

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ

Выпуск 2 / 2013

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 2 / 2013

Электронный научный журнал

Пермь
ПГГПУ
2013

Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 2: электронный научный журнал [Электронный ресурс] / ред. кол.: Л.А. Косолапова, Л.В. Коломийченко, Е.К. Гитман, А.И. Санникова, Н.А. Гангнус; отв. ред. Л.А. Косолапова ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 134 с. – 1,2 Мб.

Второй выпуск «Вестника ПГГПУ» (серия «Психологические и педагогические науки») посвящен педагогическим исследованиям, проводимым преподавателями и аспирантами Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (кафедры: педагогики; дошкольной педагогики и психологии; методики преподавания иностранных языков и методики начального образования; факультет педагогики), а также Томского государственного педагогического университета (кафедра педагогики и методики начального образования).

Первый раздел журнала содержит результаты фундаментальных и прикладных исследований, проводимых в контексте исследовательских программ развивающихся в ПГГПУ научных педагогических школ, разрабатывающих проблемы взаимодействия убеждения и внушения в процессе социализации и ресоциализации подростков и молодежи (проф. А.С. Новоселова), социального развития и воспитания детей в культурологической парадигме образования (проф. Л.В. Коломийченко). Второй раздел включают результаты исследований, обеспечивающих научное сопровождение социально-педагогических процессов, а именно – внедрения стандартов образования на дошкольном уровне и уровне начального общего образования. Третий раздел посвящен современным технологиям подготовки педагогических кадров.

Издание адресовано ученым в области педагогики, аспирантам, студентам, работникам образования и всем тем, кто интересуется данной

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:

Л.А. КОСОЛАПОВА – д-р пед. наук, зав. кафедрой педагогики (отв. ред.)
Л.В. КОЛОМИЙЧЕНКО – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии
Е.К. ГИТМАН – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики
А.И. САНИКОВА – д-р пед. наук, проф., проректор по управлению качеством образования ПГГПУ
Н.А. ГАНГНУС – канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики

Издание имеет параллельную (аналоговую) печатную версию (ISSN 2308-7218 print).

Электронный журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС77-54747 от 17.07.2013 г.

Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание в международном регистрационном каталоге (ISSN International Centre, Франция, Париж)

Сайт журнала Вестник ПГГПУ. Серия № 1 «Психологические и педагогические науки»:
URL: <http://www.vestnik1.pspu.ru>

Электронная почта журнала: pedagog.vestnik@pspu.ru – Гангнус Наталии Андреевне;
TEvtuh@yandex.ru – Евтух Татьяне Викторовне

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

ВЕСТНИК

ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СОДЕРЖАНИЕ

1. НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ	5
Научная школа «Взаимодействие убеждения и внушения в педагогическом процессе»	5
Новосёлова А.С., Косолапова Л.А. Взаимодействие убеждения и внушения в процессе социализации и ресоциализации подростков и молодежи	5
Оплетин А.А. Саморазвитие личности средствами физической культуры на основе теории синергии осознаваемого и неосознаваемого в психике человека (теория и технология)	19
Пономарев Н.Л. Формирование средствами физической культуры социально-нравственных, культурных и здоровьесберегающих установок у школьников и студентов, профессионально ориентированных на юридические специальности	23
Титова Л.А. Аутогенная тренировка как средство психогигиены и психопрофилактики в процессе здоровьесбережения студентов на занятиях физической культурой в контексте учения И.Е. Шварца	27
Научная школа «Социальное развитие и воспитание детей в культурологической парадигме образования»	31
Коломийченко Л.В. Теоретическое обоснование научных исследований по проблемам социального развития и воспитания детей дошкольного возраста в культурологической парадигме образования	31
Ведерникова Н.Н. Формирование межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в условиях социального партнерства семьи и детского сада	40
Григорьева Ю.С. Дидактическая игра как средство полового воспитания детей старшего дошкольного возраста	42
Груздева И.В. Проектно-исследовательская деятельность как средство формирования социокультурной компетентности у учащихся младшего школьного возраста	51
Зорина Н.А. Образовательная ситуация как средство воспитания нравственного поведения детей 4–5 лет	54
Кирилина М.В. Совершенствование социально-педагогической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе инновационной образовательной деятельности ...	57

Коньшева Е.А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации	65
Оборина Е.В. Формирование межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с изобразительным искусством	70
Перлова Ю.В. Реализация принципа преемственности в гендерном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста	72
Прозументик О.В. Становление полового самосознания в старшем дошкольном возрасте	76
Рублева Н.В. Формирование социального интеллекта у детей 6–7 лет средствами художественной литературы	79
Сальникова Ю.Н. Формирование профессиональной компетентности у студентов в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста	81
Фадеев С.Б. Народная культура как средство формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста	84
2. НАУЧНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ ОБРАЗОВАНИЯ	89
Вахитова Г.Х. Современные подходы к использованию тестирования как одного из методов педагогической диагностики в дошкольном образовании	89
Боровская Л.А. Формирование у младших школьников основ здорового образа жизни как требование федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования	97
Худякова М.А. Опыт, система умений и навыков в структуре самосознания	103
Селькина Л.В. Структура операционной сферы субъекта учебной математической деятельности	113
3. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	125
Крузе Б.А. Разработка безопасной здоровьесберегающей лингвоинформационной среды подготовки будущего учителя в виде веб-портала на основе технологий веб 2.0–3.0	125
НАШИ АВТОРЫ	131

1. НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ

НАУЧНАЯ ШКОЛА «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УБЕЖДЕНИЯ И ВНУШЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ»

УДК 37.037

А.С. Новосёлова, Л.А. Косолапова

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УБЕЖДЕНИЯ И ВНУШЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ

A.S. Novoselova, L.A. Kosolapova

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

INTERACTION OF PERSUASION AND SUGGESTION IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION AND RESOCIALIZATION OF ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE

Реализация концептуальной идеи профессора И.Е. Шварца о закономерном взаимодействии методов убеждения и внушения, оптимизирующем педагогический процесс обеспечила возможность выявления закономерностей успешной социализации и ресоциализации подростков и молодежи, в частности – в условиях принудительной социальной изоляции.

Ключевые слова: внушение в педагогическом процессе, взаимодействие убеждения и внушения, социализации и ресоциализации подростков и молодежи.

The implementation of the conceptual idea of Professor Schwartz IE about the regular interaction techniques of persuasion and suggestion, optimizing the pedagogical process provided the opportunity to identify patterns of successful socialization and resocialization of adolescents and young people in particular – in conditions of forced social isolation.

Keywords: suggestion in the pedagogical process, the interaction of suggestion and persuasion, socialization and resocialization of adolescents and young people.

Своеобразие Пермской научно-педагогической школы составляет целостное отношение к личности воспитанника, воспринимаемого в единстве физиологической, психической и социальной сторон, во взаимовлиянии



не только деятельностной, эмоциональной, когнитивной сфер, но и *неосознаваемой* составляющей психики.

Данная научная школа занималась разработкой концептуальной идеи о закономерном взаимодействии методов убеждения и внушения, оптимизирующем педагогический процесс в целом и развитие личности в частности.

Педагогическая концепция профессора Израиля Ефремовича Шварца о внушении в педагогическом процессе создавалась в период так называемой «оттепели» в идеологической жизни нашего государства.

В 60-е годы XX столетия в лоно науки возвращались многие идеи, отвергнутые в свое время по идеологическим причинам. К ним относится и разработка концептуальных идей о взаимодействии убеждения и внушения в педагогическом процессе.

Традиционно в педагогике тех лет явления убеждения и внушения считались несовместимыми, так как убеждение адресовано сознанию, а внушение обращено к бессознательной области психики. Считалось, что основное назначение внушения – это полное торможение сознания, расслабление воли до её подавления, что совершенно исключало внушение из методов педагогического воздействия на личность.

Упоминания о возможностях внушения, как отмечал И.Е. Шварц, обнаруживаются с древних времён, к этому явлению проявлялся большой интерес. Идея значимости внушения в педагогическом процессе находила подтверждение в высказываниях античных и средневековых философов, но И.Е. Шварц искал научные обоснования внушения. Первые попытки ученых осмыслить сущность этого явления сделаны с механических и метафизических позиций, они относятся к XVIII веку, периоду изучения феномена гипноза.

В конце XIX века была предпринята новая попытка научного обоснования этого явления. В 1886 году на суггестологическом конгрессе во Франции Е. Берильон привел экспериментально установленные факты, свидетельствующие об эффективности применения внушения для исправления нравственных недостатков детей.

Под влиянием этих идей Международный конгресс по гипнотизму в 1889 году во Франции принял положение, которое определяло целесообразность изучения этого вопроса для применения коррекции развития личности. В данном документе отмечалось, что внушающее воздействие может быть эффективным способом против порочных инстинктов, привычек ко лжи, жестокости, воровству, лени, нечистоплотности, трусости и т.д.

Это были первые экспериментально подтвержденные факты, позволяющие сформулировать подход, над которым в последующем работал И.Е. Шварц. Безусловно, более всего его интересовали взгляды отечественных ученых XX века, которые касались проблем внушаемости личности и внушения: В.М. Бехтерева, Ф.В. Владимирского, А.Ф. Лазурского, И.Р. Тарханова, Г.И. Россолимо, П.Я. Розенбаха, В.Н. Сперанского, В.В. Срезневского и др.

Изучая проблему в широком плане, эти исследователи отметили возможность использования средств внушающего воздействия в целях положительной коррекции личности. Экспериментальное влияние этих средств подтвердил известный ученый А.А. Токарский. Он писал: «С помощью внушения может быть ослаблено влияние вредной привычки, могут быть внесены новые стремления, возбуждающие энергию старых, уже существующих» [18, с. 90]. А.А. Токарский еще в 1890 году в работе «Гипнотизм в педагогике» отвергал бытующее понятие о внушении как ослабляющем волю человека: «Здесь нет решительно никакого ослабления психической деятельности, и здесь совершенно нельзя отметить ослабление воли. Здесь – выигрыш, а не проигрыш» [18, с. 96]. Ученый утверждал, что силой внушения можно привить такие положительные качества, как «честность, трудолюбие и искоренить леность и нерадивое отношение к труду» [18, с. 90]. В изучении явления внушающего воздействия на личность значительная роль отводится В.М. Бехтереву. «На применение внушения в воспитании, – писал он в 1923 году, – следует смотреть как на один из воспитательных приемов, предназначенных наряду с другими способами для укрепления тех или других положительных сторон личности и исправления недостатков» [2, с. 40]. Вслед за В.М. Бехтеревым весомый вклад в развитие идеи использования внушения в целях коррекции личности внес С.В. Кравков [6]. Он утверждал, что внушаемость – объективно существующий факт, и если это свойство не будет учитываться, то личность имеет гораздо больше шансов попасть под влияние вредных воздействий социальной среды. На этом исследование феномена внушения и его влияние на личность в России первой четверти XX века было приостановлено.

В семидесятые годы XX века эта проблема вновь привлекла к себе внимание ученых. Представители смежных с педагогикой наук, прежде всего психологи, вновь заговорили о возможности использования методов внушения в воспитании. В частности, В.Н. Куликов в 1971 году писал: «Умело используя суггестивные связи, можно влиять на отношения людей к труду и на сам труд, интенсифицировать физическую и умственную активность» [7, с. 40]. Автор довольно категорично заявляет, что «велика роль внушения как одного из методов воспитания и перевоспитания людей» [7, с. 40], что хорошие результаты может дать внушение при кризисных состояниях личности и социальной общности, в ситуациях, которые психологически и идеологически надламывают людей» [7, с. 39]. Другой ученый, Л.П. Гримак, утверждает, что «...в интересах личности вполне оправданны суггестопедические воздействия с целью формирования социально ценных установок, которые впоследствии могли бы стать сознательными мотивами деятельности» [4, с. 246].

Доминирующая отечественная философия рассматривала это явление с марксистских позиций – не отвергая как явление категорично и не поддерживая его. В последней трети XX века в философии появляются идеи о соотношении осознаваемого и неосознаваемого, утверждается наличие синергической связи этих явлений. По мнению ряда ученых, психика в целом

реагирует на воздействие внешней среды на разных уровнях осознаваемости, и в ней постоянно идет процесс взаимосвязи осознаваемого и неосознаваемого тоже на разных уровнях взаимодействия (Ф.В. Басин, Д.И. Дуббовский, Г.И. Косицкий, В.С. Матвеев и др.).

Для физиологического обоснования своей идеи И.Е. Шварц обратился к учению И.П. Павлова. Именно И.П. Павлов утверждал, что психика человека пестро складывается из сознательного и бессознательного [13, с. 105].

По утверждению другого известного современника И.Е. Шварца – физиолога П.В. Симонова, «взаимодействие неосознаваемых и неконтролируемых сознанием этапов пронизывают всю работу мышления» [16, с. 73].

Наиболее важным для И.Е. Шварца было психологическое обоснование идеи внушения при влиянии на личность.

При наличии многих психологических школ, характеризующих это явление, его выбор пал прежде всего на учения Л.С. Рубинштейна (1957), А.И. Леонтьева (1989), К.К. Платонова (1982).

Л.С. Рубинштейн утверждал, что психологическое состояние личности не исчерпывается мотивами сознательной деятельности, оно включает в себя много неосознаваемых явлений. А.Н. Леонтьев, полностью признавая доминирование сознания в деятельности, отмечал, что осознаваемое и неосознаваемое не противоречат друг другу – это лишь разные формы. К.К. Платонов считал, что неосознаваемое – одна из подсистем уровня сознания.

Социальные психологи поддержали идею И.Е. Шварца о введении внушения в систему методов педагогического влияния, наравне и во взаимодействии с убеждением.

В.Н. Куликов прямо писал, что «педагогический аспект внушения может рассматриваться как один из методов воспитания» [7, с. 41].

Окончательно этот вопрос решить могла только педагогическая наука.

Итак, целесообразность, необходимость, важность применения внушения наравне с убеждением и во взаимосвязи с ним в педагогическом процессе показал И.Е. Шварц. Этому открытию посвящены труды ученого, в том числе пособие «Внушение в педагогическом процессе» [21]. В его трудах изложены основные идеи этой концепции.

И.Е. Шварц доказал, что внушение может быть педагогическим влиянием на личность. Эффективность этого влияния во многом зависит от индивидуального свойства личности – *степени внушаемости*.

На основе экспериментальных данных в педагогическом аспекте И.Е. Шварц определил внушаемость как динамичное свойство личности, выражаемое неосознанной реакцией на внушающее воздействие внешней среды. Оно детерминировано психическим состоянием личности в данный момент. По силе реагирования на внушение И.Е. Шварц определил три степени внушаемости личности: низкую, среднюю, высокую. Им разработана методика определения степени внушаемости.

И.Е. Шварц выявил важную зависимость (обратную) между степенью внушаемости и уровнем ее стремления к самовыражению.

Им выделен, по методу В.С. Мерлина [8], симптомокомплекс личности – трудновнушаемой и легко внушаемой, когда степень внушаемости может выражать вероятную связь между свойствами данной личности.

Другая важная идея концепции И.Е. Шварца заключается в определении механизма внушающего влияния на личность. Ответ на этот вопрос И.Е. Шварц считал кардинальным. Только найденный ответ, по его мнению, мог свидетельствовать о целесообразности внушающего влияния на личность в целях ее нравственной социализации.

Свое внимание И.Е. Шварц сосредоточил на теории установки по Р.Н. Узнадзе [19], рассматривая ее как неосознаваемую предуготованность к действию в определенной ситуации при наличии потребности со стороны среды и благоприятных условий. Внушение по этому механизму дает личностную установку предметного действия, Р.Н. Узнадзе утверждает, что система установок – именно тот механизм внушения, который наиболее точно выражает (при ее осознании в действии) взаимосвязь осознаваемого и неосознаваемого.

Но это психологический механизм. И.Е. Шварц обращается к физиологической основе механизма по А.А. Ухтомскому [20] и П.А. Анохину [1], т.е. к доминанте. По А.А. Ухтомскому, довольно длительное доминирование действия оформляется в доминанту. По П.А. Анохину, происходит процесс синтезирования, когда формируется система доминантных установок как целостная доминанта, которая может иметь определенную регулятивную направленность. При социальной деятельности установки становятся социальными доминантами, реализуя через потребности мотивацию взаимодействия осознаваемого и неосознаваемого.

Итак, механизмом внушения И.Е. Шварц определил доминанту. При взаимодействии убеждения и внушения формируется система доминантных установок личностных (для предметной деятельности), социальных при социальной деятельности и поведении. По И.Е. Шварцу, доминантные установки способны создаваться, протекать, реализовываться и, при неблагоприятных условиях, угасать.

Определение механизма позволило ученому решить еще одну важную задачу – создать классификацию методов влияния на личность в педагогических целях путем взаимодействия методов убеждения и внушения. Начинал он с дидактики. Им разработаны совершенно новые педагогические методы влияния на личность, обозначенные как *релаксация*.

Признавая как педагогическое явление гипнопедию – восприятие обучаемым информации репродуктивного характера в условиях естественного сна – И.Е. Шварц как педагог за основу брал урок, на котором учащиеся вводились в состояние *релаксации* (мнимое расслабление, подсознательное состояние, когда критичность психики и мозга были несколько снижены, но активно работала сверхпамять), давалась педагогическая информация:

иностраный язык, слова в довольно в большом количестве – 60–80 единиц. Они хорошо запоминались. Затем учащиеся выводились из релаксации, активно стимулировались с помощью убеждения, работали с запасом слов, реализуя их в деятельности. Это давало большой педагогический эффект в изучении иностранного языка. Попытки вводить другую информацию, требующую осмысления, эффекта не давали. Работала в основном репродукция: по истории хорошо запоминались времена и даты, по русскому языку – иностранные слова, не имеющие в русском языке правил.

В области воспитания в основе своей работают эти же закономерности, но технология другая, не менее эффективная.

Прежде всего успешно реализовывалась идея психогигиены: снятие усталости, тревоги, пограничных состояний, коррекция поведения в определенных ситуациях, преодоление стрессовых состояний, стимулирование уверенности, веры свои силы и т.д.

В целом система методов взаимосвязи убеждения и внушения выглядела следующим образом [9]:

- Дидактика – релаксопедия.
- Воспитание – прямое педагогическое внушение в системе общего воспитательного воздействия: команды, приказы, наставления, т.е. то, что не обсуждается, а просто принимается на веру и тут же или через некоторое время реализуется.
- Косвенное педагогическое внушение. Оно рассчитано на безоговорочное принятие информации в виде ситуаций, отражающих сущность определенного вида поведения или деятельности, но не напрямую, а через другую, похожую ситуацию. Это сложный метод, требующий высокого уровня педагогической техники. Применяется тогда, когда заведомо известно, что прямое обращение будет заблокировано.
- Самовнушение. Чаще всего применяется в самовоспитании и тренингах при решении задач саморазвития. Всегда идет от лица субъекта – от «Я». Учениками И.Е. Шварца и при его помощи разработаны требования к формулам самовнушения и общая схема: от «хочу» – «могу» – «делаю» – «нравится делать» до «хочу делать всегда». Исключается слово «должен», при неосознании или малом осознании оно может заблокировать всю систему.
- Педагогическое внушение, осуществляемое в целях нравственного и социального воспитания, организуемое в специальных формах:
 - Психорегулирующая тренировка: система сеансов с введением человека в релаксацию, когда даются формулы прямого внушения, несущие воспитательную информацию для решения обозначенной проблемы. Чаще всего создаются доминантные установки на реализацию предметного поведения.
 - Педагогический аутотренинг: основа для введения формул самовнушения нравственного характера; формируются доминантные установки нравственного поведения.

- Социально-педагогический тренинг: сложная система организационных форм, каждая из которых решает определённую задачу.
- Детские телевизионные передачи, в которых осуществляется педагогическое воздействие на аудиторию на основе методов убеждения и внушения.

Учениками И.Е. Шварца защищено около 50 диссертаций на степень кандидата педагогических наук. Концептуальные идеи о взаимовлияющей связи осознаваемого и неосознаваемого при решении сложных педагогических проблем легли в основу докторских диссертаций учеников И.Е. Шварца: Л.К. Гейхман, А.С. Новосёловой, А.И. Санниковой, И.Ю. Черепановой.

Рассматривая вклад научного направления А.С. Новосёловой в развитие педагогической теории и практики, проанализируем, какова исследовательская программа, единый замысел, объединяющий научные изыскания нескольких авторов; можно ли выделить одно или несколько понятий, выполняющих в данных работах ключевую роль; охарактеризуем методологическую основу исследований.

Целью масштабного, проведенного в период с 1974 по 1999 год, исследования А.С. Новосёловой было создание и реализация комплексной системы воспитательного влияния, основанной на синергетической связи осознаваемого и неосознаваемого в психике человека, педагогически оформленной в *систему взаимодействия убеждения и внушения*, позволяющей эффективно решать вопросы ресоциализации личности подростков и молодежи в условиях принудительной социальной изоляции [11].

Впервые в данном исследовании была предложена педагогическая концепция *ресоциализации социально неадаптивной личности* в условиях временной принудительной социальной изоляции, позволяющая с помощью взаимодействующих методов убеждения и внушения влиять на психику человека *в целом*, активизируя всю его психическую деятельность. «*Внушение*, активизируя сферу неосознаваемого, нормализует психогенные психические состояния, преодолевает “барьеры” сопротивления воспитанию, пробуждает стремление к самообразованию, создает социально-нравственные установки поведения. *Убеждение* на основе осмысления реализовавшихся внушенных установок формирует мотивацию самоопределения личности в общественной жизни свободного социума, что подтверждено результатами исследования» [11, с. 11].

Впервые был *теоретически обоснован механизм* взаимодействия убеждения и внушения *при решении воспитательных задач*, создающий возможность перевода психологической личностной установки, по Н.Д. Узнадзе (созданной путем внушения), в социальную установку личности в процессе специально организованной деятельности под влиянием методов убеждения.

Впервые было определено место внушающего влияния в процессе ресоциализации личности, представленного в качестве педагогической технологии. *На первом этапе* данного процесса доминирует внушение,

направленное на преодоление социально-нравственных установок. *На втором* внушение и убеждение выступают в равном соотношении, формируя социальные установки поведения и создавая благоприятные условия для их реализации в деятельности, воспитывая мотивацию социального самоутверждения. *На третьем* этапе доминирует убеждение, приобщая социально неадаптивную личность к самовоспитанию.

Разработанная педагогическая теория послужила основой создания научно обоснованного педагогического инструментария.

А.С. Новосёловой был предложен и экспериментально проверен комплекс методов и средств, основанный на взаимодействии убеждения и внушения, *организационно оформленный как социально-педагогический тренинг*, позволяющий в процессе ресоциализации личности включить её в активную деятельность собственного социально-нравственного преобразования.

Социально-педагогический тренинг – это сложная система различных организационных форм, когда каждая из них решает свою конкретную задачу, работая на окончательный результат: аутотренинг воспитания – массовый вариант (внушение перед отходом ко сну) – занятия в кабинете педагогического аутотренинга – закрепляющее самовоспитание в группах или индивидуально. В отличие от других форм в релаксации даются не только формулы прямого внушения, но и ситуации (косвенное внушение), и на последнем занятии – формулы самовнушения, большая часть которых составляется заранее самим занимающимся. Социально-педагогический тренинг рекомендован для решения задач ресоциализации неадаптивных подростков (исследования, выполненные под руководством А.С. Новосёловой), а также для самосовершенствования в определенной области, например, для адаптации студентов к учительской профессии (исследование Л.С. Шубиной, выполненное под руководством И.Е. Шварца).

А.С. Новосёловой, Т.П. Гавриловой, А.А. Оплетиным, Н.Л. Пономарёвым, Л.А. Титовой разработаны программы социально-педагогического тренинга, направленные на социальное пробуждение и самопреобразование неадаптивной личности, на формирование её социально-нравственных установок поведения и деятельности. Предложена технология реализации программы тренинга.

Включение социально-педагогического тренинга в воспитательную систему учреждения, безусловно, требовало проведения основательного психолого-педагогического всеобуча сотрудников, содержание которого также было разработано.

Весь процесс ресоциализации личности неадаптивной молодежи был нацелен на формирование у них готовности к нравственно-социальному утверждению, самоопределению и саморазвитию в условиях свободного социума.

Вместе с тем отметим, что в своей докторской диссертации А.С. Новосёлова опирается в качестве методологической основы *не только* на концепцию взаимодействия убеждения и внушения в педагогическом процессе.

Значимыми являются также принцип *социальной детерминированности поведения человека*, разделяемый в последующем всеми её аспирантами, идея *гуманно-духовных ценностей человека, составляющих органический комплекс формирования его как личности*.

В работах аспирантов А.С. Новосёловой [3; 5; 12; 14; 15; 17] это проявляется в том, что в качестве методологической основы исследования будет выбрана не только *теория синергии осознаваемого и неосознаваемого в психике*, но и следующие направления:

- деятельностный подход к развитию личности, теория опосредованного влияния мира на развитие личности (Т.П. Гаврилова);
- философские положения о ведущей роли активности личности в её нравственно-социальном становлении, положение о единстве сознания и деятельности (Л.А. Титова);
- идея самоценности личности, ее способности к самостоятельному жизненному самоопределению (А.А. Оплетин);
- синергетический подход (Т.В. Ромашкина);
- личностно-ориентированный гуманистический подход к личности, теория личностно-ориентированного воспитания и обучения (Т.П. Гаврилова, Л.А. Титова, Т.В. Ромашкина, Е.Г. Коротаева).

Разработанная теория, выявленные механизмы и базирующийся на этом комплекс методов и средств, основанный на взаимодействии убеждения и внушения, *организационно оформленный как социально-педагогический тренинг* были успешно применены для решения таких сложных проблем, как:

- профилактика и преодоление педагогической запущенности посредством формирования основ нравственной устойчивости подростков (Т.П. Гаврилова);
- формирование барьера к отрицательному влиянию среды у подростков группы риска (Н.Л. Пономарёв);
- социальное воспитание подростков с затруднениями общения (Л.А. Титова);
- социально-нравственное саморазвитие личности (А.А. Оплетин);
- формирование у учащихся социально-нравственных ценностных ориентаций (Т.В. Ромашкина);
- воспитание гражданственности у старшеклассников (Е.Г. Коротаева).

Для решения данных педагогических задач привлекались разные *виды деятельности*:

- общественно полезный производительный труд (Т.П. Гаврилова);
- физическая культура и занятия спортом (А.А. Оплетин, Н.Л. Пономарёв, Л.А. Титова);
- изучение информатики в условиях общеобразовательной школы (Т.В. Ромашкина);
- познавательная деятельность на уроках русской словесности и внеурочная социально значимая деятельность (Е.Г. Коротаева).

Выявленные закономерности подтвердили свою эффективность не только в закрытых исправительных заведениях, но и в общеобразовательных школах, колледжах, гимназиях, в условиях взаимодействия школы и учреждения дополнительного образования детей, взаимодействия школы и городского социума.

Таким образом, перед нами единая *исследовательская программа*, разносторонне изучающая процесс ценностно-смыслового становления личности, находящейся на разных этапах развития (от уровня дезадаптации до готовности к саморазвитию), осуществляемая в различных педагогических средах с использованием *единого воспитательного инструментария*.

Какова *теоретическая* значимость исследований, выполненных под руководством профессора А.С. Новосёловой?

– *Раскрыта специфика понятия нравственная устойчивость* для подросткового периода развития личности, обоснована возможность формирования основ нравственной устойчивости у благополучных и педагогически запущенных подростков (Т.П. Гаврилова);

– *доказано*, что основы нравственной устойчивости можно сформировать в подростковом периоде развития личности в достаточно стойкое образование, существенно влияющее на ее развитие и выступающее в качестве эффективного средства предупреждения педагогической запущенности (Т.П. Гаврилова);

– *обоснована необходимость выявления у подростков ранних отклонений в развитии и поведении, обуславливающих возникновение педагогической запущенности* (Н.Л. Пономарёв);

– *выявлены и определены факторы, обуславливающие раннее проявление отклонений в поведении и развитии подростков* (Н.Л. Пономарёв);

– *раскрыта специфика понятий «группа риска», «барьер к отрицательным влияниям среды»* (Н.Л. Пономарёв);

– *уточнено понятие «подростки с затруднениями общения»* (Л.А. Титова);

– *доказано*, что комплексная двухкомпонентная педагогическая технология социального воспитания, основанная на синергетическом подходе сотрудничества неравновесных систем (школьный класс и спортивная секция) при взаимодействии традиционных и нетрадиционных методов влияния на личность, способствует успешному решению задач социального воспитания подростков с затруднениями общения в классных коллективах (Л.А. Титова)

– *уточнено понятие «саморазвивающая активность»* (педагогический аспект), адаптировано понятие *«психическая саморегуляция»*, представленное как *«произвольная психическая саморегуляция»*, основанная на взаимодействиях методов убеждения и внушения в области социально-нравственного развития. (А.А. Оплетин);

– *разработана и экспериментально проверена структурно-полифункциональная модель учебного процесса физического воспитания,*



позволяющего реализовать комплекс задач исследования в процессе социально-нравственного саморазвития (А.А. Оплетин);

- *научно обоснована педагогическая технология* социально-нравственного саморазвития личности учащихся на занятиях физической культуры и на её основе – создание учащимися своей индивидуальной личностной технологии саморазвития (А.А. Оплетин);

- *разработана* содержательная сущность уровней сформированности социально-нравственных ценностных ориентаций (Т.В. Ромашкина);

- *обоснованы* критерии выбора ценностей-целей для формирования у учащихся ориентаций на них в процессе обучения информатике, с учетом возрастных особенностей развития (Т.В. Ромашкина);

- *выявлены* оптимальные педагогические условия организации образовательного процесса, ориентированного на формирование социально-нравственных ценностных ориентаций в процессе обучения информатике (Т.В. Ромашкина);

- *уточнены, раскрыты и обоснованы* понятия: «дискретность социального воспитания»; «акмеологическая зрелость личности» в соответствии с уровнем возрастного развития школьников; «предметное поведение»; «социально-педагогическое партнерство»; «гражданское воспитание»; «воспитание» и «социум» как «открытые» (Е.Г. Коротаева);

- *обосновано* введение в образовательный процесс традиционных и нетрадиционных методов воспитания (Е.Г. Коротаева);

- *разработаны* принципы социально-педагогического партнерства, способствующие педагогической эффективности решения проблемы исследования (Е.Г. Коротаева);

- *обоснована и раскрыта* содержательная сущность и структура понятия «гражданственность» как интегративного личностного образования с учетом возрастного развития личности старшеклассников (Е.Г. Коротаева);

- *создана* типология воспитанности учащихся по критерию доминирования в их деятельности ключевых качеств гражданственности (Е.Г. Коротаева).

Каков вклад исследований научного направления А.С. Новосёловой в обеспечение качества образования в Пермском крае?

Во-первых, это критериальная и диагностическая база для проведения мониторинговых исследований эффективности процесса воспитания, а именно:

- выявлены критерии степени проявления свойств, лежащих в основе нравственной устойчивости личности, таких как гуманность, чувство долга и личной ответственности, нравственной убежденности, сознательности, общественной направленности (Т.П. Гаврилова);

- разработаны уровни сформированности «барьера» к отрицательным влияниям среды (Н.Л. Пономарёв);

- созданная на основе данных изучения личности типология подростков с затруднениями общения в коллективе позволяет выявить характер и причины проявления трудностей, что существенно расширяет поле предупреждения различных форм педагогической запущенности (Л.А. Титова);

– модифицированы методики диагностирования степени проявления свойств, лежащих в основе нравственной устойчивости личности и уровня ее сформированности: метод независимых характеристик, рисовально-символический тест (Т.П. Гаврилова);

– модифицированы диагностические методики для выявления количественных и качественных показателей, определяющих степень риска перехода в категорию педагогически запущенных подростков (Н.Л. Пономарёв);

– создана диагностическая карта динамического целевого педагогического наблюдения, фиксирующая процесс формирования у учащихся социально-нравственных ценностных ориентаций (Т.В. Ромашкина).

Во-вторых, вклад в повышение качества образования внесли разработанный для исследования методический инструментарий и непосредственные результаты опытно-поисковой работы ученых научного направления А.С. Новосёловой, например:

– разработан и применен комплекс методов и средств по формированию основ нравственной устойчивости личности у благополучных и педагогически запущенных подростков в процессе общественно полезного труда, включающий в себя: трудовые игры, ситуации морального выбора и усложнения деятельности, эмоциональное стимулирование, педагогический аутотренинг, общефизическую подготовку с элементами восточных единоборств (Т.П. Гаврилова);

– разработан и применен комплекс педагогических методов и средств по формированию у подростков группы риска «барьера» к отрицательным влияниям среды (Н.Л. Пономарёв);

– научно обосновано методическое сопровождение для участников социально-педагогического взаимодействия по совместному решению проблем социализации школьников в области гражданского воспитания (Е.Г. Коротаева).

