

**№6 (Июнь) • 2012 год**





**Горев Павел Михайлович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров

[pavel-gorev@mail.ru](mailto:pavel-gorev@mail.ru)

**Сорокина Анастасия Владимировна,**

студентка V курса факультета информатики, математики и физики ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров

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

## Признаки равенства треугольников как задача открытого типа при изучении геометрии в основной школе

**Аннотация.** В статье описывается возможность построения системы геометрических задач (а именно признаков равенства треугольников) на основе рассмотрения учебной задачи открытого типа, подводящей к творческому осмысленному восприятию материала и способствующей развитию критического мышления учащихся.

**Ключевые слова:** обучение геометрии, задачи открытого типа, проблемное обучение, развивающее обучение, развитие критического мышления.

Развитие личности с высоким уровнем интеллекта, мощным творческим потенциалом, способной раскрыть их в своей профессиональной деятельности – одна из наиболее важных и приоритетных задач обновляющейся школы. Математическое образование в силу специфичности своего предмета в значительной степени позволяет формировать интеллект учащихся и имеет широкий, но недостаточно большой потенциал для развития их творческих способностей [1, 2].

Одним из направлений в решении проблемы развития научного творчества школьников при обучении математике может стать включение в изучаемый материал задач открытого типа как эффективного средства развития креативности учащихся основной и средней школы [3–5]. Такие задачи не регламентируют четких условия, рассуждений и выводов: предложенное решение либо применимо к условию и приводит к требуемому результату, либо нет. Задачи открытого типа чаще всего встречаются в практической деятельности, поэтому школьный курс математики должен целенаправленно способствовать формированию у учеников умения их решать [6].

Именно поэтому особое значение приобретает исследовательская работа по выявлению возможностей использования таких задач в процессе изучения школьного курса математики, а также созданию систем таких задач и методики работы с ними в соответствии с действующим обновленным федеральным стандартом математического образования школьников.

Приведем пример открытой задачи математической направленности.

**Задача 1.** Как убедиться, что два предлагаемых куска ткани одинаковы?

Конечно, на практике такая задача, скорее всего, будет решена простым наложением одного куска на другой, что, в общем-то, естественно как с позиций геометрии, так и с позиций практики, но не несет должного образовательного эффекта.

Поэтому формулировка такой открытой задачи требует внесения изменений, что сузит степени открытости, но повысит ее образовательную составляющую [7].

**Задача 2.** Как убедиться, что две фигуры, не доступные для практических действий с ними (вырезание, накладывание и т. п.), равны?



Задача, оставаясь открытой, теперь уже требует применения геометрических соображений практического (измерение длин отрезков и величин углов, сопоставление и т. п.) или теоретического (доказательство) характера. Сузим требования задачи до простейших геометрических фигур – треугольников.

**Задача 3.** Как убедиться, не прибегая к практическим действиям, что два треугольника равны?

Эта задача открытого типа уже может быть включена в процесс изучения темы «Признаки равенства треугольников» в 7 классе основной школы и, после соответствующей переформулировки, следующей далее, может использоваться при изучении трех наиболее известных (основных) признаков равенства треугольников [8].

**Задача 4.** Укажите и докажите возможные признаки равенства треугольников.

Это учебная задача, носящая признаки открытости. Так, открытым является условие задачи – неясно, какие элементы можно использовать; ее решение тоже может быть осуществлено разными способами; да и выводы могут быть разнообразны.

Обсудим более подробно открытость условия задачи.

Условимся для начала называть элементами треугольника его стороны и углы. Каждый из трех основных признаков равенства треугольников позволяет сделать вывод о равенстве двух треугольников, если установлено, что три элемента одного треугольника (хотя бы один из которых – линейный) соответственно равны трем элементам другого треугольника. В первом признаке такими элементами являются две стороны и угол между ними, во втором – сторона и два прилежащих к ней угла, в третьем – три стороны. Возникает естественный вопрос: а будут ли равны два треугольника, если какие-то иные три элемента одного из них равны соответствующим элементам другого? Иначе говоря, есть ли другие признаки равенства двух треугольников по трем элементам?

