаимодействия образовательного учреждения с семьей // Воспитательная работа в школе. – 2012. – № 6. – С. 72–80.
20. Пунченко Н. В. Эффективность подготовки педагогов к полисубъектному взаимодействию с семьей в процессе повышения квалификации [Электронный ресурс]. – URL: <http://panakia.ru/articles.shtml-85>.
21. Рачинский С. А. О воспитании: для педагогов, родителей и студентов пед. вузов. – М.: Шк. Пресса, 2004. – 189 с.
22. Савченко Т. А. Семья и школа в истории педагогики: проблема взаимодействия: моногр. – Магадан: СВГУ, 2009. – 343 с.
23. Семья // Российская педагогическая энциклопедия/ под ред. В. В. Давыдова. – В 2 т. – Т. 2. – М.: Большая Рос. энцикл., 1999. – С. 320.
24. Сикорский И. А. Семья как воспитательная сила // Педагогическая хрестоматия: для учеб. заведений, в которых преподается педагогика, и для лиц, занимающихся воспитанием и обучением детей. – СПб.: Д. Д. Полубояриновъ, 1905. – С. 68.
25. Сулейменова, Ж. А. Взаимодействие семьи и школы как важный фактор социализации подрастающего поколения // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – Т. 1. – С. 27–30.
26. Толстой Л. Н. Дневники, 1895–1910 /сост. и коммент. А. И. Шифмана. – М.: Худож. лит., 1985. – 559 с.
27. Шульгин В. Н. К вопросу о марксистской педагогике // В борьбе за марксистскую педагогику. – М.: Работник просвещения, 1929. – С. 7–81.

Эволюция подходов к проблеме подготовки преподавателей высшей школы

В статье раскрываются в историческом контексте основные подходы к подготовке преподавателей высшей школы в России. Показано, что становление и развитие системы подготовки кадров для высшей школы всегда отвечает политическим и экономическим потребностям общества в любой период его развития и отражает характер социально-культурных особенностей своего времени. Рассмотрены различные формы подготовки профессорско-педагогических кадров для вузов.

The article describes the main approaches to the training of teachers in higher education in Russia in a historical context. Formation and development of problems of training for higher school met and meets the political and economic needs of the society in any period of its development and reflects the nature of the socio-cultural characteristics of the time and is considered in the article from the appearance of the first institutions of higher education and to the present.

Ключевые слова: образование, университеты, подготовка преподавателей высшей школы, адъюнктура, магистратура, аспирантура, повышение квалификации, компетентностный подход

Key words: education, universities, teacher training higher education, postgraduate, graduate, professional development, competence approach

Проблема профессиональной готовности преподавателя к работе в высшей школе занимает одно из важнейших мест при решении вопросов, связанных с реформированием высшего образования.

Сущность исследуемой проблемы невозможно анализировать вне истории развития собственно высшей школы, всегда отвечавшей потребности общества в специалистах, что определяло содержательный аспект требований, прежде всего, к преподавателю вуза.

Наше обращение к истории становления высшего образования в России даёт возможность проанализировать опыт подготовки преподавателей высшей школы в России и выявить основные тенденции эволюционных подходов к созданию кадров высшей квалификации в соответствии с требованиями времени.

Высшее образование в России появилось намного позже европейского, возникшего в Европе с первыми университетами уже в XIII веке. Общее состояние образования в России до XVII в. находилось на до-

вольно низком уровне в силу ряда существенных причин: исключенность из европейского культурно-исторического процесса, отсутствие централизованного государства, следовательно, и отсутствие необходимости в высокообразованных людях. Однако к XVII в. появилась объективная потребность в усвоении европейской культуры и образованности, наметились определенные сдвиги: все просвещенное население понимало, что именно невежество - главная причина экономической, политической, военной, социальной отсталости России. Страна оказалась перед необходимостью глобальных преобразований. XVII в. ознаменовался «умственным движением», что привело не только к открытию школ, но и к истокам высшего образования, когда в Киеве в 1631 г. на основе одной из братских школ была организована коллегия, которая впоследствии была названа Киево-Могилянской академией. Круг изучаемых дисциплин был типичен для западноевропейских средних и высших учебных заведений. Именно из этой академии распространялась учебная литература как духовного, так и светского содержания. Работа академии привела к открытию не только греко-латинских школ, но и первого высшего учебного заведения в Московском государстве – Славяно-греко-латинской академии в 1687 г., чему способствовала социокультурная ситуация второй половины XVII в.: развитие промышленности, появление заводов, фабрик, мануфактур потребовали не только квалифицированных рабочих, но и специалистов по их подготовке. Именно в этот период приглашаются иностранные специалисты, которые несли в Россию свой язык, культуру, образ жизни.

В одном из первых документов о высшем образовании, написанном Симеоном Полоцким, «Привилегии» была четко обозначена цель: подготовка грамотных людей, необходимых для государственной и церковной службы. Она была пронизана атмосферой западноевропейской образованности. Что касается преподавателей, то ведущими были греческие монахи братья Иоаникий и Софроний Лихуды, доктора Падуанского университета. Они вели риторику, логику, физику, преподавали латинский язык. В целом они занимались и методической работой. Так, они составляли учебные пособия по тем предметам, которые вели сами и их коллеги. Особое место в процессе обучения занимали еженедельные диспуты в каждом классе, а два раза в год проводились публичные диспуты.

Следует отметить, что, кроме классических языков, изучались и светские предметы, такие как арифметика, философия, физика, логика, медицина, иностранные языки (немецкий и французский), юриспруденция.

Академия, безусловно, сыграла положительную роль в развитии просвещения: заметная роль данного заведения не только в распространении грамотности, но и в формировании убеждения необходимости высшего образования в России. Только к концу XVII в. активизируются экономические и политические отношения России с Европой, что, безус-

ловно, не могло не сказаться на решении вопросов об образовании. Реформы Петра I в области образования были продиктованы прагматическими потребностями в образованных специалистах и проводились выпускниками Киево-Могилянской и Московской академий и людьми, получившими западноевропейское образование.

К началу XVIII в. академия достигла своего высокого уровня развития, оставаясь единственным высшим учебным заведением в России до открытия Морской академии в Петербурге в 1715 г. В 1724 г. была учреждена по инициативе Петра I Академия наук с университетом и гимназией при ней. «...Академия есть собрание ученых и искусных людей, которые не токмо сии науки (филология, юриспруденция, философия, медицина) в своем роде и в том градусе, в котором оные обретаются, знают, но и через новые инвенты оные совершить и умножить тщатся» [1, с. 29]. Именно академия стала местом становления и развития интеллектуального потенциала России. В ее деятельности было определено четыре основных направления: научно-исследовательское, технико-прикладное, культурно-просветительское, педагогическое. Градация наук не допускалась. Каждый профессор был почитаем «по своему достоинству» и обязывался читать по четыре лекции в неделю. Посещать эти лекции могли все желающие.

Россия училась делу образования у Запада. Из-за границы были выписаны ученые. Так, профессором истории был приглашен Г.Ф. Миллер, который начал издавать журнал «Ежемесячные сочинения к пользе и увеселению служащих», издавал «Сборник российской истории». По рекомендации Миллера был приглашен Август Шлецер, которому принадлежит издание «Свода русских летописей». Однако Россия вырабатывала свой национальный самостоятельный взгляд на образование. И чем дальше, тем больше появлялось ярких самобытных отечественных ученых. Из стен Академии вышли такие деятели русского просвещения, как Карион Истомин, В.К. Тредиаковский, Л.Ф. Магницкий, М.В. Ломоносов, С.П. Крашенинников, В.Е. Ададуров, С.К. Котельников и др.

Подготовка специалистов для высшей школы осуществлялась в процессе обучения студентов, занятия с которыми проводились индивидуально. Целью таких занятий зачастую была подготовка себе помощников, из которых нередко выходили достойные ученые. По окончании курса студенты производились в адъюнкты академии и их посылали иногда за границу для дальнейшего образования. Так осуществлялась подготовка педагогических кадров для высшей школы.

Одновременно с Академией наук был учрежден первый российский университет в Санкт-Петербурге (26 января 1724 г, закрыт в 1766 г.). А в январе 1755 г. – состоялось открытие Московского университета, указ был подписан 12 (25) января 1755 года. Московский университет, с первых дней отличавшийся демократическим составом профессоров и студентов, за все годы с начала его основания сыграл огромную роль в де-

ле распространения и популяризации научных знаний. На лекциях профессоров могла присутствовать любая аудитория, а в созданной при университете библиотеке был открыт доступ «для любителей наук и охотников чтения каждую среду и субботу с 2 до 5 часов», кроме того дважды в неделю выходила газета «Московские ведомости». Среди первых профессоров были русские ученые: Н.Н. Поповский, А.А. Барсов и другие ученики М.В. Ломоносова, универсализм и энциклопедизм которых характеризуют черты первых русских профессоров.

Как следует из данного фактологического материала, высшие учебные заведения открываются в России как ответ на потребности социально-экономических условий, связанных с развитием технических основ производства. Однако государство не проявляло особой заботы о создании механизма воспроизводства специалистов. А содержание деятельности вузов отражало уровень развития культурных возможностей России, что нашло подтверждение в приглашении иностранных преподавателей, в обучении на латыни, в использовании иностранных учебников. Однако процесс развития не только экономики, но и культуры приводит к необходимости подготовки национальных специалистов, что особенно проявилось в последующие годы.

Новое время, связанное с просветительством, создало определенные социально-культурные условия, что привело к развитию философского, этического знания, интереса к наукам и их практическому применению. В стране происходит промышленный подъём, что способствует открытию первых высших технических университетов, дающих систематическое инженерное образование.

В 1773 г. первым подобным заведением стало Горное училище (ныне Санкт-Петербургский государственный горный университет). В нём наряду с техническими дисциплинами изучались иностранные языки (французский, немецкий, латинский). К началу XIX в. появились и такие дисциплины как палеонтология, горное искусство, пробирное искусство, горная статистика, горное право, черчение с моделями, всеобщая и русская история, география, логика, зоология, ботаника, чистая математика, архитектура и др.

Широкий спектр изучаемых дисциплин позволил готовить специалистов для преподавания в высшей школе из тех, кто сформировался как специалист определенного профиля. А дальше осуществлялась индивидуальная подготовка для преподавательской деятельности в качестве адъюнктов на соответствующей кафедре. Преподавателями становились выпускники вуза непедагогического профиля.

Начало XIX в. – период создания министерств, в том числе и министерства народного просвещения, которое в первом варианте планировалось назвать Министерством народного просвещения, воспитания юношества и развития наук. Как следует из этого, в планы данного ведомства входило просвещение страны: развитие школьного дела, развитие науки, культуры, высшего образования.

В России оформляются шесть учебных округов во главе с университетами: Московский (1755), Петербургский (1734, 1819), Казанский (1804), Харьковский (1803-1805), Виленский (Вильнюс) (1570-1579, 1803), Дерптский (Тарту) (1802). Создается единая система общего образования из четырех ступеней: высшая – университет, средняя – гимназия, промежуточная – уездные училища, низшая – приходские школы.

Все университеты в учебных округах были центрами образования и науки, в том числе и педагогической. В некоторых университетах появились кафедры педагогики. Так, в 1828 г. был восстановлен Главный педагогический институт для подготовки учителей. Лучшие студенты отправлялись на стажировку за границу за счет министерства. При С.С. Уварове создаются кафедры педагогики при университетах. В 1851г. была открыта такая кафедра в Московском университете.

Казанский университет, учрежденный в 1804 г., уже в первые десятилетия своего существования стал крупным центром образования и науки. В нем сформировался ряд научных направлений и школ (математическая, химическая, медицинская, лингвистическая, геологическая, геоботаническая и др.). Предмет особой гордости университета – выдающиеся научные открытия и достижения: создание неевклидовой геометрии (Н.И. Лобачевский), открытие химического элемента рутения (К.К. Клаус), создание теории строения органических соединений (А.М. Бутлеров), открытие электронного парамагнитного резонанса (Е.К. Завойский), открытие акустического парамагнитного резонанса (С.А. Альтшулер) и многие другие. В 1830 г. Москве по указу Николая I открывается Императорское Высшее Техническое Училище, ныне Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана. Его учёные и преподаватели – А.В. Летников, Н.А. Шапошников, П.К. Худяков, А.П. Сидоров, А.П. Гавриленко, В.И. Гриневецкий и другие фактически создали русскую систему высшего технического образования на основе тесной связи теоретического обучения и практических занятий на базе производственных мастерских и лабораторий.

Развитие университетов требовало обеспеченности педагогическими кадрами. В первое десятилетие XIX в преподавателей высшей школы продолжали приглашать из-за границы, при этом сохранялась прежняя схема подготовки отечественных профессоров в университетах Европы: отбирались лучшие студенты и отправлялись на учебу. Продолжали готовить кадры индивидуально. Однако с 1895 г. Министерство народного просвещения решает проблему об ассигновании подготовки профессоров и преподавателей для высших учебных заведений. Начинается следующий этап в решении проблемы педагогических кадров для высшей школы. Будущие преподаватели высшей школы сдавали экзамен на степень магистра, а для получения звания профессора должны были защитить магистерскую диссертацию. Получив степень, любой магистр мог поступить в любой университет в качестве приват-доцента и вести любой лекционный курс или семинар в своей области. Талантли-

вый приват-доцент мог получить должность профессора. Степень доктора присуждалась наиболее выдающимся профессорам, чьи диссертации имели большое научное значение. Таким образом, мы видим, что для того, чтобы стать преподавателем высшей школы следовало сдать экзамен и защитить диссертацию. Однако об освоении научных основ преподавания, о личностных качествах его в официальных документах речь не велась. «Знай свой предмет и излагай его понятно» - такова была позиция о специалистах высшей школы. Отсюда следует, что именно эмпирический путь освоения преподавательской деятельности, приобретения опыта работы в высшей школе лежал в основе профессионализма профессорско-преподавательского состава. И вместе с тем мы называем имена тех замечательных педагогов-ученых, кто оставил неизгладимое впечатление о своей преподавательской деятельности в сознании многих учеников не только как ученых, а как Личности. Это такие, как Н.Е. Жуковский, К.А. Тимирязев, А.Г. Столетов и другие носители высокой педагогической культуры. Показателями их высокого профессионализма выступает умение работать со студентами не только в процессе занятий, но и во внеаудиторной деятельности, целью которой было развитие творческих возможностей студентов, их дарований. Важным условием развития профессионально-педагогической культуры они считали важность и необходимость своего методического совершенствования.

Следует отметить и тот факт, что вопрос о личности педагога с середины XIX в. становится важнейшим при решении проблем образования. Достаточно назвать имена К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова и др. чтобы согласиться с тем, что не только выступления, статьи, но личное участие данных педагогов является важнейшим аргументом в пользу решения вопросов о специальной подготовке кадров для высшей школы. Педагог в школе или вузе – это личность, «плодотворный луч солнца» (К.Д. Ушинский) для молодой души.

Педагогические взгляды К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Н.И. Лобачевского на педагогическую деятельность в высшей школе основаны на идеях демократизации учебно-воспитательного процесса, воспитания высоких гражданских и профессиональных качеств студенческой молодежи, формирования профессионализма и педагогической культуры у преподавателей. Их прогрессивные идеи воплощались в практике многих профессоров и преподавателей высшей школы, в частности Т.Н. Грановского, Н.И. Костомарова, С.М. Соловьева и др.

К началу XX в. Петербургская педагогическая академия (1908) и Московский педагогический институт им. П.Г. Шеллапутина (1911) разработали модель профессиональной подготовки: прикрепление в вузе к профессору с целью получения специальной подготовки; командировка в другой вуз России с целью знакомства и изучения опыта коллег для подготовки к преподавательской должности; командировка в один из ведущих вузов за рубежом для изучения опыта преподавания.

Итак, специальная подготовка профессорско-преподавательского состава в российских вузах стала проводиться, как следует из краткого обзора, после 60-х гг. XVIII в. на базе самих университетов. Каждый университет пополнял свой профессорский корпус на основе отбора наиболее способных выпускников. Требования к подготовке российского вузовского преподавателя сводились не только к практической и научной подготовке преподавателя, но и к его моральным и религиозным убеждениям, отчасти – к его психологической (но не педагогической) подготовке. Система аттестации и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава предъявляла к преподавателям два вида требований: к знанию ими своих дисциплин и к лекторскому, ораторскому мастерству. Однако опыт педагогической деятельности показывает, что для профессионализма этих требований недостаточно. Педагог – это личность, которая транслирует культуру не только своей страны, но и цивилизации, является носителем национальных ценностей.

Как следует из изложенных фактов, российская высшая школа не имела строгой нормативной базы, жизнь регулировалась отдельными указами, исполнение которых находилось в руках чиновников, о чем свидетельствует и такой факт: только за один XIX в. было проведено четыре реформы, цель которых во многом и основном определялась приоритетами проводимой политики как в области экономики, так и в области внешней политики. Однако каждая либеральная реформа в России сопровождалась системой сдержек и противовесов, сводивших на нет эффективность нововведений в высшей школе: максимально число функций в управлении высшей школой сосредоточено было в руках государства, чиновников, что ограничивало университетскую автономию [2].

В первые послереволюционные годы советской властью были предприняты серьезные шаги по реорганизации высшего образования с тем, чтобы оно отвечало государственным установкам и соответствовало марксистско-ленинской идеологии. Государство исходило из установки на то, что именно выпускники вузов будут способны заменить «старую реакционную интеллигенцию». Самое серьезное внимание было обращено на преподавание общественных наук. Преподавание этих наук должно было осуществляться на основе соответствующей идеологии. В результате произошло обновление идеологических основ общественных наук в соответствии с государственными установками. С этой целью создается комиссия по реорганизации преподавания общественных наук в вузах. На комиссию возлагалась разработка учебных планов и программ. С целью скорейшего формирования новой интеллигенции предпринимается целый ряд шагов: для подготовки нового поколения молодых ученых и педагогов были организованы такие формы, как институт «красных профессорских стипендиатов»; исследовательские курсы; институт студентов-выдвиженцев. Создание новой концепции высшего образования привело к тому, что в основу обучения закладывалась идея

преобладания идеологии над научностью, партийности над объективностью [2].

Но остро встал вопрос о профессионализме преподавателей высшей школы в связи с решением задач индустриализации страны. В 1927-1929 гг. принимается целый ряд постановлений, в которых проявляется обеспокоенность «планомерной подготовкой будущих кадров профессуры и аспирантов» [4, с. 418]. Именно в 30-е годы появляются документы, в которых идет речь о руководстве высшей школой, об условиях повышения квалификации преподавателей. Так, устанавливается «для каждого сотрудника кафедры индивидуальный конкретный план научно-исследовательской работы» и требование «систематического повышения научной и педагогической квалификации» [4, с. 432]. А с 1933 г. подготовка кадров для вузов осуществляется через аспирантуру.

Комплектование аспирантуры «проводить только из числа успешно окончивших высшие учебные заведения по представлению кафедр и советов вузов и втузов». Всю подготовку обеспечить через прикрепление «каждого аспиранта к кафедре, установив для аспирантов систематические научные задания и обеспечив уже в 1933 г. для каждого аспиранта индивидуальный учебно-производственный план работы, введя обязательность сдачи зачетов, а перед окончанием – защиту научной диссертации» [4, с. 424–425].

Принимаются специальные положения об очной и заочной аспирантуре, о присвоении ученых степеней и званий, постановление об Академии педагогических наук (1944), а начиная с 1966 г., Минвуз СССР приступил к формированию единой системы повышения квалификации кадров высшей школы, интенсивным периодом развития которой стали 1980-1990 годы.

В период реформ, начиная с 90-х гг., в отечественном образовании наметился кризис в подготовке и повышении квалификации преподавательских кадров, который и предопределил необходимость создания обновлённой системы подготовки преподавательских кадров.

Так сложилась следующая структура подготовки преподавателей высшей школы в системе отечественного вузовского образования: педагогические вузы и педагогические университеты, осуществляющие подготовку преподавательских кадров; магистратуры, реализующие дополнительную образовательную программу «Преподаватель высшей школы»; в подсистеме послевузовского образования (в аспирантуре, адъюнктуре); в подсистеме дополнительного образования – в Институтах и на факультетах повышения квалификации и переподготовки преподавательских кадров.

Аспирантура остается и до современного этапа основной формой подготовки преподавательских кадров. Однако в ней была и остается индивидуальная форма подготовки, причем не к преподавательской деятельности, а к научно-исследовательской по избранной теме. И, как совершенно справедливо замечает Ю.Г. Фокин, «начинающие преподава-

тели перенимали в процессе такой подготовки методический опыт старших коллег, посещая проводимые ими занятия. Углубленно изучали подготавливаемую учебную дисциплину при консультировании у опытных преподавателей [5, с. 10].

В результате такой формы будущие преподаватели высшей школы осваивали предметную область, знакомились с практикой организации учебного процесса в вузе и зачастую им впоследствии приходилось идти методом проб и ошибок в своей преподавательской деятельности.

Безусловно, знание своего предмета – это одно из важнейших требований профиограммы специалиста любой кафедры вуза, но без знания педагогики и психологии учебно-воспитательного процесса в вузе профессионал не состоится. Деятельность преподавателя вуза многофункциональна. Он не только учит, но и занимается наукой, и, что очень важно на сегодня, образует личность, будучи сам Личностью. Ведь образование – это не только передача опыта от одного поколения другому, но это и трансляция культуры, ее сохранение, приумножение и социализация личности.

Отсюда становится очевидным, что не только предметная подготовка преподавателя высшей школы должна быть в программе подготовки такого, а помнить необходимо прежде всего о личности педагога и о ее роли в формировании личности специалиста в вузе.

Следующий этап в развитии высшей школы и подготовки преподавателей – это современная эпоха. Принятие Болонской Декларации привело к созданию единого образовательного пространства и к разработке модели общеевропейского института. Однако в отечественной образовательной практике проблема подготовки преподавателей высшей школы, как утверждают современные исследователи (А.Е. Иванов, Е.А. Князев, Ю.В. Сорокопуд, В.Ф. Исаев), остается далеко не решенной.

Вхождение в единое образовательное европейское пространство не должно привести к утрате национальных традиций. Для решения данной проблемы, считает В.Ф. Исаев, необходим анализ детерминант, обусловивших выбор основных подходов, направленных на развитие системы подготовки преподавателей высшей школы. И автор выделил совокупность детерминант, как внешних - это требования к подготовке со стороны мировой образовательной практики (метауровень); государства (макроуровень); педагогической науки (мезоуровень); вузов (микроуровень), так и внутренних, которые обуславливают направления развития системы подготовки преподавателей высшей школы, выражающихся в потребности преподавателя обладать системой компетенций, позволяющих эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность [3].