Наконец, в-третьих, практическая значимость проведенного комплекса исследований заключается в продуктах исследования, адресованных педагогам, а именно:

– в разработке и реализации методических рекомендаций по взаимодействию классных руководителей и учителей физической культуры, спецкурса для студентов факультета физической культуры педагогического университета; во внедрении авторской педагогической технологии, способствующей социальному воспитанию подростков с затруднениями общения в классных коллективах (Л.А. Титова);

– предоставлении модернизированной программы физического воспитания для средних образовательных учреждений, включении в нее нетрадиционных методов в виде двух модулей («Интегральный системный метод самосовершенствования с элементами йоги» и «Социально-педагогический тренинг»), призванных в процессе взаимодействия стимулировать психическую активность учащихся в решении задач социально-нравственного саморазвития личности, как в области физического развития, так

и социально-нравственного становления; а также в разработке методического пособия и рекомендаций в качестве указаний к её реализации (А.А. Оплетин);

– предоставлении педагогам образовательных учреждений методических рекомендаций по реализации созданной педагогической технологии формирования у учащихся ориентаций на социально-нравственные ценности (Т.В. Ромашкина);

– создании и внедрении в практику методических рекомендаций для педагогов образовательных учреждений, студентов и аспирантов педагогических вузов по определению типов воспитанности старшеклассников на основе доминирования в их деятельности ключевых качеств гражданственности (Е.Г. Коротаева).

Таким образом, проведенный анализ результатов диссертационных исследований, выполненных под руководством профессора А.С. Новосёловой, позволяет утверждать, что перед нами самостоятельное научное направление, выстроенное на методологии деятельностного, аксиологического подходов, опирающееся на теорию синергии осознаваемого и неосознаваемого в психике и концепцию взаимодействия убеждения и внушения в педагогическом процессе; оно основывается на самостоятельной исследовательской программе и вносит существенный вклад в развитие педагогической теории и практики, позволяет совершенствовать образовательный процесс в учреждениях разных типов.

Концепция Израиля Ефремовича Шварца до сих пор остается инновационной. Им не до конца разработана идея симптомокомплекса личности на основе степени внушаемости. У него была идея разработки *самости* личности в процессе своего самосовершенствования с помощью методов взаимодействия убеждения и внушения и т.д. Многие идеи ученого ждут своих исследователей.

Список литературы

1. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности: избр. тр. – М.: Наука, 1979. – 454 с.
2. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание. – Пг.: Время, 1923. – 40 с.
3. Гаврилова Т.П. Формирование основ нравственной устойчивости подростков в процессе общественно полезного производительного труда как условие профилактики и преодоления педагогической запущенности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1997. – 16 с.
4. Гримак Л.П. Моделирование состояний человека в гипнозе. – М.: Наука, 1978. – 272 с.
5. Коротаева Е.Г. Воспитание гражданственности у старшеклассников в условиях взаимодействия школы и городского социума (на материале уроков русской словесности): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2011. – 22 с.
6. Кравков В.С. Внушение (Психология и педагогика внушения). – М.: Русский книжник, 1924. – 45 с.



7. Куликов В.Н. О внушающем воздействии тренера на волевое усилие спортсмена // Психопрофилактика в спорте: тез. докл. обл. науч.-практ. конф. 27–29 мая 1971 г. – Иваново, 1971. – С. 39–41.

8. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Просвещение, 1986. – 254 с.

9. Новоселова А.С. Концептуальные идеи И.Е. Шварца о взаимодействии убеждения и внушения в образовательном процессе // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (1–2 июня 2009 г., г. Пермь). Ч. 1 / под ред. Л.А. Косолаповой, Н.Г. Липкиной, Г.Ф. Похмелкиной; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь: ПГПУ, 2009. – С. 5–10.

10. Новоселова А.С. Психолого-педагогические основы взаимодействия убеждения и внушения как условие ресоциализации личности осужденных: моногр. – Пермь, 1998. – 87 с.

11. Новоселова А.С. Теория и практика ресоциализации личности социально неадаптивной молодёжи (на примере режимных воспитательных учреждений): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1999. – 42 с.

12. Оплетин А.А. Педагогическая технология социально-нравственного саморазвития личности учащихся колледжа (на материале физического воспитания): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2004. – 21 с.

13. Павлов И.П. Полн. собр. соч. Т. 4. – М.: АН СССР, 1951.

14. Пономарёв Н.Л. Формирование у подростков группы риска «барьера» к отрицательным влияниям среды как средство предупреждения педагогической запущенности (на материале физического воспитания): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999. – 17 с.

15. Ромашкина Т.В. Формирование у учащихся 8–9 классов социально-нравственных ценностных ориентаций в процессе изучения информатики в условиях общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2006. – 25 с.

16. Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно эмоциональные аспекты. – М., 1975.

17. Титова Л.А. Социальное воспитание подростков с затруднениями общения в условиях классного коллектива общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2005. – 19 с.

18. Токарский А.А. Гипнотизм в педагогии // Вопросы философии и психологии. – 1890. – Кн. 4. – С. 88–112.

19. Узнадзе Р.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Изд-во АН ГССР, 1961. – 210 с.

20. Ухтомский А.А. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 360 с.

21. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе: учеб. пособие для спец. курса / Перм. гос. пед. ин-т. – Пермь, 1971. – 304 с.

22. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе // Учитель. Книга о профессоре Израиле Ефремовиче Шварце / сост. Н.Г. Липкина, Л.А. Косолапова, А.И. Санникова, Б.М. Чарный. – Пермь: Книжный мир, 2009. – С. 79–387.



УДК 37.037

А.А. Оплетин

Пермская государственная академия искусств и культуры, г. Пермь

**САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ СИНЕРГИИ ОСОЗНАВАЕМОГО
И НЕОСОЗНАВАЕМОГО В ПСИХИКЕ ЧЕЛОВЕКА
(ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ)**

A.A. Opletin

Perm State Academy of Art and Culture, Perm

**SELF-DEVELOPMENT OF PHYSICAL CULTURE BASED ON THE
THEORY OF SYNERGY OF THE CONSCIOUS AND UNCONSCIOUS
IN THE HUMAN PSYCHE (THEORY AND TECHNOLOGY)**

Разработка комплексной педагогической технологии воспитания целостности личности, ориентированной на обеспечение единства двигательного и интеллектуального потенциала, физического и духовно-нравственного развития личности на основе компетентностного подхода, позволит сформировать у выпускника вуза компетенцию творческого саморазвития средствами физической культуры и спорта.

Ключевые слова: саморазвитие личности, физическая культура, синергия осознаваемого и неосознаваемого в психике человека.

Development of an integrated educational technology education integrity of the individual, focused on ensuring the unity of the motor and intellectual capacity, physical and moral development of the individual competency-based approach will generate at the graduate competence creative self-development by means of physical culture and sports.

Keywords: personal self-development, physical education, the conscious and unconscious synergy in the human psyche.

В современных условиях развития общества особая роль в подготовке социально и профессионально компетентной, творчески активной, мобильной, способной к саморазвитию на любом этапе жизненного пути, ответственной и толерантной, физически и нравственно здоровой личности принадлежит системе физической культуры, физического воспитания и спорта. С переходом на компетентностную парадигму образования назрела необходимость модернизации в области образования, в том числе и области физической культуры,

физического воспитания. Реализация компетентного подхода обусловила необходимость поиска путей и способов, отражающих единство и взаимосвязь педагогических систем в воспитании и развитии личности на основе всех сфер психики человека, представленных во взаимодействии средств и методов убеждения и внушения, что обуславливает формирование личности на основе единства биологического и социального и философской теории целостности личности. Потребовалась модернизация образования и в области физической культуры. Многие учёные занимаются данной проблемой, но каждый в своей области исследования с разных сторон раскрывают модернизацию образовательного процесса. Нам близки работы ряда ученых. Так, Л.И. Костюнина (2013) раскрывает развитие двигательной, физической сферы личности и создания условий для более эффективного использования резервов организма; разрабатывает педагогическую концепцию, технологию совершенствования двигательных и интеллектуальных качеств. В.А. Магин (2008) в своём исследовании формирует мотивацию и потребность личности в освоении ценностей физической культуры и здорового образа жизни, стремление к самосовершенствованию и самореализации, развитие творческих способностей. Л.Б. Андриюшенко (2006) обеспечивает готовность к освоению основ физической культуры, создаёт педагогическую систему обладающей высоким уровнем компетентности личности, способной к самореализации, самосовершенствованию в области физической культуры в процессе профессионального становления. И.М. Воротилкиной (2007) разработана система развития самостоятельности в двигательной деятельности, направленной на совершенствование физического воспитания в образовательных учреждениях, обеспечивающих оптимальное психофизическое состояние человека, самоконтроль, самооценку, что увеличивает активность и самостоятельность в двигательной деятельности. А.В. Лотоненко (1998) создана педагогическая система формирования потребности в физической культуре молодёжи на основе теоретических и методологических подходов к организации процесса физкультурного воспитания в вузах нефизкультурного профиля на принципах гуманизма и демократии, развития целостного потенциала физической культуры, что способствует более осознанному формированию молодого человека в самовоспитании и самосовершенствовании. Анализ работ показал отсутствие единого мнения специалистов по вопросам модернизации высшего профессионального образования в области физической культуры, что не позволяет осмыслить её как целостную педагогическую систему и требует дальнейшей разработки этого вопроса на теоретическом, методологическом и практическом уровнях.

Одним из способов модернизации в области физической культуры мы видим создание педагогической системы саморазвития и самосовершенствования личности как органически встроенный в общий процесс развития и формирования личности системы, способной формировать в учебно-воспитательном процессе ценностные физкультурно-спортивные компетенции и на их основе – компетентности личностного саморазвития

и самосовершенствования в области будущей профессии и в широком диапазоне ситуаций жизнедеятельности [1; 2].

Такой подход к организации нашего исследования обусловлен несколькими факторами:

- возрастными психологическими особенностями стремления студентов к самореализации и самоутверждению;
- потенциальными возможностями физической культуры;
- требованиями общества по формированию личности в условиях компетентностного образования не только физически развитой, образованной, конкурентоспособной, но и нравственно и социально воспитанной. Формирование личности специалиста в процессе освоения основ физической культуры в вузе обусловлено принципами объективного и субъективного характера, с воздействием на все сферы психики как осознаваемое и неосознаваемое.

В конце XX и в начале XXI века в связи с представленной философской теорией взаимовлияющей связи осознаваемого и неосознаваемого в психике человека в науке появились серьёзные исследования, направленные на выявление роли неосознаваемой сферы психики в области обучения и воспитания: школа В.С. Мерлина – теория интегральной индивидуальности (1986); школа И.Е. Шварца и его учеников – внушение в педагогическом процессе (1971). Значимыми являются исследования социализации личности, основанной на теории синергии осознаваемого и неосознаваемого в психике (А.С. Новосёлова, 2001); развития творческого потенциала учащихся (А.И. Санникова, 2001); внушения в области изучения иностранных языков (Л.К. Гейхман, 1989) и др. Данной проблеме посвящены работы социальных психологов (А.С. Ромен, 1973); исследования в области психологии личности (В.Н. Куликов, 1971); спортивной психологии (Б.А. Вяткин, 1972) и др. Появились серьёзные работы в области спортивной педагогики (В. Бондарчук, 1999).

На основе изученного материала уточнена тема исследования, определены её методологические и теоретические основы, избран способ решения проблемы в контексте теории синергии осознаваемого и неосознаваемого в психике человека на основе компетентностного подхода.

Авторская концепция решения поставленной проблемы заключается в методологическом и теоретическом обосновании принципиально нового подхода к созданию педагогической системы саморазвития личности средствами физической культуры по формированию спортивно физкультурных компетенций и компетенции саморазвития. Этому процессу способствуют принципиальные изменения в образовании, в понимании и представлениях о потенциале физической культуры, физического воспитания в развитии человека с точки зрения единства осознаваемого и неосознаваемого в психике его физической, духовно-нравственной, социально-личностной и интеллектуальной сущности. Это создаёт предпосылки для расширения образовательно-развивающего, воспитывающего пространства с целью модернизации и моделирования различных вариантов повышения эффективности учебно-тренировочного процесса в условиях вузовского образования, обуславливающие формирование личностно-

ориентированной культуры поведения студента, обеспечивающей развитие и самосовершенствование его важнейших морально-волевых и нравственных качеств: целеустремлённости, самостоятельности, ответственности за свои поступки, готовности к рациональному самоограничению, толерантности, творческому, осмысленному участию в учебно-тренировочном процессе, с целью личностного саморазвития и самосовершенствования; формирования компетенций в области физической культуры и компетентности в области саморазвития, с переносом сформированных компетенций на будущую профессиональную деятельность.

С точки зрения методологии основополагающим является требование обеспечения компетентностного подхода, в результате которого достигается чёткое осознаваемое субъектом качественное преобразование его кинезиологического, умственного, нравственного потенциала. Новая стратегия самосовершенствования личности состоит в предоставлении возможностей собственной оценки студентом его здоровьесберегающего, здоровьесформирующего, интеллектуально-развивающего, нравственного аспектов. Это детерминирует необходимость и потребность в постоянном самоанализе и самооценке учебно-тренировочной деятельности и требует создания соответствующих педагогических условий, технологий, стимулирующих познавательную саморазвивающуюся активность студентов в процессе формирования компетентности саморазвития средствами физической культуры. Практическая реализация данного методологического положения находит своё конкретное выражение в разработке авторской программы «Саморазвитие личности средствами физической культуры», в написании учебно-методического пособия «Курс занятий по саморазвитию личности, направленный на профилактику у студентов тревожности, депрессии, астении» [1] и монографии «Саморазвитие личности студентов с помощью универсальной системы разминки на занятиях физической культуры» [2].

Теоретическое и экспериментальное обоснование педагогической системы «Саморазвитие личности средствами физической культуры на основе теории осознаваемого и неосознаваемого в психике» направлено на разработку комплексной педагогической технологии целостности личности, ориентированной на обеспечение единства двигательного и интеллектуального потенциала, физического и духовно-нравственного развития личности на основе компетентностного подхода. То есть технологии, позволяющей сформировать у выпускника вуза, будущего специалиста (бакалавра) компетенцию творческого саморазвития средствами физической культуры и создать необходимые предпосылки для формирования собственной модели саморазвития личности и её реализации средствами физической культуры и спорта.

Список литературы

1. Оплетин А.А. Курс занятий по саморазвитию личности, направленный на профилактику у студентов тревожности, депрессии, астении. – Пермь, 2012. – 84 с.
2. Оплетин А.А. Саморазвитие личности студентов с помощью универсальной системы разминки на занятиях физической культуры: моногр. – Пермь, 2012. – 190 с.



УДК 37.037.1

Н.Л. Пономарев

Нижегородская академия МВД России, г Нижний Новгород

**ФОРМИРОВАНИЕ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ, КУЛЬТУРНЫХ
И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ УСТАНОВОК У ШКОЛЬНИКОВ
И СТУДЕНТОВ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ
НА ЮРИДИЧЕСКИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

N.L. Ponomarev

Nizhny Novgorod Academy of Ministry of Internal Affairs of Russia,
Nizhny Novgorod

**FORMATION BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION
OF SOCIAL AND MORAL, CULTURAL AND HEALTH-SAVING
EQUIPMENT USED BY PUPILS AND STUDENTS, PROFESSIONALLY
ORIENTED FOR LAW SPECIALTIES**

Взаимодействие методов внушения и убеждения на основе синергической связи осознаваемого и неосознаваемого психики выступает механизмом, обеспечивающим формирование социально-нравственных, культурных и здоровьесберегающих установок у школьников и студентов; средствами физической культуры с использованием социально-педагогического тренинга обеспечивается профессиональная ориентация на юридические специальности.

Ключевые слова: методы внушения и убеждения, синергическая связь осознаваемого и неосознаваемого психики, социально-педагогический тренинг, профессиональная ориентация на юридические специальности.

Interaction techniques of suggestion and persuasion based on synergy and the conscious the unconscious mind is a mechanism that provides the formation of socio-moral, cultural and health-systems in schoolchildren and students by means of physical culture with social and pedagogical training, career guidance is provided on the law profession.

Keywords: methods of suggestion and persuasion, the synergistic relationship the conscious and unconscious mind, social and pedagogical training, professional orientation to the legal profession

В основе кандидатской диссертации по теме «Формирование у подростков группы риска “барьера” к отрицательным влияниям среды как

средство предупреждения педагогической запущенности» [2] была положена концепция И.Е. Шварца о взаимодействии методов внушения и убеждения на основе синергической связи осознаваемого и неосознаваемого психики.

В работе обоснована необходимость выявления у подростков ранних отклонений в развитии и поведении. Выявлены и определены факторы, обуславливающие раннее проявление отклонений в поведении и развитии подростков. Модифицированы диагностические методики для выявления количественных и качественных показателей, определяющих степень риска перехода в категорию педагогически запущенных подростков. Разработаны уровни сформированности «барьера» к отрицательным влияниям среды. Разработан комплекс методов и средств на основе взаимодействия занятий физическими упражнениями со стимулирующим и воспитывающим влиянием педагогического аутотренинга, способного сформировать у подростков «барьер» к отрицательным влияниям среды. Теоретическая значимость представлена систематизацией различных подходов к решению проблемы предупреждения педагогической запущенности и обоснованием необходимости выявления факторов, влияющих на раннее проявление отклонений в развитии и поведении подростков. Раскрыта специфика понятий: «группа риска», «барьер» к отрицательным влияниям среды.

В диссертации в новых условиях экспериментально проверен обоснованный А.С. Новоселовой механизм перевода психологических установок личности в социальные на основе физкультурно-спортивной деятельности с целью саморазвития подростков группы риска.

Используемые в качестве методологической основы идеи о социальной детерминированности развития личности, о синергической связи осознаваемого и неосознаваемого позволили нам предположить возможность нового механизма профессиональной ориентации подростков. Исследование продолжилось в русле формирования у подростков адаптивности, социально нравственных установок на основе социально значимой, импонирующей им физкультурно-спортивной деятельности с целью приобщения к специальностям юридической направленности. Используя интерес и тягу подростков, которые по незнанию в какой-то мере сами совершали правонарушения, к занятию единоборствами, используя стремление к профессиональной романтике служения закону, мы создали программу для подростков, желавших поступить в юридические вузы. Формировали эмоциональную устойчивость, волевые усилия, использовали социально-педагогический тренинг, разработанный А.С. Новоселовой, для создания социально-нравственных установок личности.

Экспериментальная работа проводилась в условиях взаимодействия средней школы и детско-юношеской спортивной школы. Такой подход позволил решить сразу несколько задач: приобщение к здоровому образу жизни подростков, развитие творческого потенциала у подростков в области физкультурно-спортивной деятельности, формирование социально-нравственных установок, способствующих выработке качеств личности, самоопределение подростков во взрослой самостоятельной жизни и в выборе

профессии. Педагогическая эффективность эксперимента была подтверждена результатами исследования, и на этом материале была опубликована монография «Допрофессиональная ориентация подростков на юридические специальности средствами физической культуры» [1]. Исследование получило признание в ГУ МВД России по Пермскому краю. Его результаты реализованы в работе соответствующих учреждений.

В настоящее время на основе результатов исследования, в частности, разработок по формированию у подрастающего поколения социально-нравственных, культурных и здоровьесберегающих установок, развивающих личность в целом, продолжена работа в вузе МВД России с курсантами, выбравшими юридические специальности.

В условиях продолжающейся реформы МВД и смены образовательной парадигмы в ведомственных вузах актуальной является проблема воспитания будущих профессионалов, не только защищающих правопорядок, но и стоящих на страже нравственных законов общества. Колоссальный социокультурный сдвиг направлен на преодоление противоречий между профессиональным образованием и рынком труда, на создание эффективного взаимодействия вузов с работодателями. Результаты образования должны стать приемлемыми для работодателей, а не только основываться на академических знаниях, умениях, навыках. Под результатами образования понимаются ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, которые описывают, что должен будет делать студент/выпускник по завершении всей или части образовательной программы.

Достижение диагностируемых, анализируемых результатов образования, определяет компетентностный подход. Компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Практическая реализация мотивов, знаний, умений, навыков выражает сущность компетентностного подхода в образовании. Различают общие (ключевые, надпрофессиональные, универсальные) и профессиональные компетенции. Особую роль среди социально-личностных компетенций исследователи отводят здоровому образу жизни, гражданственности, правопослушности, социальной ответственности.

Если профессиональные компетенции в области физической подготовки обучающихся вузов МВД России относительно легко диагностируются и имеют целевое предназначение *правомерного* применения силы, специальных средств и оружия, что само по себе имеет большое социальное значение, то ключевые компетенции (в контексте формируемых профессиональных) не обладают четким содержанием, структурой и не подкреплены диагностикой. Не разработаны уровни сформированности и степени проявления ключевых компетенций в области физической подготовки курсантов вузов МВД России. Не определены механизмы формирования физкультурных компетенций. Воспитание гражданственности, высокой степени правосознания, нравственной



устойчивости, социальной ответственности за свои действия (бездействия) будущих защитников закона без опоры на внутренние резервы человека в новых быстро меняющихся условия развития социума невозможны.

Сочетание методов убеждения и внушения, основанное на синергической связи осознаваемого и неосознаваемого психики в образовательном процессе (по И.Е. Шварцу) по-прежнему является актуальным. Комплекс методов и средств, именуемый социально-педагогическим тренингом (по А.С. Новоселовой), в условиях образовательного учреждения закрытого типа (военные вузы и вузы МВД относятся именно к такому типу) становится не просто возможным, а необходимым для самовоспитания и саморазвития личности курсантов и их профессионального становления.

Концепция внушения в педагогическом процессе И.Е. Шварца находит развитие и новое воплощение при воспитании человека, гражданина, профессионала в области правоохранительной деятельности.

Список литературы

1. Пономарёв Н.Л. Допрофессиональная ориентация подростков на юридические специальности средствами физической культуры: моногр. / Перм. филиал НА МВД России. – Пермь, 2008. – 163 с.
2. Пономарёв Н.Л. Формирование у подростков группы риска «барьера» к отрицательным влияниям среды как средство предупреждения педагогической запущенности (на материале физического воспитания): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999. – 17 с.



УДК 37.037.5

Л.А. Титова

Пермская государственная академия искусств и культуры, г. Пермь

**АУТОГЕННАЯ ТРЕНИРОВКА КАК СРЕДСТВО ПСИХОГИГИЕНЫ
И ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ В ПРОЦЕССЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ
СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ
В КОНТЕКСТЕ УЧЕНИЯ И.Е. ШВАРЦА**

L.A. Titova

Perm State Academy of Art and Culture, Perm

**AUTOGENOUS TRAINING AS A MEANS MENTAL HYGIENE
AND PSYCHOPROPHYLAXIS IN HEALTH SAVINGS FOR STUDENTS
EMPLOYMENT IN THE CONTEXT OF PHYSICAL EDUCATION
TEACHING OF I.E. SCHWARZ**

Ликвидация состояния дискомфорта обеспечивается с помощью аутогенной тренировки для создания психогигиенического комфорта на занятиях физической культурой.

Ключевые слова: психопрофилактика, психогигиена, здоровьесбережение, аутогенная тренировка, занятия физической культурой.

The elimination of the state of discomfort is provided by autogenous training to create psycho-hygienic comfort for physical education.

Keywords: psychoprophylaxis, mental hygiene, health preservation, autogenous training, exercise classes.

Известно, что здоровьесбережение студента зависит не только от физической, но и от психической тренированности, умения сознательно управлять состоянием своего организма, настроением, эмоциями.

Обычно повышенное внимание окружающих средовых факторов приводит к мобилизации внутренних резервов организма, однако запасы их не безграничны. В зависимости от индивидуальных психофизических особенностей каждый человек может лучше или хуже переносить воздействия чрезвычайных максимальных нагрузок.

Методы психической саморегуляции в связи с их психопрофилактическими и психогигиеническими возможностями помогают сохранять и укреплять психическое здоровье студентов и способствуют предупреждению развития нервно-эмоционального переутомления.

В современных условиях психопрофилактику нередко называют «стресс-менеджмент», т.е. управление стрессом. Мы должны знать причины возникновения стресса и различные способы снятия психоэмоционального напряжения и уменьшения разрушительного воздействия стрессовых факторов [1]. Физическое состояние и психическая деятельность тесно взаимосвязаны. Стресс может стать причиной развития болезней, как и физическая болезнь, он может оказать негативное влияние на психику. Всесторонняя нормализация состояния человека также является необходимой мерой психопрофилактики и психогигиены. Так, в своих работах И.Е. Шварц указывает, что научный прогресс порождает возрастание психических нагрузок на человека. Учёт этого фактора актуализирует значимость развивающейся теории и практики психогигиены и даёт ей своё определение: «психогигиена – это дисциплина, изучающая методы и условия сохранения и укрепления нервно-психического здоровья человека» [3].

Здоровьесбережение человека – понятие сложное и многогранное, оно включает в себя физическое и психическое здоровье. От эмоционального состояния человека зависит его физиологическое состояние и здоровье в целом, поэтому поддержание в норме физического и психического состояния, соблюдение норм и требований гигиены – залог здоровьесбережения человека. В контексте с этим высказыванием в работах И.Е. Шварца мы находим утверждение, что действенная психогигиеническая служба должна изначально присутствовать в учебном заведении и возлагаться на преподавательский состав. Автор указывает, что «...психогигиена не является наукой, раскрывающей клинические методы воздействия на нервно-психическую сферу молодого человека, но она не может быть и прикладной ветвью знаний, адресованной только врачам» [3]. При выполнении психопрофилактических и психогигиенических мер специалистами используются все способы и варианты воздействия на человека, включая аутогенную тренировку.

Под аутогенной тренировкой понимается овладение системой приемов, с помощью которых человек приучается в определенных пределах самостоятельно управлять психоэмоциональным состоянием и тем самым обеспечивать лучшее качество и большую эффективность своих действий в напряженных жизненных ситуациях [2].

При помощи аутогенной тренировки человек может совершенствовать многие психические функции, например: волю, творческую фантазию, восприятие, память. Тем самым человек активно воздействует на самого себя, способствует лучшему развитию своих психофизиологических возможностей.

В нашей работе в процессе занятий физической культурой мы применяем такой метод в целях психогигиены и психопрофилактики для здоровьесбережения студентов. Для установления состояния внутреннего комфорта или дискомфорта необходимо было изучить в какой-то степени личность студента. В качестве показателя нами взята личностная и реактивная тревожность. Под личностной тревожностью понимается относительно устойчивая индивидуальная характеристика: качество, дающее представление о предрасположенности человека к тревожности, т.е. о его склонности или



тенденции, с одной стороны, воспринимать достаточно широкий круг ситуаций как угрожающих, с другой – реагировать на эти ситуации появлением состояний тревожности различного уровня.

Тревожность как состояние характеризуется субъективно переживанием, эмоциональным напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью, что негативно влияет на вегетативную нервную систему. Состояние тревожности как эмоциональная реакция на возникшую стрессовую ситуацию может быть различной интенсивности и являться динамичным и изменяться во времени.

Чрезвычайно высокая тревожность характеризует состояние готовности студента к конфликту, порой на справедливые требования он реагирует неадекватно и это создает у него же состояние дискомфорта, которое вызывает тревогу, беспокойство. Такие состояния педагог должен снимать. При очень низкой тревожности, что встречается редко, наступает состояние депрессии, которое также вызывает состояние дискомфорта, мешая нормальной жизнедеятельности и обучению. Преподаватель тоже обязан его ликвидировать.

Экспериментальная практика свидетельствует, что наиболее эффективным средством является аутогенная тренировка, она стимулирует психическую активность студентов, создает последующие жизненные установки, которые в свою очередь воздействуют на всю психическую деятельность студентов. Все это явилось предпосылкой для нашего исследования. В исследовании принимали участие студенты I и II курсов ПГИИК – девушки в количестве 80 человек. Целью исследования являлся процесс ликвидации состояния дискомфорта с помощью аутогенной тренировки для создания психогигиенического комфорта на занятиях физкультурой.

Занятия проводились следующим образом: перед началом эксперимента проводилась беседа с целью теоретической подготовки студентов, которая являлась своеобразной педагогической подготовкой к предстоящим нетрадиционным занятиям. Затем осуществлялось изучение личности для выявления внутреннего состояния комфорта или дискомфорта. В качестве показателя дискомфорта была взята чрезмерная тревожность.

Занятия по снятию тревожности с помощью аутотренинга проводились пять раз.

По структуре занятие имело следующую форму:

- целевая подготовка;
- ведение состояния аутогенного погружения с голоса педагога;
- целевые указания по проведению предстоящего занятия физической культурой с включением воображения и представления. Психологический настрой на усиление внимания;
- вывод из состояния аутогенного погружения. Тонизирующая гимнастика;
- занятие физической культурой.

Перед началом первого занятия был сделан срез на личностную тревожность, который служил ориентиром. Далее перед началом и после окончания делался срез на реактивную тревожность. Сравнение этих показателей давало основание судить о тревожности до занятия и после занятия.



Результаты исследования личностной тревожности показали, что из 80 человек 71 оказался высоко тревожным, но это состояние было разделено нами еще на три уровня: умеренную тревожность, умеренно-высокую тревожность и очень высокую тревожность. Все 71 человек относились к умеренно-высокой тревожности.

Это дало основание полагать, что такое состояние у студентов обуславливается недавно пережитыми стрессовыми состояниями, которые испытали во время поступления в вуз. Для большинства студентов процесс адаптации в новом коллективе, знакомство с новыми требованиями обучения протекает не просто. Существует боязнь не справиться с учебной нагрузкой и быть отчисленными. Особенно трудно адаптируются к новым условиям проживания и быта иногородние студенты. Возможно возникновение чувства влюбленности, что повышает эмоциональность и влияет на ее устойчивость. В юношеском возрасте молодые люди, как правило, импульсивны, мечтательны и романтичны. Таким образом, состояние умеренно-высокой тревожности является для студентов I и II курсов нормой.

По окончании нашего эксперимента студенты показали разные колебания уровня тревожности, но все в конечном счете стали спокойнее, увереннее, раскрепощеннее, не стеснялись неправильности выполнения заданий, продолжали работать над техникой выполнения упражнений, добивались правильности показа. Что в свою очередь повышало физический уровень и физические качества.

Во время занятий физической культурой снижался уровень тревожности. Это проявилось следующим образом: все студенты были в равных условиях, чувствовали себя свободно, непринужденно, к занятиям проявляли повышенный интерес, в трудных ситуациях помогали друг другу. Всё вместе стимулировало их к проявлению себя во время физической деятельности, мобилизовало психическую активность.

Таким образом, аутогенная тренировка является эффективным средством учебно-воспитательного воздействия на студентов, в целях обучения их управлять психическим состоянием, что способствует здоровьесбережению.

Анализ полученных данных показал, что управление психическим состоянием с применением аутогенной тренировки на занятиях физической культурой создает состояние внутреннего комфорта, ликвидирует дискомфорт, побуждает стремление к самосовершенствованию и формированию мотивации, помогает решению проблемы психогигиенического и психопрофилактического характера, что должно привести к здоровьесбережению человека.

Список литературы

1. Сукиасян С.Г. Методы психогигиены и профилактики // Московский психологический журнал. – 2007. – № 2.
2. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе. – Пермь, 1976.
3. Шварц И.Е. Психогигиена школьника как педагогическая проблема. – Пермь, 1979.



НАУЧНАЯ ШКОЛА «СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ ОБРАЗОВАНИЯ»

УДК 37.035

Л.В. Коломийченко

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМАМ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

L.V. Kolomiychenko

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

THEORETICAL BASIS OF RESEARCH ON SOCIAL DEVELOPMENT AND EDUCATION OF CHILDREN PRESCHOOL IN A CULTURAL PARADIGM OF EDUCATION

В работе раскрывается генезис педагогических изысканий в области социального воспитания и развития детей дошкольного возраста, описываются теоретические основания разработки проблем в разных научных школах в условиях полипарадигмального образовательного пространства, обозначаются концептуальные послышки социального развития и воспитания детей дошкольного возраста в культурологической парадигме образования.

Ключевые слова: воспитание, развитие, социализация, интериоризация, культуротворчество.

This work reveals the genesis of pedagogical research in the field of social education and early childhood development, are described by the theoretical foundations of design problems in different scientific schools in multiparadigmatic educational space are denoted conceptual premise of social development and education of pre-school children in a cultural paradigm education.

Keywords: education, development, socialization, internalization, cultural creativity.

Анализ истории и современного состояния проблем социального воспитания свидетельствует о различных направлениях научного поиска в построении целостного педагогического процесса. Психолого-педагогические основы социального развития и воспитания детей дошкольного возраста представлены в исследованиях С.А. Козловой, Р.М. Чумичевой, О.В. Дыбиной, А.А. Майер, Л.В. Трубайчук, Т.Ю. Купач и др. (разработка новых концепций);



А.Д. Кошелевой, А.Д. Шатовой, Т.А. Репиной, Л.В. Любимовой, О.В. Прозументик, Т.В. Маловой, М.И. Богомоловой, Т.В. Антоновой, А.М. Виноградовой, В.И. Петровой, Т.Д. Стульник, Ю.С. Григорьевой и многих других (психологические проблемы социального развития, изучение различных сфер социальных ценностей как содержательной и технологической основы педагогического процесса); М.Л. Иваненко, М.В. Кирилиной, Л.М. Захаровой, Л.В. Трубайчук и др. (изучение проблем становления социальной компетентности детей и воспитывающих их взрослых); Е.А. Конышевой, Э.В. Онищенко, Н.Е. Татаринцевой, Л.В. Градусовой и др. (проблемы формирования межличностной, гендерной, этнической толерантности).