Сначала перечислим, какие еще есть возможности. Если взять в качестве исследуемых элементов одну сторону и два угла, то они оба могут быть прилежащими к этой стороне (такой случай рассматривается во втором признаке равенства треугольников), а может быть и другой вариант: один из углов является прилежащим, а другой – противолежащим. Таким образом, возможен признак равенства треугольников по стороне и двум углам, один из которых является прилежащим, а другой – противолежащим для этой стороны. Далее, если рассматривать две стороны и угол, то он может быть заключен между этими сторонами (такой случай рассматривается в первом признаке равенства треугольников), а может быть противолежащим одной из сторон. Тем самым, возникает вопрос о признаке равенства треугольников по двум сторонам и углу, противолежащему одной из них. И, наконец, в качестве трех элементов треугольника можно взять три угла и рассмотреть вопрос о признаке равенства треугольников по трем углам. Напомним, что рассмотрение в качестве элементов трех сторон составляют третий из основных признаков равенства треугольников.

Итак, есть три возможности. Осталось выяснить какие из них, являясь верными фактами, дают «новые» признаки равенства треугольников.

**Гипотеза 1.** Если сторона и два угла (прилежащий и противолежащий для этой стороны) одного треугольника соответственно равны стороне и двум углам (прилежащему и противолежащему для этой стороны) другого треугольника, то такие треугольники равны.

Попробуем доказать, что эта гипотеза верна, попутно показав два из многих возможных вариантов доказательства, что дает представление об открытости процесса решения задачи.



**Доказательство 1.** Рассмотрим треугольники  $ABC$  и  $A_1B_1C_1$ , у которых  $AB = A_1B_1$ ,  $\angle A = \angle A_1$ ,  $\angle C = \angle C_1$ . Мы хотим доказать, что эти треугольники равны. Мысленно наложим треугольник  $ABC$  на треугольник  $A_1B_1C_1$  так, чтобы вершина  $A$  совместилась с вершиной  $A_1$ , а стороны  $AB$  и  $AC$  наложились на лучи  $A_1B_1$  и  $A_1C_1$ . Это можно сделать, т. к.  $\angle A = \angle A_1$ . Поскольку  $AB = A_1B_1$ , то сторона  $AB$  совместится со стороной  $A_1B_1$ , в частности, совместятся вершины  $B$  и  $B_1$ . Остается доказать, что вершины  $C$  и  $C_1$  так же совместятся. Если предположить, что вершина  $C$  совместится не с точкой  $C_1$ , а с какой-то другой точкой  $C_2$  на луче  $A_1C_1$ , то получится треугольник  $B_1C_1C_2$ , у которого внешний угол при равен углу треугольника, не смежному с этим внешним углом. Но этого не может быть (точнее может быть лишь в случае, если угол  $B_1$  этого треугольника нулевой), поэтому вершина  $C$  совместится с вершиной  $C_1$ . Следовательно, совместятся и стороны  $BC$  и  $B_1C_1$ . Итак, треугольники  $ABC$  и  $A_1B_1C_1$  полностью совместятся, а значит, они равны.

**Доказательство 2** будем основывать на уже известном втором признаке равенства треугольников. Пусть вновь даны треугольники  $ABC$  и  $A_1B_1C_1$ , у которых  $AB = A_1B_1$ ,  $\angle A = \angle A_1$ ,  $\angle C = \angle C_1$ . В силу того, что сумма углов треугольника неизменна и равна  $180^\circ$  и у треугольников есть две пары равных углов, то и третья пара составит равные углы ( $\angle B = \angle B_1$ ). Следовательно, в каждом треугольнике есть по стороне и паре прилежащих к ней углов находящихся в соответственном равенстве ( $AB = A_1B_1$ ,  $\angle A = \angle A_1$ ,  $\angle B = \angle B_1$ ), что доказывает равенство самих треугольников.

Таким образом, наша гипотеза оказалась верной и имеет место еще один признак равенства треугольников.

**Четвертый<sup>1</sup> признак равенства треугольников.** Если сторона и два угла (прилежащий и противолежащий для этой стороны) одного треугольника соответственно равны стороне и двум углам (прилежащему и противолежащему для этой стороны) другого треугольника, то такие треугольники равны.

Заметим, что признаки треугольников, обозначенные у нас под номерами два и четыре можно объединить и рассматривать обобщенный признак.

**Теорема (признак равенства треугольников).** Если сторона и два угла одного треугольника соответственно равны стороне и двум углам другого треугольника, то такие треугольники равны.

Однако вернемся к рассмотрению заявленных возможностей равенства элементов двух треугольников.