Переход вузов на двухуровневую систему обучения изменяет содержание труда преподавателя, его функции. Увеличение доли самостоятельной работы студентов приводит к изменению функций профессорско-преподавательского состава. Сегодня преподаватель вуза вы-

полняет роль координатора, инструктора по усвоению учебной дисциплины. Однако, современная ситуация в образовании требует не только и не столько владения тем или иным количеством информации, знаний, умений и навыков, а изменения личности, ее мотивации, ее отношения к миру, к себе, к другим, ориентации в традиционной отечественной и мировой культуре, в современных ценностях, готовности к самообразованию, самосовершенствованию. В этой ситуации очень важно не утратить этический фундамент в подготовке специалистов. Следовательно, очень важно сегодня педагогическую подготовку преподавателя высшей школы решать в ключе исторического и культурологического подходов.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли России XVIII в. / сост. И.А. Соловков. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.
2. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
3. Исаев В.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
4. Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917-1973 гг. / сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин и др. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
5. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели, содержание и творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
6. Антология педагогической мысли в России XIX в. / сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1987 – 560 с.
7. Жураковский В., Приходько В., Федоров И. Вузовский преподаватель сегодня и завтра / Высшее образование в России – 2000. – №3. – С. 3–12.
8. Шадриков В., Геворкян Е., Наводнов В. и др. О видах высших образовательных учреждений // Высшее образование в России. – 2000. – №3 – с.13–25;
9. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. – М., 1979.
10. Мосолов В.А. Очерки истории образования и педагогической мысли: учеб. пособие. – СПб, 2005.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

УДК 373.2:373.3:37.036.5

О. Г. Жукова

Система работы дошкольных образовательных учреждений и начальной школы по обеспечению преемственности в развитии практических умений и творческих способностей детей

В статье рассматривается роль продуктивной деятельности в развитии практических умений и творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе преемственности между детским садом и начальной школой. Сложившаяся система преемственной работы в этом направлении не вполне является шагом вперед в развитии педагогической теории и практики. Показано, что новая модель, предложенная автором, обеспечит совершенствование преемственности между дошкольным образовательным учреждением и начальной школой в развитии практических умений и творческих способностей детей: компетентности ребенка (коммуникативной, интеллектуальной, физической), креативности (творчества), инициативности, самостоятельности и ответственности, самосознания и самооценки.

In this paper, we consider the role of productive activity in the development of practical skills and creative abilities in children of preschool and elementary school age. We consider the problems of continuity between preschool education and elementary school in the development of creative abilities in the artistic-practical studies and divide these problems into a number of aspects that deal with the content of education methods and techniques, organizational forms etc. We prove that the existing system of continuing work in this direction does not quite match the modern requirements. To overcome this gap, we develop a model of pedagogical support of the consecutive development of creative abilities in children of late preschool and elementary school age, which, in our opinion, represents a step forward in the development of pedagogical theory and practice in this field. The model will improve the continuity between preschool education and elementary school in developing of practical skills and creative abilities in children, developing the child's competencies (communicative, intellectual, and physical), creativity, leadership, independence and responsibility, arbitrariness, self-awareness, and self-esteem.

Ключевые слова: дети, креативность, дошкольные учреждения, компетентность

Key words: children, creativity, preschool institutions, competence

Полноценная реализация преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием возможна на основе учета того общего и специфического, что объединяет эти две ступени развития.

Согласно периодизации Д.Б. Эльконина, дошкольный и младший школьный возраст – это одна эпоха человеческого развития, именуемого «детством». Описывая социальные стадии развития ребенка, Б.Т. Лихачев выделяет как отдельный период «собственно детство» – возраст, охватывающий от шести до восьми лет [9, с. 65], который не просто предваряет, но и подготавливает развитие ребенка в младшем школьном возрасте. В этих двух возрастах много общего: преобладание образных форм познания окружающего мира; доверчивое принятие авторитета взрослого, его требований, оценок, рассуждений, подражание внешним манерам поведения; повышенная восприимчивость ко всему новому; наивно-игровое отношение к тому, с чем сталкивается ребенок.

Изучая особенности функционирования психических процессов (памяти и мышления) в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту, С.А. Лебедева выявила тенденции развития, свидетельствующие не столько о качественных изменениях в психике ребенка, сколько о числе ее количественных показателей (например, возрастает дословное воспроизведение детьми материала, осознанное использование мнемических приемов, облегчающих запоминание и воспроизведение материала и пр.).

Вместе с тем каждая ступень образования преследует свои цели и обладает своей спецификой. Цели начального образования традиционно не совпадают с целями дошкольного звена образования. Следует отметить, что специфика дошкольного образования проявляется в формировании базиса личностной культуры ребенка, которая позволит ему успешно овладеть разными видами деятельности (в том числе и учебной) и областями знаний в последующих звеньях образования.

В этот период развиваются фундаментальные психологические новообразования дошкольного детства – творческие способности и творческое воображение.

Основное внимание в дошкольных учреждениях уделяется сохранению и укреплению здоровья, всестороннему психическому и физическому развитию ребенка и творческому становлению личности.

Специфическая цель начальной школы, по определению В.В. Давыдова, заключается в закладке основ теоретического отношения к действительности. Основным содержанием работы учителей оказывается формирование практических навыков чтения, письма, счета и поведения школьного типа. Решение этих задач начальной школы обеспечивает дальнейшее овладение предметами средней школы, а также возможность свободно действовать в повседневной жизни.

Однако отсутствие в начальной школе условий для творческого самовыражения, самодеятельных игр, экспериментирования, конструирования, разных видов художественной деятельности, чем была богата

жизнь в детском саду и в чем, прежде всего, ребенок был успешен, приводит к резкому снижению у детей творческих проявлений, активности, инициативности, познавательных интересов, что наносит ущерб его личностному развитию. И как следствие, падает самооценка, снижается уровень притязаний, появляется формальное отношение к результатам собственной деятельности, исчезает свобода самовыражения. К этому приводит также оценка ребенка взрослыми (учителями и родителями), преимущественно с точки зрения его успеваемости. В классе появляются хорошие и плохие ученики и соответственно «хорошие» и «плохие» дети.

Обеднение содержания детского развития в сочетании с высокими нагрузками на организм и жестко регламентированными формами поведения приводит к общей невротизации детей, ухудшению их здоровья, снижению физической и умственной работоспособности, потере интереса к школе, к определенному нивелированию или даже угасанию творческой самобытности. Чтобы исправить такое положение, важно добиться согласования целей на дошкольном и начальном школьном уровнях образования.

Основной целью дошкольного образования является разностороннее общее творческое развитие ребенка, соответствующее его потенциальным возможностям. Именно такая направленность развития, учитывающая и сохраняющая самоценность дошкольного детства, обеспечивает общую (личностную, интеллектуальную, физическую) и специальную готовность к школьному обучению. Следовательно, в начальной школе целью образования должно быть продолжение разностороннего творческого развития детей, наряду с освоением важнейших учебных навыков в чтении, письме, математике и становлением учебной деятельности. Как в дошкольном учреждении, так и в начальной школе образовательно-воспитательный процесс должен быть подчинен становлению личности ребенка: развитию его компетентности (коммуникативной, интеллектуальной, физической), креативности (творчества), инициативности, самостоятельности и ответственности, произвольности, свободы и безопасности поведения, самосознания и самооценки.

Полноценное всестороннее развитие ребенка составляет фундамент для его нормального перехода к школьному обучению. Особенность переходного периода заключается в том, что у ребенка уже есть основные предпосылки учения (произвольность, способы познавательной деятельности, мотивация, коммуникативные умения и т. п.), но он еще, по существу, остается дошкольником, и становление его как ученика происходит лишь в процессе учения и всей школьной жизни (Т.И. Алиева, А.Г. Арушанова, Е.Е. Кравцова, Л.А. Парамонова и др.).

Подготовка детей к школе должна быть не самоцелью, а результатом полноценной, эмоционально насыщенной жизнедеятельности детей, удовлетворяющей их интересы и потребности на протяжении всего дошкольного детства [2, с. 208; 3, с. 271–293; 4, с. 164]. Однако непра-

вомерно процесс познания в детских садах подменять специальной учебной деятельностью.

В этом смысле прав В.Т. Кудрявцев, отмечая, что цель развивающего дошкольного образования состоит не в формировании каких-либо конкретных элементов учебной деятельности, а в создании ее универсальных психологических предпосылок [7, с. 17–69].

Мы разделяем позицию В.В. Давыдова, который считает нецелесообразным подготовку детей к школе путем усвоения ими «школьных» технологий (пусть даже «развивающих») с помощью систематических тренировочных занятий. Даже овладение детьми началами чтения и математики и других видов дошкольной деятельности, направленной на развитие творческих возможностей детей, необходимо проводить в игровой форме. Особенное значение в готовности детей к школе придается развитию воображения как основе творчества (В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцова В.Т. Кудрявцев и др.). Ребенок, обладающий творческими способностями, как правило, любознателен, инициативен и может не только решать предлагаемые задачи, но и ставить новые (Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддьяков). Важнейшим критерием успешности работы дошкольного образовательного учреждения, по мнению В.В. Давыдова, является наличие у детей определенных психологических качеств и показателей, ключевым среди которых выступает высокий уровень развития творческих способностей и творческого воображения. Сюда же автор относит и умения детей ориентироваться в символических изображениях и производить преобразовательные мысленно-практические эксперименты с вещами.

Исследования европейских и американских психологов также выявили многообразные корреляции креативности с показателями, характеризующими школьную готовность детей. Так, креативность коррелирует с особенностями общения и ролевого поведения (А. Дойл, Дж. Коннали), речевыми способностями и стремлением к лидерству (В. Фу, Х. Кенедэй), интересами и уровнем образования родителей, способами самовыражения в процессе занятия (Т. Ковач), успешностью усвоения школьных программ (Дж. Блок, Д. Харингтон), уровнем развития вербального интеллекта, математической готовности, целеполагания, концентрации внимания (П. Смит) и др.

Число подобных корреляций увеличивается каждый год. Однако общая природа связи процессов творческого развития ребенка и формирования психологической готовности к школьному обучению по-прежнему остается не до конца ясной.

Как показывают современные исследования, основу теоретического отношения индивида к действительности составляет его развитая способность к творческому воображению и творческие способности (Ю.М. Бородай, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, Т.В. Кудрявцев и др.). В.Т. Кудрявцев отмечает, что теоретическое мышление и продуктивное воображение выполняют в познавательном процессе единую функцию –

при их помощи человек постигает универсальные принципы развития мира. Отличаются они лишь «технологией» – в мышлении эти принципы схватываются последовательно, постепенно в форме абстрактных понятий, а в воображении – целостно в форме особых образов.

Решая вопрос о роли творческого воображения и творческих способностей в структуре формирования психологической, в частности интеллектуальной готовности к развивающему школьному обучению, ученый пишет: «Воображение дошкольника – это основа теоретического мышления на всех последующих этапах развития, включая, прежде всего, младший школьный возраст. По ходу детского развития воображение не растворяется в мышлении, а, впитывая опыт мышления, приобретает подлинно разумный содержательно-обобщающий характер». И далее: «... творческое воображение обогащает постигающие возможности теоретического мышления в ходе дальнейшего освоения младшим школьником новых предметных областей». Творческое воображение и мышление равнозначны и поэтому, когда «педагог принимает воображение лишь за полуфабрикат или суррогат мышления, он в итоге утрачивает предмет развивающей работы» [7, с. 17–69].

На основании этого В.Т. Кудрявцев делает вывод о том, что достижение определенного уровня развития воображения в дошкольном детстве является необходимым условием формирования полноценной структуры учебной деятельности. Перечисляя основные показатели интеллектуальной готовности к обучению в школе в общем контексте творческого развития ребенка-дошкольника, он называет в первую очередь уровень развития воображения (и шире – творческих способностей), достигнутый им к концу дошкольного детства. Следующие значимые показатели – это наличие у детей тенденций к включению в учебную деятельность и способность содержательно строить деловое сотрудничество с взрослым как носителем эталона умелости в той или иной сфере, т. е. уровню развития воображения, творческих способностей ученый отводит приоритетное место в структуре интеллектуальной готовности к школьному обучению.

Творческое мышление младшего школьника, по мнению В.В. Давыдова, это своеобразный новый качественный отрезок в единой линии развития творческих способностей человека. На чем же должна основываться преемственность в развитии творческих способностей между дошкольным и начальным звеньями образовательной системы?

Ученые выделяют следующие основания преемственности, обеспечивающие общую психолого-творческую готовность к школе (они являются перспективными ориентирами дошкольного и исходными для начального школьного образования):

- 1) развитие любознательности у дошкольников как основы познавательной активности будущего ученика;
- 2) формирование творческого воображения как направления интеллектуального и личностного развития ребенка;

3) развитие умственных и художественных способностей, обеспечивающих успех в разных видах деятельности;

4) развитие коммуникативности, умения общаться со взрослыми и сверстниками.

Для установления глубинных, а не поверхностных преемственных взаимосвязей по формированию творческих способностей последующих (школьных) и предшествующих (дошкольных) звеньев образования необходимы по (А.А. Люблинской):

- единство цели и задач учебно-воспитательной работы, которое определяет направление, содержание и методы работы педагога с детьми на всех ступенях их развития;

- общность понимания разными педагогами, воспитателями и учителями начальных классов следующих аспектов: законов развития ребенка в процессе воспитания и обучения; показателей развития воспитанников; психофизиологических и возрастных особенностей и потенциальных возможностей детей.

Проблема преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием по формированию творческих способностей детей разбивается на множество аспектов (по содержанию обучения и воспитания, методам, приемам, организационным формам учебно-воспитательной работы и пр.). Важнейшими из них, на наш взгляд, являются следующие:

1. *Преемственность в содержании процесса обучения и воспитания.* Развивающие программы для детского образовательного учреждения и начальной школы должны строиться в едином контексте творческого развития ребенка. Существование множества вариативных программ значительно усложняет ситуацию с преемственностью, поскольку новые программы в области дошкольного и начального школьного образования зачастую не только не стыкуются по содержанию, но и психологически исключают друг друга (например, программа М. Монтессори в дошкольном образовательном учреждении и традиционная школа). В содержании обучения любой программы должна быть заложена возможность формирования творческих способностей ребенка. На сегодняшний день разработаны и реализуются определенные технологии воспитания и обучения, основанные на принципе преемственности в творческом развитии («Развитие», «От рождения до школы», «Истоки», «Детство», «Из детства в отрочество», «Школа-2100» и др). Предоставление возможности каждому дошкольному учреждению расширять этот минимум в любом направлении (что отражено в документах Министерства образования Российской Федерации) делает неизбежной разницу в уровнях развития выпускников детских садов. Дошкольные образовательные учреждения должны обеспечивать «развитие личности, талантов, умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме» (Конвенция о правах ребенка). Этот объем определяется задачами реализации возможностей детей в период дошкольного детства.

2. *Преемственность в методах обучения и формах организации в дошкольных образовательных учреждениях и начальной школе.* В работе с детьми подготовительной группы и первого класса школы используется много общих методов и приемов обучения детей: словесные методы (беседа, рассказ, объяснение, пересказ и др.), наглядные (наблюдение, показ и др.), практические (элементарные опыты и т.д.). В преемственности по формам сотрудничества детского сада и школы можно выделить два взаимосвязанных аспекта: информационно-просветительский и практический. *Первый* предполагает взаимное ознакомление учителей и воспитателей с задачами воспитательно-образовательной работы в старшем дошкольном возрасте (учителя) и младшем школьном (воспитатели), изучение содержания программ старших групп детского сада и первого класса школы. С этой целью устанавливаются такие формы контактов, как участие учителей и воспитателей в совместных педагогических советах по проблеме готовности детей к школе, взаимный обмен лекциями и другое.

Второй – практический – аспект выражается, с одной стороны, в предварительном знакомстве учителей в детском саду со своими будущими учениками, а с другой стороны – в курировании воспитателями своих бывших воспитанников. Формами реализации данного содержания являются: систематическое посещение учителями подготовительных к школе групп в детском саду для знакомства с будущими учениками, наблюдение за их деятельностью, знакомство с характеристиками и результатами диагностирования детей.

3. *Общность понимания педагогами-воспитателями и учителями начальных классов психофизиологических, возрастных особенностей и потенциальных возможностей детей в смежных звеньях системы образования.*

4. *Преемственность педагогических условий развития воспитанников, которая обеспечит целостность творческого становления личности.*

Учитывая данные В.Т. Кудрявцева, можно отметить, что в современной образовательной практике существует два основных направления реализации преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием.

Первое, по мнению автора, опирается на практику формирования темпов детского развития и состоит в прямой подгонке задач дошкольного учреждения к требованиям и особенностям школьного обучения. При этом в детском саду либо вытесняются специфические формы деятельности ребенка-дошкольника, либо они чрезмерно дидактизируются.

Второе основано на тактике доразвития в начальной школе знаний, умений и навыков дошкольников. Причем, как отмечает В.В. Давыдов, начальная школа «подхватывает» их, обобщает и систематизирует, дидактически упорядочивая материал при обучении грамоте, письму, счету

и т.п. На наш взгляд, это направление не универсально, но предпочтительнее, чем первое.

Мы согласны с В.Т. Кудрявцевым в том, что существующие способы реализации преемственности недостаточно эффективны в плане общего творческого развития детей потому, что они «проектируют абстрактный вневозрастной образ ребенка, из которого выхолощена идея развития» [7, с. 62].

В чем же причины разрыва между дошкольным и школьным звеньями образовательной системы?

Основным фактором, обостряющим негативное положение с преемственностью, является, по нашему мнению, тенденция неуклонного усложнения программы первого класса, внедрения в практику общеобразовательной школы альтернативных форм обучения и новых педагогических технологий, предъявляющих к первокласснику все более высокие требования.

Одним из следствий этой тенденции является реально существующий жесткий отбор детей во многие специализированные школы. От поступающих в первый класс требуется умение читать, владеть счетными операциями, понятием состава числа и пр. Это порождает соответствующие требования к детскому саду со стороны родителей, которые хотят, чтобы их ребенок поступил в «хорошую» школу. Многие руководители дошкольных учреждений, стремясь реализовать это желание родителей, за определенную дополнительную плату или спонсорскую помощь вводят раннее предметное обучение, приглашают учителей начальных классов для проведения специальных занятий по обучению грамоте, математике и пр., создают так называемые «прогимназические группы (классы)» или «группы ускоренного развития». Возникают ситуации, когда воспитатели ДОО копируют работу школьного учителя, а ведь не секрет, что у школьных педагогов нередко наблюдается однобокий взгляд на дошкольное развитие – через призму подготовки к школе, причем в узком смысле.

Наши наблюдения показывают, что часто подготовка пятишестилетних детей к обучению в школе, имевшая благою цель облегчить период адаптации в первом классе, заменяется прохождением части программы первого класса. Практически осуществляется более раннее начало систематического обучения. В этой связи А.В. Запорожец в противовес раннему обучению и искусственной акселерации выдвинул теорию амплификации.

По мнению ученого, обучение детей дошкольного возраста должно быть направлено не на ускорение интеллектуального развития, а на то, чтобы оптимально обогащать и использовать те неповторимые условия формирования общих творческих способностей, которые создаются в дошкольном детстве.

Вне всяких сомнений, дети должны быть в определенной мере подготовлены к систематическому школьному обучению, но следует осто-

рожно подходить к попыткам организации раннего обучения в детском саду.

Так, результаты исследования С.П. Ефимовой, Т. Чепель, Т. Яковенко и др. свидетельствуют, что обучение в дошкольной гимназии (или в прогимназических группах), с одной стороны, способствует выявлению факторов «риска», прогнозирующих трудности обучения, и создает условия для проведения своевременной педагогической, логопедической и медицинской коррекции. В то же время оно не только не исключает трудностей адаптации при обучении этих детей в первом классе, но зачастую создает их. Об этом свидетельствуют неблагоприятные изменения показателей состояния здоровья (физическое развитие, состояние нервно-психической сферы, показатели текущей заболеваемости). Исследователи особо подчеркивают, что детям, прошедшим предварительное обучение в прогимназических классах, нельзя усложнять и интенсифицировать учебный процесс, считая, что они уже готовы к систематическому обучению. Излишняя интенсификация учебного процесса, не соответствующая возрастным функциональным и психологическим особенностям 6–7-летних детей (несмотря на предварительную подготовку), является одной из главных причин неблагоприятного течения адаптации и ухудшения здоровья первоклассников.

В частности, в исследовании С.А. Лебедевой, направленном на изучение влияния раннего предметного обучения на психическое развитие детей 5–7 лет – воспитанников прогимназических классов, было выявлено, что преобладание специальной подготовки к школе идет в ущерб общему здоровью. Это проявлялось в низком уровне развития у детей процессов памяти и воображения, отсутствии устойчивых познавательных интересов, желании учиться.

Причины выявленной неравномерности развития мы видим в том, что большая часть дня отдана урокам, у детей не остается времени на игры, свободную самостоятельную и художественно-практическую деятельность. В учебном процессе в данных группах недостаточно используются творческие задания, проблемные ситуации, преобладает информационно-репродуктивные методы, что негативно отражается на развитии творческих способностей детей.

Отсутствие устойчивых познавательных интересов у части дошкольников можно, на наш взгляд, связать и со следующим реально действующим фактором. В настоящее время школьное обучение можно начинать с 6 и 7 лет, ребенок имеет возможность поступить в четырехлетнюю или трехлетнюю начальную школу. Дошкольное же образование осуществляется до семилетнего возраста. Практически все инновационные программы («От рождения до школы»; «Успех», «Радуга», «Истоки» и др.) предполагают наличие выпускной группы для детей седьмого года жизни. В результате часть детей седьмого года жизни, посещавшая старшую группу детского сада, уходит в школу с недостаточно сформированной мотивацией учебной деятельности, не реализованным потен-

циалом развития общих творческих способностей, что весьма существенно для успешности обучения по любой школьной программе.

Другой причиной неудовлетворительной реализации преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием по формированию творческих способностей является недостаток научно обоснованных преемственных программ и технологий, обеспечивающих необходимый уровень данного развития.

Следующей важной причиной, на наш взгляд, является то, что средние и высшие педагогические заведения обучают студентов факультетов дошкольного и начального школьного образования практически изолированно друг от друга, в содержание их учебных планов и программ включается незначительное количество вопросов по рассматриваемой проблеме. Вследствие этого специалисты, окончившие вышеназванные факультеты, совершенно не компетентны в области обучения и воспитания детей соответствующих смежных возрастов: они не знакомы со спецификой смежного звена образовательной системы, с программами обучения и пр.