В культурологической парадигме образования социальное развитие рассматривается как динамичный, последовательный и многоаспектный процесс и результат социализации, индивидуализации и культуротворчества, в ходе которого осуществляется приобщение человека к «всеобщему социальному» и постоянное открытие, утверждение себя как субъекта социальной культуры. Социализация выступает в нем как процесс присвоения норм человеческого общежития, обеспечивающий адаптацию ребенка к социуму, его соответствие принятым и одобряемым формам и способам взаимодействия с другими людьми; индивидуализация – как постоянное открытие, утверждение (понимание, отделение), опосредуемое интериоризацией социокультурных ценностей; культуротворчество – как процесс утверждения себя в качестве субъекта социальной культуры.

Смысл успешного социального развития может раскрываться через творческую социализацию и индивидуализацию, опосредующую сотворение человеком себя и новой культуры в условиях изменяющегося социального бытия, в которой важно не только и не столько познание и усвоение «готовых» социокультурных ценностей, сколько становление универсальных человеческих способностей, обеспечивающих возможность культуротворчества и прогрессивного развития социума (Л.С. Выготский, В.Т. Кудрявцев, Д.И. Фельдштейн).

Социальное развитие детей осуществляется под воздействием разных факторов как совокупности условий, обстоятельств, явлений, оказывающих влияние на вхождение ребенка в мир социальных отношений. К основным факторам социального развития детей дошкольного возраста относятся: наследственность как совокупность генетически заданных характеристик (этнокультурные и гендерные основания), социокультурная и образовательная среда как совокупность предметов, объектов, явлений социального окружения, социальная активность как способ самосовершенствования и творческой самореализации индивида и целенаправленное воспитание как организованное, содержательно наполненное, технологически выстроенное взаимодействие педагога с ребенком. Специфика влияния этих факторов состоит в их неразрывном единстве, взаимодополняемости и взаимообусловленности.

Основными движущими силами, направляющими взаимоотношения человека с другими людьми и обеспечивающими его вхождение в социальную

общность, приобщение к ценностям социальной культуры, их интериоризацию и культуротворчество, являются механизмы социального развития.

Разведение «содержательной и технологической граней культуры» (М.С. Каган) в культурологической парадигме образования позволяет дифференцировать механизмы социального развития с учетом доминирующего проявления каждой из них.

Овладение содержательной (ценностной, смысловой) стороной культуры осуществляется благодаря механизму культурной идентификации, обеспечивающему освоение человеком ценностей, норм и традиций определенной культуры, осознание чувства принадлежности к данной культуре, утверждение своей индивидуальности в пространстве культуры, в самореализации своих взглядов, интересов, способностей. По мере освоения содержательной стороны культуры человек постепенно начинает отделять, дистанцировать себя от других, осознавать свою непохожесть. Доминирующее значение в этом процессе приобретает механизм дифференциации. Смысловое осознание ценностей культуры, перевод их «внутри», «превращение» в мотивы, установки, потребности, собственные ценностные ориентации обеспечиваются благодаря механизму интериоризации (Е.М. Калашникова). Следовательно, процесс социализации, направленный на приобщение к культуре, ее освоение и усвоение, происходит под влиянием трех механизмов: социокультурной идентификации, дифференциации и интериоризации.

Содержательная (предметная) сторона культуры закладывает определенный фундамент полноценного социального развития. Однако адаптивность человека к социуму, опосредуемая процессом социализации, отнюдь не означает достижения оптимального уровня социального развития. Процесс индивидуализации и культуротворчества, обеспечивающий интериоризацию социокультурных ценностей и их созидание, предполагает активную самореализацию человека во взаимодействии с другими людьми, осуществляемую в общении. Как специфический вид деятельности (в том числе детей дошкольного возраста) общение представлено совокупностью функциональных компонентов, реализация которых возможна благодаря действию различных *механизмов*.

Социально-ориентировочный компонент: *социальная перцепция*, связанная с восприятием другого человека как социально значимого существа, по ряду оснований (видовые, родовые, половые, возрастные, национальные характеристики); *социальное проектирование*, т.е. предвосхищение процесса и результата взаимодействия; *социальные эмоции*, возникающие в ответ на предвосхищение и либо «блокирующие», либо «провоцирующие» непосредственное общение.

Исполнительский компонент: *рефлекторная регуляция*, проявляющаяся в неконтролируемых действиях (улыбка, жесты, интонации); *подражание*, связанное с относительно осознаваемым копированием действий, мимики, интонации субъектов общения; *нормативная регуляция*, обеспечивающая поведение человека в соответствии с осознаваемыми, социально одобряемыми

нормами; *эмоциональная идентификация*, проявляющаяся в эмоциональном отождествлении себя с другими людьми, в сопереживании, сострадании, соучастии и т.д.; *культуротворчество*, возникающее в ответ на нестандартные, проблемные ситуации взаимодействия; *социальный опыт*, проявляющийся в совокупности способов, норм взаимоотношений, имеющих место в прошлых ситуациях общения.

Результативный компонент: *рефлексия*, проявляющаяся в оценке собственных реакций и способов взаимодействия; *оценка действия* партнера по общению, проявляющаяся в адекватном восприятии и вербальном обозначении; *контроль*, предполагающий либо позитивные, либо негативные перспективы возможного дальнейшего взаимодействия.

Социальное развитие может быть представлено в виде структурно-функциональной модели, каждый элемент которой имеет определенное назначение в процессе социализации, индивидуализации и культуротворчества. Ориентация на использование данной модели обеспечивает методологически обоснованное применение ряда концептуальных позиций в организации взаимодействия с детьми, предполагающего их своевременное и качественное социальное развитие:

– понимание основных путей данного процесса способствует выходу за пределы имеющих место ограничений, связанных с доминированием когнитивной сферы в приобщении к ценностям социальной культуры;

– учет всех факторов социального развития исключает абсолютную роль воспитания в этом процессе и смещает акценты в сторону глубокого понимания субъектной позиции индивида, зависимости результатов этого процесса от генетически заданных оснований, стихийных влияний окружающей среды;

– ориентация на механизмы социального развития предопределяет грамотное построение программно-целевых, технологических и контрольно-оценочных компонентов педагогического процесса с учетом возрастных, половых, национальных особенностей и возможностей детей.

Одним из факторов социального развития является социальное воспитание как целенаправленное, содержательно-наполненное, технологически выстроенное и результативно-диагностируемое взаимодействие воспитателя с ребенком, обеспечивающее своевременное (соответствующее возрасту) и качественное (соответствующее нормативным требованиям) социальное развитие, проявляющееся в наличии базиса отношений к социокультурным ценностям. Его цель в культурологической парадигме образования рассматривается как формирование основ ценностных отношений к артефактам разных видов социальной культуры: гуманного – к людям, толерантного – ко всему иному в человеке (полу, возрасту, национальности, статусу и т.д.), уважительного – к истории, государственной символике, бережного – к достояниям и результатам человеческой деятельности.

В целостной системе социального воспитания культура является основой его содержательных, технологических и мониторинговых компонентов.

Как содержательный феномен воспитания культура представлена системой ценностей взаимодействия человека с миром. По отношению к содержанию социального воспитания эти ценности сконцентрированы в разных видах социальной культуры: нравственно-этической, отражающей сферу взаимодействия между людьми, основывающуюся на гуманистических ценностях; гендерной, включающей совокупность ценностей взаимоотношений между людьми разного пола; народной, этнической, отражающей ценности взаимоотношений между людьми разных национальностей; правовой, содержащей ценности отношений человека с государством, законом; конфессиональной, наполненной ценностями отношений между человеком и Создателем, и др. Содержание социального развития детей определяется различными основаниями социальной идентификации, доминирующими в том или ином возрасте: младший дошкольный возраст – видовая и родовая идентификация; средний – видовая, родовая, половая идентификация; старший – видовая, родовая, половая, национальная, правовая идентификация.

Технологические аспекты воспитания в культурологической парадигме образования предусматривают учет индивидуальных половых, национальных особенностей ребенка, бережное отношение к его индивидуальности; активное включение в постижение ценностей социальной культуры, развитие способности быть субъектом собственного поведения, деятельности, жизни, быть способным не только познавать, но и творить культуру.

Результативные аспекты социального воспитания в культурологической парадигме образования представлены теми изменениями, которые обнаруживаются в когнитивной, эмоционально-ценностной, поведенческой сферах личностного развития по мере приобщения ребенка к социокультурным ценностям, их интериоризации и культуротворчества.

Социальное воспитание осуществляется с учетом основных закономерностей организации педагогического процесса. Под закономерностями в нашем исследовании понимается совокупность повторяющихся зависимостей, обнаруживаемых в процессе приобщения детей к социокультурным ценностям, их интериоризации и культуротворчества:

- цели социального воспитания предопределяются гармонией и сбалансированностью ценностей социальной культуры различных уровней: мировом, государственном, национально-региональном, институциональном и в каждый возрастной период соотносятся с уровнем развития детей на предыдущем этапе, их личностными особенностями и достижениями;

- эффективность социального воспитания определяется структурированием содержания разных видов социальной культуры в соответствии с учетом возрастных возможностей детей, идентификационных оснований, характерных для каждого периода дошкольного детства, а воспитательные результаты зависят не от объема информации по разным видам социальной культуры, а от степени ее доступности, значимости, эмоциональной притягательности для детей;

– технологии социального воспитания предопределяются соответствием средств, форм и методов взаимодействия педагога с детьми особенностям их личностного, психического развития, основаниям социокультурной идентификации; наличием поэтапной работы с детьми в процессе приобщения к разным видам социальной культуры (от первичного восприятия – к осознанному усвоению и далее – к культуротворчеству);

– многообразии используемых средств, методов и форм социального воспитания предопределяет гармонизацию когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сфер социального развития, обеспечиваемую в процессе участия ребенка в разных (доступных возрасту) видах деятельности; соблюдение ряда педагогических условий – психолого-педагогических и социальных (компетентность воспитателей и родителей, наличие адекватной социокультурной ценностной развивающей среды, преемственность в работе с начальной школой) – обеспечивает успешность социального воспитания;

– диагностика личностных социальных достижений ребенка (изменение статуса, проявление чувства собственного достоинства и т.д.) оказывает более эффективное влияние на качество социального воспитания, чем диагностика общих достижений по отношению к внешне заданным стандартам; результативность диагностики социального развития предопределяется сравнительными данными в пределах одного возрастного периода по каждому конкретному ребенку.

Учет выделенных закономерностей предполагает композиционную целостность и необходимость комплексного применения основных общенаучных подходов к изучению и проектированию педагогического процесса, на основе которых определилось логическое обоснование целей и содержания социального воспитания, технологии его организации.

1. Системно-структурный подход, обеспечивающий изучение и проектирование образовательного процесса как единого целого, предполагающий организацию работы по социальному развитию дошкольников в соответствии с педагогической системой взаимосвязанных и взаимообусловленных целей, задач, содержания, средств, методов, форм организации, условий и результатов взаимодействия педагогов с детьми.

2. Синергетический подход, обеспечивающий построение педагогического процесса с учетом закономерностей развития сложных, самоорганизующихся систем и позволяющий рассматривать каждый субъект педагогического процесса (дети, воспитатели, родители) как саморазвивающиеся подсистемы, осуществляющие переход от развития к саморазвитию. В аспекте социального развития детей данный подход предусматривает, к примеру, постепенную смену общих ориентаций педагога в становлении основных видов деятельности (от восприятия – к воспроизведению по образцу – к самостоятельному воспроизведению – к творчеству).

3. Антропологический подход, обеспечивающий учет закономерностей развития человека как целостности, позволяющий повысить статус психолого-

педагогической диагностики в определении динамики социального развития дошкольников, учитывать различные (возрастные, половые, национальные) особенности личностного развития в процессе социального воспитания.

4. Культурологический подход, обеспечивающий учет закономерностей социокультурного развития человека и позволяющий принимать во внимание все условия места и времени, в которых родился и живет человек, специфику его ближайшего окружения и исторического прошлого, основные ценностные ориентации представителей своего народа, этноса.

5. Аксиологический подход, обеспечивающий учет закономерностей социокультурного развития человека в соответствии с определенной ценностной направленностью и позволяющий определить совокупность приоритетных ценностей в образовании, воспитании и саморазвитии человека. Применительно к социальному развитию дошкольников в качестве таковых могут выступать ценности коммуникативной, гендерной, национальной, этнической, правовой, конфессиональной культуры.

6. Деятельностный подход, обеспечивающий учет закономерностей организации деятельности и становления деятельностной стороны личностного опыта, позволяющий определить доминанту взаимоотношений ребенка с окружающим миром, актуализировать реализацию потребностей в осознании себя субъектом деятельности. Социальное развитие осуществляется в процессе значимых, мотивированных видов деятельности, особое место среди которых занимает игра как самоценная деятельность, обеспечивающая ощущение свободы, подвластности вещей, действий, отношений, позволяющая наиболее полно реализовать себя «здесь и теперь», достичь состояния эмоционального комфорта, стать причастным к детскому обществу, построенному на свободном общении равных.

7. Личностно-ориентированный подход, предполагающий признание личностного начала в ребенке, ориентацию на его субъективные потребности и интересы, признание его прав и свобод, самоценности детства как основы психического развития, признание культуротворческой функции детства как одного из важнейших аспектов социального развития, признание психологического комфорта и блага ребенка приоритетным критерием в оценке деятельности социальных институтов.

8. Компетентностный подход, обеспечивающий должный уровень профессиональной и социокультурной ориентации воспитывающих взрослых (родителей, педагогов, специалистов) в вопросах социального развития и воспитания детей дошкольного возраста.

9. Полисубъектный подход, предполагающий необходимость учета влияния всех факторов социального развития (микрофакторы: семья, сверстники, детский сад, школа и др.; мезофакторы: этнокультурные условия, климат; макрофакторы: общество, государство, планета, космос).

10. Средовой подход, обеспечивающий целенаправленное решение задач организации образовательного пространства как средства личностного развития. Применительно к задачам социального воспитания организация

образовательного пространства требует создания предметно-развивающей среды, обеспечивающей наиболее эффективное приобщение детей к разным видам социальной культуры.

11. Комплексный подход, обеспечивающий взаимосвязь всех структурных компонентов педагогической системы применительно ко всем звеньям и участникам педагогического процесса.

Организация педагогического процесса социального воспитания детей дошкольного возраста предполагает построение их композиционной целостности, представленной в нашем исследовании как структурированная совокупность элементов в заданном формате. Структурными элементами данной совокупности выступают сами подходы, а в качестве формата – культурологическая парадигма образования. Попытки определить доминирующую позицию того или иного подхода могут привести к аннигиляции концептуальных оснований организации педагогического процесса.

В контексте культурологической парадигмы социального воспитания детей дошкольного возраста выполнен ряд исследований, отражающих отдельные аспекты организации педагогического процесса и вовлечения различных субъектов в решение образовательных задач:

- «Народная культура как средство гражданского воспитания детей старшего дошкольного возраста» (Л.В. Любимова);
- «Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации» (Е.А. Коньшева);
- «Совершенствование социально-педагогической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе инновационной образовательной деятельности» (М.В. Кирилина);
- «Дидактическая игра как средство полового воспитания детей старшего дошкольного возраста» (Ю.С. Григорьева);
- «Народная культура как средство формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста» (С.Б. Фадеев).

В настоящее время осуществляется работа аспирантов по следующим темам:

- «Формирование межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе знакомства с изобразительным искусством» (Е.В. Оборина);
- «Формирование социального интеллекта детей 6–7 лет средствами художественной литературы» (Н.В. Рублева);
- «Формирование межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста в условиях социального партнерства семьи и детского сада» (Н.Н. Ведерникова);
- «Проектно-исследовательская деятельность как средство формирования социокультурной компетентности учащихся младшего школьного возраста» (И.Р. Груздева);
- «Образовательная ситуация как средство воспитания нравственного поведения детей 4–5 лет» (Н.А. Зорина);

- «Педагогическое сопровождение формирования мотивационных основ материнства и социальных основ отцовства у детей старшего дошкольного возраста» (О.А. Воронова);
- «Формирование профессиональной компетентности студентов в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста» (Ю.Н. Сальникова);
- «Художественная литература как средство гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста (на материале башкирской детской литературы)» (А.В. Кучукова);
- «Социальное партнерство как фактор гендерного воспитания детей дошкольного возраста» (З.Л. Венкова);
- «Реализация принципа преемственности в гендерном воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста» (Ю.В. Перлова);
- «Формирование женских добродетелей у девочек младшего школьного возраста» (Д.А. Зотова).

УДК 37.035.6

Н.Н. Ведерникова

Управление образования администрации г. Екатеринбург, г. Екатеринбург

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ
СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА**

N.N. Vedernikova

Management Education Administration of Yekaterinburg, Yekaterinburg

**FORMATION OF INTERNATIONAL TOLERANCE PRESCHOOL
CHILDREN IN CONDITIONS OF SOCIAL PARTNERSHIP OF FAMILY
AND KINDERGARTEN**

В работе рассматривается роль и функции социального партнерства в решении задач формирования культуры межнационального общения детей старшего дошкольного возраста, определяются основные направления научного поиска в контексте проблем социализации.

Ключевые слова: социальное партнерство, межнациональная толерантность.

This paper examines the role and function of social partnership in the task of forming a culture of interethnic communication preschool children, the main directions of scientific research in the context of the problems of socialization.

Keywords: social partnership, ethnic tolerance.

Воспитание подрастающего поколения в духе межнациональной толерантности объективно обусловлено изменениями последних десятилетий в экономической, политической, культурной жизни страны.

В решении задач формирования толерантности особая роль должна быть отведена дошкольному образованию и воспитанию как начальному этапу в нравственном развитии ребенка. В этом возрасте активно формируются личностные механизмы поведения, самосознание в форме адекватной оценки собственных личностных качеств, усвоение норм и форм поведения через становление внутренней саморегуляции поступков.

Таким образом, суть проблемы формирования толерантности у детей старшего дошкольного возраста определяют противоречия между:

– потребностью современного общества в личности, способной строить отношения с людьми другой национальности на толерантной основе,

и недостаточным использованием потенциала дошкольного образовательного учреждения и семьи в формировании межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста;

– потенциальной возможностью социального партнёрства семьи и детского сада в формировании межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста и недостаточным целевым использованием этой возможности в практике дошкольных учреждений.

Межнациональная толерантность как интегративное качество личности формируется в различных сферах жизнедеятельности ребенка: семье, детском саду, каждая из которых имеет свой потенциал и специфику воздействия на дошкольника.

Социальное партнёрство семьи и детского сада рассматривается в исследовании как условие формирования межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста.

Цель исследования: изучение условий формирования межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста на разных этапах становления социального партнёрства семьи и детского сада.

Задачи исследования:

1. Проанализировать состояние разработанности проблемы формирования межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в работах отечественных и зарубежных исследователей.

2. Изучить структуру и показатели толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

3. Выявить показатели межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

4. Изучить основную и расширенную структуру социального партнёрства по формированию межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

5. Изучить условия формирования межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

6. Изучить особенности проявления межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста, а также специфику взаимосвязей формирования межнациональной толерантности на разных этапах становления социального партнёрства семьи и детского сада.

УДК 37.035

Ю.С. Григорьева

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА
КАК СРЕДСТВО ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА****Ju.S. Grigorieva**

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

**DIDACTIC GAME AS A MEANS OF SEXUAL EDUCATION
OF PRESCHOOL CHILDREN**

В работе рассматриваются воспитательные возможности настольно-печатных игр, отражающих содержание гендерной культуры, в процессе полоролевой социализации детей старшего дошкольного возраста, раскрывается генезис приобщения детей разного пола к социокультурным ценностям, обосновывается поэтапность организации игровой деятельности в решении задач полового воспитания.

Ключевые слова: гендерная культура, полоролевая социализация, воспитательный потенциал дидактической игры.

In this paper we consider educational opportunities, the Capital-to-print games that reflect the content of the gender culture in the process of gender role socialization of children of preschool age, apertureetsya genesis of familiarizing children of both sexes to socio-cultural values, grounded phased organization of play activity in the solution for dachas-sex education.

Keywords: gender and culture, sex-role socialization, inflammation tatelyny potential didactic game.

Развитие современного общества отличается наличием глубоких противоречий в разных сферах политической, социально-экономической, культурной жизни людей. Одним из них, оказывающим огромное влияние на процесс полноценной, адекватной социокультурным основаниям социализации человека, является противоречие между традиционно сложившимися нормами фемининного и маскулинного поведения и реальным их воплощением в жизни. Философские, социологические, медицинские, психологические, педагогические проблемы пола являются сегодня объектом особого внимания представителей разных научных школ и направлений. Ученые многих сфер

человеческого познания пытаются найти причины и предупредить возможные катастрофы, грозящие негативными тенденциями демографической политики, связанные с изменением роли гендерной культуры в развитии общества. Одной из характерных черт сегодняшнего дня является набирающая рост и силу феминизация мужчин и маскулинизация женщин. Тенденция уравнивания людей разного пола в политической, социально-экономической жизни страны, заложенная апологетами революционных преобразований прошлого столетия, сегодня получает особый размах и утверждение. Существенной поддержкой этого процесса служат изменения полоролевых отношений в странах Европы и Америки. Ориентация на выраженную тенденцию ведущей роли женщины в решении политических и экономических проблем, безусловно, привела к признанию ее высокого статуса, обусловленного прежде всего реализацией миротворческой функции. Вместе с тем она ограничила социальную активность мужчины, нивелировала его природой данную функцию защитника и управленца семейных отношений.

Негативные последствия обозначенной тенденции очевидны. Прежде всего они связаны с утратой традиционных ценностей семьи, важнейшей функцией которой является воспроизводство потомства. Согласно статистическим данным процесс деторождения в настоящее время существенно снижен по сравнению с 90-ми годами прошлого столетия. Причины этого кроются в том числе и в обесценивании репродуктивной функции семьи.

Безусловно, чаще это связано с социально-экономическими проблемами (низкий заработок, платные образовательные услуги и т.д.). Но вместе с тем большой процент «бездетных» семей мотивирует свой выбор тем, чтобы «жить без проблем», «подольше сохранить внешнюю привлекательность» и т.д.

Утрата ценностей гендерной культуры приводит к природному дисбалансу соотношения мужских и женских особей как представителей биологического вида. Одним из негативных последствий сексуальной революции является стремительный рост числа транссексуалов, представителей сексуальных меньшинств, обреченных на бездетное существование. Нарушение канонических норм культуры взаимоотношений между людьми разного пола неизбежно влечет за собой дисгармонию сексуальных функций. Процветающая в настоящее время транссексуальность как социальное явление зачастую не имеет морфологических оснований и проявляется как аналог персонализации. Вместе с тем она является одним из существенных факторов резкого спада рождаемости.

Бесполость воспитания, царившая долгие годы в нашей стране, привела и к тому, что многие испытывают сегодня беспомощность и растерянность в выполнении функциональных обязанностей, требующих фемининных или маскулинных проявлений: серьезные проблемы, связанные с отсутствием качеств мужественности, возникают у молодых людей, служащих в армии; дефицит миротворчества, доброты, покладистости обнаруживается у девушек в сфере общения с людьми. Особенно это касается установления семейных отношений. Распространенные сегодня формы гражданского сожительства,

гостевых браков делают проблематичным процесс приобщения детей к семейным социокультурным ценностям, лишают их ориентации в специфике межполовых отношений. Дети, воспитывающиеся в неполных семьях, зачастую испытывают чувство ущербности, неполноценности, неспособны в дальнейшем выстраивать свои половые роли по образу семейных пар, особенно если отношения в родительских семьях были далеки от идеала. По мнению ученых (Т.А. Репина, И.В. Дубровина, Д.В. Колесов, И.С. Кон и др.), дефицит научно обоснованного полового воспитания приводит к росту разводов, увеличению неустойчивых браков, поскольку несформированность у молодежи представлений о дифференциации мужских и женских половых ролей обуславливает неумение строить взаимоотношения в семье, распределять семейные обязанности.

Проблема воспитания детей с учетом половых различий не нова. В разное время к ней обращались исследователи многих аспектов гендерной социализации (А. Моль, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, И.С. Кон, В.А. Сухомлинский и многие другие). В настоящее время существуют разные научные школы, концептуально обосновывающие возможность и необходимость полового воспитания детей в разные возрастные периоды (И.Е. Кон, Т.А. Репина, В.Ф. Базарный, Н.Е. Татаринцева). Наряду с фундаментальным методологическим обоснованием проблемы пола и педагогически оправданной ее реализацией в практике общественного и семейного воспитания существуют и отдельные, не совсем удачные в этом направлении новшества. Одно из них проповедует идею раздельного воспитания детей разного пола. Подтверждающие эту идею аргументы связаны прежде всего с признанием неравномерного, опережающего развития девочек, особенно в дошкольном возрасте, что приводит к закомплексованности, дискомфорту, состоянию ущербности мальчиков. Попытки раздельного воспитания уже имели место в практике отечественного образования в 50–60-е годы прошлого столетия. Как известно, они привели к негативным последствиям, осложняющим взаимоотношения между людьми разного пола, к утрированию агрессивных проявлений, нивелированию межполовой толерантности. Как показали современные исследования, недопустимость раздельного воспитания детей дошкольного возраста обусловлена необходимостью учета двух механизмов полоролевой социализации – идентификации и дифференциации (И.С. Кон). Отсутствие представителей противоположного пола в ближайшем социальном окружении приводит к блокированию действия этих механизмов, что чревато неадекватностью процессов становления качеств фемининности и маскулинности (Т.А. Репина).

Другое неудавшееся и неправомерное с точки зрения психического развития дошкольников новшество связано с их ранним сексуальным просвещением. Наличие большого числа иллюстрированной литературы на тему «Откуда я взялся?» побудило практиков к ее активному использованию в педагогическом процессе. Игнорирование возрастных возможностей детей, нарушение логики в познании ребенком разных аспектов социальной культуры

и взаимоотношений между людьми привело к пробуждению несвоевременного интереса к сфере сексуальных отношений, к возникновению серьезных проблем в семейном воспитании.

Имеющиеся в настоящее время психолого-педагогические исследования по проблеме пола и ее разрешения в дошкольном детстве служат достаточно мощным, фундаментальным основанием организации педагогического процесса с учетом гендерных различий. В них раскрыты сущность, механизмы полоролевой социализации (И.С. Кон, Ю.Е. Алешина, А.С. Волович, Т.А. Репина, О.В. Прозументик и др.), особенности формирования психического, социального пола (Н.К. Ледовских, А.А. Чекалина и др.), педагогические аспекты полового воспитания в детском саду и семье (Л.В. Градусова, Е.А. Кудрявцева, Т.В. Малова, Л.В. Коломийченко и др.). Современные программы полового воспитания отражают разные аспекты гендерной культуры: внешний вид, особенности поведения, взаимоотношений, доминирующие виды труда, спорта, профессии, мужчины и женщины и т.д. (Л.В. Коломийченко, И.П. Шелухина, Н.Г. Татаринцева и др.).

Учет гендерных различий находит отражение в нормативных и концептуальных документах. И несмотря на это, современное состояние проблемы полового воспитания в детских садах оценивается большинством исследователей как неблагоприятное, так как остается по-прежнему на низком уровне. Причины этого различны. Часть из них достаточно очевидна и лежит «на поверхности» деятельности дошкольных образовательных учреждений. Прежде всего речь идет о традиционном предубеждении против полового воспитания детей в дошкольном возрасте, основу которого, как правило, составляет неопределенность категориального аппарата. По справедливому замечанию Т.А. Репиной, в отечественной педагогике понятие «половое воспитание» зачастую подменяется понятием «сексуальное воспитание», что приводит к отторжению данного раздела как педагогами, так и родителями. Феноменологические различия этих дефиниций (в английском языке *sex* – пол биологический, а *gender* – социальный) неизвестны большей части воспитывающих детей взрослых, и поэтому половое воспитание как процесс динамического становления качеств маскулинности и феминности приобретает в их представлении совершенно иной смысл.

Другой причиной, связанной с низким уровнем полового воспитания в детских садах, является инертность существенной части педагогов в освоении новых программ и технологий. В современной педагогической печати по дошкольному образованию публикуется достаточно исследовательского, программного, опытного материала по вопросам полоролевой социализации, однако он чаще не находит должного отражения в практике дошкольных образовательных учреждений. Возможно, это связано с низким уровнем профессиональной компетентности педагогов, недооценивающих значение гендерных различий в процессе общего и социального развития дошкольников. Косвенным подтверждением этого являются результаты социологического опроса воспитателей детских садов, проведенного методом анкетирования.

Большая часть реципиентов (59 %) считают, что половым воспитанием необходимо заниматься со старшего школьного возраста, используя для этого специальные курсы (например «Этика семейных отношений»), потому что для детей дошкольного возраста «эта информация вредна и преждевременна». Подобное суждение является достаточно распространенным, поскольку основанием его служит смешение дефиниций «половое воспитание» и «сексуальное просвещение». Раскрывая феноменологические аспекты предложенных в анкете определений, воспитатели в большинстве случаев (62 %) не видят разницы между ними и ограничивают половое воспитание информацией о репродуктивной функции людей разного пола. Практически организуют работу в данном направлении лишь 38 % опрошенных, но и они испытывают затруднения в выборе приемлемых, на их взгляд, программ и технологий в отслеживании результатов педагогического процесса.

Особые проблемы возникают у практиков в связи с определением наиболее эффективных средств и методов полоролевой социализации, с использованием в работе с детьми дидактического, настольно-печатного материала. Большая часть опрошенных (87 %) отмечают отсутствие в развивающей среде дидактических игр и пособий, способствующих систематизации и обобщению представлений детей о различных элементах гендерной культуры.

С целью изучения вопроса о реальном оснащении педагогического процесса дошкольных образовательных учреждений дидактическими играми, пособиями, игрушками, о востребованности этих материалов в практике воспитания был проведен массовый социологический опрос разных категорий работников дошкольного образования Пермского края. Опрос проводился посредством анкетирования слушателей курсов повышения квалификации ПОИПКРО, студентов заочного отделения ПГГПУ, представителей дополнительного образования Пермского края на Всероссийской юбилейной научно-практической конференции «Основные направления модернизации дошкольного образования». В опросе приняло участие 485 человек, представителей разных районов Пермского края.

Анализ результатов показал существенное стремление практиков к эффективной обеспеченности педагогического процесса дидактическими играми и пособиями, к проявлению творчества в процессе их самостоятельной разработки. Однако отсутствие развитого производства в сфере дидактического оснащения воспитательно-образовательного процесса, его минимальное финансовое обеспечение, имеющие место случаи невысокого профессионализма исполнителей (педагогов, методистов, художников) приводят, по мнению реципиентов, порой к негативным последствиям, результаты которых не способствуют повышению качества дошкольного образования.

Существующая «самодеятельная» практика дошкольных образовательных учреждений позволила отметить ряд недостатков, которые сопровождают «кустарную» разработку и использование дидактических игр и материалов:



- содержательная ограниченность игр и направлений работы с детьми по возможным разделам воспитания, приводящая к доминированию задач, направленных на умственное и сенсорное развитие дошкольников;
- узость сфер окружающей действительности, требующих уточнения, систематизации, обобщения воспринимаемого ребенком материала, приводящая к однообразию игр и, как следствие, к неизбежному угасанию интереса детей к их самостоятельному использованию;
- внешняя непривлекательность игр и пособий, снижающая их эффективность как средства воспитания;
- несоответствие определяемых дидактических и игровых задач возрасту детей, приводящее, как правило, к сложностям руководства дидактическими играми со стороны воспитателей и родителей;
- отсутствие методических рекомендаций по их применению, отсутствие вариантов усложнения;
- ограниченность тиражирования пособий, снижающая возможности их самостоятельного использования детьми по желанию.

Анализ имеющихся в детских садах дидактических материалов, используемых в половом воспитании, позволяет констатировать их содержательную скудность; большая часть из них выполнена самими воспитателями, художественно-технические навыки которых оставляют желать лучшего. В самостоятельном изготовлении игр и пособий отсутствует соотнесенность с программным материалом, а в их использовании – логика организации игровой деятельности. Несмотря на общее признание уникальных возможностей дидактических игр и пособий в половом воспитании детей дошкольного возраста, они практически не используются в педагогическом процессе детского сада.

Проблема поиска эффективных средств полового воспитания носит комплексный характер, поскольку находится в плоскости реализации разных подходов к педагогическому процессу: средового, предопределяющего эффективность создания и использования материала по разным элементам гендерной культуры; деятельностного, раскрывающего поэтапность овладения различным способом получения и адекватной нормам психосексуальной культуры трансляции знаний; комплексного, позволяющего обогатить процесс полоролевой социализации решением задач других разделов воспитания (умственного, трудового, эстетического и др.).