**Гипотеза 2.** Если две стороны и угол, противолежащий одной из этих сторон, одного треугольника соответственно равны двум сторонам и углу другого треугольника, то такие треугольники равны.

**Доказательство.** Рассмотрим треугольники  $ABC$  и  $A_1B_1C_1$ , у которых  $AB = A_1B_1$ ,  $AC = A_1C_1$ ,  $\angle C = \angle C_1$ . Мысленно наложим треугольник  $ABC$  на треугольник  $A_1B_1C_1$  так, чтобы вершина  $C$  совместилась с вершиной  $C_1$ , а стороны  $BC$  и  $AC$  наложились на лучи  $B_1C_1$  и  $A_1C_1$  соответственно. Это можно сделать, т. к.  $\angle C = \angle C_1$ . Поскольку  $AC = A_1C_1$ , то сторона  $AC$  совместится со стороной  $A_1C_1$ , в частности, совместятся вершины  $A$  и  $A_1$ . Остается доказать, что вершины  $B$  и  $B_1$  также совместятся. Но так ли это? Допустим, что точка  $B$  совместилась не с точкой  $B_1$ , а с какой-то другой точкой  $B_2$  на луче  $C_1B_1$ . Тогда треугольник  $A_1B_1B_2$  – равнобедренный ( $A_1B_1 = A_1B_2$ ).

Поскольку углы при основании равнобедренного треугольника – острые, то смежные с ними углы – тупые. Поэтому либо угол  $B_1$  треугольника  $A_1B_1C_1$  тупой (если

<sup>1</sup> Нумерация признаков здесь и далее – условная.



$B_1$  лежит между  $C_1$  и  $B_2$ ), либо угол  $B_2$  треугольника  $A_1B_2C_1$  тупой (если  $B_2$  лежит между  $C_1$  и  $B_1$ ). Принимая во внимание соотношение между сторонами и углами треугольника, и в том, и в другом случае получаем:  $A_1B_1 = A_1B_2 < A_1C_1$ . Следовательно, если  $A_1B_1 \geq A_1C_1$ , то точки  $B$  и  $B_1$  должны совместиться. Таким образом, треугольники  $ABC$  и  $A_1B_1C_1$  полностью совместятся, а значит, они равны.

Если же  $A_1B_1 < A_1C_1$  (и, следовательно,  $AB < AC$ ), то никакого противоречия нет. И в этом случае наша гипотеза не верна.

Таким образом, гипотеза в том виде, в котором мы ее сформулировали, не верна. Однако признак равенства треугольников по двум сторонам и углу, противолежащему одной из них, имеет место в том случае, когда сторона, противолежащая этому углу, не меньше второй из данных сторон.

Здесь нужно остановиться и заметить, что многовариантность возможных ответов задачи в зависимости от условий, дает повод говорить об определенной доле открытости результатов решения задачи 4.

Итак, нами сформулирован еще один признак равенства треугольников.

**Пятый признак равенства треугольников.** Если две стороны и угол, противолежащий одной из этих сторон, одного треугольника соответственно равны двум сторонам и углу другого треугольника, при этом сторона, противолежащая углу, не меньше второй из данных сторон, то такие треугольники равны.

Возвращаясь к рассмотрению заявленных выше случаев, замечаем, что осталось выяснить, имеет ли место признак равенства треугольников по трем углам.

**Гипотеза 3.** Если три угла одного треугольника соответственно равны трем углам другого треугольника, то такие треугольники равны.

**Доказательство.** Уже на первый взгляд гипотеза кажется неверной. На самом деле, рассмотрим два неравных квадрата  $ABCD$  и  $A_1B_1C_1D_1$ . Проведем диагонали  $AC$  и  $A_1C_1$  и рассмотрим треугольники  $ABC$  и  $A_1B_1C_1$ . Углы этих треугольников соответственно равны: в каждом треугольнике один угол прямой, а два другие по  $45^\circ$ . Но сами треугольники, очевидно, не равны.

Количество признаков равенства треугольников возрастает, если наряду с элементами треугольника рассматривать медианы, биссектрисы и высоты.

Разберем некоторые из них.

**Гипотеза 4.** Если две стороны и медиана, проведенная из общей вершины этих сторон, одного треугольника соответственно равны двум сторонам и медиане, проведенной из общей вершины этих сторон, другого треугольника, то такие треугольники равны.