На наш взгляд, указанные причины являются основными, затрудняющими реализацию преемственности между дошкольным и школьным образованием. Мы считаем, что реализация и совершенствование преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием по формированию практических умений и творческих способностей возможны при комплексном использовании различных путей и средств.

Осуществление преемственности возможно на уровне использования новых развивающих технологий обучения детей в дошкольном образовательном учреждении и начальной школе, основанных на различном сочетании информационно-репродуктивных и проблемно-поисковых методов. Причем, как отмечают Ю. Горин и Б. Свистунов, репродуктивный метод обучения, накопление знаний, умений, навыков, необходимо сохранить, но не в качестве основы, а как обеспечивающее средство.

Плавный переход от дошкольного к школьному обучению предполагает использование в младшем школьном возрасте некоторых детских (дошкольных) видов деятельности, в частности игры. Применение игры как метода обучения в начальной школе необходимо, отмечает Е.Е. Кравцова, не как включение сюрпризных моментов, вызывающих интерес, но в качестве основного метода. Эта необходимость диктуется тем, что к концу дошкольного возраста игра остается ведущим видом деятельности, а учебная деятельность становится таковой у детей лишь к концу младшего школьного возраста, т. е. к десяти годам.

На формирование творческих способностей детей в общеобразовательных учреждениях благоприятное воздействие оказывает использование таких методов обучения, как детское экспериментирование и моделирование (Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, А.З. Зак, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.), которые приемлемы в работе как детских садов, так и начальной школы.

В дошкольном возрасте, как установлено в исследовании Е.А. Бугрименко, Г.Г. Кравцова и др., учебную деятельность следует формировать, опираясь на игру, последовательно включая в нее элементы учения: познавательные мотивы, которые содержат обоснование необходимости освоения знаний из различных областей окружающего мира (общества, природы и самого человека); учебные задачи, очерчивающие содержание, которым ребенок должен овладеть; способы действий, направленных на решение познавательных задач с использованием знаково-символических средств, умение действовать по подсказке и инструкции взрослого; продукты учебной деятельности – это реальное продвижение ребенка в развитии, овладении программным содержанием. Закономерно, что продукт учебной деятельности нуждается в объективной оценке взрослого.

Для учебно-игровой деятельности характерно то, что она осуществляется под непосредственным руководством взрослого: он задает мотивы, учит ставить задачу, показывает способы ее решения, оценивает продукт. Этой зависимостью от взрослого ранние формы учебной деятельности отличаются от совершенных ее форм, которые характеризуются возрастающей самостоятельностью учеников. Исследования Е.А. Бугрименко показывают, что учебно-игровая деятельность является более эффективной, чем включение просто игровых приемов.

Важную роль в развитии творческих способностей личности играют продуктивные виды деятельности, такие как рисование, аппликация, лепка, конструирование и ручной художественный труд. По определению Н.Н. Поддьякова, продуктивная деятельность направлена на воспроизведение, моделирование окружающих ребенка предметов в тех или иных материалах. Вышеназванные продуктивные виды деятельности содержат огромные возможности для формирования самостоятельности, инициативы, творчества, развития и обогащения практических умений, так как они эмоциональны по характеру, результативны, отражают впечатления старшего дошкольника в образах, формах, красках, ритмических средствах сочетания.

Целесообразность, возможности и некоторые пути развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности под влиянием обучения показаны в работах ряда авторов (Л.А. Венгер, Н.В. Ветлугина, Д.И. Воробьева, В.Н. Зинченко, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина и др.). Становление и развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста происходит только в активной деятельности. Вместе с тем каждая деятельность оказывает своё своеобразное влияние не только на развитие творческих способностей. Так, игра способствует развитию активности и инициативности, в трудовой деятельности заложены благоприятные возможности для формирования целенаправленности и осознанности действий, настойчивости в достижении результата. В продуктивных видах деятельности более успешно можно формировать независимость

ребенка от взрослых, стремление к поиску адекватных средств самовыражения.

Но среди разнообразных видов деятельности особое место в педагогическом процессе, на наш взгляд, должно быть отведено художественному ручному труду. Мы полагаем, что данный вид деятельности содержит наиболее благоприятные потенциальные возможности для формирования творческих способностей и практических умений у детей на этом возрастном этапе.

Художественный ручной труд – это работа с различными материалами, в процессе которой ребенок создает полезные и эстетически значимые предметы и вещи. Он является наиболее интересным и доступным для детей старшего дошкольного возраста, поскольку преследует цель создания конкретного предмета, удовлетворяющего потребность детей в деятельности.

Содержание художественного ручного труда способствует расширению кругозора детей, поскольку включает работу с природными, искусственными и нетрадиционными материалами, деревом и глиной, тканью и нитками, изготовлением игрушек из бумаги и картона.

В его процессе дети под руководством взрослого приобретают конкретные знания о качествах того или иного материала, величине, форме, цвете предметов, их расположении в пространстве и т.д. Они знакомятся с различными технологиями выполнения изделия, поделки, усваивают навыки трудовой культуры (содержание рабочего места в чистоте и порядке, экономное расходование материалов), приучаются планировать свою работу, намечать последовательность трудовых действий, предвидеть результат деятельности и стремиться к его достижению.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что художественный ручной труд содержит все компоненты, характерные для деятельности.

Используя классификацию А.Н. Леонтьева «деятельность – действия – операция», П.Я. Гальперин [5, с. 36–277] дифференцировал действия на внешние, которые являются предметными, материальными, и внутренние – психические, идеальные. Эта дифференциация позволяет нам более глубоко проникнуть в понимание структуры деятельности, выделить внешнюю, предметную деятельность ребенка и его внутреннюю, умственную, психическую деятельность. П.Я. Гальперин показал, что формирование умственных действий как процесс индивидуального присвоения социального опыта осуществляется в несколько этапов. Так, метод поэтапного формирования умственных действий может быть представлен в виде последовательности: формирование мотивационной основы действий, составление схемы ориентировочной основы действий, формирование действий в материальной форме, «громкая социальная речь как опора становящегося действия», формирование дейст-

вия во внешней речи про себя, сокращенные, обобщенные действия, связанные с предметами и содержанием деятельности.

В своей работе мы исходили из того, что художественный ручной труд, как и каждая сложная работа, требует дробного членения действий, овладения частичными знаниями – близкими локальными связями, длительных упражнений в усвоении и закреплении навыков практической деятельности. Отдельные знания и навыки, синтезируясь, вступая вновь в сложное взаимодействие, дают возможность усложнять задания.

Анализ процесса выполнения заданий по художественному ручному труду показывает, что в его основе лежит двигательный навык и ручные умения дошкольников. Совершенно очевидно, что содержание и количество, характер требований к действиям должны быть строго дозированными и «порционными».

И если на первом этапе их формировании они должны быть детальными, материализованными, сопровождаться четкими объяснениями и конкретными указаниями, то на втором этапе, когда стабилизируется двигательный навык и ручные умения, педагог, используя указания, напоминания, стимулирует повышение самостоятельности и активности детей.

Важное место в этом процессе занимают орудийные действия и операции. Они представляют собой сложные динамические системы, в которых движение орудия в отношении обрабатываемого материала составляет ведущее звено, подчиняющее себе обслуживающие его движения руки.

Решающие сдвиги в формировании орудийных операций происходят в дошкольном возрасте. Так, П.Я. Гальперин установил три основных этапа в развитии орудийных навыков у дошкольников. На первом этапе орудие служит своеобразным продолжением руки ребенка, он пытается им действовать так, как действует в сходных ситуациях рукой, не считаясь со специфическими особенностями орудия. На следующем этапе движения руки начинают дифференцироваться, подгоняться к особенностям орудия, возможным действиям с ним. Однако в старшем дошкольном возрасте орудийные навыки еще очень несовершенны (А.В. Запорожец, З.З. Неверович). Для их совершенствования, и, в частности, для художественного ручного труда, важно развивать совокупность таких анализаторов, как зрительный, двигательный и кинестетический.

Данные психолого-педагогических исследований (Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Н.П. Сакулина, А.И. Сорокина, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.) показывают, что с усложнением видов деятельности предъявляются повышенные требования к моторике детей старшего дошкольного возраста, что ставит их перед необходимостью овладевать новыми двигательными навыками и умениями. Дети под руководством взрослого овладевают сложными и

тонко дифференцированными навыками (орудийными операциями), связанными с употреблением некоторых орудий и инструментов (карандаши, кисточки, ножницы, молоток), требующими особой точности и сложной координации движений. Сформированные в раннем возрасте, эти двигательные умения и навыки имеют значение не только для будущего обучения в школе, но и одновременно являются предпосылкой для формирования творческих способностей у старших дошкольников, помогающей им осуществлять различные виды продуктивной деятельности, в частности художественный ручной труд.

Б.Г. Ананьев отмечает, что в процессе художественного ручного труда старшие дошкольники вначале осваивают некоторые ручные и орудийные действия с материалами, затем идет овладение определенными трудовыми процессами, в которых представлены все компоненты трудовой деятельности в единстве и взаимосвязи: цель труда, мотив, план, трудовые действия, результат. И наконец, дети овладевают ручной деятельностью в совокупности множества трудовых процессов [1, с. 124–178]. Именно на этом этапе возможно, на наш взгляд, максимальное проявление как самостоятельности, так и творчества старшими дошкольниками.

Необходимо отметить, что художественный ручной труд является декоративной художественно-прикладной деятельностью, поскольку дети создают не просто полезные, а красивые, выразительные предметы и вещи на основе имеющихся представлений, знаний, практического опыта. Даже самую простую поделку из бумаги дети украшают: орнаментом – сарафан у матрешки, цветочками – фартук у зайчихи и т. д. Элементарная игрушка приобретает выразительность, оригинальность, что характерно для художественного изделия. Дети переживают эстетическое удовольствие от результатов собственной деятельности и становятся более чувствительными к красоте в окружающей жизни, в предметах, созданных руками людей.

Таким образом, художественный ручной труд учит детей творить, создавая вещи по законам красоты. А.В. Запорожец писал, что способность понимать прекрасное умом и сердцем наиболее успешно развивается тогда, когда ребенок активно воссоздает художественные образы в своем воображении при восприятии произведений искусства, одновременно участвуя в доступных ему формах художественной самодеятельности [6, с. 243–267].

Отсюда задачи, решаемые педагогом в процессе художественного ручного труда:

1. Формировать у детей способность чувствовать и понимать, воспринимать содержание и средства выразительности в предметах народно-прикладного искусства (предметы быта, выполненные в стиле «лоскутной техники», тканые, вышитые, кружевные, плетеные, аппликативные), развивать эстетические чувства, эмоциональный отклик на воздействие художественно выполненных изделий.

2. Воспитывать готовность участвовать в художественном ручном труде, способствовать самостоятельно осуществлять свои замыслы, используя различные выразительные средства: цвет и его сочетания, форму, материал, композицию.

3. Воспитывать у детей желание делать своими руками полезные, имеющие художественные достоинства вещи, игрушки.

4. Формировать знания о свойствах материалов и специальные трудовые умения, необходимые в работе с различными материалами, способствовать к «переносу» умений, усвоенных на одном материале на другой.

5. Формировать обобщенные способы работы с различными материалами.

Итак, правильно организованный художественный ручной труд в дошкольном образовательном учреждении дает детям углубленные знания о качестве и возможностях различных материалов, способствует закреплению положительных эмоций, стимулирует желание трудиться и овладевать особенностями мастерства. Многие умеющий старший дошкольник уверенно чувствует себя среди сверстников, он желателен в играх, маленьких делах; он может занять себя не только играми, но и поделками. Все это обеспечивает старшему дошкольнику комфортное положение среди детей в классе и в кругу взрослых, способствует проявлению и формированию таких важных личностных качеств, как ручная умелость и творческие способности.

Таким образом, сущность преемственной связи, с точки зрения философии, рассматривается исследователями как объективная закономерность развития. Преемственность как закономерность развития обеспечивает непрерывность не путем полного отрицания старого, а путем аккумуляирования (сохранения) и переноса наиболее существенного из пройденных стадий на новую ступень в целях дальнейшего развития. Диалектическое отрицание всегда есть единство противоположных моментов – уничтожения старого (прерывности) и возникновения нового (непрерывности) на основе поддержания положительного, преемственности. Эта закономерность нацеливает воспитателей и учителей на преемственную связь в работе по развитию практических умений и творческих способностей ребенка.

Преемственность в творческом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста важно осуществлять по двум линиям: во-первых, развитие творческого воображения и творческих способностей, доминирующих в дошкольный период и продолжающихся в младшем школьном возрасте в разных видах и формах учебной деятельности; во-вторых, развитие у школьников в рамках учебной деятельности творческого мышления, опирающегося на достигнутый в дошкольном возрасте уровень творческого воображения – базовое, фундаментальное новообразование дошкольного периода жизни ребенка.

Изучение состояния решения проблемы поступательного развития творческих способностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в условиях образовательных учреждений показало, что сложившаяся система преемственной работы в этом направлении не вполне соответствует современным требованиям.

С целью преодоления этого разрыва была разработана модель педагогического обеспечения поступательного развития творческих способностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, которая является, на наш взгляд, определенным шагом вперед в развитии педагогической теории и практики в избранной области. Ее использование обеспечит совершенствование преемственности между дошкольным образовательным учреждением и начальной школой в развитии практических умений и творческих способностей детей.

Модель состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов. Центральным компонентом модели развития творческих способностей старших дошкольников и младших школьников является ее цель – обеспечение поступательного развития творческих способностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Среди всех задач, связанных с развитием творческих способностей детей, в качестве основных (в русле темы исследования) мы выделяем: развитие творческих способностей детей, являющихся важными составляющими творческой личности; обеспечение непрерывности и целостности творческого становления личности ребенка; вооружение педагогов системой дидактических способов и средств непрерывного развития творческих способностей у старших дошкольников и младших школьников.

Мы взяли за основу закономерности и принципы, разработанные В.И. Андреевым, а именно: эффективность развития творческих способностей в художественно-практической деятельности значительно выше, если:

1) последовательнее осуществляется системный подход в процессе разнообразной учебно-творческой деятельности;

2) эффективно осуществляется сотрудничество (сотворчество) педагога и ребенка, и более высокого творческого развития творческих способностей и педагогического мастерства достиг сам педагог;

3) последовательнее достигается периодическая мобилизация творческих способностей личности и их последующая реализация;

4) творческая деятельность тем эффективнее, чем более значима для личности;

5) оптимистично настроена личность на возможность достижения конечной цели, даже в случае временных неудач;

6) педагог во взаимоотношениях с ребенком проявляет оптимизм и веру в его творческие силы;

7) эффективно осуществляется индивидуализация различных видов деятельности воспитанников.

Среди принципов мы выделяем следующие: непрерывности и преемственности всех ступеней образования; интеграции содержания программных областей знаний и видов деятельности; индивидуализации и гуманизации образования; сотрудничества (сотворчества) педагога и воспитанника; системности; культуросообразности; развивающего характера обучения.

Содержание опытно-экспериментальной работы составляет система целенаправленной работы с детьми по развитию практических умений и творческих способностей в ДОУ и начальной школе: взаимодействие с родителями воспитанников; педагогов ДОУ и начальной школы; спецсеминар для воспитателей ДОУ, учителей начальных классов и студентов педагогических вузов «Формирование творческих начал личности в художественной деятельности».

Реализация содержания работы по непрерывному развитию практических умений и творческих способностей детей должна осуществляться в следующих формах организации воспитательно-образовательного процесса: в ДОУ – развивающие занятия (тематические, интегрированные, комплексные и др.), совместная творческая деятельность педагогов и воспитанников, самостоятельная деятельность ребенка, экскурсии в музеи, на выставки, в центры детского творчества; в начальной школе – уроки разных типов: комбинированные, обобщающие, предметные и др., в форме мастер-классов, конкурсов и т. д.

В качестве основных методов развития творческих способностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста мы выделяем: игровые, моделирования и символизации, экспериментирования, ТРИЗ (мозговой штурм, эмпатии, аналогии и пр.), проблемного обучения (проблемные ситуации, проблемные вопросы), эмоциональное стимулирование и творческие задания.

Наиболее эффективными средствами развития творческих способностей детей, на наш взгляд, являются наглядные модели, пооперационные карты, схемы, фотографии, дидактические игры, литература (познавательная, краеведческая и др.), ТСО, учебно-наглядные пособия (графическая, натуральная, изобразительная наглядность и др.). Необходимым компонентом разработанной модели являются показатели творческих способностей, благодаря которым возможно проследить ее результативность. Анализ психолого-педагогических источников позволил нам выделить такие важные показатели, отражающие сущность общих творческих способностей, как оригинальность, гибкость, исследовательская активность и самостоятельность

Таким образом, разработанная нами теоретическая модель обеспечения преемственности в развитии творческих способностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста содержит все элементы: цель, задачи, закономерности, принципы, содержание, формы, методы, средства, условия, которые выступают как единое целое, они взаимосвязаны, и изменение одного из них вызывает изменение

всей системы, что, в свою очередь, приводит к переконструированию всего воспитательного процесса.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность // Избр. психол. тр: в 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – С. 124-178.
2. Богатеева З.А. Чудесные поделки из бумаги: кн. для воспитателей детского сада и родителей. – М.: Просвещение, 1992. – 208 с.
3. Выготский Л.С. Эстетическое воспитание // Пед. психол. / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – С. 271–293.
4. Вопросы психологии познавательной деятельности школьников и студентов: сб. МГПИ. – М.: МГУ, 1988. – 164 с.
5. Гальперин П.Я. Психологическое исследование мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исслед. мышления в сов. психол. – М.: Наука, 1966. – С. 236–277.
6. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принципы развития в психол. – М.: Наука, 1978. – С. 243–267.
7. Кудрявцев В.Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности к развивающему школьному обучению. – М.: РИНО, 1999. – С. 17–69.
8. Лихачев Б.Т. Воспитание у школьников эстетического отношения к действительности: дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 1968. – С. 65.
9. Развивающее образование в системе дошкольного воспитания: сб. науч.-метод. ст. / под ред. В.Т. Кудрявцева и Н.А. Смирновой. – Дубна, 1995. – 157 с.

Формирование исследовательской компетентности учителей начальных классов в условиях внедрения ФГОС второго поколения

В статье проводится анализ проблем формирования исследовательской компетентности учителей начальных классов и их готовности к организации исследовательской творческой деятельности учащихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

The article reveals the analysis of issues concerning development of research expertise of primary school teachers and their (teachers') readiness to organize the pupils' research creative activity according to the demands of State Federal Standard of Primary General Education.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, личностные и профессиональные качества педагога, структура исследовательской компетентности учителя начальных классов.

Key words: State Federal Standard of Primary General Education, personality and professional traits of a teacher, the structure of a primary school teacher research expertise.

Система образования, ее цели и содержание, характер и направленность образовательной деятельности находятся во взаимосвязи с особенностями социально-экономической и политической жизни общества. Рыночные отношения, научно-технический и социально-экономический прогресс, образование единого информационного пространства, формирование в России общества нового типа – информационного, в котором на первый план выходят знания, навыки эффективной работы с информацией – ставят перед системой образования новые задачи.

С 2011–2012 учебного года все школы России перешли на федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Поэтому актуальным является анализ тех принципиальных особенностей стандарта нового поколения, в соответствии с которыми организуют профессиональную деятельность учителя начальных классов. Задачами начального образования становятся формирование у школьника выраженной устойчивой учебно-познавательной мотивации

учения; основ умения учиться и способности к организации своей деятельности: умения планировать свою деятельность, осуществлять её контроль и оценку; взаимодействовать с учителем и сверстниками в учебном процессе. Примерная основная образовательная программа начального общего образования разработана в соответствии с обозначенным в федеральном государственном образовательном стандарте планируемым результатом ступени начального образования – формированием универсальных учебных умений, среди которых выделены личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные. *Регулятивные* универсальные учебные действия включают в себя способность в сотрудничестве с учителем ставить учебные задачи, планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и осуществлять контроль, а также проявлять познавательную инициативу. *Коммуникативные* универсальные учебные действия включают в себя способность формулировать собственное мнение и позицию, допускать возможность существования у людей различных точек зрения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве. *Познавательные* универсальные учебные действия направлены на формирование исследовательских качеств ученика (умение осуществлять анализ, синтез, сравнение, классификацию, обобщение, навыки поиска, выделения существенной информации и ее записи для выполнения учебных заданий; умение строить сообщения в устной и письменной форме). Среди *личностных* универсальных учебных действий назовем учебно-познавательный интерес к новому материалу и способам решения новой задачи; ориентацию на понимание причин успеха в учебной деятельности; осознание учеником себя как члена семьи, представителя народа, гражданина России; основы экологической культуры [2, с. 15–21].

Универсальные учебные умения приобретаются в ходе освоения всех учебных предметов, т. е. отличаются интегративностью, межпредметностью и метапредметностью, формируются в самостоятельной деятельности обучающихся, причем эта деятельность обязательно включает в себя элементы исследовательской работы, направленной на то, чтобы «инъектировать получаемые знания в поиск и решение значимых задач общества» [9, с. 196].

Таким образом, необходимым результатом начального образования является формирование не только универсальных учебных действий, но и нравственных качеств и принципов школьников средствами учебной и внеурочной, социально значимой деятельности, основанной на системе духовных ценностей. Современная начальная школа ориентируется на такой основополагающий документ, как «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», где подчеркивается необходимость социально-педагогической поддержки становления и развития высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России. Достижение целей программы духовно-нравственного развития и воспитания возможно только при наличии сис-

темно-деятельностного подхода, при котором формирование важнейших духовных ценностей (патриотизма, толерантности, гражданственности и т.д.) организуется в субъектной деятельности обучающихся, когда на первый план выходит воспитание растущего человека в качестве «субъекта, воспринимающего историю как свое прошлое и чувствующего ответственность перед будущим общества как перед своим будущим, зависящим от его действий в настоящем» [9, с. 200].