Анализ нормативных и концептуальных документов, социально-психологической, педагогической литературы, изучение опыта деятельности детских садов, работы воспитателей по вопросам полового воспитания позволил выявить ряд **противоречий** социально-педагогического, научно-теоретического и научно-методического уровней между:

- исторически сложившимися традиционными нормами гендерной культуры и стремительным стиранием границ в политической, социально-экономической, бытовой сфере взаимоотношений людей разного пола, приводящим к необратимым негативным последствиям социализации;

- нарастающим фундаментальным научным потенциалом полового воспитания и слабой программно-целевой оснащенностью этого процесса в образовательных учреждениях;
- осознанием принципа учета половых различий в процессе воспитания существенной частью педагогов и отсутствием конкретных мер по его реализации в практике;
- высоким технологическим потенциалом полового воспитания дошкольников и недостаточной эффективностью, скудностью используемых средств;
- высоким воспитательным потенциалом дидактических игр и отсутствием грамотной организации руководства ими с целью решения задач разных разделов воспитания, в том числе полового.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и практической проверке возможностей настольно-печатных игр в половом воспитании детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические и прикладные аспекты проблемы, обосновать ее актуальность, определить сущность полоролевой социализации как социокультурного феномена, полового воспитания как педагогического процесса, гендерной воспитанности как его результата, выявить воспитательные возможности дидактической игры.
2. Определить основные параметры (компоненты, показатели, критерии, уровни) гендерной воспитанности как результата полового воспитания детей старшего дошкольного возраста; осуществить подбор, модификацию и разработку диагностического инструментария.
3. Разработать серию настольно-печатных игр. Произвести опытную апробацию руководства настольно-печатными играми, направленными на половое воспитание детей старшего дошкольного возраста.
4. Определить эффективность проведенной работы посредством изучения динамики гендерной воспитанности.

Проведенное нами исследование связано с одной из наиболее актуальных проблем современной системы образования – половым воспитанием детей дошкольного возраста. Существование противоречий, имеющих место в политической, социально-экономической, культурной жизни страны и нивелирующих ценностные основания разных видов социальной культуры, побудило нас обратиться к изучению проблем социального пола, полоролевой социализации, полового воспитания, имеющих место в образовании детей дошкольного возраста.

Анализ исследований в области философии, социологии, психологии, педагогики, обращение к реальному состоянию практики привели к обнаружению парадоксального факта: несмотря на фундаментальную концептуальную, программно-целевую и технологическую оснащенность процесса полового воспитания, нашедшую отражение в разных сферах научного знания о человеке, в детских садах воспитание по-прежнему остается

бесполом, ограниченным по использованию разных средств полоролевой социализации. Это позволило нам предположить, что реализация принципа учета половых различий в воспитании маленьких детей требует уже не столько теоретического обоснования, сколько разработки основных параметров гендерной воспитанности детей в разные возрастные периоды, поиска соответствующего выделенным показателям диагностического инструментария, создания серии настольно-печатных игр, способствующих проявлению и сохранности детского интереса к разным аспектам гендерной культуры, обеспечивающих грамотную реализацию педагогами и родителями основных направлений полового воспитания.

Проведенный нами анализ исследований позволил судить о фундаментальном методологическом обосновании изучаемой проблемы и обозначить ряд концептуально значимых положений, составляющих основу опытно-поисковой работы.

1. Проблема полового воспитания является актуальной, имеет глубокие методологические основания, представленные в смежных с педагогикой общественных науках, но не находит должного отражения в практике дошкольных учреждений по ряду причин: недооценка педагогами индивидуальных половых различий детей в их личностном развитии, терминологическая неопределенность процессов полоролевой социализации, полового воспитания и его результативности; ограниченность средств формирования гендерной воспитанности в целостном педагогическом процессе.

2. Половое воспитание как целенаправленное взаимодействие педагога с детьми по усвоению различных элементов гендерной культуры, становлению фемининных и маскулинных качеств детей, толерантного отношения к представителям своего и противоположного пола обеспечивает своевременную и качественную полоролевою социализацию. Содержание полового воспитания отражает разные элементы гендерной культуры: правила, нормы взаимоотношений между людьми разного пола, дифференциация домашних обязанностей, социальных функций в соответствии с половыми признаками, специфика внешнего вида, доминирующие виды деятельности, увлечений и т.д.

Результатом полового воспитания является определенный уровень гендерной воспитанности. Ее формирование осуществляется на всех этапах онтогенеза в процессе целенаправленного взаимодействия ребенка и взрослого при доминирующей роли взрослых.

3. Половое воспитание как целостный педагогический процесс осуществляется благодаря использованию разных средств. Потенциальные возможности настольно-печатных игр в половом воспитании, являющихся предметом нашего исследования, изучены впервые. В процессе опытно-поисковой работы доказано, что они являются эффективным средством полового воспитания в силу специфических особенностей: возможности объединения детей разного пола, наличия игровых правил, предопределяющих взаимоотношения мальчиков и девочек, содержательного наполнения.



Особенно четко воспитательные функции дидактической игры проявляются в старшем дошкольном возрасте, поскольку в шесть–семь лет развитие ребенка отличается актуализацией познавательных интересов, стремлением к обучению, произвольностью психических процессов, доминированием нормативной регуляции поведения, проявлением влюбленностей, симпатий к детям противоположного пола, реализация которых в наибольшей степени осуществляется в ситуациях игрового взаимодействия.

4. Реализация воспитательного потенциала настольно-печатных игр предопределяется соблюдением ряда условий: концептуальной определенности основных параметров гендерной воспитанности; разработанности настольно-печатного материала, отражающего в своем содержании доступные возрасту элементы гендерной культуры; последовательного руководства настольно-печатными играми, построенного в соответствии с логикой становления деятельности.

Перспективы проведенного нами исследования могут быть обозначены как разработка дидактических игр для детей других возрастных периодов дошкольного детства, в изучении их возможностей по отношению к другим аспектам социализации ребенка.

Проведенная нами опытно-поисковая работа подтвердила правомерность гипотезы, необходимость поэтапного руководства игровой деятельностью, доведения ее до уровня самостоятельности и творчества с целью использования в качестве средства полового воспитания. Существенную поддержку в решении задач половой социализации детей по средствам дидактической игры оказали родители, чья активная позиция стимулировала интерес детей к играм с правилами, задавала тон и специфическое содержание межполового взаимодействия.

Проведенную нами работу можно считать завершенной по отношению к реализации поставленных задач. Перспективы исследования могут быть обозначены в направлении разработки дидактических игр, используемых в половом воспитании детей всех возрастных групп, в изучении их возможностей по отношению к другим аспектам социализации ребенка (национальное, правовое, межличностное).



УДК 371.388.6

И.В. Груздева

Гимназия № 10, г. Пермь

**ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

I.V. Gruzdeva

High school number 10, Perm

**DESIGN AND RESEARCH ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMATION
OF SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE
OF PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS**

В работе обосновывается актуальность проблемы и раскрываются сущностные характеристики социокультурной компетентности учащихся младшего школьного возраста, факторы и основные средства ее формирования, воспитательные возможности проектно-исследовательской деятельности в этом процессе.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, социокультурная компетентность.

In the paper, the urgency of the problem and reveals the essential characteristics of the socio-cultural competence of students of primary school age, the factors and the basic means of its formation, educational possibilities of design research in the process.

Keywords: design and research activities, sociocultural competence.

Радикальные социальные, политические и экономические перемены в стране и мире меняют характер общественной жизни человека. Сегодня в обществе наметился переход от индустриального пути развития к постиндустриальному, ориентированному на человека, на раскрытие его социальной сущности, на решение глобальных социальных проблем. Это повышает свободу и ответственность каждого человека в обществе, в развитии жизни на планете. Связанные с этим преобразования в значительной степени опираются на использование образования как инструмента социализации личности. Современная школа призвана не просто обеспечить учащимся качественное формирование предметных знаний и умений, но и стать фактором



развития социальной компетентности личности, позволяющей жить в постиндустриальном обществе.

Сегодня образование считается важнейшим средством и ресурсом становления креативной личности, способной и готовой к жизни в поликультурном обществе, к принятию ответственных решений в условиях свободного выбора, к диалогу как сознательно принятой форме сотрудничества и конкуренции, поэтому главная цель обучения в современных условиях – подготовить школьника к жизни в условиях завтрашнего дня, которые предъявят выпускнику школы иные требования, заставят действовать в новых ситуациях. В соответствии с запросами современного информационного общества выпускники должны:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать новые знания;
- критически мыслить, грамотно работать с информацией;
- быть коммуникабельными, контактными в разных социальных группах;
- самостоятельно работать над развитием собственной грамотности, интеллекта, культурного уровня.

Вместе с тем, как свидетельствуют теоретические исследования и анализ практики, в школе пока не уделяется должного внимания развитию социальной компетентности личности. Несмотря на реализацию гуманистической парадигмы образования и ее культурологической составляющей, выпускники по-прежнему, являясь хорошо информированными, владея предметными умениями и навыками, в большинстве не владеют умением жить в современном мире, самостоятельно ориентироваться в жизненных ситуациях и решать жизненные проблемы. Это во многом связано с тем, что в практике школьного образования приоритет отдается обучению основам наук, в то время как воспитанию отводится второстепенная роль. Кроме того, в результате социальных изменений школе пришлось отказаться от привычных ориентиров и способов воспитания, новые же ориентиры пока находятся в стадии становления. Как следствие, учащиеся, получая в процессе обучения значительную сумму знаний об обществе, законах его функционирования, требованиях к ролевому репертуару поведения, не овладевают способностью к гибкому использованию этих знаний в быстро меняющемся мире, что выступает серьезным препятствием в социальной адаптации. В этих условиях становится очевидной необходимость ориентировать воспитание на оказание целенаправленной помощи школьникам в развитии их социальной компетентности.

Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальное изучение эффективного влияния проектно-исследовательской деятельности на процесс формирования социокультурной компетентности учащихся.

Задачи исследования:

1. Выявить основные научные подходы к развитию социальной компетентности личности.

2. Конкретизировать научное представление о содержании понятия «социальная компетентность личности».

3. Выделить составляющие социальной компетентности учащихся, выявить её внутриличностные детерминанты и особенности развития у младших школьников, подростков и старших школьников.

4. Обосновать факторы, влияющие на развитие социальной компетентности школьников в условиях образовательного учреждения и создать модель сопровождения развития социальной компетентности учащихся.

5. На основе выявления подходов к изучению образовательной среды школы разработать методику оценки ее возможностей в развитии социальной компетентности школьников.

6. Выявить и экспериментально проверить педагогические условия развития социальной компетентности учащихся в общеобразовательном учреждении.

УДК 37.034

Н.А. Зорина

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ
НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ**

N.A. Zorina

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

**EDUCATIONAL SITUATION AS A MEANS OF EDUCATION OF MORAL
BEHAVIOR OF 4–5 YEARS CHILDREN**

В работе обозначаются задачи исследовательской деятельности в контексте разрешения проблем социального развития и воспитания детей дошкольного возраста, раскрывается специфика нравственного поведения и воспитательный потенциал образовательных ситуаций в этом процессе.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственное поведение, образовательная ситуация.

The research objectives identified activities in the context of the resolution of the problems of social development and education of children of pre-school age, revealed the specificity of moral behavior and the educational potential of educational situations in the process.

Keywords: moral education, moral behavior of the educational situation.

Кризисное состояние современного российского общества охватывает все его сферы и в первую очередь духовно-нравственную. В сложившейся ситуации особое значение приобретает преемственность в решении задач нравственного воспитания человека на всех ступенях образовательной системы. В нормативных и программных документах, регламентирующих образовательную деятельность, акцентируется внимание на необходимости признания воспитания как доминирующей и приоритетной функции современного образования (Закон РФ об образовании (действующая редакция и проект), Концепция духовно-нравственного развития личности гражданина России, Федеральные государственные требования к структуре общеобразовательной программы дошкольного образования и условиям ее реализации (2009, 2011)). В Концепции духовно-нравственного воспитания развития личности гражданина России духовно-нравственное развитие личности определяется как ключевой фактор, обеспечивающий духовное

и нравственное единство граждан, политическую и экономическую стабильность развития государства и общества.

Одной из задач нравственного воспитания детей дошкольного возраста является формирование нравственного поведения как действенной формы выражения нравственных ценностных ориентаций, отношения к сверстнику, нравственной позиции.

Большинство исследований, направленных на разработку теоретических и прикладных аспектов процесса воспитания нравственного поведения личности на этапе дошкольного детства, ориентированы на период старшего дошкольного возраста (Т.И. Бабаева, Р.С. Буре, Е.К. Золотарева и др.). В то же время ряд исследователей обращают внимание на возможности воспитательной работы по решению задач формирования основ нравственного поведения на более ранних ступенях дошкольного детства, в частности в среднем дошкольном возрасте (В.Г. Нечаева, С.А. Улитко, С.Г. Якобсон и др.).

Раннее нравственное развитие современного дошкольника происходит в особых условиях: существенно меняется социальная ситуация развития детей данного возраста, в практике дошкольного образования сохраняются тенденции к приоритетному формированию интеллектуально-познавательной сферы воспитанников, к использованию привычных формализованных и репродуктивных форм и методов решения образовательных задач.

Оптимизация процесса нравственного воспитания в сложившейся социокультурной и образовательной ситуациях связана с выявлением адекватных задач формирования самостоятельного, осознанного, гибкого нравственного поведения педагогических средств. Одним из них является образовательная ситуация как единица образовательного процесса; как событие, актуализирующее творческий потенциал личности, потребности и переживания; как средство развития ценностно-смысловой сферы личности, стимулирования разных видов активности, организации образовательной деятельности учащихся.

В теории и методике нравственного воспитания детей дошкольного возраста изучены некоторые аспекты применения разных видов ситуаций в решении задач нравственного воспитания (Н.М. Горопаха, Е.К. Золотарева, А.Д. Кошелева, Л.В. Пименова, С.Г. Якобсон и др.). В то же время образовательная ситуация как средство воспитания нравственного поведения детей 4–5 лет не являлась предметом специального исследования. Необходимо уточнение понимания сущности образовательной ситуации, ее статуса в образовательном процессе, соотнесение разных видов образовательной ситуации с задачами воспитания и логикой становления основ нравственного поведения детей 4–5 лет, разработка методики ее конструирования и практического применения при решении разнообразных задач развития и образования ребенка.

Анализ нормативных и программных документов, результатов и выводов психолого-педагогических исследований и научной литературы по вопросам

воспитания нравственного поведения детей дошкольного возраста, состояния образовательной практики позволил выявить **ряд противоречий** между:

– сменой ценностных ориентиров современной системы дошкольного образования и отсутствием концептуальной определенности программно-целевого и технологического оснащения процесса по решению задач нравственного воспитания детей в соответствии с этими ориентирами;

– данными в области этики, психологии в определении сущностных характеристик нравственности и морали, нравственного поведения, данными психологии в области социально-нравственного развития по отдельным ступеням дошкольного детства и ограниченным использованием этих данных в решении задач воспитания нравственного поведения ребенка дошкольного возраста;

– обозначенным в теории дошкольного образования потенциалом образовательной ситуации как средства обучения, воспитания и развития ребенка дошкольного возраста и ограниченностью технологической проработанности проблемы его использования в процессе воспитания нравственного поведения детей дошкольного возраста;

– требованиями нормативных документов в сфере дошкольного образования к реализации задач, содержания и средств процесса воспитания основ нравственного поведения детей среднего дошкольного возраста и их технологическим обеспечением.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и практической апробации возможностей образовательной ситуации как средства воспитания нравственного поведения детей среднего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические и прикладные аспекты проблемы воспитания основ нравственного поведения у детей на ранних этапах дошкольного детства, определить его структуру, механизмы и особенности становления.

2. Определить содержательную и уровневую характеристики нравственного поведения детей 4–5 лет.

3. Систематизировать, адаптировать и дополнить диагностический инструментарий изучения уровней и особенностей нравственного поведения детей среднего дошкольного возраста.

4. Разработать и апробировать модель процесса воспитания нравственного поведения детей 4–5 лет на основе использования разных видов образовательных ситуаций.

5. Выявить результативность воспитательного процесса, осуществляемого средствами образовательных ситуаций в формировании нравственного поведения детей среднего дошкольного возраста.



УДК 371.134

М.В. Кирилина

Управление образования администрации г. Оренбурга, г. Оренбург

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ
ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

M.V. Kirilina

Department of Education Administration of Orenburg, Orenburg

**IMPROVING THE SOCIO-PEDAGOGICAL COMPETENCE
OF TUTORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS
IN THE INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITY**

В работе раскрываются сущностные характеристики социальной и психолого-педагогической компетентности воспитателей как одного из важнейших факторов и условий успешного решения задач социального развития и воспитания детей дошкольного возраста, отмечается особое значение инновационной деятельности в образовательном процессе.

Ключевые слова: компетентность, социально-педагогическая компетентность, инновационная образовательная деятельность.

In this paper are the essential characteristics of the social and psycho-pedagogical competence of educators as one of the most important factors and conditions for the successful solution of problems of social development and education of pre-school children, there is a special value of innovation in education.

Keywords: competence, social competence of the teaching, innovative educational activities.

Процесс реформирования отечественного образования в силу ряда объективных обстоятельств не привел, как ожидалось, к эффективной реализации присущих институту образования социальных функций. В первую очередь это относится к его социокультурным функциям – трансляции, распространению культуры и социализации молодого поколения. Причины этого достаточно очевидны: переходное, неустойчивое состояние общества, усугубляемое, с одной стороны, социально-экономическим кризисом, а с другой – «конфликтом ценностей» и «социальным расколом общества» на два лагеря.

Такая ситуация особенно болезненно отражается на процессе воспитания и образования молодежи. Сегодня процесс социализации детей и подростков происходит преимущественно стихийно; снизилось позитивное воздействие таких социальных институтов, как семья, школа, общественные организации. Существует немалый «разнобой» во мнениях и подходах различных педагогов, испытывающих процесс ресоциализации. Миллионы детей оказались предоставленными сами себе. Образовавшийся вакуум породил безнадзорность и беспризорность, привел к чудовищному росту преступности, к наркомании среди подростков, в том числе и среди детей младшего школьного и дошкольного возраста.

Этим негативным тенденциям противостоит активная позиция значительной части педагогов, разрабатывающих новые методы и приемы гуманистического образования и воспитания детей, стремящихся защитить духовный мир ребенка от отрицательного воздействия социальной среды. По мнению Б.С. Гершунского, «только образованию посылна поистине историческая роль в спасительной интеграции и гармонизации знания и ценностей, в упреждении необратимых деформаций в менталитете как локальных социумов, так и человеческой цивилизации в целом, а главное – в возрождении и непрерывном обогащении высших нравственных идеалов и жизненных приоритетов человека».

В теории и практике современного дошкольного образования проблемы социального развития приобретают особую актуальность в связи с разработкой нового содержания, ориентированного на отражение общечеловеческих ценностей. Д.И. Фельдштейн, анализируя проблему социального развития дошкольников, отмечает, что имеющиеся в области дошкольной педагогики и психологии данные недостаточно освещают вопросы роста, развития социальных связей ребенка, в результате чего практика дошкольного образования ограничивается лишь присвоением социальных норм, не ориентируясь на поуровневое накопление социального содержания, на формирование растущего человека как субъекта социального действия.

Эмпирический анализ результатов деятельности муниципальных дошкольных учреждений говорит о том, что процесс развития и формирования адаптивных свойств личности не приведен в систему и недостаточно управляем со стороны воспитателей, которые занимают ключевую позицию в образовательном процессе: от их квалификации, личностных качеств и профессионализма зависит решение многих проблем. Современный воспитатель должен овладеть не только теорией и методиками развития личности воспитанников, обладать определенной аналитико-диагностической культурой, способностью проектировать достижения детей (как образовательные, так и личностные), но и стать посредником между ребенком и социокультурным пространством, «переводчиком» с языков культуры на языки индивидуального восприятия, проводником в лабиринтах человеческих мыслей и ценностей. Полноценная социализация предполагает предоставление детям пространства для свободного выбора действий, оценок,



отношений и обеспечение чувства защищенности, что во многом определяется личностью сотрудничающего с ним взрослого.

Следовательно, социально-педагогическая компетентность воспитателя, являясь одной из характеристик педагогической деятельности, приобретает новое значение в современных условиях. Поэтому возрастает необходимость профессионального роста педагогов, обращения к отечественным педагогическим ценностям, национально-культурным традициям, к установлению равновесных отношений с собой и социальной реальностью.

Развитие процесса подготовки педагога в системе образовательного учреждения определяется преодолением существующих в нем противоречий между:

- современными требованиями общества к качественному дополнительному образованию и состоянием профессиональной компетентности педагогов (социально-педагогический аспект);

- современными требованиями государственной политики в области обновления содержательных и технологических аспектов образования и низким уровнем инновационного потенциала педагогов (инновационный аспект);

- научными исследованиями и реальным состоянием практики работы ДОО; объективной необходимостью в повышении социально-педагогической компетентности воспитателей ДОО и недостаточностью методических средств, обеспечивающих успешность этого процесса (научно-методический аспект).

Повысить уровень социально-педагогической компетентности воспитателей, активизировать процесс саморазвития, решить задачу достижения нового качества дошкольного образования возможно лишь в условиях реализации инновационного потенциала образования и признания его как ценности.

Современные нормативные документы, определяя стратегические цели и задачи развития образования, в качестве одного из приоритетных направлений выделяют поддержку инновационной деятельности педагога.

Сегодня нельзя забывать о том, что развивающееся дошкольное учреждение, работающее в инновационном режиме, значительно отличается от детских садов, целью которых является стабильное поддержание определенного порядка функционирования. Прежние подходы, дающие положительные результаты при обычном режиме работы учреждения, не позволяют достичь желаемых целей в инновационном режиме.

На сегодняшний день можно с уверенностью констатировать факт формального или содержательного перехода большинства дошкольных образовательных учреждений в режим поиска – переходного этапа на пути к качественным изменениям. Анализ профессиональной деятельности воспитателей показывает, что с огромными профессиональными затратами и психологической ломкой происходит переход педагогов на новые формы организации педагогической деятельности. Заявления о том, что они работают по-новому, не всегда обоснованы, часто это происходит формально. Инновационный процесс пока еще носит стихийный характер, что

в значительной степени объясняется, с одной стороны, недостаточностью научных исследований и рекомендаций по управлению инновационной деятельностью педагогов, с другой – неэффективностью управления образовательным учреждением.

В исследованиях инновационных процессов в дошкольном образовании выдвигается ряд проблем теоретико-методологического характера, относящихся к инновациям. Анализ показывает, что многие педагогические подходы и направления, позиционирующие себя инновационными, фактически не являются альтернативой существующей педагогической системе, т.е. новаторскими: педагоги либо пытаются оптимизировать существующие методы воспитания, либо ограничиваются частными новыми идеями, которые успешно «гасятся» и ассимилируются существующей системой.

Совершенствование социально-педагогической компетентности воспитателей дошкольного образовательного учреждения в процессе инновационной образовательной деятельности зависит от создания специальных организационных условий, обеспечивающих готовность воспитателя к внедрению конкретной инновации в педагогическую практику.

Терминологическая неопределенность ряда педагогических понятий требует их конкретизации в нашем исследовании.

Социально-педагогическая компетентность воспитателя – это единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, направленной на успешную интеграцию детей в современный социум; способность понимать базовые потребности ребенка (в любви и защищенности, в стабильности и предсказуемости среды, в общении и эмоциональных переживаниях, в изучении мира и себя в этом мире) и создавать условия для их разумного удовлетворения, способность сознательно планировать его образование и воспитание в соответствии с особенностями ребенка и социальной ситуацией при детерминанте ценностных ориентаций социального развития.

В структуре социально-педагогической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений мы выделяем: когнитивный, технологически-интегративный, мотивационно-потребностный компоненты.

Когнитивный компонент предполагает наличие знаний, социальных представлений и системы ценностей личности, социальный интеллект, дивергентное мышление, творческий поиск, планирование собственного жизненного сценария, знание жизненных кризисов, понимание социальной действительности. Он включает в себя целостное миропонимание и научное мировоззрение, которые основаны на понимании единства основных информационных законов в природе и обществе. Когнитивный компонент направлен на развитие познавательной потребности личности в получении новых знаний о социальном развитии детей дошкольного возраста.

Технологически-интегративный компонент предполагает владение воспитателями технологией социального развития детей дошкольного возраста, знание различных видов социальной деятельности, характеризуется наличием



определенного социального опыта, проявлением эффективного взаимодействия с социумом, умением действовать адекватно ситуации, владением разнообразными техниками поведения, выполнением социальных ролей, умением выходить из конфликтной ситуации. Индивидуальные модификации технологических методов вариативны бесконечно. Пользоваться новыми педагогическими технологиями могут все, но эффективность, результативность возможна лишь у педагогов, исповедующих гуманистическое мировоззрение, принимающих вечные духовные ценности.

Мотивационно-потребностный компонент предполагает наличие потребности у воспитателей ДОУ повышения социальной активности и деловой квалификации, умения осуществлять преобразовательные действия в педагогической практике, соответствующие потребностям социума; предполагает удовлетворенность воспитателей организационно-педагогическими условиями процесса обучения, содержанием методических мероприятий, соответствием содержания профессиональным потребностям и интересам; включает мотивы, цели, потребности в самовоспитании, саморазвитии, ценностные установки, актуализацию в профессиональной деятельности, стимулирующую творческое проявление личности.

Компетентностный подход предполагает развитие познавательной потребности личности в получении новых знаний о социальном развитии детей дошкольного возраста, в его основе лежит культура самоопределения, саморазвития, самореализации.

Системный подход предполагает систему взаимосвязанных структур методической направленности, функционально обеспечивающих повышение уровня социально-педагогической компетентности воспитателей ДОУ, в его основе лежат отношения в структуре методической службы с социокультурной средой.

Инновационный подход определяет качество профессиональной методической деятельности и проявляется в актуализации продуктивного использования методов, форм, содержания методической работы, в его основе лежит способность педагогов внедрять и разрабатывать новые образовательные программы и технологии.

Инновационная деятельность рассматривается нами как комплексный целенаправленный процесс и результат нововведений, разработка проектирования, внедрение и распространение новшеств, приводящих к изменениям существующей системы в целом или в ее отдельных структурных элементах.

Инновационная деятельность предполагает систему взаимосвязанных видов работ, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций: *научно-исследовательскую деятельность*, направленную на получение нового знания в области социализации дошкольников; *проектную деятельность*, целью которой является разработка особого инструментально-технического знания; *образовательную деятельность*, направленную на профессиональное развитие субъектов педагогической деятельности.

В последнее время пристальное внимание уделяется повышению квалификации и переподготовке специалистов через систему непрерывного образования, т.е. через методическую деятельность в дошкольных учреждениях. Вместе с тем ее анализ во многих образовательных учреждениях показал, что задачи в данном направлении, как правило, ставятся без указания конкретных желаемых результатов; имеет место разрыв между содержанием методической работы и анализом содержания воспитательно-образовательной работы в педагогическом коллективе. Незавершенность данной проблемы в теоретических и практических аспектах привела к тому, что нередко выбор форм работы с педагогами случаен, отличается бессистемностью, отсутствием или слабостью связей между основными направлениями повышения квалификации работников детских садов, отсутствием в планах методической работы ряда необходимых блоков содержания самых острых и актуальных проблем. В методической работе детских садов не предусматривается педагогическое обеспечение процесса социализации детей дошкольного возраста. В ней много формализма; зачастую за благополучными показателями «охвата» педагогов разными видами повышения квалификации теряются главные реальные положительные сдвиги в их работе, в отношении к делу, воспитанникам. В формах и методах работы с кадрами не преодолены шаблон и стереотипность.

Все это сдерживает рост профессиональной компетенции педагога и является препятствием для развития его творческой активности и умения правильно анализировать и адекватно оценивать результаты собственной деятельности. Проблема заключается в отсутствии оптимальных путей организации методической работы, обеспечивающих грамотное построение инновационной деятельности, предопределяющих возможности роста социально-педагогической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Исследование, направленное на теоретическое обоснование и экспериментальное изучение процесса формирования социально-педагогической компетентности воспитателей в процессе инновационного поиска, осуществлялось на базе детских садов г. Кунгура Пермского края. Его результаты были представлены в центральной печати и в отчетах по деятельности экспериментальной площадки (МДОУ ЦРР «Детский сад № 11», г. Кунгур). В ходе эксперимента были подтверждены гипотетические основания, связанные с тем, что социально-педагогическая компетентность воспитателей дошкольных образовательных учреждений как интегративное личностное образование является результатом общего, профессионального и постпрофессионального образования. Эффективность ее совершенствования предопределяется высоким уровнем организации инновационной деятельности и предполагает следующие условия:

- опору на имеющийся уровень профессионального образования;
- актуализацию интереса к инновационной образовательной деятельности и мотивационную готовность воспитателей дошкольных

образовательных учреждений к решению задач социального развития дошкольников;

- своевременный и качественный мониторинг процесса совершенствования социально-педагогической компетентности воспитателей ДОУ;
- целенаправленную организацию методической работы в дошкольных образовательных учреждениях;
- разработанность и планомерную реализацию модели совершенствования социально-педагогической компетентности.

Обращение к анализу теоретических основ формирования инновационной деятельности педагогов говорит о том, что эта задача имеет глубокий социально-педагогический смысл, так как от её решения зависит успех преобразований в системе образования, перспективы развития ДОУ.

Сегодня в нашей стране происходит становление науки о педагогических нововведениях. Применение «нового» приобрело массовый характер. Обществу нужны творчески мыслящие люди, специалисты, а это предполагает творческое освоение современных знаний. Необходим поиск новых подходов, обеспечивающих эффективность обучения, и он невозможен без инновационной деятельности педагогов. Именно поэтому так важно сейчас научить этому педагогов и изменить систему подготовки педагогических кадров.

Инновации обладают огромным системным эффектом влияния на все компоненты педагогического процесса, общую структуру и деятельность педагогического сообщества в целом. В отличие от любых элементарных новшеств педагогические инновации предполагают личностный и творческий процесс, они охватывают всю сферу образования и подготовки воспитателей. К сожалению, есть немало материально-технических, финансовых, социальных трудностей, которые сдерживают инновационные устремления воспитателей ДОУ, мешают овладеть в требуемой мере современной духовной культурой, необходимой для творчества. Существует явное противоречие между возможностями и реальным состоянием педагогического сообщества в освоении и оценке нового.

Анализ научных исследований позволил нам определиться с собственной точкой зрения на проблему формирования социально-педагогической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений и подтвердил актуальность выбранного нами направления. Специфика проблемы определяется необходимостью освоения социально-педагогического опыта в новых социально-экономических условиях России, созданием условий для повышения социально-педагогической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. А для этого в свою очередь необходима действенная и эффективная структура методической деятельности в образовательном учреждении, поскольку мастерство воспитателей формируется через постоянную, систематическую учебу на местах.

Считаем, что цель методической работы состоит в освоении наиболее рациональных методов педагогической деятельности и методов подготовки воспитателей к организации образовательной работы. Методическая работа



постоянно стимулирует развитие творческого потенциала воспитателей, направленного на формирование и развитие личности детей.

Поскольку методическая работа ориентирована на достижение высокого качества образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования, она органично вплетается в повседневную практику воспитателей.

Констатирующая часть работы показала, что необходима разработка и апробация активных форм методической работы в дошкольных образовательных учреждениях, позволяющих максимально использовать потенциальные методические возможности для повышения уровня социально-педагогической компетентности воспитателей.

В соответствии с этим, для оказания реальной научно-методической помощи воспитателям, на диагностической индивидуализированной и дифференцированной основе нами была разработана 4-блочная модель методической работы. Блочное построение методической работы способствовало выявлению затруднений педагогов, проектированию действий по определению первоначальных мер создания режима развития, изменению подхода к самоанализу деятельности педагога.

Формирующая часть опытно-поисковой работы подтвердила предположение о том, что на формирование социально-педагогической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений влияют используемые механизмы методической работы. Успешно решать задачи повышения социально-педагогической компетентности можно только при условии, если в каждом учреждении дошкольного образования методическая служба будет направлена на системное изучение деятельности субъектов педагогического процесса в специально организованной среде во взаимодействии с социальным окружением дошкольного учреждения. При этом объемы и содержание методической работы будут зависеть от состояния и потребностей конкретного педагогического коллектива. У каждого учреждения есть свои неповторимые особенности, которые формируют работающие в нем люди и внешняя среда. Поэтому не может быть двух абсолютно одинаковых моделей методических служб. Общими могут быть только принципы и подходы к их построению.

Математическая обработка результатов на всех этапах опытно-поисковой работы показала повышение уровня социально-педагогической компетентности воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Следовательно, у них сформировалось профессиональное саморазвитие, они начали целенаправленно решать вариативные задачи, направленные на социальное развитие детей.

Экспертная оценка полученных результатов подтвердила связь результата образования и динамики уровня социально-педагогической компетентности. В экспериментальных дошкольных образовательных учреждениях повысилась эффективность педагогической деятельности и качественный педагогический результат.

Разработанная модель методической службы легла в основу методических рекомендаций руководителям дошкольных образовательных учреждений по становлению социально-педагогической компетентности.