**Доказательство.** Рассмотрим треугольники  $ABC$  и  $A_1B_1C_1$ , у которых  $AB = A_1B_1$ ,  $AC = A_1C_1$ ,  $AM = A_1M_1$ . Где  $AM$  и  $A_1M_1$  – медианы треугольников. Докажем, что эти треугольники равны.

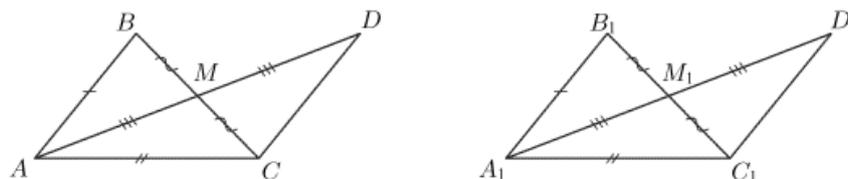


Рис. 1

На продолжениях медиан  $AM$  и  $A_1M_1$  отметим точки  $D$  и  $D_1$  так, что  $DM = AM = A_1M_1 = D_1M_1$  (рис. 1). Треугольники  $ABM$  и  $CDM$  равны по двум сторонам и углу между ними. Поэтому  $AB = CD$ . Аналогично, из равенства треугольников  $A_1B_1M_1$  и  $C_1D_1M_1$  следует, что  $A_1B_1 = C_1D_1$ , а т. к.  $AB = A_1B_1$ , то  $CD = C_1D_1$ .



Треугольники  $ACD$  и  $A_1C_1D_1$  равны по трем сторонам. Поэтому  $\angle CAD = \angle C_1A_1D_1$ . Следовательно, треугольники  $CAM$  и  $C_1A_1M_1$  равны по двум сторонам и углу между ними, а значит,  $CM = C_1M_1$ . Из этого следует, что  $BC = 2CM = 2C_1M_1 = B_1C_1$ .

Итак, в треугольниках  $ABC$  и  $A_1B_1C_1$  имеем  $AB = A_1B_1$ ,  $AC = A_1C_1$ ,  $BC = B_1C_1$ . Следовательно, треугольники равны по трем сторонам.

Мы установили, что имеет место еще один признак равенства треугольников.

**Шестой признак равенства треугольников.** Если две стороны и медиана, проведенная из общей вершины этих сторон, одного треугольника соответственно равны двум сторонам и медиане, проведенной из общей вершины этих сторон, другого треугольника, то такие треугольники равны.

Возникает вопрос: а что, если медиану заменить на биссектрису или высоту? Сохранится ли признак равенства треугольников?

**Гипотеза 5.** Если две стороны и биссектриса, проведенная из общей вершины этих сторон, одного треугольника соответственно равны двум сторонам и биссектрисе, проведенной из общей вершины этих сторон, другого треугольника, то такие треугольники равны.

**Доказательство.** Рассмотрим треугольники  $ABC$  и  $A_1B_1C_1$ , у которых  $AB = A_1B_1$ ,  $AC = A_1C_1$ ,  $AM = A_1M_1$ . Где  $AM$  и  $A_1M_1$  – биссектрисы треугольников. Докажем, что эти треугольники равны. Докажем, что если  $\angle A = \angle A_1$ , то треугольники будут равны по первому признаку равенства треугольников. Допустим, что это не так. Пусть для определенности  $\angle A < \angle A_1$ . Мысленно наложим треугольник  $ABC$  на треугольник  $A_1B_1C_1$  так, чтобы луч  $AM$  наложился на луч  $A_1M_1$ , а вершина  $B$  и  $B_1$  оказались по одну сторону от  $AM$ . Обозначим буквами  $P$  и  $Q$  точки пересечения отрезка  $B_1C_1$  с лучами  $AB$  и  $AC$ . В треугольнике  $APQ$  хотя бы один из углов  $P$ ,  $Q$  – острый. Если угол  $P$  – острый, то смежный с ним угол  $APB_1$  – тупой. Поэтому сторона  $AB_1$  треугольника  $APB_1$  больше, чем  $AP$ . Но  $AB_1 = AB$ . Следовательно,  $AB > AP$ , а значит точка  $P$  лежит на отрезке  $AB$ . Если угол  $Q$  треугольника  $APQ$  – острый, то точка  $Q$  лежит на отрезке  $AC$  (аналогично предыдущему рассуждению). В этом случае, точки  $P$  и  $Q$  лежат по одну сторону от прямой  $BC$ . Поэтому точка  $M_1$  пересечения отрезка  $B_1C_1$  с лучом  $AM$  является внутренней точкой отрезка  $AM$ , т. е.  $AM \neq AM_1$ . Что и требовалось доказать, значит, наша гипотеза верна.