Осуществление задач формирования универсальных учебных умений, духовно-нравственного воспитания и развития обучающихся должно быть комплексным. Одним из способов решения этих задач современной начальной школы является организованная на основе сотрудничества с педагогами, родителями или другими субъектами образовательного процесса исследовательская творческая деятельность учащихся, осуществляемая на основе системно-деятельностного, лично ориентированного и акмеологического подхода, а также принципа межпредметности. Сегодня актуальными являются такие темы исследовательской деятельности младших школьников, организованной на основе метода проектов, как «Флаг России на географической карте и его история», «Славные сыны Отечества», «Мой край в годы войны», «Героические страницы» (создание «Книги Памяти»), «Музей семьи», «Наши папы и мамы на работе», «Сердца друзей бьются вместе», «Экологическая тропа нашей школы», «По страницам Красной книги» [1, ч.1, с. 54, 91, 107]; «Милая сердцу старина», «Что такое хорошо», «Юный патриот» [5]; «С русским задором по русским просторам» [6], «Живая старина» [7], «Гой ты, Русь моя родная!» [8]. Такие исследования благодаря их межпредметности способствуют формированию прочных знаний ученика одновременно в разных предметных областях, навыков поиска и усвоения значимой лично для ребенка информации, когда он осознает себя и своих близких как частицу мира, когда одновременно развиваются не только познавательные, но и регулятивные, коммуникативные и личностные универсальные умения ученика, его нравственные представления, его качества гражданина.

Таким образом, принятие новых федеральных государственных стандартов требует от учителей начальных классов качественно нового уровня подготовки, предъявляет новые требования к личностным и профессиональным качествам, когда педагог является организатором творческой работы учеников над приобщением к научным знаниям, открытием новых проблем, противоречий [9, с. 202]. Чтобы уметь организовывать исследовательскую деятельность учащихся, учитель должен быть сам готов к решению нестандартных педагогических исследовательских задач, т. е. переориентировать свою работу на новые педагогические ценности, соответствующие научно-исследовательской деятельности [4]. Должна быть сформирована исследовательская компетентность педагога, позволяющая ему участвовать в непрерывной инновационной деятельности, имеющей исследовательский характер, наце-

ленная на освоение нового в профессиональной сфере, на создание, апробацию, презентацию и распространение принципиально новых продуктов педагогической работы [10, с. 17, 22–23]. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 г.» обращается внимание на необходимость привлечения в «систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии, информационные системы, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность, готовить специалистов высокой квалификации» [2]. Особую роль в образовании играет учитель начальных классов. Способность учителя начальных классов интегрировать научные исследования с образовательным процессом и организовывать исследовательскую деятельность учащихся определяется уровнем сформированности такого личностно-профессионального качества, как исследовательская компетентность.

Анализ данных современными исследователями определений понятия «исследовательская компетентность учителя начальных классов» помогает определить структуру данной категории. Концепт научно-исследовательской деятельности педагога предполагает использование новых знаний и достижений педагогической науки для получения желаемых результатов образования, совершенствования педагогической деятельности и создания новой образовательной среды.

Мы считаем, что структура понятия «исследовательская компетентность учителя начальных классов» предполагает интеграцию нескольких компонентов (см. табл. 1).

Таблица 1

Структура понятия

«исследовательская компетентность учителя начальных классов»

Компонент исследовательской компетентности учителя начальных классов	Содержание компонента исследовательской компетентности
Методологический (когнитивно-технологический)	Совокупность общих исследовательских знаний и умений
Мотивационно-целевой	Определенная иерархия мотивов научно-исследовательской деятельности учителя
Рефлексивный	Навыки по осознанию и оцениванию хода и результатов самостоятельной творческой исследовательской деятельности, самоконтроля и самоанализа, направленных на корректирование своих действий
Эмоционально-волевой	Комплекс личностных качеств, характеризующий уровень развития творческого потенциала учителя начальных классов
Презентационный	Умение логично, ясно и точно излагать свои мысли, удерживать внимание аудитории, вступать в научную полемику и готовность учителя-исследователя к презентации результатов своей исследовательской творческой деятельности

Продолжение таблицы 1

Коммуникативный	Навыки изучения и обобщения передового педагогического опыта, навыки организации межличностного, делового, профессионального, социального сотрудничества в процессе исследовательской деятельности
Практический	Навыки внедрения полученных в процессе научно-исследовательской деятельности результатов в практическую деятельность
Трансляционно-моделирующий	Способность сформировать в учениках ценностное отношение к исследованию и навыки исследовательской деятельности, заложить основы исследовательской компетентности младших школьников
Социально-ценностный	Приоритетность таких направлений проектно-исследовательской деятельности, которые эффективно формируют основы гражданской идентичности

В соответствии с данной структурой понятия «исследовательская компетентность педагога» была разработана методика «Определение уровня сформированности исследовательской компетентности учителей начальных классов». В исследовании приняли участие учителя начальных классов города Выборга и Выборгского района Ленинградской области (общее количество участников исследования 105; со стажем 1–5 лет – 35 человек, со стажем 6–19 лет – 35 человек, со стажем от 20 лет – 35 человек) (см. рис. 1).

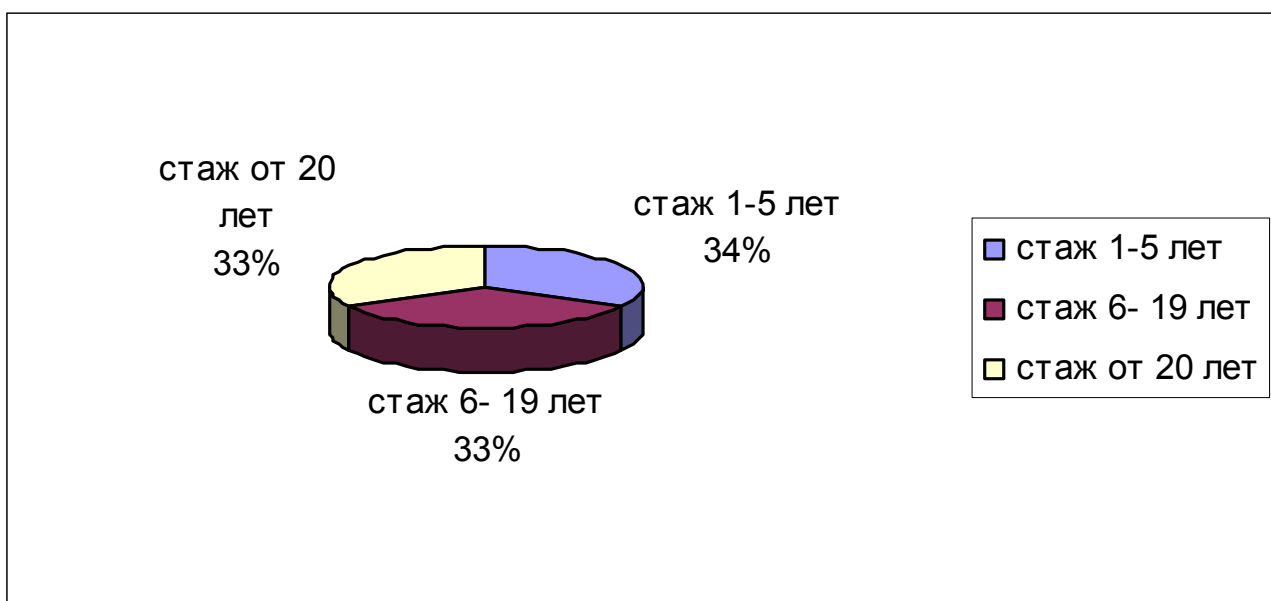


Рис. 1. Участники исследования «Готовность учителей начальных классов к научно-исследовательской деятельности»

Рассмотрим результаты исследования, определившие количество учителей начальных классов, соответствующее высокому, среднему и низкому уровню сформированности исследовательской компетентности (табл. 2).

Таблица 2

*Уровень сформированности исследовательской компетентности
учителей начальных классов*

Уровень сформированности исследовательской компетентности учителей начальных классов, %	Стаж		
	1-5	6-19	от 20
Высокий (80–100)	23	49	29
Средний (60–80)	54	37	57
Низкий (0–60)	23	14	14

В ходе проведения исследования был определен уровень сформированности компонентов исследовательской компетентности учителей начальных классов (показатели сформированности компонентов исследовательской компетентности учителей начальных классов содержатся в табл. 3).

Таблица 3

*Показатели сформированности исследовательской компетентности
учителей начальных классов*

Компоненты исследовательской компетентности учителя начальных классов, %	Стаж, л			
	Общий	1–5	6–19	от 20
I. Методологический, коммуникативный и рефлексивный	71	69	75	69
II. Презентационный	74	71	78	74
III. Эмоционально-волевой и практический	65	63	68	64
IV. Мотивационно-целевой, социально-ценностный и трансляционно-моделирующий	75	70	77	79
Итоговые показатели	71	68	74	72

Анализ данных показателей приводит к следующим выводам:

1) наиболее высокий уровень сформированности исследовательской компетентности демонстрируют учителя начальных классов со стажем работы 6–19 лет, а низшие показатели отмечены у учителей начальных классов со стажем 1–5 лет;

2) на самом низком уровне у всех категорий участников исследования находится эмоционально-волевой и практический компонент исследовательской компетентности «Самооценка личностных качеств, которые характеризуют уровень развития творческого потенциала личности»;

3) достаточно невысоко оценили учителя – участники исследования – свой уровень владения исследовательскими умениями и навыками, методологическую культуру (методологический, коммуникативный и рефлексивный компоненты);

4) наиболее высокие показатели (особенно у категории педагогов со стажем более 20 лет) характеризуют мотивацию учителей начальных классов к исследовательской деятельности (мотивационно-целевой, социально-ценностный и трансляционно-моделирующий компоненты).

Анализ каждого показателя уровня сформированности исследовательской компетентности учителей начальных классов был произведен по двадцати критериям. Данный анализ позволяет обозначить требующие особого внимания проблемы формирования исследовательской компетентности педагогов.

По компоненту «Владение исследовательскими умениями и навыками и методологическая культура педагога» (методологический, коммуникативный и рефлексивный компоненты) на самом низком уровне находятся такие характеристики, как умение использовать метод моделирования педагогических систем, диагностические методики, методы математической статистики; составлять программу эксперимента; определять гипотезу; оценивать итоги исследовательской работы.

По компоненту «Самооценка готовности к презентации результатов своей исследовательской (творческой) деятельности» (презентационный компонент) на самом низком уровне находятся такие характеристики, как возможность представления педагогического опыта в научной публикации; новизна; проявление собственной позиции; умение вступать в полемику; наличие в выступлении ссылок на имена известных ученых.

По компоненту «Самооценка личностных качеств, которые характеризуют уровень развития творческого потенциала личности» (эмоционально-волевой и практический компоненты) невысокий уровень можно отметить по таким характеристикам эмоционально-волевой сферы педагогов, как способность выступать с критикой; способность назвать себя «генератором идей»; поддержка в коллективе инновационных предложений педагога; способность отстаивать свои принципы; возможность воплощения в жизнь инновационных проектов.

Наиболее высокие показатели по данному компоненту соответствуют таким качествам, как способность признавать и исправлять свои ошибки; стремление к саморазвитию; опора на опыт профессионалов.

Анализ самооценки компонента «Мотивация исследовательской деятельности» (мотивационно-целевой, социально-ценностный и трансляционно-моделирующий компоненты) позволил педагогам определить приоритетные для себя цели и задачи исследовательской педагогической деятельности (см. рис. 2). При этом наиболее высокие показатели соответствуют таким мотивам исследовательской деятельности, как общекультурное развитие педагога; пополнение психолого-педагогических знаний; совершенствование методических знаний и умений; личностно-

профессиональное развитие педагога; повышение интереса и мотивации учащихся к процессу обучения и воспитания; общекультурное развитие учащихся.

Самые низкие показатели характеризуют такие мотивы исследовательской деятельности педагога, как создание инновационного продукта исследовательской деятельности; создание индивидуальной программы достижения успеха.

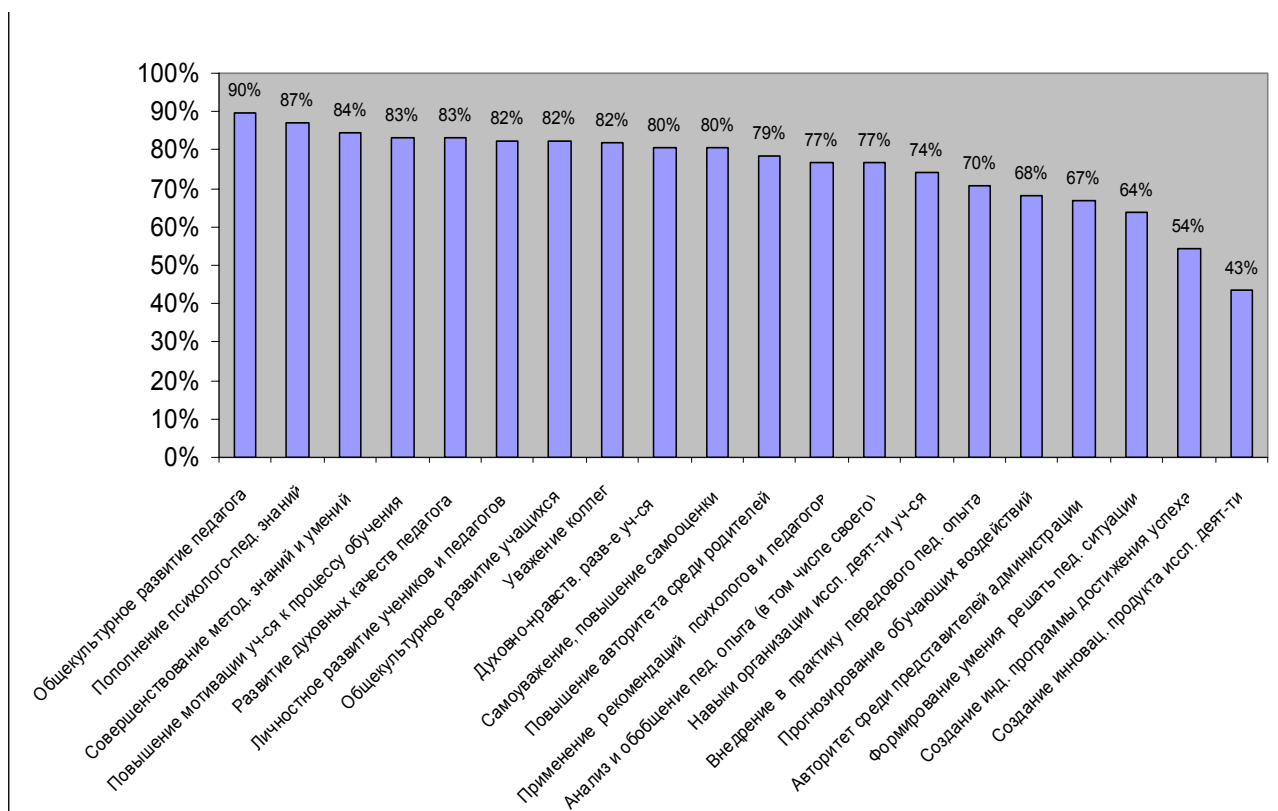


Рис. 2. Мотивация исследовательской деятельности

Учителям начальных классов также было предложено назвать тему своей научно-исследовательской (методической) работы. Наибольшее количество тем обращено к проблемам развития речи на уроках чтения, русского и иностранного языков, организация урока математики, развития творческих способностей учащихся. Меньшее количество учителей начальных классов назвали в качестве темы своей исследовательской (методической) работы развитие познавательной активности и логического мышления, исследовательскую и проектную деятельность учащихся. Кроме того, методическая работа учителей начальной школы организуется по стандартам второго поколения, по проблемам игровых технологий, нравственно-патриотического и экологического воспитания. Среди менее актуальных тем названы работа с одаренными детьми, инклюзивное образование, развитие самостоятельности, проблемы адаптации младших школьников, дифференцированное обучение, физическое, эс-

тетическое, семейное воспитание и возможности системы внеурочной деятельности.

Анализ основных направлений исследовательской (методической) работы учителей начальной школы приводит к выводам о том, что многие учителя начальных классов не обладают сформированной готовностью к инновационной деятельности, так как основные усилия педагогов по традиции сосредоточены на организации уроков русского языка, математики, чтения, недостаточное внимание уделяется формированию универсальных учебных действий учащихся, а также развитию познавательной активности, исследовательских качеств учащихся и проблемам духовно-нравственного воспитания и развития на основе принципов межпредметности и интеграции.

Педагогический анализ результатов проведенного исследования позволил выявить следующие противоречия:

- между необходимостью формировать у учащихся начальной школы познавательные универсальные учебные действия и исследовательские качества и недостаточным уровнем владения такими качествами современными учителями начальных классов;

- между необходимостью интеграции научных исследований с образовательным процессом и недостаточным уровнем сформированности исследовательской компетентности учителей начальных классов;

- между требованием комплексного формирования у учащихся начальных классов ценностных и мировоззренческих качеств личности и определённых познавательных, исследовательских потребностей в сотрудничестве с учителем, и недостаточной разработанностью интегрированной системы формирования необходимых для этого личностно-профессиональных качеств будущего специалиста, в частности его исследовательской компетентности и навыков исследовательской деятельности в сотрудничестве с учеником;

- между установкой на формирование у обучающихся начальной школы стремления к успеху и успешности и недостаточной обоснованностью педагогических условий формирования акмеологической среды в образовательном учреждении непрерывного образования, в которой личность студента – будущего педагога начальной школы – получит возможность достижения своих интеллектуальных и духовных вершин на основе принципа единства образовательного пространства, преемственности ступеней образовательной системы.

Таким образом, в современных условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов является обязательным формирование у будущего педагога исследовательской компетентности [4]. Исследовательскую компетентность учителя начальных классов, его готовность к собственной инновационной деятельности, а также к организации исследовательской деятельности учащихся необходимо формировать еще во время обучения в образовательном учреждении непрерывного профессионального образования.

Исходя из результатов проведенного исследования, можно сказать, что в процессе комплексного формирования исследовательской компетентности учителя начальных классов в первую очередь нужно организовать специальную систему развития личностно-профессиональных качеств студентов, разработать технологию акмеологического сопровождения профессиональной подготовки, направленного на формирование мотивации к личностному росту, к достижению успеха в инновационной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / под ред. А.Я. Данилюка. – М.: Просвещение, 2011.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации на период до 2025 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.lexed.ru/doc.php?id=3206#>
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2012.
4. Седова, Н.В. Опыт-экспериментальная работа и исследовательская компетентность учителя: интернет-форум в рамках Всерос. науч. конф. с междунар. участием «Педагогика в современном мире» РГПУ им. А.И. Герцена [Электронный ресурс]. – URL: http://kafedraforum.narod2.ru/publikatsii/nauchnie_pedagogicheskie_issledovaniya/sedova_nv/
5. Тур С.Н., Васюкова Е.И. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание: тетр. проектов для 1 кл. – СПб: БХВ-Петербург, 2011.
6. Тур С.Н., Васюкова Е.И. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание: тетр. проектов для 2 кл. – СПб: БХВ-Петербург, 2011.
7. Тур С.Н., Васюкова Е.И. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание: тетр. проектов для 3 кл. – СПб: БХВ-Петербург, 2011.
8. Тур С.Н., Васюкова Е.И. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание. Тетрадь проектов для 4 класса. СПб: БХВ-Петербург, 2011.
9. Фельдштейн, Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 190–203.
10. Эффективная организация работы образовательного ресурсного центра: науч.-метод. рекомендации / под науч. ред. Н.М. Полетаевой. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 159 с.

Формирование ключевых компетенций младших школьников как средство коррекции дисграфии

В статье показаны результаты диагностики ключевых компетенций младших школьников с дисграфией. Разработаны принципы и направления коррекционной работы, основанной на формировании ключевых компетенций. Актуальность этого направления определена требованиями современных стандартов, предъявляемых к педагогам.

The article shows the results of diagnostics of key competencies of junior schoolchildren with dysgraphia. Were been worked out principles and directions of correctional work, based on the of development key competencies. The actuality of this direction was caused by the modern standards of education which regulate activity of teachers.

Ключевые слова: дисграфия, ключевые компетенции, модернизация образования, новые стандарты начального образования.

Key words: dysgraphia, key competencies, modernization of education, modern standards for primary education.

Этап модернизации начального образования, начавшийся в 2001 г. с документа «Стратегии модернизации содержания общего образования» и характеризующийся переосмыслением результата образования и изменением концептуальных подходов к созданию образовательных программ, в 2009 г. получил свое осмысление в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС от 06.10.2009 г. № 373). Стратегической идеей модернизации системы начального образования выступает компетентный подход, а ключевыми понятиями, определяющими новый результат образования, становятся «компетенция» и «компетентность».

Правительственная Стратегия модернизации образования предполагает, что в основу обновлённого содержания общего образования будут положены «ключевые компетентности». Проблема отбора базовых (ключевых) компетентностей является одной из центральных для обновления содержания образования.

Согласно данной Стратегии все ключевые компетентности имеют следующие характерные признаки: многофункциональность, надпред-

метность и междисциплинарность, а также многомерность, т. е. включение различных умственных процессов и интеллектуальных умений.

С целью внедрения компетентностного подхода в Стратегии отмечена необходимость разработки списка ключевых компетенций и рекомендаций по их освоению на разных ступенях школы и на разном предметном материале (основы ключевых компетентностей закладываются уже в начальной школе). В связи с этим необходимо определить, что понимается под такими понятиями, как «компетенция», «компетентность». *«Компетенция (от лат. *competere* – соответствовать, подходить) – это способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении различных задач с использованием выработанных навыков».* *«Компетентность (от лат. *competens* – подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий) – это уже обладание определённой компетенцией (компетенциями) и опытом собственной деятельности, т. е. потенциальная готовность решать возникающие задачи».*

В настоящее время условиях современной обновлённой системы начального образования и требований ФГОС, предъявляемых к педагогам, возникает необходимость, как отмечает О.Е. Грибова, в анализе недостаточности речевого развития с акцентом на выделение первичного неполноценного звена в триаде «способность – деятельность – компетенция», что позволит выбрать адекватные подходы к коррекции и прогнозировать динамику речевого развития ребёнка [3].

В соответствии с особенностями развития речевой деятельности учащихся с дисграфией и требованиями ФГОС была разработана четырёхкомпонентная модель анализа ключевых компетенций младших школьников. Данная модель включает в себя следующие уровни: каузальный, уровень базовых составляющих, феноменологический и компетентностный (рис.).

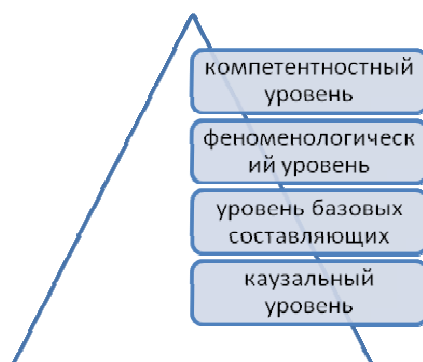


Рис. Схема четырёхкомпонентной модели анализа ключевых компетенций младших школьников

В рамках *каузального уровня* изучаются социальные условия речевого развития ребёнка: собираются анамнестические данные; исследуется медицинская документация, изучаются психологическая и педагогическая характеристики.