УДК 37.035.2

Е.А. Коньшева

Пермский государственный национальный исследовательский университет,
г. Пермь

**ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИГРЫ-
ДРАМАТИЗАЦИИ**

E.A. Konysheva

National Research Perm State University, Perm

**FORMATION OF GENDER TOLERANCE OF PRESCHOOL CHILDREN
THROUGH PLAY-DRAMATIZATION**

В статье обосновывается проблема полоролевой социализации детей дошкольного возраста, рассматриваются сущностные характеристики гендерной толерантности как личностного новообразования в период дошкольного детства, раскрываются воспитательные возможности игры-драматизации в ее становлении.

Ключевые слова: гендер, гендерная толерантность, игра-драматизация как средство полоролевой социализации.

In the article the problem of sex-role socialization of children of preschool age are considered essential characteristics of gender tolerance as personal growths during the preschool years, reveals educational opportunities play-dramatization in its formation.

Keywords: gender, gender tolerance, game-dramatization as a means of sex-role socialization.

В условиях российской действительности утрата ценности прежних идеалов, связанная с крушением советского государства, вызвала качественное преобразование в общественном сознании, утверждая новые демократические принципы, запуская процесс перестройки мировоззрения людей, изменения в оценке жизненных и нравственных ориентиров. В настоящее время возникает необходимость поиска универсальной ценности, способной стать основанием нового этапа развития общества, сущностными характеристиками которого являются глобализация, универсальность, поликультурность, смена индустриальной парадигмы на информационную. С этой точки зрения принципиальный характер обретает идея толерантности, которая становится

сегодня не просто одной из ценностей, но и правилом обращения с ними, делает возможным применение универсальных достояний по отношению к любой национально своеобразной культуре, является необходимой предпосылкой общественного единения людей различных верований, культурных традиций, политических убеждений.

Однако значимость и осознание необходимости преодоления препятствий утверждения толерантности, создание условий для ее принятия не являются бесспорными. Критикуя идею толерантности, С. Юнан отмечает, что культивирование в современном обществе под видом моральной и политической добродетели уважения к различиям является регрессом по сравнению с законом относиться к другому как к самому себе. Ж.-М. Доминак говорит о несовместимости универсальности прав человека и псевдоценности толерантности. Акцент на различиях препятствует диалогу с другим, поддерживает отделяющий его от нас барьер. Толерантность также критикуется и с позиции разрушения традиционных для общества ценностей: считается, что толерантность как ценность устарела, так как достижение согласия в обществе при «плюрализме ценностей» невозможно.

Большинство авторов считают данную критику беспочвенной и обосновывают необходимость признания толерантности важным элементом системы демократических ценностей, оптимальным механизмом взаимодействия различных социальных групп и главным условием становления гуманного общества (В.А. Тишков, М.П. Мчедлов, П.В. Степанов, П.Ф. Комогоров, Р.Р. Валитова, В.М. Золотухин, Н.В. Круглова, Е.В. Магомедова, В.А. Лекторский).

Значимость распространения идеи толерантности и создания необходимых политических, социальных и педагогических условий для воспитания данного интегративного личностного образования обосновывается в нормативных документах и декларациях как на международном, так и на государственном уровне (Всеобщая декларация прав человека, Международный пакт о гражданских и политических правах, Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод, Декларация принципов толерантности, Декларация прав ребенка, Конвенция ООН о правах ребенка, Декларация и программа действий в области культуры мира и др.).

В законе Российской Федерации «Об образовании» одним из принципов государственной политики в области образования выступает «...приоритет общечеловеческих ценностей ... воспитание гражданственности, уважения к правам и свободам человека» (гл. 53, ст. 2).

Принятая в 2001 году в соответствии с Декларацией принципов толерантности федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе (2001–2005 годы)» направлена на «формирование и внедрение в социальную практику норм толерантного поведения».

Проблема воспитания толерантности становится особенно актуальной на современном этапе развития общества, когда физическое, эмоциональное,

сексуальное насилие, акты агрессивности, расизма, дискриминации становятся привычными проявлениями социальной действительности. Силовые методы борьбы с данными явлениями носят, по существу, тактический характер, стратегически же необходим анализ причин ментальной несовместимости человеческих сообществ. Только на этой основе могут быть найдены эффективные средства предупреждения конфронтационных процессов, в том числе и с использованием возможностей сферы образования, одним из высших ценностно-целевых приоритетов которой, по мнению Б.С. Гершунского, должно стать воспитание толерантности. Актуальность формирования толерантности доказывается также тем, что по результатам, полученным в диссертационном исследовании О.Г. Виноградовой, толерантность как ценность не является доминирующей в структуре личностных ценностей современной молодежи в связи с тем, что российский менталитет предполагает большую склонность к патернализму, снисходительности, отеческой заботе о слабом, чем к уважению равного себе субъекта. В сознании молодежи существует представление о толерантности скорее как о доброжелательно-пассивном отношении к другому человеку, чем как об активной деятельной позиции признания и принятия другого.

Однако, по мнению Б.С. Гершунского, проблеме воспитания толерантности все еще уделяется явно недостаточное внимание на всех уровнях образовательно-воспитательной деятельности: в философии образования, в междисциплинарных и образовательно-педагогических теориях, в стратегических и политических образовательных доктринах и в повседневной педагогической практике. Изучение толерантности в педагогическом аспекте, как отмечает Г.М. Шеламова, отстает от ее изучения в философском (Р.Р. Валитова, Д.В. Зиновьев, В.М. Золотухин, В.А. Лекторский, М.П. Мчедлов), раскрывающем основные положения, касающиеся роли и места толерантности в общественной жизни. Следовательно, возникает противоречие между признанием толерантности как универсальной ценности современной цивилизации, обоснованием ее значимости в философском и правовом аспектах и недостаточной разработанностью проблемы воспитания данного интегративного личностного образования у подрастающего поколения.

Глобализация современной цивилизации требует не только признания толерантности как универсальной ценности, но и «универсализма» самой толерантности. Поэтому толерантность должна охватывать не только религиозную сферу, но и практически все сферы жизни общества и осуществляться как толерантность политическая, этническая, гендерная, социокультурная, личностная (Л.И. Скворцов, Р.Р. Валитова, Г.М. Шеламова). Несмотря на то, что мужчины и женщины являются самыми представительными социальными группами, проблема формирования гендерной толерантности, в отличие от толерантности этнической, религиозной, межличностной, практически не разработана. В ряде исследований (Н.И. Андреева, О.А. Борисова, И.А. Семакина) обосновывается значимость проблемы формирования толерантности в отношениях между

представителями разного пола и дается ее философское осмысление. Следовательно, возникает противоречие между признанием необходимости проявления толерантности в гендерной сфере и отсутствием постановки специальных задач по ее формированию в образовательных программах.

Как отмечается в нормативных документах, формирование толерантности как интегративного личностного качества должно осуществляться на всех уровнях образования, однако большинство исследований посвящено формированию толерантности у учащихся школ и студентов средних и высших учебных заведений (П.Ф. Комогоров, М.А. Перепелицына, В.В. Глебкин, О.Б. Скрябина, Г.У. Солдатова и др.). Так как в дошкольном возрасте закладывается базис культуры личности, происходит становление механизмов толерантности, то представляется оправданным рассматривать данный возраст как сензитивный период для формирования данного интегративного личностного образования. Анализ программ, разработанных для детского сада, таких как «Истоки» (под ред. Л.А. Парамоновой и др.), «Я – Человек» (С.А. Козлова), «Я, ты, мы» (О.Л. Князева), программы социального развития Л.В. Коломийченко, показывает, что наряду с целями развития у детей самостоятельности, ответственности, уверенности в себе, понимания собственной индивидуальности, выделяется задача воспитания у дошкольников толерантности. Следовательно, существует противоречие между наличием у дошкольников предпосылок для формирования толерантности, включением в ряд программ ее как показателя социального развития ребенка и недостаточным количеством теоретических и прикладных исследований, в которых формирование данного интегративного личностного образования рассматривается как специальная проблема.

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальное изучение возможности использования игры-драматизации как средства формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Обосновать актуальность проблемы.
2. Изучить теоретические и прикладные аспекты проблемы исследования.
3. Определить основные параметры (компоненты, показатели, критерии оценки, уровни) гендерной толерантности детей старшего дошкольного возраста.
4. Осуществить подбор, модификацию и разработку диагностического инструментария для определения основных параметров гендерной толерантности.
5. Определить наличествующий уровень сформированности гендерной толерантности детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе опытно-поисковой работы, осуществить анализ, обобщить полученные результаты.

6. Разработать и осуществить экспериментальную апробацию методики проведения игр-драматизаций, направленных на формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

7. Определить эффективность проведенной работы.

Результаты теоретического и практического обоснования возможности формирования гендерной толерантности старших дошкольников в процессе игры-драматизации позволяют сделать следующие выводы:

1. Значимость распространения идеи толерантности и создания необходимых политических, социальных и педагогических условий для воспитания данного интегративного личностного образования обосновывается в нормативных документах и декларациях как на международном, так и на государственном уровне, в философских и психолого-педагогических исследованиях. Так как в дошкольном возрасте закладывается базис культуры личности, происходит становление механизмов толерантности, то представляется оправданным рассматривать данный возраст как благоприятный период для формирования данного интегративного личностного образования.

2. Эффективность работы по формированию гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста требует соблюдения следующих условий:

- концептуальной определенности основных, соответствующих сферам личностного развития параметров (показателей, критериев оценки, уровней) гендерной толерантности как интегрального личностного образования;
- разработанности и соотнесенности всех структурных компонентов формирования гендерной толерантности как единой целостной педагогической системы: программно-целевого, технологического, мониторингового;
- целенаправленного подбора содержательной основы игры-драматизации (литературных произведений), включающей яркие, образные проявления гендерной толерантности в различных ситуациях взаимодействия;
- поэтапного руководства игрой-драматизацией с обозначением доминирующих задач формирования гендерной толерантности на каждом из них.

3. Гендерная толерантность, рассматриваемая в педагогическом аспекте применительно к контингенту исследования, включает следующие компоненты и показатели: когнитивный (представления о содержании идентичности представителей своего и противоположного пола, собственной половой идентичности; о способах реагирования на неблагоприятие сверстника, оказания внимания, помощи и проявления симпатии к сверстнику противоположного пола), эмоциональный (проявление сопереживания и сочувствия, стремления помочь сверстникам своего и противоположного пола; интереса и потребности к взаимодействию со сверстником противоположного пола) и поведенческий (владение способами оказания помощи, поддержки в реальной ситуации взаимодействия со сверстником противоположного пола) компоненты.

Проведение экспериментальной работы подтвердило правомерность первоначального определения целей и задач, логики и содержания организации научного исследования.

УДК 37.035.6

Е.В. Оборина

Государственное коррекционное образовательное учреждение Пермского края
«Коррекционный детский дом № 10», г. Пермь

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ**

E.V. Oborina

State correctional institution of the Perm region “Corrective orphanage number 10”, Perm

**FORMING INTERNATIONAL TOLERANCE OF PRESCHOOL CHILDREN
IN THE PROCESS OF GETTING ACQUAINTED WITH THE VISUAL ARTS**

В статье рассматривается актуальность исследования проблемы формирования межнациональной толерантности детей старшего дошкольного возраста. Обосновывается возможность использования произведений изобразительного искусства как средства формирования основ межнациональной толерантности детей в данный возрастной период.

Ключевые слова: межнациональная толерантность, дошкольный возраст, изобразительное искусство, воспитательная функция искусства.

The article covers the research of the problem of formation of interethnic tolerance children of senior preschool age. Substantiates the possibility of the use of works of art as a means of forming the foundations of inter-ethnic tolerance children in this age period.

Keywords: inter-ethnic tolerance, preschool age, decorative art, the educational function of art.

Необходимость формирования толерантности подрастающего поколения, сензитивность дошкольного возраста для формирования толерантности, включение толерантности в комплексные и парциальные программы детского сада как показателя социального развития обусловили противоречие между социальным заказом общества, запросами практики образования и недостаточной разработкой педагогической теории и методики формирования межнациональной толерантности дошкольников в процессе знакомства с изобразительным искусством.

Данные противоречия обусловили актуальность проблемы исследования, заключающейся в теоретическом обосновании и поиске средств формирования



межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальное изучение возможности использования искусства как средства формирования основ межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Обосновать актуальность проблемы.
2. Изучить теоретические и прикладные аспекты проблемы исследования.
3. На основе теоретического анализа научно-педагогических исследований уточнить сущность понятия межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.
4. Определить основные параметры (показатели, критерии оценки, уровни) межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.
5. Осуществить подбор, модификацию и разработку диагностического инструментария для определения основных параметров межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.
6. Определить существующий уровень сформированности межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе опытно-поисковой работы, осуществить анализ, обобщить полученные результаты.
7. Разработать содержание процесса формирования межнациональной толерантности дошкольников в процессе изучения изобразительного искусства.
8. Разработать и осуществить экспериментальную апробацию методики знакомства детей с образцами изобразительного искусства, направленной на формирование межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.
9. Определить эффективность проведенной работы.

На основе теоретического анализа научно-педагогических исследований выявлено, что одним из средств формирования межнациональной толерантности у детей старшего дошкольного возраста может быть изобразительное искусство. Для детей дошкольного возраста это наиболее привлекательный вид творческой деятельности, способный приносить удовольствие от творческого процесса и его результата. Именно в этом возрасте изобразительная деятельность является существенно значимой для ребенка. Она служит способом освоения и преобразования мира, способствует расширению и освоению социального и исторического опыта, развивает эмоциональную сферу ребенка, его воображение, формирует его эмоционально-ценностное отношение к многообразию мира. Вместе с тем произведения изобразительного искусства представляют собой материальное воплощение национальной культуры. В содержании произведений акцентируются представления о красоте, добре в культурных традициях разных народов, осуществляется оценка явлений окружающего мира на основе выбранных ими нравственно-эстетических критериев. Именно через искусство происходит приобщение к всемирной истории и культуре, знание которых является неотъемлемой частью в воспитании толерантного сознания.



УДК 37.035.2

Ю.В. Перлова

Соликамский государственный педагогический институт,
г. Соликамск, Пермский край

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ГЕНДЕРНОМ
ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Ju.V. Perlova

Solikamsk State Pedagogical Institute, Solikamsk, Perm region

**IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF SUCCESSION IN GENDER
EDUCATION OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

В статье раскрывается актуальность изучения преемственности гендерного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста, обозначены противоречия, цель и задачи исследования по изучению проблемы преемственности гендерного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. Результатом гендерного воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста является гендерная воспитанность.

Ключевые слова: непрерывность образования, преемственность воспитания, гендерное воспитание.

The article presents the urgency of studying the question in the sphere of continuity of gender education among children in preschool and primary school; points at the contradictions, goal and objectives of the research on the problem in the sphere of continuity of gender education among children in pre-school and primary school. The result of gender education among children of senior pre-school and junior school age is gender civility.

Keywords: continuity of education, gender education.

Государственная политика в области качества образования рассматривает идею непрерывности образования личности как одну из приоритетных. Это подтверждается действующими российскими законами, федеральными образовательными стандартами, нормативно-правовыми актами и положениями (Конвенция ООН о правах ребенка, Федеральный закон «Об образовании», Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Национальная доктрина развития образования РФ до 2025 года, Федеральные

образовательные стандарты НОО, Федеральные государственные требования) и приоритетными национальными проектами.

В национальной образовательная инициативе «Наша новая школа» (2008 г.) модернизация образования была обозначена как важнейшее стратегическое направление развития страны. В этом контексте особую актуальность приобретают проблемы, связанные с развитием непрерывной системы образования детей – от детского сада до высшей школы. Известно, что особое значение имеет проблема преемственности между такими ступенями образования, как детский сад – начальная школа, ее разработка обусловлена также внедрением новых стандартов для дошкольного и начального образования.

В законе «Об образовании» говорится, что «общее образование – это ... приобретение в процессе освоения преемственных основных образовательных программ дошкольного, начального общего ... образования знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования».

С учетом требований индивидуального подхода одним из способов достижения цели образования может стать гендерное воспитание, понимаемое как целенаправленный процесс педагогического сопровождения жизнедеятельности личности, заключающийся в содействии накоплению социального опыта, выполнении гендерных ролей, осознании себя как представителя определенного пола с позиции духовно-нравственных ценностей, формировании гендерной компетентности, результатом которого будет гендерная воспитанность дошкольника и гендерная компетентность младшего школьника. Гендерная компетентность – интегративное личностное образование, проявляющееся в единстве когнитивной, эмоционально-чувственной и поведенческой сферы, обуславливающей поведение человека в соответствии с нормами гендерной культуры.

Под преемственностью в нашем исследовании мы будем понимать комплекс условий, обеспечивающих эффективное формирование гендерной компетентности у детей.

Для становления преемственной системы формирования гендерной компетентности в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста существуют объективные предпосылки: доказана возможность и необходимость гендерной социализации подрастающего поколения, ведутся исследования, рассматривающие гендерное воспитание как специфический феномен, создана концепция содержания непрерывного образования, существует база нормативно-правовых актов, включающих гендерную и компетентностную составляющую, в практике реализации преемственности определились наиболее перспективные учреждения (комплексы «ДОУ – начальная школа»), авторские образовательные программы, реализуемые в ДОУ.

Преемственность разработана посредством соотношения целевых (определение целей и задач формирования гендерной компетентности) программных (определение компонентов формирования гендерной

компетентности), технологических (определение основных методических инструментов формирования гендерной компетентности) и контрольно-оценочных (определение уровня сформированности гендерной компетентности) компонентов педагогического процесса в дошкольном и начальном общем образовании.

Анализ научно-педагогической литературы и практического состояния данной проблемы, результатов опроса и экспериментальных оценок педагогов ДОУ и учителей начальной общеобразовательной школы показывает, что существуют значительные трудности в осуществлении преемственности дошкольной и начальной ступеней образования, организации целенаправленного, интегрированного поступательного взаимодействия педагогов и учителей для формирования гендерной компетентности у детей 7–8 лет. В условиях перехода детей к обучению в школе вышеобозначенные обстоятельства негативно могут отразиться на подготовке к обучению и их адаптации к новой социальной роли, что создает трудность и для учителей и для родителей.

Анализ нормативных и концептуальных документов, социально-психологической, педагогической литературы, изучение опыта деятельности детских садов, работы специалистов по вопросам гендерного воспитания позволил выявить ряд **противоречий** социально-педагогического, научно-теоретического и научно-методического уровней между:

- нарастающим фундаментальным научным потенциалом непрерывного гендерного воспитания и слабой программно-целевой оснащённостью этого процесса на разных ступенях образовательных учреждений;
- осознанием принципа учета гендерных особенностей в образовательном процессе большей частью педагогов и отсутствием конкретных мер по его реализации в практике;
- объективной необходимостью и реальным уровнем преемственности образования в ДОУ и в начальной школе;
- необходимостью формирования компетентной личности и отсутствием четких представлений о гендерной компетентности и психолого-педагогических условий ее формирования у детей младшего школьного возраста.

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и апробировать педагогические условия реализации преемственности для формирования гендерной компетентности в процессе образования детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические и прикладные аспекты проблемы, обосновать ее актуальность, определить сущность гендерной социализации как социокультурного феномена, гендерного воспитания как педагогического процесса, гендерной воспитанности/компетентности как его результата, выявить условия преемственности гендерного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста.

2. Определить основные параметры (компоненты, показатели, критерии, уровни) гендерной компетентности как результата преемственного гендерного воспитания детей младшего школьного возраста; осуществить подбор, модификацию и разработку диагностического инструментария.

3. Разработать условия реализации принципа преемственности в процессе гендерного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. Произвести опытную апробацию условий.

4. Определить эффективность проведенной работы посредством изучения динамики гендерной воспитанности / гендерной компетентности.

УДК 37.032

О.В. Прозументик

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

**СТАНОВЛЕНИЕ ПОЛОВОГО САМОСОЗНАНИЯ
В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ****O.V. Prozumentik**

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

FORMATION OF SEXUAL IDENTITY IN THE PRESCHOOL AGE

В статье раскрывается актуальность проблемы становления полового самосознания ребенка в старшем дошкольном возрасте в условиях полоролевой ценностно-нормативной неопределенности, определяются цель и задачи исследования, рассматривается путь решения проблемы и основные результаты исследования.

Ключевые слова: половое самосознание, маскулинность, фемининность, полоролевые ценности, полоролевые ценностные ориентации, отраженная субъектность, полоролевое самоопределение.

The article raises the problem of formation of gender identity in the older child's preschool years in the face of uncertainty of gender norms and values, defined purpose and objectives of the study, considered way to solve the problem and the main results of the study.

Keywords: gender self-consciousness, masculinity, femininity, gender values, sex-role value orientations, reflected subjectivity, gender self-determination.

Современное общественное состояние, характеризующееся нарастанием ценностно-нормативной неопределенности в целом и изменением сложившейся ранее системы дифференциации половых ролей в частности, побуждает к постановке ряда нетрадиционных вопросов, среди которых вопрос о специфике становления маскулинности и фемининности в процессе развития личности.

«Точка бифуркации», в которой сегодня пребывает российское общество, предопределяет возможность осуществления двух равным образом малопривлекательных исходов: диктатуры тех, кто заранее «знает», «что», «как», «зачем» и «куда» (ценностно-нормативный диктат), и отказа от какой-либо активной позиции в выборе пути (ценностно-нормативный либерализм). Данная ситуация особенно четко проявляется в области становления полового

самосознания личности. С одной стороны, это отнюдь не изжитый «учебно-дисциплинарный подход», для которого проблема «полового воспитания», возможно, остается последней козырной картой («нужно противостоять распушенности, которая процветает уже со школьной скамьи, да что там, со школы!...»), с другой – эксцентрически понятое «личностно-ориентированный» подход или «демократизация образования», якобы предоставляющие полную свободу самоопределения в аспектах пола и сексуальности (либерализация половой морали после эпохи «запретительства»).

Предлагаемый нами путь решения проблемы социализации ребенка в условиях современной психосексуальной культуры предполагает «высвоение» сложившихся в культуре полоролевых представлений и ценностей, за которыми (как показал анализ философской, религиозной, социологической литературы) проступают очертания природосообразных отношений между полами. Эти ценностные представления должны быть по возможности полно открыты сознанию личности (В.В. Сериков, В.А. Петровский). Функция педагога заключается не в том, чтобы «самолично» указывать ребенку путь освоения полоролевых ценностей и представлений, контролируя процесс «усвоения», а в том, чтобы обеспечить свободное и ответственное самоопределение личности. Подобное возможно в условиях особого *тренинга межполового общения*, предусматривающего «проживание» детьми опыта самоощущения и понимания другого в ситуациях межполового взаимодействия и «высвоения» этого опыта в диалоге со сверстниками и взрослыми.

Цель исследования – раскрыть особенности становления полового самосознания у детей старшего дошкольного возраста в условиях тренинга межполового общения.

Задачи исследования:

1. Проанализировать сущность представлений о поле и половых различиях в философской, культурологической, медико-биологической, социологической, психологической и педагогической литературе.
2. Разработать методики диагностики проявлений полового самосознания детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработать программу развития полового самосознания старших дошкольников (тренинга межполового общения).
4. Выявить возможные эффекты динамизации полового самосознания старших дошкольников в результате осуществления развивающей работы.

Идея пола, представленная в стереотипах общественного сознания, выражает сущность взаимоотношений между участниками родового процесса (вступление в контакт, зачатие, вынашивание ребенка и т.п.), заключая в себе противоположность «мужского» и «женского», представленную наборами личностных черт и способов общения между полами.

В старшем дошкольном возрасте самосознание детей стихийно воспроизводит стереотипы противопоставления и противостояния полов.

Современная социокультурная ситуация становления полового самосознания ребенка порождает дилемму «свободы» и «заданности» в освоении половых ролей.

Суть предлагаемого психолого-педагогического решения дилеммы заключается в том, что ребенок имеет возможность пережить и осознать определенного рода опыт в ситуациях межполового взаимодействия, с целью дальнейшего свободного выбора приемлемого для себя способа общения с представителями другого пола. Образцы полоролевого поведения при этом не задаются ребенку, а «открываются» им в ситуации совместного со взрослым и сверстниками обсуждения. Ситуация межличностного взаимодействия организуется таким образом, чтобы каждый ребенок мог быть «отражен» в каждом другом как субъект полоролевых проявлений – своими переживаниями, взглядами, суждениями, способами поведения. Всем этим дети «обмениваются». Таким образом, отраженная субъектность каждого в каждом оказывается здесь «возвращенной». Индивидуализация и социализация, «свобода» и «заданность» при таком подходе не противостоят друг другу, а проникают друг друга.

Реализация стратегии обеспечения субъектной взаимоотраженности детей друг в друге в условиях тренинга межполового общения обуславливает эффекты преодоления зависимости детей от стереотипов противопоставления и противостояния полов:

- преодолевается дихотомия «мужское–женское» в представлениях о себе и других;
- актуализируется присутствие «мужского» в женском и «женского» в мужском как проявление отраженной субъектности представителей другого пола (девочки усматривают в себе присутствие мужских черт, а мальчики – женских);
- усиливается чувство собственной половой идентичности в ситуации контакта с представителями противоположного пола;
- возникает новая личностная ценность (конструкт): «настоящий мальчик», «настоящая девочка»; на этой основе складываются ориентации на полоспецифические черты в межполовых контактах и особые тактики завоевания симпатий;
- преодолевается считающаяся «возрастной» тенденция к сегрегации между полами.

Таким образом, развивающая работа с детьми, построенная на идее отражённой субъектности В.А. Петровского, ориентирована не столько на «выращивание» неких абстрактных ориентации у детей, касающихся «мужского и женского вообще», сколько на становление взаимоустремлений мальчиков и девочек в общении, их обращенности друг к другу, иными словами, на становление полоролевых со-ориентаций.

УДК 37.035

Н.В. Рублева

Уральский гуманитарный институт, г. Пермь

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ**

N.V. Rubleva

Ural Institute for the Humanities, Perm

**CREATING SOCIAL INTELLIGENCE OF 6–7 YEARS CHILDREN
BY MEANS OF FICTION**

В статье обосновывается актуальность проблемы развития и формирования социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, рассматриваются его сущностные характеристики, раскрываются воспитательные возможности художественной литературы в его становлении.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, художественная литература как средство социализации.

In the article the relevance of the development and formation of social intelligence of preschool children are considered its essential characteristics are disclosed educational possibilities of fiction in its formation.

Keywords: intelligence, social intelligence, fiction as a means of socialization.

Актуальность проблемы обусловлена повышением уровня готовности к школьному обучению; повышением уровня социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста; планомерным формированием коммуникативных навыков, социальной перцепции, адекватных и позитивных механизмов социализации детей и определяется рядом **противоречий:**

– на социально-педагогическом уровне выявлено противоречие между востребованностью в современном обществе информированности ребенка в разных видах социальной культуры, умения использовать имеющиеся знания в объяснении и аргументировании социального взаимодействия и недостаточной исследованностью проблемы формирования и развития социального интеллекта в старшем дошкольном возрасте;

– на научно-педагогическом уровне выявлено противоречие между необходимостью формирования у детей старшего дошкольного возраста

социального интеллекта и отсутствием научно обоснованных разработок по данному направлению;

– на научно-методическом уровне установлено противоречие между разработанными научными подходами к общей проблеме формирования социального интеллекта и неопределенностью условий формирования и недостатком диагностик по изучению этого феномена у детей старшего дошкольного возраста, средств и технологий по развитию социального интеллекта (СИ) в подготовительной группе детского сада, отсутствием методических разработок для педагогов ДОУ по оптимизации этого процесса.

Выявленные противоречия позволяют сформулировать **проблему** исследования, которая заключается в поиске способов, технологии формирования социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы.

Цель исследования – разработка, обоснование технологии формирования социального интеллекта детей 6–7 лет и опытно-экспериментальная проверка эффективности ее реализации.

Задачи исследования:

1. Определить специфику процесса формирования социального интеллекта детей 6–7 лет.

2. Проанализировав пакет диагностических методик, выбрать из них и модифицировать те, которые позволяют выявить уровень развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста по показателям информационной, когнитивной, поведенческой и эмоционально-мотивационной сфер.

3. Выявить воспитательный потенциал литературных произведений в решении задач становления СИ и социального прогнозирования.

4. Разработать технологии работы с художественной литературой по формированию компонентов СИ у детей подготовительной группы, с прилагаемыми методическими разработками.

5. Обновить и дополнить литературу по социальному развитию, формированию СИ и развитию способности к социальному прогнозированию.

УДК 371.133

Ю.Н. Сальникова

Пермский институт железнодорожного транспорта (филиал УрГУПС), г. Пермь

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Ju.N. Salnikova

Perm Railway Institute, Perm

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN
GENDER EDUCATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN**

Реализация компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании предполагает определение типа будущего специалиста, выявление и формулировку перечня компетенций, которыми он должен обладать. Профессиональная компетентность рассмотрена автором с точки зрения гендерного подхода в образовании. Формирование профессиональной компетентности у студентов в области гендерного воспитания детей – центральная проблема исследования. В статье проанализирована проблема исследования, его цели и задачи.

Ключевые слова: гендерный подход, профессиональная компетентность, высшее профессиональное образование.

Competence-based approach in higher education involves determining the type of future specialists or identification competencies which he or she should have. Professional competence is considered from the point of view of gender approach in education. Formation of professional competence at students in the field of gender education of children – the central problem of research. In article the problem of research, its purpose and a task is analyzed.

Keywords: gender approach, professional competence, higher education.

В современном мире гендерный подход находится в центре социальных, политических, культурологических дискурсивных практик современных исследователей. Гендер стал важной составляющей современного бытия и в условиях всеобщей глобализации приобретает все больший статус глобального явления. Основная идея гендерного подхода основана на том, что важны не биологические или физические различия между мужчинами

и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое придает общество этим различиям.

Развитие гендерного подхода в педагогике позволяет по-новому взглянуть на систему образования в России и оценить всю значимость педагогической профессии для развития подрастающего поколения. Л.В. Штылева формулирует основную идею гендерного подхода в образовании как учет специфики воздействия на развитие мальчиков и девочек, факторов учебно-воспитательного процесса (содержание, методы обучения, организация жизни, педагогическое общение и др.).

Н.В. Александрова гендерное образование предлагает рассматривать как образовательную модель, в которой учитываются гендерные интересы личности, принимается во внимание наличие гендерных проблем в социальном развитии общества и системе образования, предпринимается поиск способов их решения.

Несмотря на значительные достижения отечественной науки и практики в области гендерных исследований, воспитание детей дошкольного возраста по-прежнему носит характер «усредненного». Но ведь именно дошкольный возраст является сензитивным периодом по формированию гендерной идентичности мальчиков и девочек. Ответственность за воспитание детей в этом возрасте возлагается на специалистов дошкольного образования и семью. Хотя, как показывает практика, воспитатели дошкольных учреждений не так часто проявляют интерес к методическим разработкам в этой области и более полагаются на свой жизненный опыт в решении данных вопросов. Такое явное несоответствие между достижениями научной мысли и реалиями педагогической практики видится нам одним из важнейших научных противоречий, порождающих множество проблем, одной из которых является несформированная гендерная компетентность в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста.

Учитывая особенности профессионального самоопределения личности и особенности реализации компетентностного подхода в образовании, мы осознаем целесообразность работы по формированию профессиональной компетентности личности на этапе получения высшего профессионального образования.

Анализ нормативных документов, социально-психологической, педагогической литературы, изучение опыта работы воспитателей по вопросам гендерного воспитания детей дошкольного возраста позволил выявить ряд противоречий:

Противоречия *социально-педагогического уровня между:*

– объективными потребностями российского общества в здоровом нравственно-психологическом климате и фактическим падением нравственности, тревожной демографической ситуацией в стране, кризисом семьи и семейного воспитания;

– необходимостью мобилизации ресурсов для общественного развития и недостаточной вовлеченностью высших учебных заведений в обеспечение решения этой задачи.

Противоречия *научно-теоретического уровня между:*

– достижениями отечественной педагогической науки в области гендерного воспитания и образования подрастающей молодежи и реальной педагогической практикой использования данных разработок в педагогической деятельности.

Противоречия *научно-методического уровня между:*

– возможностью формирования профессиональной компетентности педагога в области решения задач гендерного воспитания детей дошкольного возраста и отсутствием программно-целевых ориентиров при построении педагогического процесса в системе высшего профессионального образования по данному направлению.

Цель исследования – теоретическое обоснование и практическая апробация формирования профессиональной компетентности у студентов в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста в системе высшего профессионального образования.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические и прикладные аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста.

2. Определить содержательную и уровневую характеристику основных параметров профессиональной компетентности в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста (компоненты, показатели, критерии оценки, уровни).

3. Осуществить подбор и модификацию диагностического инструментария по определению профессиональной компетентности в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста.

4. Разработать и апробировать модель процесса формирования профессиональной компетентности в области гендерного воспитания детей дошкольного возраста и программу по ее формированию, осуществить ее экспериментальную апробацию.

УДК 37.035.2

С.Б. Фадеев

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

**НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

S.B. Fadeev

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

**FOLK CULTURE AS A MEANS OF FORMATION OF GENDER
TOLERANCE OF PRESCHOOL CHILDREN**

В статье обосновывается актуальность проблемы полоролевой социализации детей старшего дошкольного возраста, раскрываются сущностные характеристики гендерной толерантности как кульминационного образования в период дошкольного детства, рассматриваются воспитательные возможности народной культуры как средства ее формирования.