**Седьмой признак равенства треугольников.** Если две стороны и биссектриса, проведенная из общей вершины этих сторон, одного треугольника соответственно равны двум сторонам и биссектрисе, проведенной из общей вершины этих сторон, другого треугольника, то такие треугольники равны.

**Гипотеза 6.** Если две стороны и высота, проведенная из общей вершины этих сторон, одного треугольника соответственно равны двум сторонам и высоте, проведенной из общей вершины этих сторон, другого треугольника, то такие треугольники равны.

**Доказательство.** Рассмотрим треугольники  $ABC$  и  $A_1B_1C_1$ , у которых  $AB = A_1B_1$ ,  $AC = A_1C_1$ ,  $AH = A_1H_1$ . Где  $AH$  и  $A_1H_1$  – высоты треугольников. Докажем, что если  $\angle A = \angle A_1$ , то треугольники будут равны по первому признаку.

Прямоугольные треугольники  $ABH$  и  $A_1B_1H_1$  равны по доказанному нами ранее признаку по двум сторонам и углу, противолежащему одной из них. Следовательно,  $\angle BAH = \angle B_1A_1H_1$ . Аналогично  $\angle CAH = \angle C_1A_1H_1$ . Тогда,  $\angle A = \angle BAH + \angle CAH = \angle B_1A_1H_1 + \angle C_1A_1H_1 = \angle A_1$ . А если  $\angle A = \angle BAH + \angle CAH$ , а  $\angle A_1 = \angle B_1A_1H_1 - \angle C_1A_1H_1$ , тогда треугольники не будут равны. Контрпримером может служить равнобедренный треугольник  $ABC$ , где  $AB = AC$ ,  $AH$  – высота. Если на продолжении стороны



BC отметить точку  $D$ , то треугольники  $ABD$  и  $ACD$  будут удовлетворять условиям гипотезы. Таким образом, наша гипотеза не верна.

**Гипотеза 7.** Если сторона, прилежащий к ней угол и высота, проведенная к этой стороне, одного треугольника соответственно равны стороне, прилежащему к ней углу и высоте, проведенной к этой стороне, другого треугольника, то такие треугольники равны.

**Доказательство.** Рассмотрим треугольники  $ABC$  и  $A_1B_1C_1$ , у которых  $BH = B_1H_1$ ,  $AC = A_1C_1$ ,  $\angle A = \angle A_1$ . Где  $BH$  и  $B_1H_1$  – высоты треугольников. Докажем, что эти треугольники равны. Рассмотрим три случая. Первый случай: углы  $\angle A$  и  $\angle A_1$  – острые. В этом случае треугольники  $ABH$  и  $A_1B_1H_1$  равны по доказанному нами признаку равенства треугольников по стороне и двум углам, один из которых противолежащий, другой прилежащий к этой стороне. Тогда  $AB = A_1B_1$ . Т. к.  $AC = A_1C_1$ ,  $\angle A = \angle A_1$ ,  $AB = A_1B_1$ , то треугольники равны по двум сторонам и углу между ними. Второй случай: углы  $\angle A$  и  $\angle A_1$  – тупые, доказываем аналогично предыдущему. Если же  $\angle A$  и  $\angle A_1$  – прямые, то высота  $BH$  совпадет со стороной  $AB$  треугольника  $ABC$ , т. е. совпадают точки  $A$  и  $H$ , высота  $B_1H_1$  совпадет со стороной  $A_1B_1$  треугольника  $A_1B_1H_1$ . Тогда треугольники равны по двум сторонам и углу между ними.

**Восьмой признак равенства треугольников.** Если сторона, прилежащий к ней угол и высота, проведенная к этой стороне, одного треугольника соответственно равны стороне, прилежащему к ней углу и высоте, проведенной к этой стороне, другого треугольника, то такие треугольники равны.

Очевидно, список признаков можно продолжать и далее, включая в рассмотренные другие элементы треугольника: радиусы вписанной, описанной, невписанных окружностей, внешние углы, проекции двух сторон на третью, отрезки, на которые разбивает сторону биссектриса и т. д.