Уровень базовых составляющих включает в себя компоненты, которые являются основополагающими для видов деятельности, исследуемых на феноменологическом уровне. К таким базовым составляющим относятся: пространственно-временные представления, симультанные и сукцессивные процессы, функция внимания; мотивация, планирование действий, реализация плана, контроль; фонематические процессы, анализ и синтез речевого потока, грамматический строй речи; диалог, монолог, списывание, слуховой диктант, самостоятельное письмо по картине.

В рамках *феноменологического уровня* исследуются такие виды деятельности, как познавательная, учебная, языковая и речевая, в рамках *компетентностного* ключевые компетенции, необходимые для полноценного формирования навыка письма. Такими компетенциями являются учебно-познавательная, языковая и речевая.

Экспериментальное исследование проводилось на базе СОШ № 101, СОШ № 5 и ППМС ЦДК в период с 2011 по 2014 г. в два этапа.

Цель констатирующего эксперимента – определить актуальный уровень сформированности навыка письма и уровень развития ключевых компетенций младших школьников, а также влияние их состояния на сформированность навыка письма.

Предварительный этап исследования (каузальный уровень) – изучение социальных условий речевого развития младших школьников. На основном этапе проводилось исследование уровня сформированности ключевых компетенций младших школьников по специально разработанной методике. Первоначально исследовались компоненты уровня базовых составляющих. На основе полученных результатов делался вывод о сформированности видов деятельности (познавательной, учебной, языковой и речевой), составляющих феноменологический уровень. И затем определялся уровень развития ключевых компетенций (компетентностный уровень) младших школьников. Таким образом, определялось звено, являющееся наиболее слабым для каждого учащегося.

В соответствии с моделью анализа ключевых компетенций основной этап исследования был разбит на три блока.

I – исследование учебно-познавательной компетенции.

Исследование данной компетенции с опорой на четырёхкомпонентную модель возможно через определение уровня сформированности следующих видов деятельности младших школьников.

1. Познавательная деятельность и её базовые составляющие:

- пространственно-временные представления;
- симультанные и сукцессивные процессы;
- функция внимания.

2. Учебная деятельность и её базовые составляющие:

- мотивация;
- планирование действий;
- реализация плана;
- контроль.

II – исследование языковой компетенции.

Исследование данной компетенции с опорой на четырёхкомпонентную модель возможно через определение уровня сформированности языковой деятельности младших школьников и компонентов этой деятельности:

- фонематические процессы;
- анализ и синтез речевого потока;
- грамматический строй речи.

III – исследование речевой компетенции.

Исследование данной компетенции с опорой на четырёхкомпонентную модель возможно через определение уровня сформированности речевой деятельности младших школьников и компонентов этой деятельности:

- устная речь: рассказ о себе в форме диалога и составление рассказа по сюжетной картине;
- письменная речь: списывание, слуховой диктант и самостоятельное письмо по картине.

При создании методики констатирующего эксперимента были использованы в модифицированном виде существующие методики исследования устной и письменной речи учащихся, описанные в работах Т.В. Ахутиной [1], Л.В. Венедиктовой [6], О.Б. Иншаковой [8], Р.И. Лалаевой [5], Л.Г. Парамоновой [9–11], Н.Н. Полонской [12], И.А. Смирновой [14], Т.А. Фотековой [15] и др., а также методики исследования компонентов учебной деятельности и ВПФ, описанные в работах Л.И. Божович [2], М.Р. Гинзбурга [4], Н.Г. Лускановой [4], Л.И. Серовой [13] и др.

В экспериментальную группу вошли 30 учащихся с дисграфией (22 мальчика и 8 девочек). Контрольную группу составили также 30 учащихся с дисграфией (18 мальчиков и 12 девочек), но коррекционная работа после диагностики будет с ними проводиться с использованием традиционных логопедических методик.

Данные, полученные в ходе обработки родительских анкет, позволили сделать вывод о наличии патологий, имевших место в пренатальный, натальный и ранний постнатальный периоды развития ребёнка, а также об отягощённости неврологического и соматического статусов каждого ребёнка на данный момент. Наличие этих данных подтверждает мнение психоневрологов о том, что дисграфия имеет сложные этиопатогенетические механизмы.

Результаты психологического исследования показали, что у испытуемых из экспериментальной и контрольной групп общий темп дея-

тельности чаще замедлен; внимание – со сложностями распределения и переключения; мнестические процессы в рамках низкой или средней нормы; недостаточно сформированы зрительные представления, оптико-пространственный анализ и синтез; расстройство сукцессивных и симультанных процессов при воспроизведении вербального и невербального материала выражено от незначительной до значительной степени; также отмечается недостаточно устойчивое эмоциональное состояние.

Анализ результатов исследования базовых составляющих познавательной деятельности в целом и по отдельным компонентам выявил довольно низкие показатели. *Общий уровень сформированности познавательной деятельности* у учащихся экспериментальной и контрольной групп подсчитывался путём суммирования баллов, полученных ими во время диагностики. Испытуемых с высоким и средним уровнями сформированности познавательной деятельности не было выявлено. Основной контингент составили испытуемые с низким уровнем: 18 человек в экспериментальной группе и 15 – в контрольной. Очень низкий уровень имели 12 человек в экспериментальной группе и 15 – в контрольной.

Анализ результатов исследования компонентов учебной деятельности в целом и по отдельным её структурам выявил также довольно низкие данные. *Общий уровень сформированности учебной деятельности* у учащихся экспериментальной и контрольной групп подсчитывался путём суммирования баллов, полученных ими во время диагностики. Испытуемых с высоким уровнем сформированности учебной деятельности не было выявлено, со средним уровнем имелись только трое учащихся в контрольной группе. Основной контингент составили испытуемые с низким уровнем: 18 человек в экспериментальной группе и 15 – в контрольной. Очень низкий уровень имели одинаковое количество учащихся в обеих группах: по 12 человек.

Анализ результатов исследования компонентов языковой деятельности в целом и по отдельным её структурам выявил довольно низкие показатели, высокого уровня сформированности языковой деятельности не было выявлено. *Общий уровень сформированности языковой деятельности* у учащихся экспериментальной и контрольной групп также подсчитывался путём суммирования баллов, полученных ими во время диагностики, только по 6 человек в каждой группе имели средний уровень развития компонентов языковой деятельности, основной контингент учащихся в экспериментальной группе (по 12 человек) имел низкий и очень низкий уровень. В контрольной группе основную часть составили дети с низким уровнем – 24 человека.

Анализ результатов исследования компонентов речевой деятельности в целом и по отдельным её структурам выявил довольно низкие показатели, высокого уровня сформированности речевой деятельности не было выявлено. *Общий уровень сформированности речевой деятельности* у учащихся экспериментальной и контрольной групп подсчитывался

вался путём суммирования баллов, полученных ими во время диагностики. Основная часть испытуемых имела низкий уровень сформированности компонентов речевой деятельности, относящихся к устной речи (по 21 человеку).

При сравнении данных обращает внимание более низкий уровень сформированности компонентов речевой деятельности, относящихся к письменной речи. Это может свидетельствовать о том, что испытуемые к третьему классу не смогли самостоятельно овладеть навыком письма. Соответственно и овладение полноценной письменной речью для них будет недоступно без специальной коррекционной помощи.

Распределение учащихся обеих групп по уровню сформированности ключевых компетенций в процентном отношении оказалось следующим (экспериментальная группа/контрольная группа):

- высокий уровень – 0/0;
- средний уровень – 8/13;
- низкий уровень – 54/64;
- очень низкий – 38/23.

Проанализировав данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, испытуемых из экспериментальной группы мы разделили на две подгруппы, с учётом наименее развитого звена из триады «способность – деятельность – компетенция» в соответствии с четырёхкомпонентной моделью анализа ключевых компетенций:

– Первую подгруппу составили 6 учащихся, у которых уровень развития базовых составляющих каждой из исследуемых деятельностей находится на среднем уровне. В соответствии с этим можно предположить, что для развития ключевых компетенций этим учащимся необходима коррекционная программа, направленная на развитие каждого вида деятельности и формирование компетенций.

– Вторую подгруппу составили 24 учащихся, у которых уровень базовых составляющих каждой из исследуемых деятельностей находится на низком и/или очень низком уровне. В соответствии с этим можно предположить, что для развития ключевых компетенций этим учащимся необходима коррекционная программа, направленная, прежде всего, на развитие этих базовых составляющих и затем закрепление этих компонентов в соответствующих видах деятельности и формирование ключевых компетенций.

По нашему мнению, это облегчит и улучшит процесс коррекционной работы с испытуемыми по преодолению у них дисграфии. Учитывая всё вышесказанное, мы определили основные постулаты, на которых будет базироваться наша система логопедической работы:

- Ключевые компетенции – это то звено, к формированию которого нужно стремиться в процессе коррекции дисграфии у младших школьников. Но необходимо опираться на компетентностную модель, которая демонстрирует взаимосвязь трёх звеньев: способности, деятельности и

компетенции. В соответствии с этим должна строиться коррекционная работа, начиная с того звена, которое было выявлено в процессе диагностики, как самое слабое.

- Коррекционное воздействие необходимо осуществлять комплексно, что в данном случае согласуется с систематизацией имеющихся у испытуемых знаний о русском языке, познанием новых граней уже знакомых знаний и активным самостоятельным применением полученных умений и навыков.

- Каждое логопедическое занятие или небольшой их цикл следует заканчивать каким-либо творческим результатом для осознания школьниками необходимости и значимости своей работы.

- Необходима также активная взаимосвязь логопеда с учителем, для того чтобы сформированные компетенции педагог помогал школьникам использовать в процессе всей учебной деятельности. Совместная работа учителя и логопеда будет также способствовать более успешному формированию и универсальных учебных действий (УУД).

Целью формирующего эксперимента стало осуществление эффективной комплексной коррекционной работы по преодолению дисграфии через формирование ключевых компетенций младших школьников.

Данная цель раскрывается в следующих задачах:

- формирование ключевых компетенций при коррекции дисграфии у младших школьников, что соответствует современным стандартам начального общего образования;
- развитие ключевых компетенций с уровня базовых составляющих: формирование и развитие способностей, закрепляются в соответствующих видах деятельности, на которых уже базируются ключевые компетенции;
- использование дифференцированного подхода в коррекционной работе, который основывается на определении слабого звена в триаде «способность – деятельность – компетенция». С этого звена и начинается работа.

Формирующий эксперимент проводился на базе СОШ № 101 Ростова-на-Дону. Занятия проводились два раза в неделю по 45 минут. В формирующем эксперименте приняли участие 30 учащихся третьих классов (23 мальчика и 7 девочек), средний возраст составил 9 лет 1 месяц.

Для проведения коррекционной работы в рамках формирующего эксперимента нами была разработана система логопедической работы по коррекции дисграфии у младших школьников через формирование ключевых компетенций, в которую вошли некоторые приёмы и методы, описанные в работах Т.В. Ахутиной [1], Т.П. Бессоновой [17], Л.В. Венедиктовой [6], О.Е. Грибовой [3], Р.И. Лалаевой [5], Е.А. Логиновой [7], Л.Г. Парамоновой [9–11], Дж. Чейпи [16], А.В. Ястребовой [18] и др.

Методика формирующего эксперимента состоит из 33-х занятий, которые разбиты на семь разделов: звуки и буквы, слоги, слова, предложение и текст, словообразование, словоизменение, связная речь.

Структура логопедической программы такова, что каждое коррекционное занятие состоит из трёх блоков, каждый из которых имеет своё тематическое планирование и соответствующие задачи:

- *подготовительный* – развитие базовых составляющих познавательной и учебной деятельности, совершенствование этих видов деятельности;
- *информационный* – развитие базовых составляющих языковой и речевой деятельности, совершенствование этих видов деятельности;
- *контрольный* – формирование и развитие ключевых компетенций, а также осуществление рефлексии учащимися.

Коррекционно-развивающая работа по формированию и развитию языковой компетенции проводится в рамках занятий первых трёх разделов.

Коррекционно-развивающая работа по формированию и развитию речевой компетенции проводится в рамках занятий с четвёртого по седьмой разделы.

Коррекционно-развивающая работа по формированию и развитию *учебно-познавательной компетенции* проводится в рамках занятий каждого раздела.

По окончании формирующего эксперимента был проведён контрольный эксперимент. Программа проведения контрольного среза была аналогична программе констатирующего эксперимента.

Полученные результаты мы сопоставили с результатами констатирующего эксперимента.

При сравнении *уровня сформированности учебно-познавательной компетенции* у учащихся экспериментальной и контрольной групп сразу заметна положительная динамика в экспериментальной группе. Общий уровень учебно-познавательной компетенции значительно вырос у испытуемых экспериментальной группы, а показатели в контрольной группе остались прежними. Это можно объяснить специально проводимой коррекционно-развивающей работой в экспериментальной группе и отсутствием специальных методов и приёмов, направленных на развитие ключевых компетенций, в стандартных логопедических программах, которые используются для коррекции дисграфии в массовых школах.

При сравнительном анализе *уровня сформированности языковой компетенции* учащихся до и после формирующего эксперимента мы получили следующие результаты: основной контингент испытуемых в экспериментальной группе из низкого и очень низкого уровня переместился в высокий. Испытуемые контрольной группы совершили менее значительный «прыжок» – из низкого уровня в средний. Детальное срав-

нение показателей по базовым составляющим показывает такую же картину.

При сравнительном анализе *уровня сформированности речевой компетенции* учащихся до и после формирующего эксперимента мы получили следующие результаты: испытуемые из экспериментальной группы распределились между высоким и средним уровнем почти равномерно, а все испытуемые из контрольной группы переместились на средний уровень.

При сравнении результатов контрольной диагностики по уровню сформированности ключевых компетенций у испытуемых обеих групп после формирующего эксперимента, были получены следующие данные в процентном отношении (экспериментальная группа/контрольная группа):

- высокий уровень – 8/3;
- средний уровень – 65/49;
- низкий уровень – 21/41;
- очень низкий уровень – 6/7.

Таким образом, система логопедической работы по коррекции дисграфии через формирование ключевых компетенций младших школьников зарекомендовала себя как эффективная методика в следующих аспектах:

– *повышение мотивации* младших школьников как в самом обучении в школе, так и в собственном развитии и самосовершенствовании, что подтверждается уравниванием внутренних и внешних учебных мотивов после формирующего эксперимента, а также преобладанием учебных мотивов (познавательные, саморазвития, достижения) над социальными (коммуникативными, эмоциональными, позицией школьника);

– *коррекция смешанной дисграфии*, что обусловлено развитием базовых составляющих основных видов деятельности, на базе которых формируются ключевые компетенции, необходимые учащимся для успешного овладения навыком письма и дальнейшего совершенствования письменной речи;

– обучение школьников умению учиться, т. е. самостоятельно вырабатывать способы и схемы, которые бы позволили им справляться с возникающими трудностями и соответственно более успешно формировать УУД.

Это, как представляется, открывает дополнительные возможности для успешной коррекции дисграфии как на базе массовых школ, так и в условиях ППМС-центров.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общ. ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка//Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович, Л.Б. Благоннадежиной. – М.: Просвещение, 1972. – С. 7.
3. Грибова О.Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ: моногр. – М.: АПК и ППРО, 2009. – 120 с.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
5. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – 103 с.
6. Лалаева Р.И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учеб.-метод. пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Образование, 1997. – 172 с.
7. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособие / под ред. Л.С. Волковой. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.
8. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / под ред. О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, НИИ Школьных технологий, 2008. – 140 с.
9. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
10. Парамонова Л.Г. Как повысить грамотность учащихся. – СПб.: КАРО, Дельта, 2005. – 304 с.
11. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб.: Союз, 2004. – 240 с.
12. Полонская Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 192 с.
13. Скворцов И.А., Адашинская Г.А., Нефедова И.В. Модифицированная методика нейропсихологической диагностики и коррекции при нарушениях развития высших психических функций у детей. – М., 2000.
14. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму: наглядно-метод. пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006.
15. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 96 с.
16. Чейпи Дж. Готовность к школе: Как родители могут подготовить детей к успешному обучению в школе. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 128 с.
17. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. – М.: АРКТИ, 2007. – 360 с.
18. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1984. – 158 с.

Развитие математической компетентности будущих медицинских работников среднего звена

В статье исследуются проблемы изучения и применения математики в разных отраслях деятельности, в том числе в подготовке будущих медицинских работников среднего звена.

The article deals with the study and application of mathematics in different spheres, including in the training of future medical workers of middle level.

Ключевые слова: математическая компетентность, применение математических методов в медицине, в обучении медицинских работников среднего звена.

Key words: mathematical competence, application of mathematical methods in medicine, training of medical workers of middle level

Математика – путь к пониманию научной картины мира. Она способствует развитию навыков рационального мышления, способов выражения мысли (лаконизм, точность, полнота, ясность), интуиции – способности предугадать и результат, и решение. В процессе решения задач человек учится самостоятельно размышлять, логически мыслить.

Поэтому развитие общественных и гуманитарных наук без математического моделирования и точных математических расчетов представляется затруднительным. В связи с этим включена в программу средних и высших учебных заведений дисциплина математика, в том числе и в программу для студентов медицинских колледжей.

Многие из нас, наверняка, задумывались над таким вопросом: «Зачем математика медицинскому работнику?»

Современный этап развития общества характеризуется качественным изменением деятельности медицинского работника, которое связано с широким внедрением в эту деятельность процедур математического моделирования, явлений, имеющих место в медицинской практике.

Так, В. В. Алпатов, профессор, зоолог в статье «О роли математики в медицине» писал: «Чрезвычайно важна математическая оценка терапевтических воздействий на человека. Новые лечебные мероприятия имеют право заменить собою старые лишь после обоснованных статистических испытаний сравнительного характера» [2]. Математическая

компетентность играет в образовании студентов-медиков, их будущей профессиональной деятельности все более важную роль.

Проблема развития математической компетентности студентов отражена в исследованиях И.И. Бондаренко, Д.А. Картёжниковой, С.А. Севастьяновой, С.А. Шунайловой, М.С. Анисимовой, Т.И. Федотовой, Г.И. Илларионовой, Н.Г. Ходыревой, О.А. Валихановой и др. Авторы обосновывают возможность повышения качества математической подготовки посредством реализации профессиональной направленности обучения математике.

Существуют различные точки зрения в определении математической компетентности. Б.В. Гнеденко [3] в определении математической компетентности, по сути, описывает результат математической подготовки, цель которой заключается в формировании умений видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентирами, рассматривать любую трудность как стимул к дальнейшему развитию.

Л.Д. Кудрявцев [4] утверждает, что математическая компетентность представляет собой интегративное личностное качество, основанное на совокупности фундаментальных математических знаний, практических умений и навыков, свидетельствующих о готовности и способности студента осуществлять профессиональную деятельность.

В трудах Н.Г. Ходыревой математическая компетентность представляет собой системное свойство личности субъекта, характеризующее его глубокую осведомленность в предметной области знаний, личностный опыт субъекта, нацеленного на перспективность в работе, открытого к динамичному обогащению, способного достигать значимых результатов и качества в математической деятельности [8].

Е.М. Петрова под математической компетентностью понимает целостное образование личности, отражающее готовность к изучению дисциплин, требующих математической подготовки, а также способность использовать свои математические знания для разрешения различного рода практических и теоретических проблем и задач, встречающихся в профессиональной деятельности [7].

В результате изучения психолого-педагогической литературы нами было выявлено, что в отечественной теории и практике нет определения математической компетентности специалистов-медиков.

Обобщая вышеизложенное, дадим свое определение математической компетентности. Математическая компетентность медицинского работника – это интегральное свойство личности субъекта, готового решать методами математики типовые профессиональные задачи и повышать свою профессиональную квалификацию.

Профессиональная направленность математической подготовки в средних медицинских образовательных учреждениях должна обеспечивать повышение уровня математической компетентности студентов-медиков, осознание ценности математики для будущей профессиональ-

ной деятельности, поэтому студенты должны видеть необходимость моделировать, анализировать, решать математические задачи медицинского содержания.

В современной медицине математические методы применяются для решения самых различных задач.

Необходимо отметить, что в профессиональной деятельности медицинского работника вычислительные навыки, способность производить расчеты относятся к наиболее значимым умениям. Так, первый вопрос, который задают счастливой паре после рождения малыша, касается веса и роста новорожденного. Чем обусловлен интерес к этим данным, и на какие показатели следует ориентироваться родителям, озабоченным нормальным развитием долгожданного крохи? Для решения данного вопроса будущие медицинские работники решают задачи с медицинским содержанием в педиатрии, применяют математические формулы – расчёт массы тела, определение степени гипотрофии, длины тела, расчёт питания (формула Шкарина).

Многие величины выражаются в процентах. Например, количество и состав какого-либо вещества в растворе может выражаться в процентах. Кроме того, понятие процента используется при расчете калорийности, в антропометрии (при расчетах прибавки роста/веса), при определении жизненной емкости лёгких и т.д. – отражение изменений тех или иных физиологических показателей в процентах позволяет наглядно представить себе происходящие в организме изменения.

По курсу «Гигиена» важно уметь составлять пропорции и находить неизвестный член пропорции, для того чтобы установить соотношение пищевых веществ в рационе питания, рассчитать калорийность, определить коэффициент естественного освещения и искусственной освещенности кабинета, оценить экологическое неблагополучие воды, рассчитать рождаемости и смертности.

Так, чтобы решить задачи по фармакологии типа «По назначению врача пациенту прописан препарат 10 мг по 3 таблетки в день. В наличии препарат по 20 мг. Сколько таблеток должен выпить пациент, не нарушая указания врача?», студент должен в совершенстве уметь выполнять вычислительную работу.

А что если зададут такой медицинский вопрос: «Настойку трилистника принимать строго по схеме: 3 раза в день за 30 минут до еды. На столовую ложку воды следующее количество капель: первый день – по 1 капле настойки; второй – по две капли; третий – по три капли и т.д. Довести приём до 52 капель. И с этого момента принимать по 52 капли, пока не закончится вся настойка. На курс лечения требуется 150–200 мл настойки. Превышение норм дозировки опасно. Отделениям выдаются пузырьки с настойкой и пипеткой. Требуется выяснить, на сколько дней хватит этого препарата» [3]. Здесь и понадобится знание математики по темам «Арифметическая и геометрическая прогрессии», «Решение

квадратных уравнений». И таких задач медицинского содержания множество.