Ключевые слова: гендер, гендерная толерантность, народная культура как средство гендерного воспитания.

In the article the relevance of gender role socialization of children of preschool age, reveals the essential characteristics of gender tolerance as the culmination of education during the preschool years are considered educational possibilities of popular culture as a means of its formation.

Keywords: gender, gender tolerance, popular culture as a means of gender education.

Обновление современного российского образования сопровождается интенсивным поиском путей совершенствования педагогического процесса во всех звеньях образовательной системы. Не составляет исключения в этом плане и дошкольное образование, являющееся начальной ступенью образования. Среди многих проблем содержания дошкольного образования особое место в настоящее время занимают вопросы, связанные с формированием толерантности.

В нормативных документах и декларациях как международного, так и государственного уровня подчеркивается значимость и необходимость создания условий (педагогических, социальных и политических) для формирования толерантности (Европейская конвенция о защите прав человека

и основных свобод, Всеобщая декларация прав человека, Декларация прав ребенка, Международный пакт о гражданских и политических правах, Декларация принципов толерантности, Конвенция ООН о правах ребенка, Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года, закон Российской Федерации «Об образовании» и др.).

Толерантность – сложное личностное образование. В зависимости от разновидности сфер социального взаимодействия в современной научной литературе рассматриваются особенности межличностной, конфессиональной, межнациональной, этнической, возрастной и иных видов толерантности. Несмотря на довольно обширный спектр исследований в данном направлении, вопросы, связанные с изучением формирования понимающего, принимающего и уважительного отношения к людям другого пола, т.е. *гендерной толерантности*, остаются малоизученными в системе как общего, так и дошкольного образования. Признание учета половых различий детей в образовательном процессе в качестве основного принципа его организации, наличие широкого спектра работ по различным аспектам полоролевой социализации детей дошкольного возраста не привело к детальному изучению проблемы формирования основ гендерной толерантности в данном возрастном периоде.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом полоролевой социализации, осуществляемой как стихийно, так и в ходе целенаправленного полового воспитания. С изучением проблем полоролевой социализации детей дошкольного возраста связаны научные интересы многих исследователей в области детской и возрастной психологии, дошкольной педагогики, нейрофизиологии, составляющие достаточно прочный фундамент разработки программно-целевых и технологических аспектов взаимодействия педагога с детьми в процессе их приобщения к основам гендерной культуры.

Среди многих средств, обеспечивающих своевременное и качественное развитие человека в период дошкольного детства, особое место занимает народная культура, имеющая высочайший воспитательный потенциал в силу своих специфических особенностей: доступности детскому восприятию, яркости и колоритности элементов, синкретичности, созвучности витагенному опыту. Ее развивающие возможности детально изучены по отношению к задачам эстетического, умственного, патриотического, трудового воспитания дошкольников. Вместе с тем воспитательный потенциал народной культуры как педагогического средства не изучался в процессе формирования гендерной толерантности детей дошкольного возраста.

Анализ нормативных и концептуальных документов, социально-психологической, педагогической литературы, изучение опыта деятельности детских садов, работы воспитателей по вопросам полового воспитания позволил выявить ряд **противоречий** разного уровня.

На социально-педагогическом уровне актуальность проблемы обусловлена противоречием между:

– социально обусловленной потребностью общества в воспитании подрастающего поколения в лучших традициях гендерной культуры и нивелированием ценностей толерантных отношений между людьми разного пола;

– признанием народной культуры как содержательного компонента полоролевой социализации и низким уровнем реализации ее воспитательного потенциала в формировании гендерной толерантности.

На научно-теоретическом уровне актуальность проблемы обусловлена противоречием между:

– необходимостью принимающих, понимающих и уважительных отношений ко всему «иному» в условиях кризисного социального пространства и недостаточной теоретической базой образовательных систем в области формирования гендерной толерантности;

– фундаментальным научным потенциалом по проблемам полового воспитания (в частности, формирования гендерной толерантности как одного из его результатов) и ограниченным арсеналом средств практического решения задач полоролевой социализации.

На научно-методическом уровне актуальность проблемы обусловлена противоречием между:

– возможностью формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольных образовательных учреждений в связи с сензитивностью данного возрастного периода и отсутствием программно-целевых ориентиров в построении педагогического процесса по данному направлению личностного развития, малой эффективностью, недостаточностью средств, используемых в этом процессе;

– высоким воспитательным потенциалом народной культуры в общем контексте личностного развития и отсутствием технологических оснований ее применения в процессе формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования – теоретическое обоснование и исследование возможности использования народной культуры в процессе формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические и прикладные аспекты проблемы формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

2. Определить содержательную характеристику основных параметров (компоненты, показатели, критерии оценки, уровни) гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

3. Осуществить подбор и модификацию диагностического инструментария по определению гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

4. Выявить и сравнить уровень сформированности гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем

и результативном этапах опытно-поисковой работы, осуществить анализ, обобщение и интерпретацию полученных результатов.

5. Разработать модель формирования гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста, проект использования народной культуры в этом процессе, осуществить его экспериментальную апробацию.

Актуальность проблемы формирования толерантного (понимающего, принимающего и уважительного) отношения ко всему иному обусловлена рядом причин, имеющих место в социально-экономической, политической жизни общества, в сфере образовательной политики государства, наличии противоречий в области научного потенциала современных изысканий по данной проблеме и реального состояния практики. Изучению толерантности как социокультурного феномена, принципа взаимоотношений, личностного образования посвящены исследования ученых в области философии, культурологи, социологии, психологии, этики и других наук, связанных с различными аспектами жизнедеятельности человека.

Видовое многообразие толерантности предопределяется сферами межличностного взаимодействия человека в контексте социальной культуры (национальной, гендерной, конфессиональной, нравственно-этической и др.). Толерантность в психолого-педагогическом аспекте рассматривается как сложное личностное образование, проявляющееся в понимающем, принимающем и уважительном отношении ко всему иному.

Анализ педагогических работ по вопросам формирования толерантности позволяет судить о лаконичности, «точечности» научного поиска в контексте изучения проблемы организации целостного педагогического процесса и определенных его компонентов. В современных отечественных и зарубежных исследованиях достаточно полно раскрыты вопросы, связанные с изучением сущностных характеристик и структуры разных видов толерантности. Вместе с тем вопросы, связанные с проявлениями гендерной толерантности освещены локально: в них не раскрыты проблемы ее генезиса, специфика проявления основных показателей на разных этапах возрастного развития, механизмы становления толерантности как интегративного личностного образования.

Анализ теоретических позиций, раскрывающих воспитательные возможности народной культуры, позволил определить ее как универсальное средство решения задач разных разделов воспитания, что явилось основанием для изучения ее потенциала в формировании гендерной толерантности у детей дошкольного возраста при соблюдении следующих условий: терминологической определенности гендерной толерантности как сложного личностного образования; разработанности соответствующих сферам личностного развития параметров (показателей, критериев оценки, уровней) гендерной толерантности как интегративного личностного образования, качественной диагностики уровней сформированности гендерной толерантности, целенаправленного подбора элементов народной культуры, включающих яркие, образные проявления гендерной толерантности в различных ситуациях взаимодействия, доступных восприятию и освоению



детьми в данный возрастной период, разработанности и реализации модели педагогического процесса формирования гендерной толерантности.

Подтверждение гипотетических посылок в процессе опытно-поисковой работы обеспечено решением всех исследовательских задач, что свидетельствует об их правомерности и соответствии логике исследования.

Результаты исследования подтвердили актуальность проблемы использования народной культуры в формировании гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста, позволили обозначить ряд позиций, нуждающихся в более детальном теоретическом обосновании и практической проработке: реализация дифференцированного подхода к педагогическому процессу, предполагающая возможности подгруппового взаимодействия педагога с детьми разного пола, организация работы с семьями детей, направленная на повышение уровня социокультурной и психолого-педагогической компетенции родителей.

Особого внимания в плане определения перспектив проведения исследования по данному направлению заслуживают вопросы сущностных характеристик разных видов толерантности по отношению к генезису их становления в разные возрастные периоды, изучение воспитательного потенциала комплекса средств, способствующих ее формированию.

2. НАУЧНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.212.2

Г.Х. Вахитова

Томский государственный педагогический университет, г. Томск

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕСТИРОВАНИЯ КАК ОДНОГО ИЗ МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В ПРЕДШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

G.Kh. Vakhitova

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

MODERN APPROACHES TO THE TEST AS ONE OF TEACHING METHODS OF DIAGNOSIS IN PRE-PRIMARY EDUCATION

В статье рассматриваются современные подходы к использованию тестирования как одного из методов педагогической диагностики на этапе предшкольного образования. Автором выделены основные требования к использованию тестирования детей дошкольного возраста. Указываются концептуальные положения диагностической работы, игнорирование которых может привести к психолого-педагогическим нарушениям в процессе тестирования дошкольников.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, тестирование, дошкольный возраст, предшкольное образование, принципы организации диагностической работы, субъектность.

The paper reviews current approaches to the use of testing as a method of educational assessment at the stage of pre-school education. The author highlights the main requirements for the use of testing preschool children. Include the conceptual provisions of diagnostic work, if ignored, can lead to psychological and educational testing process violations in preschoolers.

Keywords: pedagogical diagnostics, testing, pre-school age, pre-primary education, the principles of diagnostic work, subjectivity.

Актуальность проблемы

Современное состояние образовательного процесса характеризуется необходимостью определения ее эффективности. Данное положение обостряет

внимание педагогов и психологов к разработке диагностического инструментария для выявления результативности образования на всех ее этапах. Пристальное внимание ученых к данной проблеме выявляет обозначившееся сегодня противоречие между:

- наличием большего количества диагностического материала и необходимостью его отбора в соответствии с программными требованиями;
- соблюдением концептуальных положений субъектности испытуемых и сложившейся практикой проведения массового обследования.

Для снятия данного противоречия необходимо проведение аналитической работы для определения концептуальных оснований педагогической диагностики. Для введения в круг принципиальных положений важно определить ключевые понятия, лежащие в основе рассматриваемой проблемы.

Педагогическая диагностика (как понятие, впервые введенное немецким ученым Карлхайнцем Ингенкампом в 1968 году) заимствовала методы исследования психологической диагностики, однако по своим целям, задачам и сфере применения она все же остается относительно самостоятельной. Но, несмотря на данное обстоятельство, она сегодня все еще является скорее активно оспариваемой, нежели сформировавшейся научной дисциплиной. Поэтому неудивительно, что существуют различные научные определения рассматриваемого понятия, а также разные подходы к ее использованию на различных ступенях образования, в том числе и на этапе дошкольного воспитания. Здесь уместно вспомнить, что большинство исследователей-педагогов (*В.С. Аванесов, В.П. Беспалько, В.И. Журавлев, К. Ингенкамп, Г.С. Ковалёва, М.В. Кларин, В.П. Левин, А.Н. Майоров, Д. Равен, А.О. Татур* и др.) под педагогической диагностикой понимают сложный и специфический вид педагогической деятельности, динамическую систему взаимодействия воспитателей и воспитуемых, содержание которого составляет целенаправленное изучение и преобразование воспитанника [1; 2; 5; 6; 8]. В данном случае определение связано с этимологией слова «диагностика», обозначающего на языке оригинала – греческом – «способный распознавать» [3, с. 236].

В диагностику вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний и умений. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения, а диагностирование рассматривает результаты в связи с путями и способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения и развития. Педагогическое диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление количественных и качественных данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий. Эти особенности, на наш взгляд, должны быть положены в основу деятельности педагога, приступающего к диагностированию детей, в особенности на этапе дошкольного образования, предшкольного в частности. Среди множества диагностического инструментария в предшкольном образовании часто используемым является тестирование. Уместно вспомнить, что слово «тест» – английского происхождения и переводится как «испытание»,



«проверка» [3, с. 691]. В литературе встречается следующее определение тестов. *Тесты* – это достаточно краткие, стандартизированные или нестандартизированные пробы, испытания, позволяющие за сравнительно короткие промежутки времени оценить исследователем результативность познавательной деятельности, т.е. оценить степень и качество достижения каждым ребенком целей обучения [8]. Тогда можно сделать вывод, что педагогическое тестирование – это проверка, позволяющая распознать изменения какого-либо качества (знание, умение, свойство и др.) человека в целях его коррекции.

Современные подходы к использованию тестов как метода педагогической диагностики

Анализ работ ведущих ученых в области исследования диагностических методов с точки зрения их психолого-педагогического содержания [1; 2; 5; 6; 8] показал, что использование тестов должно *удовлетворять ряду требований*:

- 1) краткость заданий, предполагающих сжатые ответы, т.е. не требовать больших затрат времени;
- 2) однозначность вопросов, т.е. не допускающих произвольного толкования и исключающих возможность формулирования разных ответов;
- 3) соответствие содержанию реализуемых программ дошкольного образования;
- 4) информационность, что обеспечивает возможность соотнесения количественной оценки за выполнение теста с порядковой или интервальной шкалой измерений, а полученные результаты должны быть легко читаемыми;
- 5) пригодность для быстрой математической обработки результатов.

К сожалению, на практике использование тестовых заданий на этапе дошкольного образования не всегда соответствуют данным требованиям. Например, задание для определения способности ребенка к аналогическому мышлению (М.В. Корепанова), где нужно закончить предложение: «Трава зеленая, а небо...», «Птица летает, а змея...», «Сахар сладкий, а яблоко...», «Ходишь ногами, а бросаешь...», «Ты ешь ртом, а слушаешь...», вызывает обсуждение у шестилеток, так как ими предлагаются разные варианты продолжения фразы: «Трава зеленая, а небо светлое (безоблачное)», «Птица летает, а змея шипит (лежит)», «Сахар сладкий, а яблоко тоже сладкое». На последнее задание «Ты ешь ртом, а слушаешь...» Влад М., привыкший к открытому диалогу, ответил: «Когда я ем, я глух и нем». Для предложения «Ходишь ногами, а бросаешь...» Пашей Ф., часто предлагающим нестандартные способы решения заданий, был найден вариант: «Ходишь ногами, а бросаешь нужное дело». Причем интерпретация ответа была аргументированной: «Человеку, который потратил много сил на какое-то дело, все надоело, и он его бросил на полпути, а этого делать нельзя». Вслед за Владиком и Пашей и другие дети стали предлагать свои ответы, уходя от правильного варианта. В данном случае задание вызвало затруднение у дошкольников, связанное с нахождением различных вариантов. Заметим, дети находят множество ответов в соответствии с собственной логикой

рассуждения, поэтому непонятно, как анализировать подобные ответы и какие выводы делать. Полагаем, в данном случае педагог заранее не подобрал задания, соответствующие уровню развития детей, что вызвало произвольное толкование и формулирование разных ответов.

Приведем другой пример. Задание, которое было связано с изучением уровня притязаний и потребности в достижениях цели у дошкольников, показало несоответствие теста содержанию программ. Детям предлагалось из красных, белых, красно-белых квадратиков составить узоры, нарисованные на карточках. Авторы методики (М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова) рекомендуют по окончании работы определить число выполненных и невыполненных заданий, в зависимости от степени их трудности. На основе этого сделать вывод, соответствует ли уровень притязаний реальным возможностям ребенка, адекватно ли он реагирует на успех или на неудачу [7]. К сожалению, педагог не смог сделать такой вывод, так как многие дошкольники задание не выполнили, поскольку были незнакомы с игрой Б.П. Никитина «Сложи узор». Здесь наблюдается явное нарушение описанного нами третьего требования, когда задание обязательно должно соответствовать содержанию реализуемых программ дошкольного образования.

Тестирование проводится как с отдельными детьми, так и в группах. Основным недостатком групповых тестов является снижение возможностей у экспериментатора добиться взаимопонимания с испытуемыми, заинтересовать их заданием. Кроме того, при групповом тестировании затруднен контроль над функциональным состоянием детей, таким как тревожность, усталость и др. Иногда для того чтобы понять причины низких результатов по тесту какого-либо ребенка, следует провести дополнительное индивидуальное собеседование.

Концептуальные положения педагогической диагностики

Проведенный нами анализ использования педагогической диагностики на этапе дошкольного образования позволяет сформулировать концептуальные положения, основанные на субъектности ребенка как приоритетном направлении при его психолого-педагогическом исследовании. *Концептуальные положения субъектности ребенка при проведении педагогической диагностики позволяют, во-первых, оптимизировать образовательный процесс дошкольников с точки зрения целесообразности его индивидуализации, во-вторых, корректно определить итоговые данные, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переходе детей от дошкольного этапа к этапу обучения в школе, т.е. в какой-то мере способствовать реализации преемственных связей. Здесь еще важно помнить, что «диагностика развития детей 5-6-летнего возраста, будучи включена в дошкольное образование, призвана помогать педагогам и родителям ребенка правильно строить с ним педагогическое общение. Специфика дошкольного возраста заключается в том, что все психические процессы очень подвижны и пластичны, а развитие потенциальных*



возможностей ребенка в значительной степени зависит от того, какие условия для этого развития создадут ему педагоги и родители» [9].

Отметим, реальные способности ребенка могут проявиться достаточно поздно, и то образование, которое он получает, в большой мере способствует их проявлению. Известное понятие Л.С. Выготского «зоны ближайшего развития» особым образом фиксирует именно этот факт. Поэтому, определяя индивидуальные особенности ребенка шестилетнего возраста, очень важно учитывать «склонности», выступающие основой его дальнейшего развития. Эта специфика не позволяет считать результаты диагностики (даже, если они достоверны) устойчивыми и определяющими судьбу ребенка. Любое достижение ребенка дошкольного возраста на каждом этапе его развития является промежуточным и служит лишь основанием для выбора педагогом программ, технологий, методов для последующей работы с ним.

Мы полагаем, что для реализации концептуальных положений, основанных на субъектности ребенка, по меньшей мере необходимо помнить о тех *принципах организации диагностической работы*, которые являются базовыми при обследовании дошкольников:

1. Принцип учета возможности проявления во время педагогической диагностики личностных особенностей детей и адаптация к этим особенностям (например к темпераменту) процесса исследования. В этом смысле дети не всегда укладываются в строго регламентированное время, но это не показатель их интеллектуальных достижений, а может быть лишь проявлением особенностей темперамента.

2. Принцип научности означает, что диагностическая работа в образовательном учреждении должна опираться на научные исследования, обосновывающие выбор изучаемых показателей, методы, сроки и организацию обследования.

3. Принцип этичности подразумевает, что диагностическая работа должна проводиться с соблюдением норм и правил в связи с чем необходимо помнить о закрытости полученных результатов, иногда даже для родителей.

4. Принцип оптимальности предполагает, что минимальными усилиями должно быть получено достаточное количество диагностической информации – столько, сколько может быть использовано в работе образовательного учреждения.

5. Принцип объективности заключается в научно-методологическом и методически обоснованном содержании диагностического материала (тестов, заданий, вопросов), диагностических процедур, равном, дружеском отношении педагога ко всем детям, точных, адекватных, установленных заранее критериях оценивания достижений каждого ребенка.

6. Принцип систематичности состоит в необходимости проведения диагностики не от случая к случаю, а согласно заранее намеченным срокам. Принцип систематичности требует комплексного подхода к проведению диагностирования, при котором различные формы, методы и средства проверки используются в тесной взаимосвязи и единстве, подчиняются одной цели.

Такой подход исключает универсальность отдельных методов и средств диагностирования.

Как показывает наша многолетняя практика работы в дошкольном образовании, игнорирование указанных основополагающих принципов может привести к психолого-педагогическим нарушениям в процессе диагностирования детей. Укажем наиболее часто *встречающиеся ошибки*:

1. В федеральных государственных требованиях четко определяется, что ребенок должен быть для взрослых прежде всего субъектом деятельности. В профессиональных педагогических кругах данное положение уже давно не оспаривается. Такой подход обязывает педагогов соблюдать субъектность ребенка в процессе реализации программ дошкольного образования. Но, к сожалению, как показывает практика, при организации диагностической работы этот факт зачастую упускается из виду. Нормы же педагогической этики не позволяют рассматривать ребенка как объект бесцеремонного исследования; пугать его внезапными проверками; тестировать без согласия родителей, знакомить с результатами диагностики (составляющими конфиденциальную информацию) людей, не имеющих непосредственного отношения к образованию данного ребенка. Педагог, не будучи специалистом-диагностом, из лучших побуждений может сообщить результаты тестирования (например, что у ребенка низкий балл по тесту) родителям ребенка, не подготовив их соответствующим образом, или администрации дошкольного образовательного учреждения. Если эта информация дойдет до самого ребенка или до других детей, это может нанести существенный вред его психо-эмоциональному состоянию.

2. Зачастую используются технологически не проработанные, не апробированные, имеющие сомнительную научную и практическую ценность методы диагностики. Результаты такой диагностики не отражают реальной картины развития ребенка и, следовательно, не могут повысить эффективность образовательного процесса. Для подтверждения приведем пример такой ситуации. При тестировании познавательных процессов детям шестилетнего возраста была предложена серия слов («старый, дряхлый, маленький, ветхий») с целью вычленения лишнего слова. Дети предлагали разные варианты ответов: и «верхний» (видимо, оно было в их словаре более употребительным, чем «ветхий»), и «старый» (более знакомое и стоящее первым в цепочке слов). К сожалению, верный ответ не был найден (это объяснялось тем, что большинство из данных слов не входят в активный словарь ребенка). Когда педагог очень медленно, четко выделяя каждое слово, повторил в третий раз, Ксюша В. воскликнула: «Ежик!». При чем тут же нашла простое, с ее точки зрения, объяснение: «А его там не было». Данный пример наглядно показывает использование теста без соотнесения его с практическим и речевым опытом маленьких детей.

3. Некоторые образовательные учреждения используют систему тестирования дошкольников для отбора их на предмет соответствия особой образовательной программе (концептуальных положений УМК) в будущем первом классе. По нашему глубокому убеждению, там, где наличествует отбор на предмет пригодности системе, технологии, программе обучения, там



заканчивается дошкольная педагогика [4]. В данном случае утрачивается возможность максимального развития ребенка или навязывается менее перспективный путь систематического образования исходя из представлений педагогов, диагностирующих ребенка, но при этом игнорирующих его личностные интересы, а стало быть, нарушается субъектность ребенка.

4. Иногда в процесс диагностирования вовлекаются специалисты, не имеющие соответствующей квалификации. Это приводит к некомпетентной интерпретации диагностических данных, ошибкам в определении уровня развития ребенка, что может дезориентировать педагогов и родителей при взаимодействии с детьми.

5. Еще одним недостатком диагностирования дошкольников являются сроки и этапы его проведения. Чаще всего в практике предшкольного образования тестирование детей происходит дважды – перед началом обучения и в конце учебного года. Мы убеждены, что для оказания своевременной помощи ребенку и внесения соответствующих коррективов в программу обучения, необходимо проведение тестирования трижды в год. Причем оптимальный срок первичной диагностики должен быть определен по истечении не менее двухнедельного пребывания ребенка в новом образовательном учреждении. Этот срок связан с его адаптацией в новых условиях. Цель данной диагностики – определение потенциальных возможностей детей и подбор технологически гибких, личностно-ориентированных заданий. Второй срок тестирования – середина учебного года. Его цель – характеристика динамики развития дошкольников, и в случае необходимости корректировка программ, заданий. И третий срок – конец учебного года, диагностика проводится с целью определения результатов обучения и выработки рекомендаций родителям и будущему педагогу.

6. Нельзя допустить, чтобы данные тестирования были основанием для навешивания на ребенка «ярлыка». Особенно тяжелые последствия могут иметь недостоверные результаты тестирования. Они могут оказать негативное влияние как на развитие личности, так и на дальнейшую образовательную траекторию ребенка.

Для ребенка шестилетнего возраста в первую очередь важно не столько, каким объемом знаний определенной образовательной области он владеет, сколько то, каким способом эти знания были ребенком освоены. Таким образом, определенный набор знаний, которым обладает дошкольник, далеко не всегда указывает на реальные результаты его образования, не говоря уже о том, что уравнивает всех детей в их развитии. Это также усложняет подбор методов диагностики, соответствующих именно этому возрасту, поскольку для определения реального уровня развития ребенка требуются не простые «экзаменационные» вопросы, а специальный психолого-педагогический инструментарий.

Выводы

При обращении внимания на концептуальные положения субъектности обследуемого личность дошкольника не будет слишком деформирована психологическими и педагогическими деструкциями, если в отношении



«образовательная система – дошкольник» будет установлено равновесие уважения. А для этого, по нашему мнению, необходимы следующие действия. Во-первых, сместить акцент с позиции педагога-диагноста на позицию самого дошкольника. Во-вторых, сместить акцент наших проблем «взрослых» по поводу обучения дошкольников на самих дошкольниками. В-третьих, сместить акцент с процесса целенаправленного развития неких качеств или функциональной грамотности на процесс педагогической поддержки, создания условий для естественного роста и созревания дошкольника. Таким образом, путем смещения трех акцентов мы как бы наводим более точное фокусное расстояние и дошкольники становятся различимы личностно, а стало быть, более понятны и близки нам, взрослым.

Следовательно, специалисту дошкольного образования, диагностирующему ребенка, необходимо найти ответы на два главных вопроса: с какой целью осуществляется эта деятельность и как будут использованы ее результаты. Вероятно, для того, чтобы данные диагностики позволили педагогам и родителям следить за ходом развития ребенка и оказывать персональную своевременную помощь дошкольнику. В этом заключается, по нашему убеждению, позитивная роль педагогической диагностики в дошкольном образовании.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Основы теории педагогических измерений // Педагогические измерения. – 2004. – № 1. – С. 15–21.
2. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 284 с.
3. Булыко А.Н. Современный словарь иностранных слов. – М.: Мартин, 2006. – 848 с.
4. Вахитова Г.Х. Теоретические основания и организационно-педагогические условия развития творческих способностей дошкольников: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00.01. – Томск, 2000. – 161 с.
5. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
6. Ковалева Г.С. Рейтинговые системы в образовании // Педдиагностика. – 2003. – № 4. – С. 79.
7. Корепанова М.В., Харлампова Е.В. Диагностика развития и воспитания дошкольников в образовательной системе «Школа 2100»: пособие для педагогов и родителей. – М.: Баласс, 2005. – 144 с.
8. Майоров А.Н. Тесты и их виды // Школьные технологии. – 1998. – № 4. – С. 176–181.
9. О практике проведения диагностики развития ребенка в системе дошкольного образования. Письмо Министерства образования РФ от 07.04.99 № 70/23-16 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vashpsixolog.ru/documentation-school-psychologist/48-normative-documents-russia/140-letter-on-the-practice-of-diagnosing-the-childs-development-in-preschool-education>.



УДК 371.72

Л.А. Боровская

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

**ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВ ЗДОРОВОГО
ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК ТРЕБОВАНИЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

L.A. Borovskaya

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

**FORMATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN THE BASICS
OF HEALTHY LIVING AS A REQUIREMENT OF THE FEDERAL STATE
EDUCATIONAL STANDARD**

Цель данной статьи – раскрыть основные направления, методы и средства формирования у младших школьников потребности сохранения и укрепления здоровья в аспекте требований Федерального государственного стандарта начального общего образования.

Ключевые слова: естественнонаучное образование, здоровье, стандарт, учебная деятельность, экология.

The purpose of this article: to open the basic directions, methods and means of formation in primary school children need in maintaining and promoting the health of the requirements of the Federal State primary standard of general education.

Keywords: natural science education, health, standards, training activities, ecology.

Задачи сохранения здоровья детей и формирования у учащихся культуры здорового и безопасного образа жизни в современных условиях рассматриваются как неотъемлемая часть стратегии развития системы начального образования. Это связано с тем, что исследователи в разных регионах России обращают внимание на неблагоприятную динамику основных показателей здоровья учащихся (В.Н. Касаткин, Н.К. Смирнов, Е.А. Стальков, Т.Ф. Орехова и др.). В работах ученых НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков Научного центра здоровья РАМН отмечается, что за последние 10 лет заболеваемость младших школьников увеличилась на 89 %. Анализ работ отечественных ученых (М.М. Безруких, Н.А. Голиков, З.Ю. Тюмасева и др.) показывает, что проблема нарастает с переходом детей из класса в класс.

Следовательно, понимание необходимости заботиться о своем здоровье и стремление к здоровому образу жизни (ЗОЖ) как важнейшему элементу общей культуры человека важно воспитывать на самых первых этапах обучения в школе, прежде всего потому, что потери здоровья на младшей ступени обучения практически невозможны, их чрезвычайно трудно компенсировать в дальнейшем. Заложенные на младшей ступени обучения знания о здоровье закрепляются у человека на уровне подсознания на всю жизнь, умения и навыки ЗОЖ, приобретенные в раннем возрасте, превращаются в привычку и становятся основой его жизнедеятельности.

В связи с этим Федеральным государственным образовательным стандартом (далее ФГОС) в начальном общем образовании выделяется отдельное направление по формированию у младших школьников основ здорового образа жизни. Таким образом, здоровьесберегающая составляющая в современных условиях должна быть неотъемлемой частью основной образовательной программы образовательного учреждения (далее ООП).

Культура ведения здорового образа жизни не дается человеку изначально, а является результатом его обучения, воспитания и саморазвития. Чтобы жить в современной, порой агрессивной по отношению к человеку социоприродной среде и сохранить здоровье, необходимо иметь индивидуальную систему поведения на каждый день. Для ее обеспечения ФГОС НОО выделяет специальный раздел. В стандарте отмечается, что этот раздел представляет собой комплексную программу формирования у обучающихся знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического и психологического здоровья как одного из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмоциональному развитию ребенка, достижению планируемых результатов освоения ООП начального общего образования. Статус данного компонента – «Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни». Системная работа на ступени начального общего образования по формированию у учащихся культуры здорового и безопасного образа жизни в этой программе представлена пятью взаимосвязанными блоками: по созданию в образовательном учреждении здоровьесберегающей инфраструктуры, по рациональной организации учебной и внеучебной деятельности обучающихся, эффективной организации физкультурно-оздоровительной работы, по реализации дополнительных образовательных программ и просветительской работы с родителями (законными представителями) учащихся. Таким образом, базовый термин программы – «здоровье» – применяется к различным социальным системам и является интегрированной категорией. Однако содержательный анализ всех представленных в программе направлений показывает, что для ее успешного функционирования необходимо четкое понимание, что здоровье индивида определяется действием группы факторов: генетических (показатели физического здоровья – пол, возраст, морфофункциональный вид, биоритмологический тип и т.д.), психической конституции (тип ВНД,



темперамент, уровень стрессоустойчивости и социальной адаптации, способность человека контролировать свое поведение, планировать и осуществлять свой путь в микро- и макросоциальной среде), социальных и экологических факторов. Их учет в качестве основы для формирования у младших школьников основ здорового образа жизни и безопасного поведения позволяет выделить следующие компоненты формируемой у ученика личностной модели здоровья:

- 1) знание основ функционирования организма;
- 2) волевая регуляция жизни, связанная с сохранением здоровья;
- 3) способность к поиску активного выхода из состояния предболезни или заболевания;
- 4) личностные установки и мотивы оздоровительной деятельности.

Содержательный анализ этих компонентов показывает, что ни один из разделов Программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни образовательного учреждения в полном объеме не обеспечивает поставленных ФГОС НОО задач. Следовательно, целесообразно обратить внимание на развивающееся в педагогике направление, главная задача которого – обучение детей ЗОЖ (Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, В.П. Петленко, Л.Г. Татарникова и др.). Как показывают данные этих исследований, результатом обучения и воспитания младших школьников по всем четырем представленным выше компонентам является овладение определенными знаниями и формирование у них потребности в здоровье, понимание сущности здорового образа жизни и выработка индивидуального способа валеологически обоснованного поведения. Таким образом, с учетом требований ФГОС НОО методология воспитания у учащихся ЗОЖ, кроме обеспечения их грамотности в вопросах здоровьесбережения, включает и формирование мотивации на ведение здорового образа жизни и воспитание ответственности за собственное здоровье и здоровье близких людей. Это не просто способы сохранения и укрепления здоровья, но и создание новых осознанных форм поведения, полезных для здоровья. Деятельность учителя в этом аспекте является образовательно-оздоровительной и представляет собой комплекс действий гигиенической, психолого-педагогической, природно-оздоровительной, художественно-эстетической направленности. Методологической основой этой деятельности являются два основных компонента ЗОЖ (по В.Н. Куликову):

1. Мотивационно-ценностный – убеждение в необходимости здоровой жизнедеятельности для самосовершенствования, самоутверждения личности для реализации ее жизненных целей.

2. Содержательный – преодоление негативных факторов, влияющих на здоровье, возможно лишь тогда, когда человек осознает, что лично отвечает за свое здоровье.

Исходя из этого ребенок рассматривается не как «объект», о здоровье которого пекутся государство, общество, медицина, школа, как может показаться на первый взгляд при изучении ФГОС НОО. Учащийся в педагогическом процессе должен обрести качество «субъекта», осознающего

индивидуальную ценность здоровья. Следовательно, необходимо настроить ученика на осознание и желание быть здоровым и иметь представление об основах ЗОЖ, что должно, по требованиям ФГОС НОО, составлять суть каждого раздела Программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни образовательного учреждения. Рассмотрим возможные методы и средства реализации этого направления в учебном процессе на примере предмета «Окружающий мир».