Таким образом, учебная открытая задача позволила перейти к творческому осмыслению материала, связанного с признаками равенства треугольников и пополнить как фактологическую, так и доказательную базу семиклассников.

## Ссылки на источники

1. Горев П. М. Формирование творческой деятельности школьников в дополнительном математическом образовании: дисс. ... канд. пед. наук. – Киров: ВятГГУ, 2006. – 158 с.
2. Горев П. М. Приобщение к математическому творчеству: Дополнительное математическое образование: монография. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG (Germany), 2012. – 156 с.
3. Утёмов В. В. Задачи открытого типа как средство развития креативности учащихся средней школы // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». – Декабрь 2011, ART 1102. – Киров, 2011 г. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2011/1102.htm>.
4. Утёмов В. В. Развитие креативности учащихся основной школы: Решая задачи открытого типа: монография. – Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG (Germany), 2012. – 186 с.
5. Горев П. М., Утёмов В. В. Формула творчества: Решаем открытые задачи. Материалы эвристической олимпиады «Совёнок»: учебно-методическое пособие. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. – 288 с.
6. Горев П. М., Утёмов В. В. Развитие креативности через использование ситуаций в обучении математике // Лаборатория образовательных технологий «Образование для Новой Эры», 2011. – URL: <http://www.trizway.com/art/secondary/305.html>.
7. Утёмов В. В. Учебные задачи открытого типа // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв». – Май 2012, ART 1257. – Киров, 2012 г. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1257.htm>.
8. Геометрия 7–9: учеб. для общеобразоват. учреждений / Л. С. Атанасян, В. Ф. Бутузов, С. Б. Кадомцев и др. – М.: Просвещение, 2008. – 384 с.



**Gorev Pavel,**

*Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at the chair of mathematical analysis and methods of teaching mathematics Vyatka State Humanities University, Kirov*

[pavel-gorev@mail.ru](mailto:pavel-gorev@mail.ru)

**Sorokina Anastasia,**

*student of faculty of computer science, mathematics and physics Vyatka State Humanities University, Kirov*

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

## **Signs of the equality of triangles as the problem of open the study of geometry in primary school**

**Summary.** This paper describes the possibility of constructing a system of geometric problems (namely, the equality signs triangles) based on the consideration of educational problems of open type, the supply of creative and meaningful perception of the material to promote the development of critical thinking of students.

**Keywords:** teaching of geometry, the problem open, problem training, developing training, the development of critical thinking.

ISSN 2304-120X



9 772304 120128 06



**Волостнова Ирина Ивановна,**

преподаватель кафедры иностранных языков Сахалинского института железнодорожного транспорта – филиала ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения», г. Южно-Сахалинск  
[windary@mail.ru](mailto:windary@mail.ru)

## Использование приемов коммуникативной методики в процессе ознакомления с темой "Money (Kinds and Functions)" на занятии по английскому языку для студентов экономических факультетов

**Аннотация.** Рассматривается использование приемов коммуникативной методики в процессе работы над темой "Money (Kinds and Functions)" на занятии по английскому языку для студентов экономических факультетов. Дается описание коммуникативно направленных упражнений при обучении рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, коммуникативный метод, навык, интерактивная форма, коммуникативно направленное упражнение, речевая ситуация.

Постоянно растущие требования общества и времени к уровню владения иностранным языком ставят вопрос о разумном и обоснованном выборе того или иного метода, их чередовании в зависимости от условий конкретной учебной ситуации, целей и этапа обучения языку.

Основными задачами обучения английскому языку на современном уровне являются формирование иноязычной коммуникативной компетенции, обучение свободному ориентированию в иноязычной среде и адекватному реагированию в различных ситуациях общения. Дисциплина «Иностранный язык» включена в базовую часть цикла Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), который предусматривает формирование навыков «использования иностранного языка ..., выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении, ... публичной речи, аргументации, ведения дискуссии» [1]. С целью реализации компетентностного подхода предлагается предусматривать использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, при этом «удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, ... должен составлять не менее 20 процентов аудиторных занятий» [2].