Тема «Производная» также применима в медицине. Так, решение задач на скорость роста популяций, на скорость растворения без нахождения производной невозможны. В медицинских приложениях «Дифференциальные уравнения» используются для определения скорости кровотока, скорости движения клапанов и стенок сердца, определения вязкости крови и других параметров гемодинамики; для описания медико-биологических приложений ультразвука (УЗИ, эхоэнцефалограмма, ультразвуковая физиотерапия); описания процессов физиологической акустики; определения изменения численности популяций микроорганизмов в зависимости от времени. Стоит заметить, что дифференциальные уравнения использовались при создании аппарата «искусственная почка», поскольку процесс гемодиализа (т. е. очищения крови при помощи искусственной почки) описывается системой дифференциальных уравнений. А ведь этот аппарат спасает жизнь многих людей [6].

Прошли те времена, когда применение статистических методов в медицине ставилось под сомнение. Статистические подходы лежат в основе современного научного поиска, без которого познание во многих областях науки и техники невозможно. Невозможно оно и в области медицины.

Медицинская статистика – отрасль социальной статистики, которая изучает количественные характеристики состояния здоровья населения, развития системы здравоохранения, определяет степень интенсивности влияния на них социально-экономических факторов, а также занимается применением статистических методов к обработке и анализу результатов клинических и лабораторных исследований [8].

Медицинская статистика оценивает показатели здоровья населения, здравоохранения, состояние окружающей среды для определения её безопасности и влияния на здоровье человека. Медицинская статистика использует методы математической статистики, связанные с обработкой выборочных данных. В основе сбора медико-биологических данных лежит закон больших чисел, позволяющий при массовых обследованиях выявить наличие объективных закономерностей, лежащих в основе эпидемиологических, социальных, медицинских процессов.

Таким образом, мотивирующим фактором изучения математики в медицинском колледже и актуальностью формирования математической компетентности будущих медицинских работников является ценностное представление о ее профессиональной значимости, социальной потребности в кадрах с высоким уровнем математической компетентности. А дисциплина «Математика» выступает фундаментом для формирования математической компетентности студентов-медиков.

Список литературы

1. URL: <http://www.allbest.ru>
2. URL: <http://www.webkursovik.ru>
3. Гнеденко Б.В. Математическое образование в вузах. – М., 1981. – С. 6.
4. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и ее изучении. – М.: Наука, 1977. – 65 с.
5. Лукичева Е.Ю. Элективные курсы. Математика: Пособие для учителя / под ред. И.Ю. Алексашиной. – СПб.: Филиал изд-ва «Просвещение», 2007. – 157 с.
6. Омельченко В.П., Демидова А.А. Математика: компьютерные технологии в медицине: учеб. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 588 с.
7. Петрова Е.М. Понятие «математическая компетентность будущего специалиста технического профиля» в контексте компетентностного подхода // Совр. пробл. науки и образования. – 2012. – №1.
8. Ходырева Н.Г. Методическая система становления готовности будущих учителей к формированию математической компетентности школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2004. – 179 с.

Технология обучения скандинавской ходьбе как компоненту здорового образа жизни

В статье рассматриваются основные направления развития нового для нашей действительности способа поддержания здорового образа жизни на основе оригинальной методики и технологии скандинавской ходьбы.

The article considers the main directions of development for our new reality of the way to maintain a healthy lifestyle based on original techniques and technologies Nordic walking.

Ключевые слова: культура здоровья, технология скандинавской ходьбы, технология обучения скандинавской ходьбе.

Key words: culture, health, technology, Nordic walking, technology education Nordic walking.

В последнее время проблема культуры здоровья подрастающего поколения становится все более значимой для современного общества. Подростки ведут нездоровый образ жизни, что приводит к росту заболеваний.

Анализ состояния здоровья детей и подростков России свидетельствует о том, что на протяжении последнего 20-летнего периода сохраняется тенденция к росту заболеваемости (по обращаемости рост 2–4 % в год), увеличивается распространяемость хронических патологий, снижается количество здоровых детей во всех возрастно-половых группах, что подтверждается данными и официальной статистики, и результатами выборочных научных исследований.[1]

Можно выделить ряд причин ухудшения культуры здоровья (КЗ) подростков: ухудшение экологической ситуации, состояния окружающей среды, малоподвижный образ жизни, увеличение учебной нагрузки, некомпетентность педагогов в области культуры здоровья, отсутствие знаний о культуре здоровья и ведении здорового образа жизни у подростков, уменьшение бесплатных и увеличение платных секций и кружков, отсутствие стадионов, площадок для проведения занятий вблизи места проживания.

Данные статистики показывают, что наиболее значительный показатель ухудшения уровня здоровья, выявлен:

- а) по частоте новообразований (+97,7 %),

- б) болезней крови, кроветворных органах и иммунитета (+99,2 %),
- в) системы кровообращения (+103,1 %),
- г) органов пищеварения (+80,7 %),
- д) костно-мышечной системы и соединительных тканей (+96,9 %),
- е) мочеполовой системы (+77,2%),
- ж) последствий воздействия внешних причин (+71,8%) [1].

В связи с таким глобальным ухудшением показателей состояния здоровья стоит прибегнуть к серьезным мерам по формированию здорового образа жизни подрастающего поколения. Одним из наиболее доступных и сравнительно недавно появившихся в России средств является скандинавская ходьба.

Скандинавская ходьба (от англ. Nordic Walking), дословно – ходьба с палками – это вид физических упражнений, прогулки на свежем воздухе с парой модифицированных лыжных палок [2]. У этой ходьбы много названий: северная, финская или нордическая, но все подразумевают одно и то же. Быстро распространяясь по всему миру, Nordic Walking в последнее время стала одним из самых ярких явлений в сфере фитнеса. Эффективная, не требующая больших физических затрат тренировка отлично подходит как для снижения веса, так и просто для поддержания спортивной формы, жизненного тонуса и внешнего вида.

Углубимся немного в историю этого удивительного и довольно нового вида физической активности. История скандинавской ходьбы насчитывает около 80 лет. Впервые занятия ходьбой с палками стали применяться лыжниками в 30-е гг. прошлого века во время тренировок в теплое время года [3]. Занятия подобного рода принесли положительный эффект в тренировочный процесс, и, как выяснилось позже, не только европейские спортсмены использовали такую практику, но и наши советские лыжники.

Массовое распространение в Европе скандинавская ходьба получила в 80-е гг. прошлого столетия. Ходьба с палками была особенно популярна в скандинавских странах, в частности в Финляндии. Отсюда и название этого вида фитнеса – Nordik walking (северная, или скандинавская ходьба). Сегодня у ходьбы с палками более 20 млн поклонников в разных странах, в частности, в Финляндии, Швеции, Швейцарии, Германии, Италии, Нидерландах, Великобритании, США и даже Японии. По статистике в европейских странах каждый пятый житель практикует ходьбу с палками. Исследованиями этого вида фитнеса занимаются самые престижные медицинские институты мира, которые каждый год обнаруживают все новые его полезные свойства для здоровья человека. Недаром скандинавская ходьба входит в программы реабилитации крупнейших медицинских и wellness-центров Европы, а также используется многими спортсменами, в том числе российскими биатлонистами, во время тренировок в летнее время года [2].

Как отдельный вид спорта ходьба с палками впервые описана в статье Марко Кантанева «Sauvakävely» в 1997г.[3]. Марко Кантанева – автор и создатель Nordic Walking и сейчас является президентом международной федерации финской ходьбы ONWF. В 2000 г. только три страны входили в Международную ассоциацию скандинавской ходьбы (INWA) с штаб-квартирой в финском городе Вантаа. Сейчас в эту организацию входят более 20 стран, а инструкторы проводят тренировки ещё в 40 странах [3].

В России скандинавская ходьба появилась относительно недавно и стала развиваться как одно из направлений в фитнесе. С начала 2000-х гг. скандинавская ходьба применяется в реабилитационных центрах, фитнес-клубах и санаториях. Первая профессиональная школа скандинавской ходьбы в России создана Анастасией Полетаевой в Москве в 2010 г.

Возрастающая популярность финской ходьбы привела к созданию в 2010 г. Всемирной федерации финской ходьбы (ONWF). Ее целью является объединение людей, организаций и компаний, в том числе и производящих спортивное оборудование для ходьбы с палками, в различные совместные образовательные, научно-исследовательские и коммерческие проекты, ради всемерного развития оздоровительного фитнеса, основанного на оригинальном финском методе ходьбы с палками [4].

К обучению ходьбе с палками стоит отнестись очень серьезно, ведь только при выполнении правильной техники движения можно добиться желаемого результата. При правильной ходьбе с палками в работу включаются до 90 % [2] мышц, а при обычной ходьбе – 46 %. В работе задействована вся верхняя часть корпуса, и за счет палок снимается нагрузка с ног, что позволяет распределить нагрузку равномерно между верхними и нижними конечностями.

Знакомство со скандинавской ходьбой непосредственно начинается с теоретической части занятия, которая включает целый раздел касающийся взаимодействия ЗОЖ и скандинавской ходьбы, пользы от занятий скандинавской ходьбой, преимуществ скандинавской ходьбы по сравнению с другими видами физической активности, которые способствуют формированию ЗОЖ.

Тренеру приходится применять различные педагогические технологии при овладении техникой скандинавской ходьбы. Сюда может входить большой спектр специальных подводящих упражнений, различные техники ходьбы, постоянный контроль и исправление ошибок, видеосъемка с дальнейшим просмотром и подведением итогов.

Только комплексный, программный подход, включающий в себя теоретическую часть (лекции, семинары, просмотр видеофильмов о скандинавской ходьбе) и практическую часть (начальное обучение, проведение занятий различной направленности, спортивной, оздоровительной, выездной, экскурсионной), способствует формированию принципов ЗОЖ при помощи занятий скандинавской ходьбой.

Технология обучения скандинавской ходьбе, созданная еще Марко Кантанева, отлично подходит для начального разучивания и представляет собой 3-шажную технику:

1 шаг – идем спокойным, ровным шагом, руки опущены вдоль туловища, кисти расслаблены, палки держатся на руках при помощи темляков (креплений для кистей рук). Тащим палочки за собой, вдоль туловища.

2 шаг – идем также спокойным шагом, таща палки за собой, но только теперь начинаем немного размахивать руками назад – вперед, поочередно с ногами, так же как мы это делаем при обычной ходьбе.

3 шаг – это уже непосредственно переход к скандинавской ходьбе. Теперь мы начинаем подхватывать палку при переносе вперед, опираться на нее и отталкиваться, палки уже не «тащатся» по земле, а оставляют после себя одни «дырочки».

Пошаговая техника дает представления о правильной ходьбе, постановке палки под нужным углом. Каждое занятие можно начинать именно с такого повторения, которое никогда не помешает.

В каждой тренировке после освоения или повторения 3-шажной техники стоит пройти расстояние от 500 до 1000 метров в медленном темпе, чтобы подготовить системы организма к предстоящей работе. Затем идет разминка на месте на все группы мышц и системы организма, начиная от мышц шеи и до голеностопного сустава, применяются специальные и подводящие упражнения с палками. После разминки на месте следует несколько упражнений в движении, например: пять шагов «на носочках», пять шагов «на пяточках», пять шагов на внутренней стороне стопы и пять шагов на внешней и так повторяем три раза.

Выполнение этих упражнения дает возможность, во-первых, подготовить организм к работе, во-вторых, сделать общефизические упражнения на укрепление различных групп мышц.

С первых занятий скандинавская ходьба способствует формированию здорового образа жизни (ЗОЖ) поскольку:

- занятия проходят на свежем воздухе, и это намного полезнее, нежели заниматься в зале;
- занятия проходят в парках, где у занимающихся формируется культурно-эстетический компонент, так как они посещают парки с памятниками скульптуры и архитектуры;
- при скандинавской ходьбе сжигается на 46 % больше калорий, чем при обычной ходьбе [2];
- частота сердечных ударов при скандинавской ходьбе на 13 % выше, чем при обычной ходьбе, что способствует улучшению сердечных кровотоков, повышению количества питательных веществ и кислорода, потребляемых сердцем в единицу времени [4];

- при ходьбе с палками обмен веществ увеличивается на 25 % по сравнению с обычной ходьбой [2], за счет чего улучшается работа внутренних органов.

Занятия по скандинавской ходьбе стоит начинать со специальным тренером-инструктором, который расскажет о правильной технике, высоте палок, взаимодействии с другими видами физической активности, правильном дыхании и питании, научит правильной ходьбе и выполнению подводящих упражнений. Только с помощью тщательного разбора техники и вовремя исправленных ошибок и недочетов, ученики смогут овладеть техникой скандинавской ходьбы со всеми ее преимуществами, что будет способствовать повышению их культурного уровня, формированию и соблюдению принципов ведения ЗОЖ.

Список литературы

1. Стратегия «Здоровье и развитие подростков России» (гармонизация европейских и российских подходов к теории и практике охраны и укрепления здоровья подростков). – М.: Науч. центр здоровья детей РАМН, 2010. – 102 с.
2. Полетаева А. Скандинавская ходьба. Здоровье легким шагом. – СПб.: Питер, 2013. – 80 с.
3. Human Kinetics, 2009. – P. 6–7.
4. Nordic Walking vs. Hiking, Hiking Boots Blog (15 июня 2011).

Рациональное использование специальных беговых упражнений на занятиях по легкой атлетике

Проведен анализ специальных беговых упражнений, используемых на занятиях по легкой атлетике. Выявлено, что спортсмены-легкоатлеты на занятиях используют широкий арсенал специальных беговых упражнений легкоатлета. Студенты-спортсмены, представители других видов спорта обладают недостаточно широким арсеналом упражнений, слабо владеют их терминологией. Для студентов – будущих педагогов по физической культуре и спорту, приводятся примеры комплексов упражнений. Даны рекомендации студентам к использованию специальных беговых упражнений. Сделан вывод о том, что владение специальными беговыми упражнениями легкоатлета необходимо для разных видов спорта. Предназначены они для постановки техники бега, развития физических качеств, а также для использования в подготовительной части занятия. Методически грамотное составление комплексов поможет предупредить возможные травмы, а широкий арсенал упражнений разнообразит тренировочный процесс, что является важным для студентов – будущих педагогов по физической культуре и спорту.

There was carried out a review of running specific exercises used during athletics trainings. It was displayed, that track and field athletes apply wide variety of athlete's running specific exercises while training process. The students, representatives of other events, do not have the set of exercises wide enough and are not familiar with terminology very well. For future physical training and sports educational specialists were provided examples of exercitation. Students were given pieces of advice to use running specific exercises. It was concluded, that possessing of athlete's running specific exercises are necessary for different events. They are destined for running skills design, physical characteristics development as well as usage during training warming up. Competent compiling of exercitation helps to avoid possible injuries and wide variety of exercises diversifies training process, that is important for students - future physical training and sports educational specialists.

Ключевые слова: специальные беговые упражнения легкоатлета, бег с высоким подниманием бедра, бег с захлестом голени, семенящий бег.

Key words: athlete's running specific exercises, high knee lift exercise, hell flick exercise, festinating running.

Бег является самой естественной формой физических упражнений. Бег – основа многих видов спорта. Мы не можем представить баскетболиста, волейболиста, теннисиста, футболиста и представителей многих других видов спорта, не умеющих бегать. Правильный и рациональный

бег необходим для повышения своего профессионализма представителям многих видов спорта.

Исправить неточности в технике бега с помощью самого бега трудно, а порой и невозможно. Чтобы выделить отдельные фазы бега и исправить ошибки в отдельных движениях бегового шага используют специальные беговые упражнения.

Под специальными легкоатлетическими беговыми упражнениями следует понимать такие упражнения, которые по своему характеру, двигательной структуре и динамике наиболее близко стоят к бегу или же воспроизводят его части.

«Вследствие применения целого ряда специальных упражнений, наиболее близко стоящих к основному, происходит раздражение чувствительных нервных окончаний периферической нервной системы двигательного аппарата, в результате чего посылаются целый ряд сигналов в двигательный анализатор коры головного мозга, где все они ассоциируются, дифференцируются и уточняются, способствуя созданию двигательной доминанты, связанной с овладением наиболее рациональным движением, образованием и закреплением навыка» [1, с. 50].

Ряд упражнений, наиболее близко стоящих к бегу (бег с высоким подниманием бедра, бег с захлестом голени, прыжки с ноги на ногу, семенящий бег, скачки и др.) способствуют не только становлению техники бега, но и развитию необходимых качеств бегуну. Также эти упражнения являются основным средством подготовки опорно-двигательного аппарата занимающихся к нагрузкам в основной части занятия. И хотя часть этих упражнений *беговых*, а часть *прыжковых*, их называют для краткости «специальные беговые упражнения легкоатлета».

Наблюдения за начинающими специалистами по физической культуре и спорту показывают ряд проблем по проведению ими занятий по легкой атлетике. Среди них – слабое владение терминологией и техникой специальных беговых упражнений в легкой атлетике, использование однообразных средств для подготовки к уроку или учебно-тренировочному занятию, что приводит к потере интереса занимающихся к данному виду спорта.

Все это определяет необходимость создания дополнительной теоретической базы по легкой атлетике, где студент найдет материалы, которые необходимы ему в первую очередь и будут максимально приближены к практике.

Цель исследования: раскрыть, какие специальные беговые упражнения используют легкоатлеты в подготовительной части занятия, дать рекомендации студентам к использованию этих упражнений.

Для исследования использовались методы наблюдения за спортсменами на учебно-тренировочных занятиях и на соревнованиях, а также опрос и анкетирование.

В исследовании участвовали спортсмены-легкоатлеты Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина (мастера спорта и кандидаты в мастера спорта). Всего испытуемых 20 человек.

Заполненная анкета представляет собой перечень специальных беговых упражнений, который каждый из спортсменов определяет для себя как одно из средств содержания индивидуальной подготовительной части занятий по легкой атлетике.

Анализируя результаты наблюдений, опроса и анкетирования, можно сделать вывод, что данные спортсмены-легкоатлеты в подготовительной части занятия используют широкий арсенал специальных беговых упражнений легкоатлета и выполняют от 4 до 20 упражнений. Количество метров при выполнении упражнения составляет от 30 до 100. Интенсивность упражнений в комплексе возрастает постепенно и составляет от 50 до 90 %.

Самые часто используемые упражнения у исследуемых спортсменов: прыжки перекатом с пятки на носок, прыжки приставными шагами правым (левым) боком, бег скрестными шагами правым (левым) боком, прыжки «в шаг» через шаг (через 2, 3 шага), бег с захлестом голени с выведением бедра вперед, бег с захлестом голени через 2 шага, бег с высоким подниманием бедра в медленном и быстром темпе, бег с высоким подниманием бедра с выведением голени вперед, бег с высоким подниманием бедра с переходом в бег с ускорением, бег на прямых ногах, бег с прямыми ногами вперед с максимальной частотой движений, бег с прямыми ногами вперед с максимально широким шагом, скачки, прыжки с ноги на ногу, толкаясь вперед, бег с захлестом голени в нарастающем темпе с переходом в бег с ускорением.

Следует отметить, что количество упражнений в комплексе у каждого спортсмена зависит от погодных условий, самочувствия, конкретного вида соревнований и рекомендаций тренера. Большинство спортсменов выполняют специальные беговые упражнения в чередовании с ходьбой и только иногда с бегом.

Для начинающих специалистов по физической культуре и спорту представим некоторые рекомендации к составлению комплексов специальных беговых упражнений.

В подготовительной части урока по легкой атлетике очень важным является момент последовательности выполнения упражнений: в первую очередь необходимо выполнить медленный бег, затем общеразвивающие упражнения и только после этого приступают к специальным беговым упражнениям легкоатлета. Это связано с тем, что специальные беговые упражнения требуют от опорно-двигательного аппарата активной работы и больших мышечных напряжений и поэтому выполняются только после тщательных предварительных растяжений. Наблюдая за начинающими, молодыми специалистами мы очень часто наблюдаем эту серьезную ошибку – несоблюдение последовательности упражнений в подготовительной части занятия. Порядок выполнения упражнений –

это очень важный момент, который необходимо соблюдать для эффективной подготовки к основной части занятия и предотвращения травм у занимающихся.

Критерием отбора упражнений для комплексов должно быть соответствие главных параметров выполняемых специальных упражнений (кинематической, динамической и ритмической структур) основному упражнению, к выполнению которого приступают в начале основной части занятия. Если после разминки приступают к изучению прыжков, большее внимание уделяется прыжковым упражнениям. Если готовятся к бегу – беговым упражнениям и т. д. [3].

Специальные беговые упражнения выполняются в определенной последовательности. Вначале выполняются упражнения меньшей интенсивности, затем постепенно, в зависимости от готовности мышц, можно включать упражнения большей интенсивности. Или сначала мы можем выполнять упражнения в половину силы, затем постепенно повышать их интенсивность. Подбор упражнений должен обеспечить постепенное повышение нагрузки от минимальной до значительной. Вначале можно выполнять такие упражнения как, бег скрестными шагами, семенящий бег, прыжки приставными шагами боком, бег с захлестом голени, прыжки перекатом с пятки на носок, бег прямые ноги вперед, затем более интенсивные – бег с высоким подниманием бедра, прыжки с ноги на ногу толкаясь вперед, прыжки в шаге через шаг, скачки и т. д. [2].

После интенсивных упражнений целесообразно выполнить упражнения на растягивания и расслабление мышц. Ходьба и бег в медленном темпе так же способствуют быстрейшему восстановлению мышц после упражнений.

Приведем примеры некоторых комплексов.

Комплекс специальных беговых упражнений для подготовительной части учебно-тренировочного занятия легкоатлетов по теме: бег на короткие дистанции (на этапе предварительной подготовки):

Прыжки перекатом с пятки на носок в пол силы 1 x 20 м.

Бег с захлестом голени в среднем темпе 2 x 20 м.

Прыжки с ноги на ногу, толкаясь вверх с продвижением на 1 стопу 1 x 20 м.

Прыжки с ноги на ногу, толкаясь вверх с продвижением на 2 стопы 1 x 20 м.

Бег с высоким подниманием бедра в медленном темпе 1 x 20 м.

Бег с высоким подниманием бедра в среднем темпе 1 x 20 м.

Прыжки перекатом с пятки на носок (интенсивность 80 %) 1 x 20 м.

Бег с высоким подниманием бедра в высоком темпе 1 x 20 м.

Прыжки с ноги на ногу, толкаясь вперед 1 x 20 м.

Комплекс специальных беговых упражнений для подготовительной части учебно-тренировочного занятия бегунов на короткие дистанции (на этапе узконаправленной специализации):

Прыжки перекатом с пятки на носок в пол силы 1 x 20 м.

Семенящий бег в медленном темпе 1 x 20 м.