Этот предмет призван обеспечить младших школьников знаниями о человеке как биосоциальной системе, о здоровье и некоторых способах его сохранения, поскольку естественнонаучное содержание учебного материала данной дисциплины имеет значительный здоровьесформирующий потенциал. Под здоровьесформирующим потенциалом (ЗФП) естественнонаучного образования понимаются такие компоненты учебно-воспитательного процесса, которые могут быть приведены в действие и использованы для обеспечения успешности воспитания у учащихся здорового образа жизни. Его актуализация заключается в реализации полученных детьми теоретических знаний в практической деятельности. Образовательная модель формирования ЗОЖ с учетом требований ФГОС в начальном естественнонаучном образовании делает акцент на обучении навыкам, необходимым для принятия решений на основе информации о вредных и полезных для здоровья факторах.

Изучение позитивного опыта работы школ и анализ материалов, связанных с формированием у младших школьников основ ЗОЖ (согласно требованиям ФГОС НОО [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9]) показывают, что потенциальные здоровьесформирующие возможности начального естественнонаучного образования реализуются более полно, если:

- здоровьесберегающий компонент интегрируется в содержание изучаемого материала предмета «Окружающий мир»;
- создаются условия для организации исследовательского подхода к изучению своего организма путем самонаблюдений, опытов и моделирования процессов, происходящих в организме человека;
- обеспечивается проведение на уроках курса «Окружающий мир» систематического валеологического анализа и самоанализа при изучении соответствующего материала;
- уроки по предмету «Окружающий мир» проектируются с использованием активных методов обучения (валеотренингов, дискуссий, упражнений, анализа видеоматериалов, проблемных ситуаций, обыгрывания сюжетов, ситуативных, имитационных, ролевых игр и т.д.).

Однако как показывает практика, только таких действий учителя оказывается недостаточно для готовности младших школьников к сохранению, формированию и укреплению здоровья. Комплексный анализ содержания программ предмета «Окружающий мир» в этом аспекте выявляет тот факт, что основной акцент делается на изучении вопросов общего характера (строение организма, функции органов и систем органов, гигиенические правила и т.д.). Конкретные вопросы сохранения здоровья отдельных органов, систем органов



и организма человека в целом при его взаимодействии с окружающей средой с особой топикой (от греческого *topos* – место), организацией жизненного пространства, влияющем на здоровье, не рассматриваются. В то же время по заключению экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), состояние здоровья на 50 % определяются именно образом жизни, на 20 % – состоянием окружающей среды (в Пермском крае состояние здоровья детей на 52,6 % зависит от условий окружающей среды, по мнению Н.В. Зайцевой и других ученых). Соответственно, экологическую составляющую необходимо включать в Программу формирования культуры здорового и безопасного образа жизни образовательного учреждения. И поскольку курс «Окружающий мир» создает базу естественнонаучного образования учащихся на начальном этапе школьного обучения, то и формирование культуры здоровья, понимание сущности здорового образа жизни, сохранения здоровья с учетом условий конкретного региона можно и нужно осуществлять через расширение диапазона (но не усложнение!) возможностей содержания данного курса в этом аспекте. Таким образом, позитивная тенденция к «обучению здоровью» с раннего возраста подкрепляется дидактической целью: научить младшего школьника развивать адаптационные возможности своего организма на основе знаний о природе, сущностных взаимоотношений живых организмов с конкретной экологической средой и, как следствие, формирование у детей индивидуального способа валеологически обоснованного поведения.

С учетом вышесказанного целесообразно в содержании начальных интегрированных курсов естественнонаучного характера на каждом этапе обучения расставить соответствующие эколого-валеологические акценты в изучении таких вопросов, как: экология воздуха и здоровье, экология воды и здоровье, питание как условие жизни человека, жизнь клетки, ткани, органа и систем органов и условия их здоровья, привычки здоровья, безопасное поведение и адаптация к конкретным экологическим условиям как факторы сохранения здоровья и т.д. Такой подход позволяет младшим школьникам понимать, что в настоящее время значительная часть заболеваний человека связана с ухудшением экологической составляющей среды обитания: загрязнением атмосферы, воды и почвы, недоброкачественными продуктами питания, и что возможно сделать своими силами, чтобы минимизировать влияние негативных факторов среды на организм человека. В процессе такого изучения учебного материала курса «Окружающий мир» происходит заполнение в сознании ученика своего рода «матрицы здоровья», состоящей из нескольких «ячеек информации». Каждая «ячейка» представляет собой определенные фрагменты валеологического анализа или самоанализа, связанные с материалами урока. В валеологическом анализе рассматриваются анатомо-физиологические основы здоровья органов, систем органов и социально-экологические факторы. В самоанализе раскрываются компоненты здоровьесберегающего поведения. Такие эколого-валеологические акценты расширяют представления детей о своем здоровье и возможностях его сохранения и укрепления в условиях конкретной экологической среды.

Расширению здоровьесформирующего потенциала естественнонаучного образования также способствуют факультативные практико-ориентированные поддерживающие курсы валеологической направленности, например: «Если хочешь быть здоров», «Ты и твоё здоровье», «Будь здоров». Их содержание нацелено на формирование таких составляющих ЗОЖ, как повышение уровня знаний о полезных и вредных для здоровья факторах; осознание необходимости и потребности ведения ЗОЖ, ценностного отношения детей к здоровью в сторону понимания его как динамичной, развивающейся категории, выработка навыков и привычек ЗОЖ. Таким образом, работа по формированию ЗОЖ у младших школьников является естественным направлением для решения обозначенной ФГОС НОО проблемы поиска педагогических условий и средств, которые позволят сделать ответственное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих осмысленным и привлекательным, а потребность в ведении здорового образа жизни – насущной и актуальной для каждого ребенка.

Список литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
2. Курильчик С.Н. Формирование образовательных результатов младших школьников на уроках окружающего мира // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 2. – С. 93–107.
3. Орехова Т.Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса. – М.: Флинта, 2011. – 352 с.
4. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1. / М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2010. – 215 с.
5. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова и др.; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2011. – 120 с.
6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения / сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2011. – 203 с.
7. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2011. – 400 с.
8. Развитие исследовательских умений младших школьников / под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2011. – 155 с.
9. Симонова Л.П. Экологическое образование в начальной школе. – М.: Академия, 2009. – 155 с.



УДК 37.032

М.А. Худякова

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

**ОПЫТ, СИСТЕМА УМЕНИЙ И НАВЫКОВ
В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ**

M.A. Khudiakova

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

**EXPERIENCE, THE SYSTEM OF SKILLS AND ABILITIES IN THE
STRUCTURE OF SELF-CONSCIOUSNESS**

Статья посвящена проблемам формирования самосознания учащихся. Ретроспективно излагаются структура и функции самосознания, деятельность как основное средство его формирования. Более детально рассматривается одна из функций самосознания – регулирование деятельности, реализуемая системой умений и навыков индивида; раскрывается опыт как отражение собственной его практической деятельности в знаниях, умениях и навыках. Анализируются варианты построения обучения на основе опыта ребенка И.С. Якиманской, М.А. Холодной. Особое внимание уделяется значимости решения проблемы в свете реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования.

Ключевые слова: самосознание, самовоспитание, самообразование, деятельность, преобразующая деятельность, интеллектуальная деятельность, система умений и навыков, субъектный опыт, когнитивный, метакогнитивный, интенциональный опыт.

The article is dedicated to the problems of formation of student's self-consciousness. Retrospectively, it states the structure and functions of self-consciousness, activity as the principal source of its formation.

The regulation of the activity (as one of the functions of self-consciousness), which is implemented by the system of individual's skills and abilities, is reviewed in more details; experience as a reflection of a student's own practice in knowledge, skills and abilities is uncovered as well. The author analyzes the possible options of organizing the training based on the child's experience by I.S. Yakimankoi and M.A. Kholodnoi. Emphasis is put on the significance of the problem's solution in the light of the Federal State Educational Standard of Primary General Education.



Keywords: self-consciousness, self-education, activity, transforming activity, intellectual activity, the system of skills and abilities, subjective experience, cognitive, metacognitive, intentional experience.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, реализуемым с первого сентября 2011 года, на ступени начального общего образования осуществляется:

– становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся;

– формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе;

– духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей;

– укрепление физического и духовного здоровья обучающихся.

В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, предполагающий:

– воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики;

– переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;

– ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент стандарта, где *развитие личности обучающегося* на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;

– признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

– учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

– гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности [5, с. 3].

Анализ нормативных документов (ФГОС, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации») позволяет с уверенностью говорить



о том, что работу по становлению основ самосознания следует начинать в школьном возрасте, и подтверждает актуальность проблемы в реалиях сегодняшнего времени.

Проблема формирования *самосознания* в учебном заведении заключается в том, что, с одной стороны, каждый учебный предмет имеет свою специфику и свои возможности в развитии интеллекта, в освещении ведущих мировоззренческих идей, и поэтому каждый преподаватель должен вносить вклад в формирование самосознания школьника; с другой стороны, все элементы самосознания связаны в целостную единую систему, и для ее формирования требуется единый процесс воспитания, потому что личность, как говорил А.С. Макаренко, не воспитывается по частям.

В исследованиях по философии, психологии и педагогике самосознание человека понимается как интегральное свойство, в котором объединяются, интегрируются другие свойства личности (психические, интеллектуальные, нравственные и др.), которые складываются в определенные подсистемы. Ключом к пониманию структуры самосознания как совокупности подсистем является реализация ими соответствующих функций самосознания. Таким образом, структура самосознания определяется ее функциями. К интегральным функциям самосознания отнесем:

- *результативность деятельности*;
- *самосознание* – осознание человеком самого себя как члена общества, своих взаимоотношений с окружающим миром, другими людьми, своих действий, поступков, мыслей и чувств, всего многообразия качеств личности;
- *самовоспитание* – системная и сознательная деятельность человека, направленная на выработку и совершенствование своих положительных качеств;
- *саморазвитие*;
- *самообразование* – образование, приобретенное путем самостоятельной работы;
- *саморегуляцию*.

Приведем анализ структуры самосознания по схеме:

Функции самосознания



Подсистемы самосознания

Результат этого анализа представлен в таблице.

Структура самосознания и его функции

<i>Функции самосознания</i>	<i>Подсистемы самосознания</i>
Адаптация	Психика
Рефлексия, антиципация	Интеллект
Отражение, познание	Система знаний
Регулирование деятельности	Опыт, система умений и навыков
Саморегулирование	Нравственность
Отношение, оценивание	Система ценностей
Ориентация в мире	Мировоззрение

Основным средством формирования самосознания является *деятельность*, в связи с этим в основе формирования самосознания учащихся в учебном процессе лежит педагогическое моделирование, т.е. создание учебно-воспитательных ситуаций специальной учебной деятельности, имеющей мировоззренческую направленность. Эта деятельность, выступающая как основной фактор привития самосознания школьникам, имеет своим предметом мировоззренческие ценности, а целью – создание условий для проявления учащимися своего самосознания. Она сопряжена с учебной деятельностью и проходит в рамках учебной деятельности, раскрепощаясь и существенно освобождаясь от этих рамок во внеучебных формах работы с учащимися, где больше места их общению и сотрудничеству, в процессе которых раскрывается духовный мир школьников и происходит их взаимовоспитание.

Самосознание как педагогическая категория, его структура, проблемы формирования самосознания учащихся подробно рассмотрены в монографическом исследовании «Становление самосознания учащихся» [4].

Рассмотрим более детально четвертую группу функций самосознания – *регулирование деятельности*, что отвечает требованиям реализации системно-деятельностного подхода в образовательном процессе, формированию ключевой компетенции «умение учиться» (учить себя). Этой общей задаче служит большая группа функций: целеполагание, планирование, проектирование, выбор методов деятельности, управление. Кроме того, с этой группой функций связаны самообразование, самовоспитание, саморазвитие, а также креативная функция – все они направлены на творение человеком самого себя.

Преобразующая деятельность находит свое выражение в активности личности и обусловлена материальными и духовными потребностями, установками, эмоциями, целями и мотивами, которые придают ей направленность и избирательность.

Интеллектуальная деятельность человека связана с созданием субъективно новых идей, с использованием различных подходов к решению проблем и т.д. С интеллектуальной деятельностью неразрывно связано такое свойство, как креативность – способность порождать оригинальные идеи в нерегламентированных условиях деятельности.

В качестве критериев *креативности* можно рассматривать беглость (количество идей в единицу времени); оригинальность (способность производить «редкие» идеи, отличающиеся от общепринятых, типичных ответов); восприимчивость (чувствительность к необычным деталям, противоречиям; готовность гибко и быстро переключаться с одной идеи на другую); метафоричность (готовность работать в иносказательном контексте, склонность использовать ассоциативные средства для выражения своих мыслей, а также умение в простом видеть сложное и, наоборот, в сложном – простое). Функция креативности характеризует реальные творческие достижения человека в его обыденной и профессиональной деятельности.



Цель – ожидаемый результат деятельности. Это в высшей степени интегральное, системное, личностное образование, характеризующее человека в целом и выступающее в роли определенной детерминанты деятельности человека, важнейшей составляющей которой является планирование.

Только после *планирования* начинается намеченная работа, в результате которой может меняться глубина понимания проблем, представления о способах их решения.

Реализация целей достигается в результате совершаемых человеком действий. Чтобы любое действие было адекватно предмету, средствам и условиям, в которых оно осуществляется, необходимо их отражение в голове человека; при этом «отражающее отражение» выступает в роли регулятора действия.

Рассмотренные функции самосознания реализуются системой *умений и навыков* индивида.

В учебнике «Педагогика» под редакцией Г.И. Щукиной [2] умения названы «знанием в действии», а психолог определяет их как способность осуществлять «согласованную систему умственных и практических действий, направленную на достижение ясно поставленной цели» [1]. Такое понимание подтверждает и современный учебник педагогики: «Под умением надо понимать владение способом деятельности, способность применять знание» [3, с. 148].

Умения неразрывно связаны с навыками – действиями, которые характеризуются высокой мерой освоения способов деятельности и совершенствуются в результате многократного повторения. Другими словами, навык – это умение, доведенное до автоматизма, ставшее привычкой.

Приобретенные человеком умения и навыки не только определяют качество его деятельности и обогащают его опыт, но и выступают свидетельством уровня общего умственного развития человека. Легкость и быстрота овладения знаниями, умениями и навыками говорит о высоком уровне способностей данного человека.

Средством формирования умений и навыков является *опыт*. С одной стороны, опыт – это познание действительности с помощью практики, с другой – совокупность знаний, умений и навыков, полученных в результате собственной практической деятельности. Другими словами, опыт – это отражение собственной практической деятельности в знаниях, умениях и навыках. Опыт соотносится с категорией практики как результат деятельности людей, включающий совокупность исторически сложившихся умений и знаний.

В педагогической психологии построено несколько моделей образования, основанных на различном подходе к понятию опыта. Так, в основе подхода И.С. Якиманской лежит понимание *субъектного опыта* ребенка, т.е. опыта его жизнедеятельности, приобретаемого в конкретных условиях семьи, социокультурного окружения, в процессе восприятия и понимания им мира людей и вещей.



Из этих общих положений выводятся принципы построения личностно-ориентированной системы обучения [7, с. 25]:

- приоритет индивидуальности ребенка как носителя субъектного опыта;
- образование в единстве обучения и учения;
- возможность воспроизводить учение как деятельность по трансформации социально значимых нормативов усвоения, заданных в обучении;
- формирование способов учебной работы;
- сотрудничество ученика и учителя, направленное на обмен различного содержания опыта;
- организация коллективно распределенной деятельности между всеми участниками образовательного процесса;
- взаимодействие двух видов опыта в образовательном процессе – общественно-исторического опыта и субъектного опыта ученика – должно идти путем постоянного согласования;
- развитие ученика как личности идет не только путем овладения им нормативной деятельностью, но и через постоянное общение, преобразование субъектного опыта;
- основным результатом учения должно быть формирование познавательных способностей на основе овладения знаниями и умениями.

Целью этого подхода является развитие индивидуальных познавательных способностей школьника на основе его субъектного опыта жизнедеятельности.

И.С. Якиманская формулирует требования к методике личностно-ориентированного обучения:

- предъявление учебного материала должно обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, его преобразование и наращивание;
- научное содержание материала должно согласовываться с опытом ученика;
- образовательная деятельность и ее стимулирование должны обеспечить школьнику возможность самообразования, саморазвития, самовыражения;
- необходимо обеспечить ребенку возможность выбора при выполнении учебных заданий;
- стимулировать учащихся к выбору значимых для них способов переработки информации;
- выделять общелогические и специфические методы учебных действий с учетом их функций в личном развитии;
- конкретизировать не только результат, но и процесс учения;
- обеспечить построение, реализацию, рефлекссию, оценку учения как субъектной деятельности.

Этот перечень требований к методике, считавшихся нереальными лет десять назад, находит свое отражение в тех изменениях, которые происходят



сегодня в сфере образования, в частности в начальной школе, в связи с реализацией ФГОС начального общего образования.

Другой вариант построения обучения на основе опыта ребенка предлагает М.А. Холодная. Для человека определяющим является *ментальный (умственный) опыт* – система индивидуальных интеллектуальных ресурсов:

1) ментальные структуры (система психических образований, которая при познавательном контакте с действительностью обеспечивает возможность поступления информации о происходящих событиях и ее преобразование, а также управление процессами переработки информации) [6, с. 147];

2) ментальное пространство (субъективный диапазон отражения) [6, с. 362];

3) ментальная репрезентация (актуальный умственный образ конкретного события) [6, с. 152].

С точки зрения М.А. Холодной, «интеллект по своему онтологическому статусу – это особая форма организации индивидуального ментального опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства отражения и строящихся в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего» [6, с.165]. Ее модель интеллекта раскрывает особенности его структурной организации с точки зрения состава ментального опыта субъекта. Она выделяет три уровня опыта: когнитивный, метакогнитивный, интенциональный опыт.

Когнитивный опыт обеспечивает хранение, упорядочение, трансформацию и переработку наличной и поступающей информации. Его состав определяют следующие ментальные структуры:

– Способы кодирования информации – субъективные средства, с помощью которых человек отражает реальный мир (словесно-речевой, визуально-пространственный, чувственно-сенсорный). Кодирование информации оказывает влияние на рост понятийной компетентности и результативность индивидуальной интеллектуальной деятельности.

– Когнитивные схемы, отвечающие за прием, сбор и преобразование информации.

– Семантические структуры – индивидуальная система значений, характеризующая содержательный строй индивидуального интеллекта.

– Понятийные психические структуры – носители понятийного знания и психического механизма понятийного отражения.

– Архетипические структуры, которые передаются по линии генетического социального наследования, характеризующие некоторые универсальные эффекты переработки информации.

Метакогнитивный опыт позволяет осуществлять произвольное и произвольное управление собственной интеллектуальной деятельностью, саморегуляцию процессов переработки информации. Знание особенностей работы собственного ума, своих индивидуальных интеллектуальных особенностей, а также умение оценивать себя и стимулировать работу собственного ума определяют основное содержание этого опыта. Говоря о программах интеллектуальной

саморегуляции, М.А. Холодная выделяет ряд способностей, которые лежат в их основе. Это способность планировать, предвосхищать последствия и прогнозировать возможные изменения ситуации; способность оценивать; прекращать или «притормаживать» интеллектуальную деятельность на любом этапе ее выполнения, а также способность выбирать стратегию собственного обучения с учетом своих интеллектуальных возможностей.

Интенциональный опыт определяет интеллектуальные склонности субъекта (выбор конкретной предметной области, направления поиска решения, предпочтение источников информации и т.д.). Холодная предполагает, что интенциональный опыт является одним из источников интуиции.

Завершающим уровнем модели интеллекта являются интеллектуальные способности.

«Реальный интеллектуальный потенциал ребенка можно оценить только после включения двух факторов – обучения и учения» [6, с. 230]. На основе этой общей задачи М.А. Холодная предлагает свою систему обучения по «обогащающей модели», направленного на развитие индивидуального ментального опыта, на формирование соответствующих психических структур. Ее основные положения:

- каждый ребенок является носителем ментального опыта;
- адресатом педагогического воздействия являются особенности состава и строения индивидуального ментального опыта;
- механизмы интеллектуального развития личности связаны с процессами, идущими в пространстве индивидуального ментального опыта и характеризующими его перестройку и обогащение, следствием чего является рост индивидуальных интеллектуальных способностей;
- каждый ребенок имеет свой диапазон возможного наращивания интеллектуальных сил, и задача учителя заключается в оказании ему необходимой помощи средствами индивидуализации учебной и внешкольной деятельности;
- критерии эффективности учебного процесса, наряду с знаниями, умениями, навыками, связаны с основными показателями уровня интеллектуального развития личности в виде КИТСУ [6, с. 299]. Аббревиатура расшифровывается следующим образом:

К – компетентность – особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений.

И – инициатива – желание самостоятельно отыскивать новую информацию, выдвигать идеи, осваивать новые области деятельности.

Т – творчество – процесс создания субъективно нового, способность породить оригинальные идеи и использовать нестандартные способы деятельности.

С – саморегуляция – умение произвольно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, целенаправленно строить процесс самообучения (школьник «сам себя учит»).



У – уникальность ума – индивидуально-своеобразные способы интеллектуального отношения к происходящему, выраженность индивидуальных познавательных стилей, сформированность индивидуальных интеллектуальных предпочтений; поддерживать уникальность ума обучаемого – высочайший уровень педагогического мастерства.

Обогащающая модель обучения реализована в проекте МПИ (математика, психология, интеллект; руководитель проекта Э.Г. Гельфман) для учащихся 5 – 9 классов.

Вместе с тем обогащающая модель обучения может быть реализована и на ступени начального общего образования. Если урок будет строиться с учетом положений: ученик – субъект учебной деятельности; разнообразие источников знания; динамичность структуры урока; поддержка инициативы ученика; формулирование целей индивидуальной или коллективной деятельности; критериальное оценивание.

Реализация системно-деятельностного подхода, в рамках которого обогащается метальный *опыт* учащихся, формируется *система знаний и умений*, требует от учителя переориентации своей деятельности со знания на понимание; смены общеизвестной учебной парадигмы *знание–умение–навык* на другую: *знание–понимание–компетентность*; учебный диалог должен стать не только основным способом освоения предметных знаний и умений, но и основной моделью формирования ключевой компетенции – *умения учиться*.

Педагоги, работающие третий год в рамках ФГОС НОО, отмечают, что

- изменились приемы работы на уроке: рассказ учителя превратился в обсуждение проблем, учебных или жизненных ситуаций, опрос – в собеседование, контроль – в самоконтроль и взаимоконтроль;
- особое внимание уделяется самостоятельности изучения темы;
- на уроках все чаще слышна речь ученика, который не просто повторяет за учителем заученную фразу, а анализирует изучаемые факты и делает обобщающие выводы;
- без мотивации нельзя начинать изучение новой темы. Младший школьник должен понимать, для чего, с какой целью он изучает тот или иной вопрос и как изучает: каким способом, по какому плану, какие виды деятельности для этого использует, какова перспектива урока;
- в постановке цели и выборе средств ее достижения ученик играет активную роль;
- созданию на уроке проблемных ситуаций способствует обилие проблемных, практико-ориентированных заданий;
- ученик имеет право выбрать способ решения учебной задачи, уровень освоения, способ контроля;
- младший школьник может использовать разные стороны кодирования информации;



– учитель, проектируя урок, думает о том, чтобы дети имели возможность сделать на уроке маленькие открытия, уходили с урока с чувством победы;

– становится характерным демократический стиль отношений между учителем и учениками, отношения партнерства, умение слушать и слышать друг друга;

– учитель и учащиеся имеют возможность оценить результат совместной деятельности;

– эффективным становится прием, когда в конце урока дается проблемная задача или каверзный вопрос, которые остаются открытыми: «Вот с этого мы и начнем наш следующий урок»;

– уроки учат учиться.

Таким образом, изменение роли учителя на уроке, умелое создание необходимых психолого-педагогических условий способствует формированию основ самосознания учащихся, через приобретение опыта младшими школьниками действовать в учебных и жизненных ситуациях. Известно, что человек в современном мире должен научиться жить, научиться жить вместе, научиться учиться, научиться работать. Эти простые и высокие цели могут быть достигнуты индивидом только при развитом самосознании.

Список литературы

1. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых и политехнических умений. – М., 1973.
2. Педагогика / под ред. Г.И. Щукиной. – М., 1977.
3. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998. – С. 148.
4. Становление самосознания учащихся / под ред. Ю.Ф. Фоминых. – Магнитогорск, 2000.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт: начальное общее образование. – М., 2010. – С. 3–4.
6. Холодная М.А. Психология интеллекта. – М., 1997. – С. 147–362.
7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996. – С. 25.



УДК 371.016:51

Л.В. Селькина

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

**СТРУКТУРА ОПЕРАЦИОННОЙ СФЕРЫ СУБЪЕКТА
УЧЕБНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

L.V. Selkina

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

**STRUCTURE OF OPERATIONAL SPHERE OF
OPERATIONAL MATHEMATICAL ACTIVITY SUBJECT**

В статье рассмотрен методико-математический аспект теории учебной деятельности: раскрыта сущность понятия «субъект учебной математической деятельности», структура содержательной, операционной и мотивационной сфер учебной математической деятельности, определена сущность и процедура формирования комплекса интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств личности, благоприятствующих осуществлению учебной деятельности математического характера, выделены группы общих умений, которые могут быть экспериментально проверены и количественно оценены уже на начальной ступени обучения математике.

Ключевые слова: учебная деятельность, субъект учебной деятельности, субъектность, учебная математическая деятельность, содержательная, мотивационная и операционная сферы учебной деятельности, умение учиться.

The article is about methodical and mathematical aspects of educational activity theory: the essence of the concept «subject of educational mathematical activity» and the structure of operational and motivational spheres of educational mathematical activity are revealed, the essence and procedure of forming intellectual, emotional and volitional system of personality characteristics are defined, which are favourable for accomplishing educational mathematical activity, the groups of common skills are defined, which can be experimentally verified and quantitatively assessed at the first stage of mathematics education.

Keywords: educational activity, subject of educational activity, educational mathematical activity, operational and motivational spheres of educational activity, ability to study.

Современная образовательная парадигма рассматривает учение как специальную сферу социальной жизни, создающую условия для развития

индивида в процессе освоения ценностей культуры. В определении целей и задач образования приоритетна ориентация на формирование личности, готовой к действию, владеющей знаниями и умеющей применять их на практике. Психология и педагогика исходят из того, что личность формируется и развивается в деятельности, в том числе и учебной, поскольку в процессе ее реализации повышается уровень знаний, умений и навыков, происходят существенные изменения в интеллектуальной, эмоциональной, волевой и нравственной сферах личности. За последние десятилетия по данной проблеме проведено значительное количество исследований, благодаря чему, несмотря на отсутствие однозначного понимания сущности учебной деятельности в педагогике и психологии, определены структурные компоненты учебной деятельности, источники возникновения и основные условия ее становления и развития. Общеизвестным является положение о роли деятельности в умственном развитии человека. Все исследователи выделяют три составляющие учебной деятельности: *содержательную, мотивационную и операционную (процессуальную)*. Ученые подчеркивают взаимосвязь этих сторон, показывая, что эффективность обучения во многом обусловлена целенаправленным формированием знаний, способов действий по их усвоению и положительных мотивов учения. Структурные компоненты учебной деятельности – цель, мотив, содержание, учебные действия, результат – должны приобрести глубоко личностный смысл, стать актуальными и значимыми для каждого.

Установлено, что учебная деятельность обладает большими возможностями для воспитания качеств личности, характеризующих носителя деятельности – субъекта. Эти возможности имеются в содержании образования, способах обучения, в отношениях между участниками учебного процесса. Приоритет в постановке проблемы субъектности учебной деятельности принадлежит Д.Б. Эльконину. В данном контексте под субъектностью понимается способность самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, которая позволяет человеку самоопределяться в жизни, включаться в деятельность и общение с другими людьми. С этой точки зрения умение учиться предполагает наличие у обучаемых:

- базовых учебных умений (наблюдательность, внимание, память, коммуникабельность, рациональное чтение и др.);
- фундамента учебной деятельности (общеобразовательные знания);
- действенных мотивов, побуждающих к образованию;
- развитых навыков самостоятельного овладения знаниями и умениями (структурирование, моделирование, прогнозирование, рефлексия);
- сформированных операций умственных действий (анализ, сравнение, абстрагирование и т.п.);
- организационных умений (выбор источников познания, форм обучения; планирование, саморегуляция деятельности, самоконтроль, самооценка).



Качества, присущие субъекту учебной деятельности, наиболее успешно формируются и развиваются при следующих основных условиях:

- четко определенных целях учебной деятельности;
- понимании правил и последовательности выполнения действий, направленных на достижение цели деятельности;
- ясном представлении техники выполнения действий и их конечного результата;
- постоянном самоконтроле действий путем сличения их результатов со сложившимся в представлении или зрительно воспринимаемым образом;
- правильной самооценке успехов в достижении конкретной цели учебной деятельности.

К факторам формирования определяющих становление субъекта учебной деятельности общих учебных умений и личностных свойств можно отнести содержание изучаемых знаний и соответствующие ему способы их усвоения (проблемное изложение материала, обилие вопросов на занятии, выполнение самостоятельных, в том числе и творческих, работ и др.). Большое значение также имеет создание у обучаемых положительного отношения в ходе усвоения учебного материала.

Методический аспект теории учебной деятельности имеет свою специфику, обусловленную особенностями конкретного учебного предмета. В связи с этим актуализируется ряд частных вопросов, связанных с определением сущности и процедурой формирования комплекса интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств личности, благоприятствующих осуществлению учебной деятельности математического характера (понимая последнюю как разновидность учебной деятельности, реализуемой на математическом материале, с определенной системой действий, логических приемов и познавательных умений).

Уточним основные понятия, определенные ранее, с учетом специфики математики как учебного предмета, в целях получения концепции обучения определенного рода мыслительной, *познавательной деятельности*, именуемой рядом ученых (Р. Атахановым, В.Г. Дорофеевым, Ю.М. Колягиным, В.А. Крутецким, А.А. Столяром и др.) *математической*. Имеются также труды педагогов-математиков, в которых выражается скептическое отношение к правомерности использования термина «математическая деятельность» применительно к школьному обучению. В распространенном положении, которого придерживается критикующая сторона, содержится мысль о том, что традиционно под математической понимают творческую научную деятельность ученого-математика, которая, по их мнению, не имеет ничего общего с деятельностью ученика. Так, Н.В. Метельский в качестве доказательства приводит следующий аргумент. В «Педагогической энциклопедии», дающей представление о применении термина «деятельность» в педагогических науках, «говорится о таких видах деятельности у детей, как игра, учение, а потом и труд, но ничего не сказано о научной или математической деятельности школьников» [6, с. 141]. Автор убежден, в этой деятельности математическим

является лишь содержание учебного материала, а сама деятельность носит общенаучный характер.

К подобному выводу приходит и Л.М. Фридман, призывая специалистов, занимающихся вопросами школьной математики, к использованию активных методов обучения, замечая, однако, что «эту активность вряд ли можно назвать математической деятельностью, ибо она все же принципиально отличается от деятельности ученого-математика. Деятельность ученика в процессе обучения математике – это учебная деятельность, составной частью которой является познавательная деятельность. С помощью этой деятельности ученик познает и овладевает некоторыми специфическими особенностями математической деятельности. Поэтому следует говорить об учебной деятельности в процессе обучения математике, а не о математической деятельности в этом процессе» [9, с. 26].

Кроме названных встречаются и другие термины данного синонимичного ряда, такие как учебная математическая деятельность, учебная математическая деятельность творческого характера, математическая деятельность школьника, учебная деятельность математического характера, полноценная математическая деятельность, учебная деятельность математического содержания, оптимальная математическая активность.

Противоположных взглядов придерживается известный исследователь математических способностей В.А. Крутецкий. По его мнению, следует различать разные уровни математической деятельности – творческую и учебную. Результатом первой является объективно новое и значимое для человечества математическое знание. Продукт второй составляют усвоенные предусмотренные программой школьного курса математики знания и способы деятельности. В.А. Крутецкому кажется, что различие между двумя уровнями не носит абсолютного характера, ибо если речь идет о самостоятельном творческом овладении математикой в условиях школьного обучения, с самостоятельной постановкой несложных проблем и нахождения путей и методов их решения, изобретением доказательств теорем и оригинальных способов решения нестандартных задач, выводом формул, поэтому все это, по мнению автора, несомненно, проявление математического творчества, поскольку при осуществлении такой деятельности имеет место сильная мотивация и устойчивость, ее продукт обладает, пускай субъективной, новизной и ценностью. Перечисленное позволяет видеть в организованной таким образом учебной математической деятельности предпосылки развития подлинно математической деятельности, выражающиеся в умении ориентироваться в математическом материале и творить в нем.