Признавая существование различных методов в современном процессе обучения английскому языку, следует отметить, что одно из лидирующих положений занимает коммуникативный метод. Актуальность данного метода продиктована тем, что основной целью обучения английскому языку в вузе является развитие коммуникативной компетенции, а реализация воспитательной, развивающей целей происходит в процессе осуществления этой главной цели. Коммуникативная компетенция, включающая в себя речевую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную компетенции, предусматривает формирование способностей к межкультурному взаимодействию [3]. Термин «коммуникация» обозначает общение, передачу информации от человека к человеку в процессе деятельности. Предметом общения является взаимоотношения собеседников, цель общения – решение задач, связанных с взаимоотношениями, продуктом общения является интерпретация информации [4]. Очевидно, именно применение коммуникативной методики (подхода) способствует достижению обозначенных задач, а также обеспечивает изучение английского языка в комплексе всех его функций. В соот-



ветствии с этим подходом обучение максимально приближено к реальному общению, где обучающий и учащийся – равноправные речевые партнеры.

Основной чертой коммуникативно-деятельностного подхода является переход от социальных контактов к ситуациям общения. Ситуации могут быть реальными, условными или воображаемыми. Главное, они должны соответствовать возрастным и психологическим особенностям учащихся. Использование ролевых игр, драматизация и импровизация в процессе обучения говорению развивает не только интеллект, но и эмоциональную сферу, позволяя применять различные речевые клише изучаемого языка. Эффективность усвоения иностранного языка повышается, если учащиеся «пропускают ситуацию через себя», придавая ей личностный характер.

При изучении темы "Money" [5] (в рамках модуля "Money and Banking" – 4 аудиторных часа, II курс I семестр) использование приемов, описанных ниже, направлено на формирование навыков.

1. Употребления модальных глаголов (Modal Verbs).
2. Восприятия и интерпретации новой лексики (Kinds of Money. Functions of Money).
3. Ознакомительного и поискового чтения (text "Money").
4. Использования речевых клише для аргументированного высказывания.

Повторение грамматических форм начинается с коммуникативно-направленных упражнений, которые помогают понять, с какой целью изучается данный материал. Наиболее эффективными для этого будут игровые ситуации, работа с партнером, задания на поиск ошибок, сравнения и сопоставления, подключающие не только память, но и логику, умение мыслить аналитически и образно.

Так, до начала работы с текстом, в котором речь идет о видах и функциях денег, предлагается ответить на вопросы: «What can you say about modern money?», «What can people use money for?» и т. п.

После ознакомительного чтения текста предлагается закончить высказывания подходящими по смыслу модальными глаголами.

1. Money is a way to store up (purchasing) power so that one can use it later.
2. If I work in an office, how can my employer know what to pay me for my services, if there is no generally recognized measure of value?
3. He may decide to pay me a certain number of loaves of bread each week, but then I shall have to exchange same of these loaves for other things that I need.
4. How am I to know how many loaves of bread I should give for a pair of shoes or for the rent of my house, for example?
5. If, for example, I am a shoe-maker, it will not be at all convenient to me always to have to exchange the shoes I make for other goods or services.
6. A doctor may want to buy a pair of shoes from me, for example, but I may not need medical care, so he will then have to find something else that I want.
7. As a result, the buying power of modern money can change very greatly in a short time.

Учащиеся продолжают работать с текстом, перечитывая его еще раз и находя нужные предложения. После проверки уже заполненных предложений, задаются вопросы на проверку общего понимания, ставятся проблемные вопросы: «What is the meaning of money to you?», «Can you give advantages and disadvantages of money?», «Can you do without money?».

Таким образом, студенты сами приходят к выводам о том, в каких значениях (возможность, разрешение, долженствование) необходимо употребить каждый из модальных глаголов. Поскольку данный грамматический материал не является для студентов новым, в качестве опоры и систематизации можно использовать сводную таблицу (табл. 1) основных модальных глаголов в следующем виде.



Таблица 1

## Опорная таблица: модальные глаголы и их эквиваленты

	<b>CAN – to be able to</b>	<b>MAY – to be allowed to</b>	<b>MUST – to have to, to be to</b>
PRESENT	I can... Я могу I am able ...Я могу... (в состоянии)	I may... Мне разрешают... I am allowed ... Мне позволяют	I must ... Я должен... I have to ... Я должен (мне приходится) I am to ... Я должен ...
PAST	I could ... Я мог ... I was able ... Я мог (был в состоянии)	I might ... Я мог бы ... I was allowed ... Мне позволили	I had to, I was to ... Я должен был (мне пришлось)...
FUTURE	I shall be able ... Я смогу ...	I shall be allowed ... Мне позволят ...	I shall have to ... Я должен буду (мне придется)

Следующий этап – закрепление материала, для чего выполняется следующее упражнение (возможна работа в команде).