Прыжки с ноги на ногу, толкаясь вверх с продвижением 1 - 1,5 стопы 1 x 20 м.

Бег с захлестом голени с выведением бедра вперед 1 x 30 м.

Бег с высоким подниманием бедра в среднем темпе 1 x 20 м.

Прыжки с ноги на ногу 1 x 30 м.

Семенящий бег с переходом в бег 1 x (10 м + 20 м).

Семенящий бег с переходом в бег с ускорением 1 x (10 м + 40 м).

Бег с захлестом голени с выведением бедра вперед в постепенно нарастающем темпе с переходом в бег с ускорением 1 x (20 м + 30 м).

Бег прыжками, толкаясь вперед, с переходом в бег с ускорением 1 x (20 м + 30 м).

Бег с высоким подниманием бедра с выведением голени вперед с постепенно нарастающим темпом 1 x 30 м.

Бег с высоким подниманием бедра с постепенно нарастающим темпом, доводя темп до максимального 1 x (30 м + 30 м).

Рекомендуем тренерам и учителям использовать в своей практике широкий спектр разных беговых упражнений, так как все упражнения решают разные задачи и позволяют разнообразить тренировочный процесс.

При этом нет необходимости использовать очень много разных упражнений в подготовительной части одного занятия при обучении новым специальным беговым упражнениям. При не правильном выполнении упражнения необходимо с помощью показа и методических рекомендаций скорректировать ошибки, повторно выполнить упражнение. В период обучения, желательно, предупреждать занимающихся перед выполнением упражнения о возможных ошибках. Таким образом мы можем заранее их предупредить.

Комплекс специальных беговых упражнений для подготовительной части урока в школе для 2-го класса по теме "Бег на короткие дистанции":

Бег с захлестом голени 3 x 25 м.

Бег прямые ноги вперед 3 x 25 м.

Бег с высоким подниманием бедра 3 x 25 м.

Для младших классов в школе при небольшой площади зала можно выполнять беговые упражнения в количестве 10 - 12 (10 - 15 м). На улице можно увеличить количество метров (до 30 м), но при этом необходимо сократить количество упражнений.

Комплекс специальных беговых упражнений для подготовительной части урока в школе для 3-го класса по теме «Бег на короткие дистанции» (проводящегося в спортивном зале):

Прыжки приставными шагами правым (левым) боком 2 x 10 м.

Два прыжка приставными шагами правым боком, два прыжка приставными шагами левым боком 1 x 10 м.

Прыжки перекатом с пятки на носок с вращением рук назад 2 x 10 м.

Бег с захлестом голени 1 x 10 м.

Бег с высоким подниманием бедра 2 x 10 м.

Количество специальных беговых упражнений в одном занятии зависит от вида предстоящей спортивной деятельности, погоды, условий, возраста, функционального и психологического состояния занимающихся.

Беговые упражнения могут использоваться в разных частях урока. Это зависит от поставленных перед занятием задач.

Используются разные комплексы специальных беговых упражнений при подготовке к занятиям с разными темами и содержанием.

Комплекс специальных беговых упражнений для подготовительной части учебно-тренировочного занятия прыгунов в длину (на этапе узконаправленной специализации):

Прыжки перекатом с пятки на носок в пол силы 1 x 30 м.

Прыжки с ноги на ногу, толкаясь вверх, (интенсивность 70 %) 1 x 30 м.

Прыжки с ноги на ногу, толкаясь вверх толчковой ногой через 2 шага, (интенсивность 80 %) 1 x 30 м.

Бег с высоким подниманием бедра 1 x 20 м.

Бег с захлестом голени с выведением бедра и голени вперед с переходом в бег с ускорением 1 x (25 м + 25 м).

Бег с высоким подниманием бедра на месте с переходом в бег с ускорением 1 x (15 м + 30 м).

Прыжки с ноги на ногу, толкаясь вперед - вверх 1 x 25 м.

Прыжки «в шаге» через шаг, толкаясь правой (левой) вперед-вверх 2 x 25 м.

Прыжки «в шаге» через 3 шага, толкаясь толчковой ногой 1 x 40 м.

Прыжок «в шаге» с пробеганием по инерции, толкаясь толчковой ногой 1 x 40 м.

После специальных беговых упражнений в подготовительной части занятия выполняется бег с ускорением. Количество ускорений и интенсивность зависят от поставленных в уроке задач.

Комплекс специальных беговых упражнений для подготовительной части учебно-тренировочного занятия бегунов на короткие дистанции (на этапе узконаправленной специализации):

Прыжки перекатом с пятки на носок в пол силы 1 x 25 м.

Бег с захлестом голени с выведением бедра вперед 1 x 30 м.

Бег с высоким подниманием бедра через 2 беговых шага 1 x 30 м.

Прыжки «в шаге» через шаг, толкаясь правой (левой) 2 x 40 м.

Бег с захлестом голени через 2 шага в быстром темпе 1 x 40 м.

Прыжки с ноги на ногу, толкаясь вперед 1 x 30 м.

Бег с высоким подниманием бедра в высоком темпе 1 x 20 м.

Бег с ускорением 5 x 120 м.

Выводы. Специальные беговые упражнения легкоатлета используют представители многих видов спорта. Предназначены они для постановки техники бега, развития физических качеств, а так же их используют в подготовительной части занятия. Студентам – будущим педагогам по физи-

ческой культуре и спорту важно обладать широким арсеналом упражнений, владеть их терминологией, техникой и умениями составлять комплексы для различных занятий. Методически грамотное составление комплексов поможет предупредить возможные травмы, а широкий арсенал упражнений разнообразит тренировочный процесс, что поможет получить занимающимся больше удовольствия от занятий.

Список литературы

1. Зайцев. Н. А. Бег на 400 метров. – М.: Физкультура и спорт, 1955. – С. 50
2. Ильина И. А. Специальные упражнения легкоатлета: учеб.-метод. пособие. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – 92 с.
3. <http://www.libsid.ru/legkaya-atletika/technika-legkoatleticheskich-vidov-sporta/vse-stranitsi>

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

УДК 376-056.36:616.899.3

Л. Я. Миссуловин

К вопросу об исследовании и коррекционной работе с детьми, страдающими глубокой умственной отсталостью

В статье приводится многолетний опыт работы с детьми, страдающими умственной отсталостью, осложненной отсутствием зрения и слуха. Многолетняя практика автора показала, что при регулярных занятиях в незначительной степени можно улучшить развитие ребенка, страдающего глубокой умственной отсталостью.

In article the author gives long-term experience with children suffering intellectual backwardness complicated by lack of sight and hearing. Long-term practice of the author showed that at regular occupations in insignificant degree it is possible to improve development of the child suffering deep intellectual backwardness.

Ключевые слова: умственная отсталость, клиническая идиотия, инвалид, развитие.

Key words: intellectual backwardness, clinical idiocy, disabled person, development.

Вопросы исследования, лечения, прогноза и коррекционной работы с детьми, страдающими умственной отсталостью отражены во многих исследованиях отечественных и зарубежных авторов. Проблеме изучения глубокой умственной отсталости (клинической идиотии) посвящены отдельные высказывания отечественных и зарубежных исследователей (С.С. Мнухин, 1958, 1967; Г.Е. Сухарева, 1965; В.В. Ковалёв, 1979; Б.А. Леденёв, 1979; Д.Н. Исаев, 1970; S.A. Kirk, 1957; R. Gassel, 1961 и др.), в которых общим для указанных авторов является положение о неблагоприятном прогнозе в связи с лечением и коррекционной работой с указанным контингентом больных. Эти дети помещались в нашей стране в учреждения собеса и попадали в разряд «необучаемых».

В многолетней практике автора был опыт работы с подростком, страдавшим глубокой умственной отсталостью, осложнённой отсутствием зрения и слуха. Такое поистине уникальное сочетание патологии привлекло к себе внимание московских и ленинградских учёных, которые, обследовав ребёнка, решили выяснить, можно ли, хотя бы в незна-

чительной степени, в результате регулярных занятий улучшить его развитие.

Автор настоящей статьи был приглашен в качестве специалиста для работы с этим больным. С целью сохранения атмосферы 60-х гг. прошлого века, непосредственных впечатлений автора, полученных при общении с известными учёными, а также с целью сохранения некоторых деталей нашей работы в дальнейшем мы будем излагать материал от первого лица. Мы будем рады, если наш опыт, приобретённый за четыре года наблюдений и занятий с таким тяжелобольным ребёнком, сможет оказаться полезным кому-либо из наших коллег.

В середине 60-х гг. прошлого века, когда я уже вышел из разряда молодых специалистов, как-то ко мне обратилась Марта Францевна Брунс¹ и спросила, не хочу ли я поработать по совместительству с одним ребёнком на дому, которому выплачивают 0,5 ставки логопеда в школе для слепых и слабовидящих детей.

Получая 98 руб. в месяц на основной работе в клинике неврозов им. акад. И.П. Павлова, я, разумеется, заинтересовался сделанным предложением, особенно если учесть, что в то время работу по совместительству найти было трудно. Но несколько таинственный вид Марты Францевны меня насторожил.

– А что из себя представляет ребёночек? – спросил я у Марты Францевны.

– Сегодня поедем и посмотрите, ответила она. – Впрочем, ребёночек тяжёлый, ему 14 лет, мальчик, активно входит в пубертат. С ним занималась ученица Августы Викторовны Ермоленко², но теперь она эту работу оставила.

Далее на все мои вопросы Марта Францевна отвечала: «Приедем, увидите, и, пожалуйста, помните, что у вас уже есть опыт работы с умственно отсталыми детьми».

Я начал догадываться, что увижу нечто необычное, так как в скупых ответах Марты Францевны прозвучала и школа для слепых детей, и умственная отсталость, и отказ специалиста от работы с ребёнком. Но 0,5

¹ М. Ф. Брунс – в указанный период времени была логопедом-методистом детской поликлинической сети Ленинграда. Человек уникальной образованности, владеющий многими европейскими языками, получивший образование до революции в Лейпциге и в Париже, она не только любила свою практическую работу, но на общественных началах стремилась передать свои знания молодым специалистам, которые очень часто собирались у неё в кабинете в детской поликлинике № 19 Петроградского района. Будучи добрым, отзывчивым человеком Марта Францевна никогда не отказывала в консультациях, охотно смотрела детей с тяжелой патологией речи, всячески старалась помочь не только ребёнку, но и обучала его родителей, вооружала специалиста знаниями и практическими приёмами работы из своего обширного профессионального опыта.

² Ермоленко Августа Викторовна, доктор психологических наук, профессор, одна из основателей психологического факультета Ленинградского государственного университета им. А. Жданова.

ставки были совершенно не лишними, а также важно было и то, что ребёнок с родителями проживал в пяти минутах ходьбы от моего дома. Я согласился, не давая гарантии, что возьмусь за эту работу.

По дороге Марта Францевна уже менее таинственно и более определённо рассказывала мне о мальчике и его родителях.

Мать, Татьяна Петровна, врач-лаборант. По словам Марты Францевны, очень милая и интеллигентная женщина, но имеет один небольшой физический недостаток – подвывих тазобедренного сустава. Роды у неё были первые и достаточно поздние. Ей было предложено кесарево сечение, от которого она отказалась, считая, что сможет родить сама. Роды затяжные, родовая деятельность слабая. Применили наложение щипцов, в результате чего ребёнку сильно сдавили височные области головы. Родился мальчик с костным валиком, который проходил по темени от уха до уха. Вскоре после рождения ребёнка выяснилось, что он не видит и не слышит. Все лечебные мероприятия положительных результатов не дали.

Папаша ребёнка (это было сказано без всякой теплоты в голосе), Николай Иванович – главный инженер одного из крупных заводов города, человек строгий, упрямый, совершенно не понимающий состояния ребёнка. От специалистов требует, чтобы из мальчика сделали вторую Ольгу Скороходову¹.

Семья жила в отдельной квартире в центре города. После того как Марта Францевна представила меня как специалиста, который, возможно, будет работать с мальчиком, родители впустили нас в комнату ребёнка. Марта Францевна попросила их не входить, сказав, что мы должны посоветоваться. Вова сидел на разбитом диване, поджав под себя ноги, и ритмично раскачивался, делая при этом характерные взмахи руками (эти ритмичные движения точно и подробно описаны в книге профессора Граборова А.Н. «Основы олигофренопедагогики»). Голова его была запрокинута назад, незрячие глаза обращены в сторону очень яркой электрической лампы.

На нас он никак не отреагировал. Продолжал раскачиваться, изредка издавая горлом звук, напоминающий подобие звука А. Мы сели напротив ребёнка и довольно долго, молча за ним наблюдали. Я первый нарушил молчание, сказав: «Если я не ошибаюсь, это клиническая идиотия на почве тяжёлой родовой травмы. Всё остальное – следствие этой травмы. Ребёнок «собесовский», официально обучению не подлежит».

¹ Ольга Ивановна Скороходова (1911–1982), кандидат педагогических наук, ученица проф. Соколянского. В пятилетнем возрасте получила тяжёлую черепно-мозговую травму, в результате чего потеряла зрение и слух. Но речь у девочки была хорошо развита в грамматическом и словарном отношении, и эту речь она сохранила на всю жизнь. Общалась с окружающими с помощью секретаря, который дактилировал у неё в руке то, что говорили окружающие, а Ольга Ивановна свободно, но тихим голосом отвечала и говорила, пользуясь экспрессивной речью.

– Да, коллега, – сказала Марта Францевна, – Вы абсолютно правы, но неужели вам неинтересно немного поэкспериментировать, а вдруг вы чего-то добьётесь. Надо использовать абсолютно всё, что у него хоть в малейшей степени сохранно. Смотрите, как он фиксирует взгляд на ярком световом пятне. Это мизерные, но всё же какие-то остатки зрительного восприятия.

– Каким образом удалось получить 0,5 ставки в школе слепых? Ведь если серьёзно и строго официально посмотреть на эту картину, любой тифлопедагог сразу скажет, что это не их ребёнок.

– Они именно это и говорят уже несколько лет, но письма за подписью Ольги Ивановны и Августы Викторовны, в которых они указали, что ребёнок представляет большой интерес для науки, сыграли свою положительную роль. Школа не обеднеет - ответила Марта Францевна.

– А какой диагноз они указали в этих письмах?

– Не существующий. Мы его назвали асенсориком с потерей зрения и слуха, – и, посмотрев на меня, добавила – ну, судя по вашему настроению, вы отказываетесь?

– Нет, – ответил я, – не отказываюсь, только честно скажите мне, почему от него отказалась моя предшественница?

– Я вам скажу правду. Вова растёт. Когда приходила учительница, он узнавал её шаги и голос, вставал с дивана, снимал с себя штаны и усаживался на горшок, а горшок это святое. Она сидела на диване, а он сидел на горшке, и стянуть его она не могла, хотя надобности в горшке у него никакой не было.

Через несколько дней, когда школа подтвердила 0,5 ставки, я оформился и вышел на работу.

Уже в первые дни, наблюдая мальчика, я убедился в том, что у него действительно имеются определённые остатки слухового восприятия. Так, он дифференцировал громкий звук и тихий, чувствовал интонацию обращённой к нему речи, воспринимал неречевые звуки, а именно: узнавал по шагам родителей, домработницу, мою предшественницу, начал узнавать и меня. К моему удивлению, очень быстро установил связь между мною и дамой, которая с ним занималась раньше, так как в обоих случаях связывал нас с напряжением, которое испытывал во время занятий. Звуки речи не дифференцировал.

Отождествляя меня с моей предшественницей, Вова при моём появлении также начал быстро усаживаться на горшок. Никакие уговоры, произносимые тихим голосом или громким напряженным, не помогали, хотя он явно понимал, что от него требуют, и ещё крепче держался руками за ободок горшка.

Прошло несколько дней. Ситуация не менялась, и однажды я допустил педагогический «срыв» по А.С. Макаренко, ударив ремнём по голой попе симулянта. Ощущения для мальчика, видимо, были новыми. Он немедленно вскочил, потёр попу. Я натянул ему штаны и спокойно, но достаточно громко сказал: «Подойди к дивану». Взял его за руку и под-

вёл к нужному месту. Затем, неоднократно повторяя фразы: «сядь на диван», «встань», сопровождал их действиями, помогая ему встать и сесть. При этом я менял интонацию. В команде «встань» звучал приказ, произносимый громким голосом, команда «сядь» произносилась достаточно тихо. Довольно быстро выполнение этих команд было автоматизировано, т. е. ребёнок связывал звучание слов с выполнением конкретного действия.

Аналогичным образом были автоматизированы понимания таких слов, как «подойди ко мне», «подойди к столу», «подойди к окну». Понимание слов-команд было достигнуто путём многократного повторения действий, которые соответствовали значению команд.

Я начал чувствовать, что Вова мне подчиняется. Занимался он достаточно охотно, но быстро уставал. Он совершенно явно давал мне это понять, т. е. жаловался на усталость и просил разрешения отдохнуть. Это выражалось в том, что Вова подходил ко мне, клал голову мне на плечо и жалобно произносил подобие звука «У». Я видел, что он действительно устал. Гладил его по голове и говорил тихим голосом: «Ты хороший мальчик, ты хорошо занимаешься, теперь сядь и отдохни». Вова прекрасно это чувствовал, усаживался на диван и начинал раскачиваться.

Я отчётливо видел, что всё что я делаю, напоминает дрессировку животных, стоящих на достаточно высоком уровне развития: собак, обезьян и пр. Тем не менее, это была единственная возможность проводить элементарную работу с ребёнком в условиях достигнутого контакта.

Вскоре Вова привык к занятиям, охотно выполнял мои приказы. Всё, что я от него требовал, сопровождалось конкретными действиями. На следующем этапе работы постепенно он начал понимать слово «мяч», который находил в игрушках, и по моей команде кидал его мне. Далее он начал связывать слова «кубик», «пирамида», «ложка большая», «ложечка маленькая» с указанными предметами. Мог на столе ощупью находить нужный предмет и по команде «дай мне» выполнял указанное задание.

Попытка привить ребёнку элементарные навыки самообслуживания успехом не увенчалась. Домработница по утрам продолжала ему чистить зубы (зубную щётку он брал сам и по моей команде передавал её няне), мыть руки, лицо. Полотенце снимал с крючка сам, но вытираться самостоятельно не мог.

Достаточно длительное время ушло на разучивание слов: «правая» и «левая рука». «Правая рука» произносилось мною громким, напряжённым голосом, «левая рука», более спокойным и тихим голосом. Постепенно дифференцируя различную силу голоса и интонации, Вова научился протягивать по команде нужную руку. Далее мы разучили движения: «руки вверх», «руки в стороны», «опустить руки». На автоматизацию указанных движений ушло примерно полгода. Таким образом, был

осуществлѐн подход к выполнению элементарной физзарядки, которую впоследствии мы начали проводить в начале занятий.

Несмотря на достигнутые скромные успехи, контакт с родителями не получался. В отношениях с отцом наметилась очевидная взаимная антипатия, так как я объяснил отцу, что заболевания у Скороходовой и у Вовы разные и что ни я, ни кто-либо другой никогда не смогу сделать из мальчика вторую Ольгу Ивановну.

Мать ребёнка, напоминая, врач по образованию не только не способствовала проводимой работе, но иногда просто мешала занятиям. Так, например, я просил её не кормить Вову до отвала перед занятиями, так как он после сытной еды был не работоспособен, а еда после занятий могла бы стать пищевым вознаграждением за проделанную работу. Всё это я объяснял матери, но она понять меня не желала и даже упрекала в том, что я отношусь к мальчику как к павловской экспериментальной собаке. Поэтому, приходя два раза в неделю в вечернюю смену, я иногда заставлял кормление ребёнка, которому мать вкладывала в рот по 5 крупных сарделек.

Когда Вове исполнилось 16 лет, снова возник вопрос о подтверждении 0,5 ставки по школе слепых. Для этого требовалось письмо, подписанное членами консилиума – учёными Ленинграда и представителями Москвы.

Марте Францевне Брунс удалось созвать консилиум в составе профессоров: А.В. Ермоленко, В.К. Орфинской¹, Н.Н. Трауготт²), кандидата пед. наук О.И. Скороходовой (Московский НИИ дефектологии). Я был приглашен как специалист, работающий с больным, который должен был показать, чего мы вместе с Вовой достигли.

Консилиум в основном был сведѐн к тому, что я рассказал о моих наблюдениях за два года общения с Вовой, и к демонстрации достигнутых результатов.

Из членов консилиума я впервые видел только Ольгу Ивановну Скороходову, всех остальных ленинградцев я хорошо знал, поэтому не чувствовал себя скованным и напряжѐнным. Мой подопечный работал как обычно, не обращая внимания на представительный консилиум. При обсуждении было высказано мнение о том, что за два года была проведена большая работа, достигнуты определённые результаты и что эту работу необходимо продлить ещё на два года, так как она представляет большой научный интерес и расширяет представления о возможностях хотя бы незначительной компенсации таких детей. В школу было отправлено соответствующее письмо.

¹ Трауготт Наталья Николаевна (1904–1994), нейрофизиолог, ученица академика И.П. Павлова, доктор медицинских наук, профессор.

² Орфинская Вера Константиновна (1899–1791), психолингвист, основные работы в области алалии и афазии, доктор педагогических наук, профессор.

Особый интерес моя работа вызвала у Ольги Ивановны Скороходовой. Она просила меня проводить её до гостиницы и в машине сказала, что в принципе имеющаяся у ребёнка тяжелая патология не позволит добиться действительно серьёзных успехов и элементарно приспособить его к жизни, но то что уже сделано, является, по её мнению, чрезвычайно нужным и важным, так как в процессе занятий мальчик получает возможность хотя бы какое-то время соприкоснуться с полезной деятельностью. На мой вопрос, не напоминает ли ей то, что я делаю, дрессировку собаки, она ответила, что, конечно, напоминает, но метод мною избран правильно, так как другого пути нет и в этом случае быть не может. Когда мы прощались, она сказала что постарается обязательно приехать через год, для того чтобы посмотреть, насколько совпадёт её прогноз с реальными результатами.

При выполнении приведённых выше упражнений мой ученик в определённой степени улучшил ручную моторику: он мог из 3–4 предметов выбрать поочередно нужные, т.е. различал предметы по форме и величине, понимал 10–15 слов, связанных с действием, начал ориентироваться в комнате, отыскивая наощупь шкаф, диван, стол, кресло, окно.