Изучение учебной математической деятельности следует начинать с определения. Попытки такого рода делались неоднократно, но установившегося, удовлетворяющего всех определения не имеется до сих пор. Попытаемся разобраться, существует ли собственно учебная математическая деятельность как специфическое образование, отличное от общей категории учебной деятельности, или это лишь ее качественная специализация.



Одно из самых значительных исследований по проблеме принадлежит А.А. Столяру. Он дает широкое *определение математической деятельности*, характеризуя последнюю и как мыслительную деятельность, включающую в себя набор общих логических и модифицированных с учетом специфики математики приемов мышления [7, с. 9], и как специфичную для математики познавательную деятельность (специфика выражается в содержании знаний и способах их приобретения) [7, с. 51].

Сущность учебной математической деятельности Ю.М. Колягин определяет через процесс, направленный на приобретение системы математических фактов и идей, овладение специальными умениями и навыками, развитие математического мышления [3, с. 33]. Рассматривая общие и наиболее важные аспекты использования задач в обучении математике, он пишет: «Решение задач является важнейшим видом деятельности, называемой математической». Подобная трактовка данного понятия предлагается и Р. Атахановым. В его монографии содержится положение о том, что математическая деятельность есть целостный акт мыслительной деятельности в процессе решения задач: «Математическая деятельность имеет своим началом некоторую предметно-содержательную реальность, подлежащую мысленному изменению и преобразованию, а продуктом является новое математическое знание или решение математических задач» [1, с. 15].

Некоторые ученые под термином «учебная математическая деятельность» подразумевают индивидуальную деятельность человека, основывающуюся на приобретении конкретных математических знаний для познания и осознания ими окружающего мира средствами математики.

Имеет место взгляд на учебную математическую деятельность как на деятельность, происходящую на основе проб и ошибок, отбора удачных действий и постепенного выпадения неудачных. На существование подобной точки зрения обращал внимание В.А. Крутецкий [4, с. 312].

Единого толкования указанного понятия не выработано, поскольку термин применим к явлениям разного рода: математическую деятельность соотносят с развитием математического мышления, с обучением мыслительным и познавательным действиям, с процессом решения задач, с эвристической, творческой деятельностью. Поэтому можно утверждать, что термин этот служит рабочим инструментом, поясняющим некоторое многофакторное явление и, следовательно, должен быть определен всякий раз в соответствии с целями конкретного исследования.

Будем считать математической деятельностью школьника *разновидность учебной деятельности*, создающую новую систему действий, ориентированную на общеинтеллектуальное развитие учащихся, воспитание логических приемов и познавательных умений, качеств мышления и личности посредством организации мыслительной деятельности на математическом материале.

Описывая операционную сферу учебной математической деятельности, основное внимание следует уделить структуре учебных умений, специфичных деятельности данного рода.

Группы обозначенных *умений* перечислены в статье И.Ф. Тесленко [8], посвященной обоснованию универсальности математических умений.

1. Ведущим и весьма сложным, по мнению автора, является *умение решать задачи*. Оно означает умение:

- распознавать и соотносить элементы задачи с искомыми;
- устанавливать полноту (достаточность, недостаточность, избыточность) данных задачи, зависимость и непротиворечивость условия задачи;
- представлять элементы задачи в новых отношениях;
- выявлять структуру задачи;
- для неалгоритмических задач использовать схемы, таблицы, символы, чертежи, графы, пространственное расположение в качестве вспомогательных моделей;
- расчленять данную задачу на подзадачи;
- рассуждать над решением задачи, используя приемы: предположение, опровержение, здравый смысл;
- мобилизовать память для актуализации имеющихся и необходимых для решения задачи знаний;
- переводить данную ситуацию на язык математических отношений и зависимостей и, наоборот, переводить символическое или графическое толкование задачи на язык обычного текста;
- давать оценку результатам решения задачи;
- выделять из решения задачи субъективно полезные знания.

2. Вторым обобщенным умением, формирующимся у учеников при выполнении учебной математической деятельности, по мысли автора, является интеллектуальное *умение осуществлять мыслительные операции* анализа, синтеза и на их основе – операции сравнения, обобщения, сопоставления, абстрагирования и конкретизации.

3. Умение логически обосновывать свои утверждения и выводы и выражать их на символическом языке:

- описывать существенные признаки и определять понятия;
- видеть изученное понятие в связи с другими понятиями;
- интерпретировать и переформулировать данную математическую модель (например, числовую – графически);
- индуктивно строить предположения, высказывать догадки;
- устанавливать истинность или ложность высказываний и др.

Помимо перечисленных, И.Ф. Тесленко упоминает еще умение пользоваться символическим языком математики; умение осуществлять связь математических знаний между собой и со знаниями других учебных предметов;



умение рациональной организации учебного труда; а также умение создавать визуальные образы и пользоваться ими [8, с. 5–17].

А.И. Маркушевич [5] указал на следующий ряд *умений*, необходимых для становления учебной математической деятельности:

- умение вычленять сущность вопроса, отвлекаясь от несущественных деталей;
- строить такую схему явления, в которой сохранено только то, что нужно для математической трактовки вопроса, а именно: отношение порядка, принадлежности, количества и меры, пространственного расположения, что предполагает упрощение первоначальной постановки вопроса при помощи надлежащей рабочей гипотезы;
- выводить логические следствия из данных предпосылок;
- аннулировать данный вопрос, вычленяя из него частные случаи, различать, когда они исчерпывают все возможности и когда являются только примерами и всех возможных случаев не охватывают;
- применять выводы, полученные из теоретических рассуждений, к конкретным вопросам и сопоставлять результаты с тем, что мы «предвычисляли» или теоретически предполагали;
- оценивать влияние изменяющихся условий на надежность результата;
- обобщать полученные выводы и ставить новые вопросы в обобщенном виде.

Ю.М. Колягин выделяет *общие и специальные умения* по овладению эффективными приемами учебной деятельности.

К числу *общих* относятся умения:

- использовать методы научного познания как методы изучения (наблюдение, сравнение, опыт, анализ и синтез, обобщение, абстрагирование и конкретизацию);
- проводить умозаключения индуктивного и дедуктивного характера, правильно пользоваться аналогией и интуицией;
- правильно ставить мысленный и практический эксперимент, высказывать гипотезы и проверять их;
- осуществлять простейшее моделирование учебных ситуаций и использовать имеющиеся (или сконструированные) модели для изучения свойств объектов (построение и использование графиков, диаграмм, рисунков, схем);
- выделять существенное;
- классифицировать изучаемые объекты;
- систематизировать имеющиеся знания, устанавливая причинно-следственные и структурные связи между ними;
- осуществлять выбор средств и методов для достижения поставленной цели, учитывая конкретные условия;
- оценивать практическую значимость изучаемого материала;

– проявлять логическую грамотность и качества, присущие научному стилю мышления.

К *специальным* могут быть отнесены следующие умения:

– «математизировать» простейшие ситуации жизненного характера;
– усматривать математические закономерности в окружающем мире;
– предсказывать (предполагать) с достаточной степенью правдоподобия существование того или иного математического факта, свойства или отношения;

– дедуктивно доказывать или опровергать то или иное математическое положение;

– планировать поиск решения задачи, исключать из ее условия ненужные данные, дополнять недостающие;

– отбирать методы, свойства и операции, необходимые для ее решения;

– осуществлять проверку правильности решения;

– формулировать определения математических понятий, соотносить то или иное понятие с данным определением, распознавать его среди других понятий;

– правильно проводить вычисления с привлечением простейших вычислительных средств;

– создавать (на основе теоретических знаний) удобную вычислительную ситуацию;

– осуществлять проверку и прикидку правильности результата вычислений;

– проводить исследования в простейших учебных ситуациях;

– пользоваться математической символикой при записи математических положений и решении задач, читать и понимать предложения, записанные символически [3, с. 141–142].

На основании вышеизложенного выделим группы общих умений по решению математических задач, которые подлежат экспериментальной проверке и количественной оценке уже у учащихся начальных классов.

1. *Умения, связанные с пониманием и анализом условия задачи* (проверять принадлежность упражнения к группе задач на основе теоретических знаний о последних; «математизировать» жизненные явления, описанные в задаче; выявлять отношения, в которых находятся компоненты задачи и соотносить данные элементы с искомыми; устанавливать полноту (достаточность, недостаточность, избыточность) и непротиворечивость данных задачи; расчленять задачу на подзадачи; переформулировать условие задачи; составлять различные виды краткой записи условия).

2. *Умения, связанные с составлением плана решения* (использовать схемы, таблицы, символы, чертежи, графы и т.п. в качестве вспомогательных моделей; переводить заданную ситуацию на язык математических отношений и зависимостей и, наоборот, символическое или графическое толкование задачи –



на язык обыкновенного текста; проверять соответствие плана решения условию задачи; фиксировать план решения задачи).

3. *Умения, связанные с реализацией плана решения* (выбирать соответствующие содержанию задачи математические операции и правильно их выполнять; видеть вариативность решения задачи на основе знания условий, при которых это возможно; решать задачу разными способами; оформлять решение в различных формах и записывать ответ; исследовать частные и особые случаи решения задачи).

4. *Умения, связанные с контролем* (опережающий контроль: прикидка, проверка реальности условия; текущий контроль: сопоставление условия и намеченного плана решения в процессе его реализации; итоговый контроль: выполнение проверки решения разными способами; оценивание результатов решения с точки зрения правильности, рациональности, красоты, значимости).

Очевидно, что для осуществления учебной математической деятельности необходимо обладание перечисленными умениями в данной предметной области. Вместе с тем отмечены и другие благоприятствующие факторы. Основное содержание положений о *субъекте учебной деятельности*, высказанных педагогами-математиками, выражается в утверждении того, что предпосылками для его развития является формирование комплекса интеллектуальных качеств личности. Однако замечено, что не менее важную роль могут сыграть факторы эмоциональной и характерологической подгрупп.

Уточним сказанное: к *интеллектуальным компонентам* учебно-математических способностей относят абстрагирование и схематизацию (А.И. Маркушевич), оперирование абстракциями, схемами, символами, «искусство последовательного, правильно расчлененного логического рассуждения» (А.Н. Колмогоров), математическое обобщение и генерализированное восприятие ситуации, гибкость мышления, точность словесного выражения математической мысли, стремление к ясности, простоте, экономичности и рациональности решений, математическая память (В.А. Крутецкий), хорошее пространственное воображение и умение использовать наглядное изображение абстрактных зависимостей (А.Н. Колмогоров) и др.

Группу *эмоциональных факторов*, обозначенных Н.В. Метельским, составляют: удивление и любознательность, стимулирующие приобретение знаний, поиск и использование различных путей для разрешения разнообразных вопросов и задач; чувство нового, порождающие стремление продолжать деятельность, готовность решать новые, более сложные проблемы; возникающее в процессе учебы чувство уверенности в своих силах и познавательных возможностях; чувство сомнения, побуждающее к всесторонней проверке добытых фактов и высказанных суждений, приучающее к самоконтролю. Математическая деятельность невозможна без умения и готовности к преодолению трудностей, без целеустремленности и настойчивости, высокой трудоспособности и малой утомляемости, без чувства красоты и гармонии [6, с. 51].

Вслед за Н.В. Метельским, Л.М. Фридманом было установлено, что для осуществления учебной математической деятельности необходимо обладать следующими *качествами мышления и качествами личности*:

- уметь видеть объекты во всем многообразии их свойств и отношений;
- уметь сравнивать эти объекты, находить черты сходства и различия;
- уметь действовать в уме, наблюдать, обобщать;
- представлять мысленно объекты и видеть в уме все их особенности и изменения при тех или иных преобразованиях;
- обладать волей, вниманием, хорошей памятью, сообразительностью [9, с. 78].

Некоторые авторы (В.А. Крутецкий, Н.В. Метельский, Л.М. Фридман, Ю.М. Колягин) к перечисленным аспектам добавляют еще обладание *математической интуицией*, считая последнюю особой формой мышления, «для которой характерна свернутость рассуждения, мгновенное осознание результата, догадка, “озарение”».

В ряде работ, освещающих вопросы математического образования, выражается мысль о том, что к особенностям лиц, владеющих математической деятельностью, они относят умение правильно логически мыслить, подразумевая под этим четкость, расчлененность суждений, умение выводить логические следствия, их аргументировать [1, с. 18].

С.И. Шварцбурд полагает, что для успешного овладения математической деятельностью необходимы следующие *способности, умения и навыки*:

- умение отличать существенное от несущественного, абстрактно мыслить;
- умение переходить от конкретной ситуации к математической формулировке вопроса, к схеме, сжато характеризующей существо дела;
- навыки дедуктивного мышления;
- умение анализировать, разбирать частные случаи, критиковать;
- развитое пространственное воображение и математическая речь [10].

Согласно позиции В.А. Крутецкого, успешность осуществления математической деятельности является производной определенного сочетания *качеств*:

- активного положительного отношения к математике, интереса к ней, склонность заниматься ею, переходящими на высоком уровне развития в увлеченность;
- ряда характерологических черт, прежде всего трудолюбия, организованности, самостоятельности, целеустремленности, настойчивости;
- устойчивых интеллектуальных чувств – чувства удовлетворения от напряженной умственной работы, радость творчества, открытия;
- наличия во время осуществления деятельности благоприятных для ее выполнения психических состояний, таких как заинтересованность, сосредоточенность, хорошее «психическое» самочувствие;



– определенных индивидуально-психологических особенностей в сенсорной и умственной сферах, отвечающих требованиям данной деятельности.

Этот синтез свойств В.А. Крутецкий называет «пригодностью, или готовностью к математической деятельности» [4, с. 90].

Обобщая, отметим: быть субъектом математической учебной деятельности – значит обладать комплексом необходимых свойств личности, в интеллектуальной (знания, умения), эмоциональной (отношение к деятельности) и волевой (характерологические черты) сферах.

Одним из средств формирования обозначенных операционных, информационных и личностных факторов реализации учебной деятельности математического характера может служить изменение предметного содержания. Само по себе содержание математического образования может в разной степени отражаться на развитии обучаемого, его базовой характеристике – субъектности.

Поскольку любая деятельность, в том числе и учебная, может быть описана как система процессов решения задач, то от конкретной иерархии задач, используемых в каждый момент обучения, в определяющей степени зависит эффективность достижения целей образования и развития обучаемых. Предлагаемые традиционными учебными пособиями по математике задачи, как правило, направлены на формирование у субъекта определенных навыков действий по заданному алгоритму-образцу.

Нами теоретически обосновано и экспериментально доказано, что введение нестандартных математических задач в содержание обучения предмету значительно расширяет арсенал учебных умений. Особенно подвержены влиянию умения, связанные с пониманием и анализом условия задачи (умение видеть в задаче главное и второстепенное, отбирать полезную информацию, переформулировать и наглядно интерпретировать условие задачи); умение видеть вариативность способов решения задачи и практически осуществлять его запись в удобной форме; умения осуществлять проверку, исследовать уже готовое решение, обнаруживать в предложенной задаче серию новых возможных задач и многое другое. Кроме этого, формируются специфические и значимые для осуществления учебной математической деятельности качества характера (любопытность, самостоятельность, активность, инициативность, уверенность в своих силах и знаниях); а также происходит развитие психических свойств личности, проявляющихся в способности сравнивать, сопоставлять, выявлять причинно-следственные связи, строить обобщения, открывать закономерности, рационализировать приемы действий.

Процесс обучения решению нестандартных математических задач представляет собой богатую педагогическую среду, способную активно воздействовать на личность каждого субъекта учения. Замечено, что нестандартные задачи вносят эмоциональный момент в умственную работу, позволяют рассматривать ситуацию решения задачи как проблемную, тем



самым способствуя развитию внутренней мотивации, активизирующей психические процессы, за счет чего качественнее и быстрее формируются значимые для осуществления учебной деятельности мыслительные операции, логические приемы и познавательные умения. Таким образом, опыт общения субъектов с задачами названной категории содействует возникновению интереса к изучению математики и усвоению общих учебных умений, обеспечивая становление и развитие структурных компонентов (мотивационной и операционной сфер) учебной деятельности.

Список литературы

1. Атаханов Р. Математическое мышление и методики определения уровня его развития / под науч. ред. В.В. Давыдова. – Рига, 2000.
2. Дорофеев Г.В., Муравин Г.К., Петерсон Л.Г. Математика для всех // Школа 2000. – М.: Баласс, 1998.
3. Колягин Ю.М. Методика преподавания математики в средней школе. – М.: Просвещение, 1977.
4. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М.: Просвещение, 1968.
5. Маркушевич А.И. Об очередных задачах преподавания математики в школе // Математика в школе. – 1962. – № 9.
6. Метельский Н.В. Психолого-педагогические основы дидактики математики. – Минск: Высшая школа, 1977.
7. Столяр А.А. Педагогика математики. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск: Высшая школа, 1986. – 414 с.
8. Тесленко И.Ф. Математические умения социально универсальны // Роль и место задач в обучении математике. – М., 1979. – Вып. 6.
9. Фридман Л.М. Учитесь учиться математике. – М.: Просвещение, 1985.
10. Шварцбург С.И. О развитии интересов, склонностей и способностей учащихся к математике // Математика в школе. – 1964. – № 6.

3. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК 371.134

Б.А. Крузе

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь

РАЗРАБОТКА БЕЗОПАСНОЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ЛИНГВОИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ВИДЕ ВЕБ-ПОРТАЛА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВЕБ 2.0–3.0*

B.A. Kruse

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

DEVELOPING A HEALTH-PROTECTIVE LINGUAINFORMATIONAL TEACHER-TRAINING ENVIRONMENT AS A WEB 2.0–3.0 PORTAL

Статья посвящена результатам исследования, проведённого в рамках проекта 046-М Программы стратегического развития ПГГПУ. Исходным пунктом теоретических рассуждений явился анализ здоровьесберегающих образовательных технологий, в результате которого и была построена лингвоинформационная платформа в логике требований компетентностного подхода к высшему профессиональному образованию.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, лингвоинформационные технологии, веб-платформа, компетентностный подход, лингвоинформационная среда.

The article is devoted to the results of the research done within the project 046-M of the Programme of Strategic Development of PSHPU. The starting point of theoretical exploration was analyses of health-protective educational technologies, which then gave birth to linguainformational platform which meets the requirements of competence-oriented approach to higher professional education.

Keywords: health-protective technologies, linguainformational technologies, web-platform, linguainformational environment.

Цель настоящего проекта заключается в разработке и практической реализации здоровьесберегающей лингвоинформационной среды лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка.

Достижение данной цели потребовало решения следующих задач:

* Подготовлено в рамках проекта 046-М Программы стратегического развития ПГГПУ.

- методологического обоснования здоровьесберегающих технологий профессиональной подготовки будущего учителя;
- методологического обоснования лингвоинформационной модели подготовки будущих учителей как инновационного средства реализации здоровьесбережения;
- выявления сущностных характеристик процесса реализации здоровьесберегающих технологий в рамках лингвоинформационной подготовки будущего учителя;
- определения базовых понятий и закономерностей здоровьесберегающего лингвоинформационного развития будущего учителя;
- разработки и внедрения в практику здоровьесберегающей лингвоинформационной среды подготовки будущего учителя в виде веб-портала на основе технологий веб 2.0–3.0;
- внедрения в практическую работу разработанных научно-методических положений, касающихся здоровьесберегающих технологий лингвоинформационной подготовки будущего учителя;
- применения и реализации на практике значимых положений в виде учебно-методических комплексов, включающих программы курсов и электронные учебные пособия, направленных на обеспечение здоровьесбережения в процессе лингвоинформационного развития будущего учителя.

Решение указанных задач и достижение цели определили необходимость обратиться к Национальной доктрине образования и Федеральной программе развития образования, где в качестве ведущих выделяются задачи сохранения здоровья, оптимизации учебного процесса, разработки здоровьесберегающих технологий обучения и формирование ценности здоровья и здорового образа жизни [3; 4].

Знание и использование здоровьесберегающих технологий ведет к повышению профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений, преподавателей, кураторов, к необходимой для успешного выполнения здоровьесберегающей деятельности с учетом новых условий, запросов и потребностей государства и общества в целом.

Понятие «здоровьесберегающая технология» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, насколько эффективно решается задача сохранения здоровья преподавателей и студентов. Также здоровьесберегающие технологии можно рассматривать как совокупность тех принципов, приемов и методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаками здоровьесбережения [2; 5].

Лингвоинформационные технологии в такой риторике являются наиважнейшим средством модернизации образовательного процесса на междисциплинарном уровне, поскольку они позволяют:

- преодолевать инфраструктурные проблемы образовательных учреждений, смещая акцент с аудиторной работы в условиях, не всегда



отвечающих требованиям здоровьесбережения, на самостоятельную, направляемую квалифицированными специалистами;

- обеспечивать рациональную организацию учебного процесса;
- соблюдать гигиенические нормы и требования к организации и объему нагрузки (домашнего задания) на всех этапах обучения;
- проектировать максимальную индивидуализацию обучения (учет индивидуальных особенностей организма), работу по индивидуальным программам.

Реализация этих положений создаёт условия для ликвидации перегрузки, нормального чередования труда и отдыха, повышает эффективность учебного процесса, снимая при этом чрезмерное функциональное напряжение и утомление.

На сегодняшний день все более высокие требования предъявляются к подготовке специалистов в различных профессиональных сферах. Объемы информации растут, а способы ее передачи, хранения и обработки часто являются неэффективными, поэтому разрабатываются лингвоинформационные технологии [1; 5].

Лингвоинформационные технологии все шире и шире внедряются в практику преподавания посредством использования их продуктов — электронных учебных ресурсов. Электронные ресурсы обладают важными свойствами, такими как интерактивность (взаимодействие, чаще всего бинарное), мультимедийность (представление объектов и процессов не традиционным текстовым описанием, а с помощью фото, видео, графики, анимации, звука), моделинг (моделирование реальных объектов и процессов с целью их исследования), коммуникативность (возможность непосредственного общения, оперативность представления информации, контроль над протеканием процесса) и производительность (автоматизация нетворческих, рутинных операций, отнимающих у человека много времени) [6; 8].

С развитием интернет-технологий появилось множество социальных сервисов, получивших название «Веб 2.0–3.0», которые открывают перед преподавателями и учащимися новые перспективы в силу того, что все эти приложения, как правило, бесплатны и интерактивны; благодаря этим сервисам Интернет превращается в среду, где информация постоянно создается и трансформируется в силу активности пользователей [7].

Первый этап реализации проекта предполагал системное осмысление проблемы лингвоинформационной подготовки учителя в логике концепции здоровьесбережения. С этой целью был освоен курс повышения квалификации в некоммерческом партнёрстве «Центр здоровьесберегающих технологий», основанном Нижегородским государственным архитектурно-строительным университетом в объёме 144 часа. В рамках курса освещались основные тенденции развития здоровьесбережения в России, здоровьесберегающие технологии, которые можно использовать в рамках организации аудиторной и внеаудиторной работы, аппараты, используемые для профилактики заболеваний опорно-двигательной системы, и технологии работы с ними.

Результатом такого осмысления явилась монография, посвящённая проблеме использования лингвоинформационных технологий в процессе развития готовности будущего учителя к педагогической самореализации, и разработка структуры предполагаемой лингвоинформационной платформы, которая включает несколько разделов: «Новостная лента», где публикуются сообщения для будущих магистров о текущих и планируемых учебных мероприятиях (задания, сроки, контрольные мероприятия), «Компетентностный профиль будущего магистра», который включает профессиональную коммуникативную компетентность и психолого-педагогическую компетентность, «Виртуальный класс», в котором преподаватель размещает необходимые материалы курса, организует их обсуждение и выполнение предусмотренных заданий, «Папка личных достижений», где студенты хранят, систематизируют и осмысливают результаты освоения курса, «Карьерные перспективы».

Разработанная структура лингвоинформационной среды потребовала всестороннего обсуждения. С этой целью были осуществлены следующие мероприятия:

- совместно с Доверительным образовательным фондом г. Москвы организована международная конференция «Российское школьное образование в зеркале международных стандартов»;
- проведены переговоры с руководителем отдела дистанционного образования Лондонского университета Энрю Боллингтоном, в ходе которых обсуждались различные варианты построения платформы;
- проведены переговоры со специалистами университета Бирмингема, где обсуждались проблемы здоровьесбережения;
- посещён тренинг в организации Международного бакалавриата, где освещались наиболее актуальные тенденции подготовки учителя;
- совместно с Ассоциацией школ Международного бакалавриата стран СНГ организована международная конференция в г. Санкт-Петербург «Воспитание межкультурного взаимопонимания».

Указанные мероприятия явились важным основанием для доосмысления планируемой лингвоинформационной платформы и её технического воплощения на основе технологии Drupal.

По итогам проекта были опубликована статья в журнале, индексируемом в системе Scopus, и статья в журнале, рецензируемом ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации, две статьи в журналах, индексируемых в системе РИНЦ, подготовлена заявка на конкурс на соискание премий Пермского края в области науки за создание оригинальных научных работ, открытий, изобретений и за научно-исследовательские разработки, имеющие большое научное и практическое значение для развития Пермского края, организатором которого является Министерство промышленности, инноваций и науки Пермского края.

Другая важная группа результатов связана с подготовкой УМК и учебных пособий. По результатам проекта были модернизированы УМК следующих курсов:



– Современные информационно-коммуникационные технологии в обучении.

- Технологи Международного бакалавриата.
- Современные средства оценивания результатов образования.
- Основы научно-исследовательской деятельности.

Также были разработаны новые курсы дисциплин:

– Интеграция технологий Международного бакалавриата в российское образовательное пространство.

– Международная система образования. Индивидуальная образовательная траектория в условиях региональной образовательной среды.

– Методика и технология профессиональной исследовательской деятельности.

- Способы рефлексии учебной деятельности.

Вновь созданные и модернизированные учебные курсы обеспечиваются электронными учебными пособиями, которые являются содержанием лингвоинформационной среды.

В настоящее время тематика проектов получает своё развитие в выпускных квалификационных работах, в которых исследуются возможности проектирования лингвоинформационных сред в условиях общеобразовательных школ, в магистерской диссертации, где исследуются здоровьесберегающие технологии, кандидатской диссертации, где исследуются сущностные закономерности лингвоинформационного развития школьников, в курсовых работах.

В плане коммерциализации результатов проекта были организованы обучающие семинары в рамках курсов повышения квалификации в Республике Казахстан.

Программа курсов включала несколько разделов, в том числе лекционные занятия по теме «Современные здоровьесберегающие технологии», семинарские занятия, посвящённые психологическим основам познания, мастер-классы, демонстрирующие современные, здоровьесберегающие технологии преподавания дисциплин на иностранном языке.

Подобные курсы были организованы в г. Москве, на этот раз они были проведены внешним специалистом, по программам, разработанным в рамках проекта.

Другим направлением коммерциализации результатов является учреждённое ПГПУ малое инновационное предприятие «Общество с ограниченной ответственностью “Инновационные процессы в образовании”», директором которого является руководитель проекта.

Ввиду финансовой и временной ограниченности молодёжного проекта часть результатов имеет отсроченную перспективу.

В августе 2013 года были проведены новые обучающие семинары с использованием разработанной лингвоинформационной среды в Хорватии.

В апреле 2014 года в г. Перми запланирована международная конференция, посвящённая современным технологиям международного

образования. К участию в конференции на данный момент привлечены директор Департамента общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации, топ-менеджеры организации Международного бакалавриата, Министерство образования Пермского края.

Таким образом, проект 046-М Программы стратегического развития ПГГПУ можно считать успешным и имеющим дальнейшие перспективы.

Список литературы

1. Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Развитие профессиональной компетентности учителя Международного бакалавриата (региональный сетевой проект) // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 62–66.

2. Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Самореализация будущего учителя иностранного языка в логике лингвоинформационного подхода к высшему иноязычному образованию // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 71–76.

3. Крузе Б.А. Лингвомультимедийная компетентность учителя иностранного языка в логике новой парадигмы иноязычного образования // Язык и культура – 2010 – № 3 (11). – С. 119–133.

4. Крузе Б.А. Подготовка полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя иностранного языка // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – С. 84–87.

5. Крузе Б.А., Ожегова Е.В. Формирование лингвоинформационной самостоятельности студентов специальности «Перевод и переводоведение» // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 76–80.

6. Bezukladnikov K. and Kruze B. An Outline of an ESP Teacher Training Course // World Applied Sciences Journal (Special Issue of Pedagogy and Psychology). – 2012. – № 20. – С. 103–106. – URL: [http://www.idosi.org/wasj/wasj20\(pp\)12/19.pdf](http://www.idosi.org/wasj/wasj20(pp)12/19.pdf).

7. Bezukladnikov K.E., Shamov A.N. and Novoselov M.N. Modeling of Educational Process Aimed at Forming Foreign Language Professional Lexical Competence // World Applied Sciences Journal. – 2013. – № 22(7). – С. 903–910. – URL: [http://www.idosi.org/wasj/wasj22\(7\)13/4.pdf](http://www.idosi.org/wasj/wasj22(7)13/4.pdf).

8. Oskolkova V., Ozhegova E. And Kruze B. The Competence – Based Approach in the Russian Federation: The Definition of the Notion and Structure of the Professional Competence of a Future Teacher // World Applied Sciences Journal (WASJ). – 2012. – vol. 20, Issue 20 (Special Issue on Pedagogy and Psychology). – URL: <http://www.idosi.org/wasj/online.htm>.

НАШИ АВТОРЫ

Боровская Людмила Александровна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (ludvig_15@mail.ru).

Вахитова Галия Хамитовна – Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия (galija2000@mail.ru).

Ведерникова Наталья Николаевна – Управление образования администрации г. Екатеринбурга, г. Екатеринбург, Россия.

Григорьева Юлия Сергеевна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия.

Груздева Ирина Викторовна – гимназия № 10, г. Пермь, Россия.

Зорина Наталья Анатольевна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия.

Кирилина Марина Васильевна – Управление образования администрации г. Оренбурга, г. Оренбург, Россия.

Коломийченко Людмила Владимировна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия.

Коньшева Елена Алексеевна – Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, Россия.

Косолапова Лариса Александровна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (pedagog@pspu.ru).

Крузе Борис Александрович – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия.

Новоселова Алевтина Степановна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия.

Оборина Елена Владимировна – Государственное коррекционное образовательное учреждение Пермского края «Коррекционный детский дом № 10», г. Пермь, Россия.

Оплетин Анатолий Александрович – Пермская государственная академия искусств и культуры, г. Пермь, Россия.

Перлова Юлия Вячеславовна – Соликамский государственный педагогический институт, г. Соликамск, Пермский край, Россия.

Пономарев Николай Леонидович – Нижегородская академия МВД России, г. Нижний Новгород, Россия.

Прокументик Ольга Владимировна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия.

Рублева Надежда Викторовна – Уральский гуманитарный институт, г. Пермь, Россия.

Сальникова Юлия Николаевна – Пермский институт железнодорожного транспорта (филиал УрГУПС), г. Пермь, Россия.

Селькина Лариса Владимировна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия.

Титова Людмила Алексеевна – Пермская государственная академия искусств и культуры, г. Пермь, Россия.

Фадеев Сергей Борисович – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия.

Худякова Марина Алексеевна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия.

AUTHORS

Borovskaya Ludmila – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (ludvig_15@mail.ru).

Fadeev Sergey – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

Grigorieva Juliya – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

Gruzdeva Irina – High school number 10, Perm, Russia.

Khudiakova Marina – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

Kirilina Marina – Department of Education Administration of Orenburg, Orenburg, Russia.

Kolomiychenko Ludmila – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

Konysheva Elena – National Research Perm State University, Perm, Russia.

Kosolapova Larisa – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (pedagog@pspu.ru).

Kruse Boris – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

Novoselova Alevtina – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

Oborina Elena – State correctional institution of the Perm region “Corrective orphanage number 10”, Perm, Russia.

Opletin Anatoly – Perm State Academy of Art and Culture, Perm, Russia.

Perlova Julia – Solikamsk State Pedagogical Institute, Solikamsk, Perm region, Russia.

Ponomarev Nikolay – Nizhny Novgorod Academy of Ministry of Internal Affairs of Russia, Nizhny Novgorod, Russia.

Prozumentik Olga – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

Rubleva Nadezhda – Ural Institute for the Humanities, Perm, Russia.

Salnikova Julia – Perm Railway Institute, Perm, Russia.

Selkina Larisa – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

Titova Lyudmila – Perm State Academy of Art and Culture, Perm, Russia.

Vakhitova Galia – Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia (galija2000@mail.ru).

Vedernikova Natalia – Management Education Administration of Yekaterinburg, Yekaterinburg, Russia.

Zorina Natalia – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia.

Электронное научное издание

**ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия № 1
Психологические и педагогические науки

ВЫПУСК 2, 2013

Электронный научный журнал

Ответственный редактор выпуска
Косолапова Лариса Александровна

Редактор *О.В. Вязова*
Компьютерная верстка *С.С. Дубровских*

Свидетельство о государственной аккредитации вуза
№ 1806 от 11.03.2009
Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001
Подписано в печать 18.12.2013. Формат 60x90 1/8
Усл. печ. л. 16,8. Уч.-изд. л. 8,0

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ГСП, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71
тел. (342) 238-63-12
e-mail: rio@pspu.ru