Планируя дальнейшие занятия, я начал задумываться о тренировке действий, которые могли бы пригодиться больному в быту и делали бы его более приспособленным к жизни хотя бы в незначительной степени. В лечебно-трудовых мастерских на моей основной работе по моей просьбе из плотной ткани изготовили приспособление для застёгивания и расстёгивания крупных пуговиц, а также из плотного картона, обтянутого материей, сделали в увеличенном виде модель ботинка со шнурками. В дальнейшем я хотел научить мальчика надевать носки. При этом я понимал, что даже если эти новые упражнения будут получаться, выполнение их будет механическим, и всё это сможет осуществляться только с чьей-либо помощью.

В квартире было паровое отопление, но отцу мальчика показалось, что в ванной комнате недостаточно тепло, и он заказал колонку, которая отапливалась дровами. Около входной двери постоянно лежали тонкие поленья, заготовленные для колонки.

Я начал выполнять задуманную программу с упражнения, которое как бы являлось «мостиком» от уже освоенных действий к новым, но уже имеющим определённое практическое значение. Я подводил Вову к невысокой поленнице и давал команду: «Подставь руки» (это движение предварительно многократно тренировалось) и укладывал на руки три тонких полена. Затем, многократно повторяя «Неси в ванную комнату», направлял мальчика по нужному маршруту. Ему эта работа явно нравилась. Он даже принюхивался к запаху принесённых с улицы дров.

Как-то за этой работой нас застал Николай Иванович. То, что он увидел, ему очень понравилось, а меня его радостная реакция сильно насторожила. Тут же я сказал отцу, что это упражнение пока буду проводить только я, и просил его эту работу с ребёнком не делать, во вся-

ком случае, если всё-таки он сам захочет повторить это упражнение, то чтобы больше трёх полешек ни в коем случае на руки ребёнку не укладывал.

Отец был большим начальником и обладал большим самомнением. Он считал, что надо работать долго, прилагая максимум усилий.

Когда я пришёл на следующий день, в квартире я застал плачущую мать, так как ребёнок вечером, в связи с тяжелым эпилептическим припадком (ранее припадков не было) был по скорой помощи госпитализирован.

На мои расспросы Татьяна Петровна сказала, что вчера вечером, после моего ухода Николай Иванович много раз ходил с Вовой за дровами, накладывая ему на руки по 8–10 поленьев. Примерно через час мальчик до ванной комнаты дрова не донёс, выронил их, упал и забился в припадке.

Татьяна Петровна, не переставая рыдать, умоляла меня с отцом на эту тему не разговаривать.

После выписки из больницы и лечения противосудорожными препаратами Вова длительное время был неработоспособным. Надо было возобновлять занятия почти с нуля.

Отец чувствовал себя виноватым. Случившееся совпало с какими-то крупными неприятностями у него на работе. Через несколько месяцев Николай Иванович умер от обширного инфаркта.

Татьяна Петровна перестала плакать, буквально на глазах превращалась в старуху. У неё был вид человека, которого преследует какая-то навязчивая мысль.

Как-то она мне сказала, что завтра к ним приедет директор детского интерната, в котором содержатся глубоко умственно отсталые дети, не подлежащие обучению. Это собесовское учреждение находилось в Павловске. Она просила меня прийти и рассказать директору, а может быть удастся что-нибудь и показать, из того, что мы раньше делали с Вовой. При этом она спокойно, с отрешённым видом сказала, что долго ей не протянуть, родственников у них нет, поэтому надо попытаться Вову куда-то пристроить.

На следующий день мне всё же удалось что-то показать директору из хорошо отработанных упражнений, хотя мальчик работал неохотно и вяло. Дама была удивлена и сразу сказала, что ничего подобного в интернате организовать они не смогут. Но поскольку больной относится к их контингенту, и все документы правильно подготовлены, она сегодня же ребёнка с собой увезёт в Павловск.

Я не стал дожидаться прощания и ушёл, собираясь в ближайшие дни позвонить в школу и сообщить администрации, что я закончил работу с мальчиком.

Через три дня мне позвонила Татьяна Петровна и сказала, что Вову она забрала домой, школу она поставила в известность, и очень просит меня продолжать работу.

Когда мы увиделись, она рассказала, что проплакав всю ночь, на следующее утро поехала в Павловск, и директор, с которым, видимо, были налажены хорошие отношения, смущаясь, привела её в спальню с большим количеством больных детей и с невыносимо спёртым воздухом, где и обнаружила своего мальчика, раскачивающегося на кровати, испачканного собственными нечистотами (директор сообщила, что у них не хватает санитарок). На тумбочке у кровати стоял остывший завтрак.

Моему ученику уже исполнилось 17 лет. Я продолжал к нему приходить. О моих начинаниях нечего было и думать. Очень вяло, с трудом, он выполнял самые лёгкие упражнения из старой программы.

В восемнадцатилетнем возрасте, при желании, его можно было устроить в психоневрологический интернат для взрослых. Вскоре Татьяна Петровна мне сказала, что у неё в этом интернате работает бывшая сокурсница, которая показала ей интернат. Это учреждение произвело на неё крайне гнетущее впечатление, и она отказалась от мысли определить туда сына. Я неоднократно бывал в этом учреждении и полностью с её мнением был согласен. Тут же Татьяна Петровна сказала, что после её смерти её больной ребёнок никому не будет нужен, поэтому имея доступ к отравляющим веществам, она кое-что уже приготовила. Когда она почувствует, что пришло время, она отравит сына и сама примет яд. Я не знал, как реагировать на её слова, хотя в душе был с ней согласен, понимая, что мальчик всё равно без матери долго не протянет. Всё же сказал: «Этого делать не надо. Может не получиться, а последствия Вы представляете. Во всяком случае, мне ничего говорить не надо было». Она сразу ответила: «А я Вам ничего и не говорила, и дома у меня ничего нет». Мне по-человечески было её очень жалко, но сказать что-либо утешительное я не мог. Любые слова были бы не убедительны.

Незадолго до Вовиною восемнадцатилетия, когда нужно было заканчивать работу, мне позвонила Марта Францевна и сказала, что приезжала в Ленинград Ольга Ивановна Скороходова просила передать мне привет, а также просила передать, что её прогнозы полностью оправдались и что я, по её мнению, сделал всё, что было в принципе возможно.

В положенное время я прекратил работу и, переехав в другой район, о дальнейшей судьбе мальчика ничего не знал, и честно говоря, знать не очень хотел, так как понимал, что произошло всё то, о чём говорила мне мать.

Теперь, спустя почти полвека, я всё же считаю, что работа с таким тяжело больным подростком всё же мною проводилась не напрасно. В те часы, в которые мы занимались, хотя бы ненадолго удавалось выводить его из растительного состояния, хотя и мне, и профессуре, которая видела ребёнка, было абсолютно ясно, что при такой тяжёлой патологии практически положительных результатов добиться нельзя. Но всем, кто видел мою работу, было интересно, удастся ли больному привить ещё какие-то навыки. А меня по сей день занимает мысль о том, удалась ли

бы мне намеченная программа, если бы не появились у мальчика эпилептические припадки. Также ещё раз подтверждается о широко известное в дефектологии положение: контакт, настоящее взаимопонимание между специалистом и родителями, выполнение всех рекомендаций играют важнейшую роль в проводимой работе.

В приведённом мною случае контакта с родителями больного не было. Возможно, это произошло потому, что они чувствовали, а Татьяна Петровна ясно поняла, что никакого чуда не произойдёт. Сын останется в этой жизни ни к чему не приспособленным и полностью беззащитным. Возникает вопрос: «Кто же обязан после смерти родителей взять на себя заботу о таких тяжёлых больных?»

Вопрос риторический, и ответа на него до сих пор нет.

К вопросу о психологическом и неврологическом статусе лиц с задержкой психического развития

Психические нарушения при ЗПР проявляются в виде отставания развития различных сфер психической деятельности – эмоционально-волевой, познавательной, моторной, вследствие замедления созревания соответствующих структур головного мозга. У части детей отмечается рассеянная неврологическая симптоматика, связанная с нарушениями формирования двигательных и чувствительных функциональных систем. Патологические рефлексy являются высокоинформативными феноменами для распознавания начальных стадий вредоносного воздействия среды.

Ключевые слова: дизонтогенез, задержка психического развития, психофизические функции, психологический и неврологический статус, патологические рефлексy, индивидуальный подход, комплексная клиническая и психолого-педагогическая диагностика.

Аномалия развития, квалифицируемая как задержка психического развития (ЗПР), встречается значительно чаще других вариантов психического дизонтогенеза. Клиническое содержание понятия «задержка психического развития» повторяет то, что англоязычные авторы относят к минимальной мозговой дисфункции (ММД). По мнению К.С. Лебединской подобные состояния являются основной причиной трудностей в обучении более чем у половины неуспевающих учеников [1].

На протяжении нескольких десятилетий, прошедших после первых описаний, клинические критерии задержек психического развития были в определенной степени пересмотрены. Данной проблеме посвятили свои исследования Е. Lasegne (1864), К. Larrain (1871), Т.П. Симпсон (1933), А.Ф. Мельникова (1936), Н.И. Озерецкий, (1938), Г. Е. Сухарева (1959, 1965), И. А. Юркова (1959, 1971), М.С. Певзнер (1966, 1971), Кудрявцева В.П. (1962), С.С. Мнухин (1968), Т.А. Власова (1971), В.В. Ковалев (1979), К.С. Лебединская (1982), И.Ф. Марковская (1982) и др.

Задержка психического развития рассматривается многими авторами как синдром незрелости психических или психомоторных функций и как проявление замедленного созревания морфофункциональных систем мозга под влиянием тех или иных неблагоприятных факторов (М.С. Певзнер, Ю.Г. Демьянов, К.С. Лебединская и др.). В основном психические нарушения проявляются в виде отставания развития различных сфер психической деятельности, таких как эмоционально-волевой, по-

знавательной, моторной, вследствие замедления созревания соответствующих структур головного мозга.

Что касается главных клинических признаков ЗПР (по М. Ш. Вроно), ими являются запаздывание развития основных психофизических функций (моторики, речи, социального поведения); эмоциональная незрелость; неравномерность развития отдельных психических функций, а также функциональный, обратимый характер нарушений. Характерны эмоциональная неустойчивость, расстройства восприятия, отвлекаемость, трудности поведения, недостаточная сформированность навыков интеллектуальной деятельности, трудности обучения.

В неврологическом статусе детей с ЗПР обычно не отмечается грубых проявлений. У части детей отмечается рассеянная неврологическая симптоматика, связанная с нарушениями формирования двигательных и чувствительных функциональных систем, диффузные легкие очаговые неврологические симптомы, умеренно выраженные сенсомоторные и речевые нарушения. Наблюдаются повышение мышечного тонуса, угнетение безусловных рефлексов, расстройство черепно-мозговой иннервации (непостоянное сходящееся косоглазие, горизонтальный нистагм), нарушения иннервации желудочно-кишечного тракта. В анамнезе детей часто отмечаются задержка в развитии двигательных функций: позднее начинают держать головку, сидеть, стоять, ходить; задержка в формировании речевой функции и наличие дефектов произношения. В школьном возрасте дети испытывают трудности при усвоении навыков письма, чтения и счета. Двигательные нарушения характеризуются мышечной дистонией, асимметрией мышечного тонуса и рефлексов, непостоянными патологическими рефлексам.

Известно, что психическое здоровье определяет ряд факторов биологической, психологической и социальной природы. Одной из наиболее распространенных реакций организма животного является рефлекс. По утверждению И.П. Павлова, все основные нервные реакции животных и человека «прирождены в виде рефлексов», а остальная нервная деятельность организма надстраивается на фундаменте этих рефлексов.

Именно патологические рефлекс (кистевые, оральные, стопные) являются феноменами, которые являются высокоинформативными для распознавания начальных стадий вредоносного воздействия среды. На этом основании результаты проведенного обследования подростков с задержкой психического развития психогенного генеза, посвященного наличию кистевых патологических рефлексов позволяют выделять существенную информацию в структуре связей особенностей лиц названной категории.

В клиническом понимании рефлекс – это важнейшая область пропедевтики нервных болезней. Поражения ЦНС полиморфной природы часто сопровождаются появлением клинических феноменов, которые обозначаются как патологические рефлекс. Начало изучению патологических рефлексов положил Ж. Бабинский (1896), а сегодня их насчи-

тывается в области лица около 40, верхних конечностей – свыше 30, нижних конечностей – более 80 [6, 12, 20, 21, 22]. Значительная часть открытий кистевых патологических знаков связана с именами ученых: М.Н. Жуковского, В.М. Бехтерева, Г.И. Россолимо, Е.Л. Вендеровича, С.Н. Давиденкова, Н.К. Боголепова, Г.Д. Лещенко, И.З. Галант, В.А. Бахтиарова, Ч. Чаддока, М. Шеффера, Дж. Гоффмана, Р. Вартенберга и др.

По утверждению многих исследователей, патологические рефлексy являются инициальными признаками пирамидной недостаточности, тонкими индикаторами ранней патологии центрального двигательного нейрона. В нашем исследовании всего спектра кистевых и оральных патологических рефлексов у 30 учащихся коррекционных классов 15–17 лет с задержкой психического развития психогенного генеза получены следующие результаты. Так, кистевые рефлексy обнаруживались у 7 учащихся: Россолимо – 4 наблюдения, Вендеровича – 2, Вартенберга – 2, Жуковского – 1, Гоффмана – 1, Лещенко – 1. У двоих подростков обнаружили двусторонний симптом Жуковского (2 случая) и совместно симптомы Жуковского и Галанта (1 случай) на фоне общей гиперрефлексии. Также при изучении симптомов орального автоматизма в 6 случаях определялся рефлекс Маринеску-Радовичи, в единичных наблюдениях регистрировались рефлексy глабеллярный, Норбутовича, Оппенгейма.

В соответствии с закономерностью, установленной С. Мопаков, субстрат рано появляющихся в процессе развития функций является «наименее ранимым и наиболее доступным репарации» [28]. Механизмы «заслонения» старых центров с архаичными двигательными актами (флексорными кистевыми феноменами) являются филогенетически молодыми и хрупкими. Поэтому они могут легко подвергаться разрушительному влиянию внешних стимулов органической и функциональной природы (стрессовые и экстремальные воздействия, напряженная психоэмоциональная и физическая профессиональная деятельность, клинические заболевания органической и психогенной природы и др.). Последнее объясняет более частое в клинической практике обнаружение на руках функционирования мышечных ансамблей, предназначенных для старых рефлексорных актов, – кистевых патологических рефлексов [5].

При анализе всей совокупности воздействующих факторов внешней среды исследователями была установлена возможность клинической манифестации патологических рефлексов без грубой деструкции морфологических образований ЦНС, под влиянием полиморфных физиологических воздействий, при изменениях функционального состояния коры головного мозга: умственное напряжение, физическое утомление, эмоциональные реакции, физиологический сон, резкое снижение функций [4, 5, 10, 17, 24, 25]. Многие физиологические воздействия, например, длительная кинестатическая гипокинезия, может быть сопряжена с

клинической манифестацией, в частности, кистевых феноменов. Предъявление во время эксперимента функциональных нагрузочных проб закономерно сопровождалось возрастанием частоты выявления искомых рефлексов.

В связи с этим можно сказать, что в комплексе с психолого-педагогической диагностикой должно проводиться регулярное неврологическое обследование детей с ЗПР, так как клиническое обнаружение этих патологических рефлексов является высокоинформативными для распознавания начальных стадий реагирования ребенка с ЗПР на вредоносное воздействие среды, что позволит осуществлять более эффективный индивидуальный подход к детям с задержкой психического развития.

Список литературы

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К. С. Лебединской. – М. 1982.
2. Адшова М. Ш. Особенности психомоторики детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста // Дефектология. – 1988. – № 4.
3. Анохин П. К. Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // Избр. тр. Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. – С. 125–151.
4. Аствацатуров М. И. Сборник избранных трудов // Тр. ВМА. – Л, 1939. – Т. 20. – 438 с.
5. Бабкин П. С. Динамика некоторых рефлексов в области лица и рефлексов движения головы у детей грудного возраста: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Красноярск: Красноярский мед. ин-т, 1956. – 26 с.
6. Бабкин П. С. Рефлексы и их клиническое значение. – М.: Медицина, 1973. – 163 с.
7. Бадалян Л. О. Руководство по неврологии раннего детского возраста / Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, Н. М. Всеволожская. – Киев: «Здоров'я», 1980. – 528 с.
8. Бадалян Л. О., Асланов А. М. Атаксия у детей. – Ташкент: Медицина, 1989. – 160 с.
9. Вартенберг Р. Диагностические тесты в неврологии. – М.: Медгиз, 1966 – 196 с.
10. Гордон М. М. К вопросу об объективизировании эмоций при парашютировании // Воен.-мед журн. – 1933. – Т. 4. – №6. – С. 357–367.
11. Гремяцкий М. Ж. Кювье (1769–1832). Очерк о жизни и научной деятельности. – ОГИЗ, Молодая гвардия, 1933. – 128 с.
12. Гусев Е. И., Никифоров А. С. Неврологические симптомы, синдромы и болезни. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2006. – 1184 с.
13. Гусева Н. А. Частота встречаемости и информативность патологических стопных рефлексов: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – СПб: ВМА, 2004. – 22 с.
14. Искра Д. А., Одинак М. М., Герасименко Ю. П. Центральные расстройства движений // Клинич. патофизиология. – 2002. – № 2. – С. 78–88.
15. Коштыянец Х. С. Очерки по истории физиологии в России. – М; Л.: Изд-во АН СССР, 1946. – 494 с.

16. Кроль М. Б., Федорова Е. А. Основные невропатологические синдромы. – М.: Медицина, 1966. – 512 с.
17. Кукуев А. А. Структура двигательного анализатора. – Л.: Медицина, 1968. – 279 с.
18. Леонова Е. В. Клиническая информативность некоторых кистевых феноменов / Е. В. Леонова, Н. С. Ильинский // Материалы итоговой конф. воен.-науч. о-ва. – СПб.: ВМА, 2010. – С. 108.
19. Лобзин В. С. Клиническая нейрофизиология и патология гипокинезии/ В. С. Лобзин, А. А. Михайленко, А. Г. Панов. – Л.: Медицина, 1979. – 216 с.
20. Михайленко А.А., Виленский Б. С., Гусева Н. А. Биогенетическая концепция клинической манифестации патологических стопных рефлексов // Неврология: журн. – 2004. – № 5. – С. 12–16.
21. Михайленко А. А. Гусева Н.А., Красноружский А.И. Стопные патологические рефлекссы: частота обнаружения и клиническая значимость // // Вестн. Рос. ВМА. – 2005. – №2. – С. 51–54.
22. Михайленко А. А., Красноружский А. И., Гусева Н. А., Аношина Е. А. Биогенетическая концепция и патологические рефлекссы области // Неврологич. журн. – 2009. – №1. – С. 49–56.
23. Павлов И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга // Полн. собр. соч. – М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – Т. 4. – С. 451.
24. Панов А. Г., Команденко Н.И. Неврологические показатели утомления летного состава ДА и ВТА // Воен.-мед. журн. – 1973. – №1. – С. 76–78.
25. Позднякова О. М., Бабакова Л. Л. Пластичность нервно-мышечного синапса в патологии // Журн. невропатологии и психологии. – 1988. – № 3. – С. 50–53.
26. Раздольский И. Я. Эволюция нервной системы и ее отражение в симптомах заболевания центрального двигательного нейрона: дис. работа. – Б. м., 1922. – 166 с.
27. Сальман А. Я. Биологическое значение периостальных рефлекссов в области лица и туловища // Совет. невропатологии, психологии и психогигиена. – 1934. – Т. 3. – № 11 – 12. – С. 219–227.
28. Филимонов И. Н. Избранные труды. – М.: Медицина, 1974. – 340 с.
29. Шеррингтон Ч. Интегративная деятельность нервной системы. – Л.: Наука, 1969. – 392 с.
30. Шмидт Е. В. Евгений Константинович Сепп // Лечение нервных болезней. – 2003. – № 4. – С. 42–43.
31. Erb W. Ueber Sehnenreflexe bei gesunden und bei Rückenmarkskranken // Arch/ Psychiatr. Nervenkr. – 1875. – Bd. 5. – S. 792–802.
32. Westphal C. Ueber einige Bewegungs-Erscheinungen an gelähmten gliedern // Arch. Psychiatr. Nervenkr. – 1875. – Bd. 5. – S. 803–834.

Сведения об авторах

Акимова Вера Александровна, старший преподаватель, Автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа-Югры «Институт развития образования» (Россия, г. Ханты-Мансийск, Тюменская обл.), e-mail: vera.akimova@mail.ru

Алексеева Надежда Викторовна, аспирантка, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург).

Груздева Мария Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: maria-gruzdeva2809@yandex.ru

Данилкина Марита Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: mara1984@list.ru

Жилина Алла Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дополнительного профессионального образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: ivan-1912@mail.ru

Жукова Оксана Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного профессионального образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург).

Ильина Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: irina0810@mail.ru

Калашникова Ольга Владимировна, преподаватель РКИ (русский язык как иностранный); Международный академический центр «ВЕКТОР» (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: k-olga73@land.ru

Литвиненко Игорь Вячеславович, доктор медицинских наук, профессор, заместитель начальника кафедры нервных болезней, Военно-медицинская академия имени С.М.Кирова (Россия, Санкт-Петербург)

Лукина Людмила Евгеньевна, специалист по учебно-методической работе, преподаватель русского языка и литературы, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, г. Выборг, Ленинградская обл.), e-mail: ludmila.lukina@yandex.ru

Маричев Игорь Васильевич, кандидат технических наук, доцент, ректор, Государственный морской университет имени Ф.Ф. Ушакова, (Россия, г. Новороссийск), e-mail: mail@nsma.ru

Миссуловин Леон Яковлевич, заслуженный работник здравоохранения РФ, доктор психологических наук, профессор кафедры логопедии Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург).

Парфёнова Татьяна Васильевна, аспирантка, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург).

Рябова Ольга Владимировна, аспирант, учитель-логопед, муниципальное бюджетное образовательное учреждение для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, Центр диагностики и консультирования г. Ростова-на-Дону (Россия, г. Ростов-на-Дону), e-mail: xelga_2011@mail.ru

Фролов Юрий Николаевич, кандидат педагогических наук, директор, Тюменский нефтегазовый университет, г. Ялуторовск (филиал) (Россия, г. Ялуторовск, Тюменская обл.), e-mail: yalsecretar@tsogu.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

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

Для заметок

Для заметок

Научный журнал

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

Редакторы: *О.В. Мамуркина, Т.Г. Захарова*
Технический редактор *А.А. Беляева*
Оригинал-макет *А.А. Беляевой*

Подписано в печать 27.12.2013. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 9. Тираж 500 экз. Заказ № 1043

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

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