**Make up sentences using phrases from A and B columns:**

	<b>A</b>	<b>B</b>
One can	Earn money	That is to get money as salary or wages
	Spend money	When one buys something as a customer
	Save money	When one wants to buy something expensive, or when one lives economically
	Make money	And then he grows rich, acquires wealth
	Loan money	That is give money at an interest (in a bank)
	Borrow money	That is to take money with a promise to pay it back in future
	Lend money	That is to give it to somebody for a period of time
	Owe money	That is borrowing money one becomes a debtor, and owes it to the lender
	Accumulate money	That is to store up a large amount of money
	Donate money	That is to give it to a good cause
	Raise money	I. e. to collect it in somebody's favour
	Pay money	I. e. give it to someone in exchange for services or goods
	Invest money in something	I. e. put money into shares/business
	Waste money	I. e. spend it on something which is not worth it
Charge money	For goods and services	

Работа с грамматическим материалом интегрирована в другие виды деятельности на занятии и позволяет одновременно закреплять новую лексику и использовать уже известные студентам речевые клише.

Оценочно-эмоциональные выражения украшают речь и помогают высказать мысль в интересной форме. Для того чтобы учащиеся закрепили владение данными выражениями и использовали их в своей речи, преподаватель использует следующие приемы.

1. Студенты воспроизводят выражения согласия и несогласия и классифицируют их на группы «Statements which show strong agreement» (++), «Limited agreement» (+) and «Disagreement» (–).

- ++ You're absolutely right / Absolutely / That's true.
- + OK, but... / I'm afraid I can't agree... / I suppose... but...
- Oh, come off it!



2. Добавляют свои собственные выражения. На данном этапе используется прием «мозгового штурма», в процессе которого любой студент предлагает свои идеи; любая идея принимается и обсуждается.

- ++ Nice idea / I quite agree with you.
- + You are right, but... / Yes, but on the other hand...
- You are wrong, I'm afraid.

3. Затем выражения отрабатываются в диалоге в рамках какой-либо речевой ситуации, где используются лично-ориентированные вопросы. При выполнении данного задания можно использовать символический мяч.

- T. The situation is "Kinds and Functions of Money". During our game we use a ball. Your task is to catch a ball, listen to my statement and re-act using expressions. Let's begin. To my mind barter economy is one of the most advantageous economies.
- S. I'm afraid I can't agree with this statement. .....
- T. I think it's convenient to use commodity money.
- S. You are wrong, I'm afraid. .....
- T. The society could benefit from private production of token money.
- S. That's absolutely impossible, because.....
- T. To be a medium of exchange, the money must not necessarily act as a store of value.
- S. I suppose.....

Для командного обсуждения используются задания из следующего упражнения (с выходом на монологическое высказывание).

**Agree or disagree with the following statements:**

1. Time is money (B. Franklin).
2. Money is the root of all evil.
3. Money is the guarantee of security.
4. Every man has his price.
5. Money put in a bank is as safe as anything in this world can be.

Использование подобных открытых обсуждений – один из приемов активизации студентов для побуждения их к устному высказыванию. При изучении темы "Money" логически обоснованным будет обсуждение подготовленных студентами самостоятельно презентаций на тему "Money of the English Speaking Countries".

Лучшими приемами активизации устной речи являются приемы взаимодействия человека с человеком, т. е. интерактивные приемы. Слово «интерактив» произошло от английского слова "interact", что значит "inter" – "взаимный", "act" – действовать. В данной речевой ситуации применяются такие приемы.

1. Вопросы выступающего к аудитории (student – audience).
2. Вопросы преподавателя студенту (teacher – student).
3. Вопросы студентов к выступающему (student 1 – student 2).

В процессе обсуждения преподаватель фиксирует на доске баллы за убедительные доводы каждого участника обсуждения. Затем дается анализ ошибкам, которые встретились при обсуждении. Вышеперечисленные приемы способствуют взаимодействию участников образовательного процесса, мотивируют на устно-речевое высказывание и активность.

При обучении говорению важно учитывать соотношение монолога, диалога (этикетного характера, диалога-расспроса, диалога – побуждения к действию, диалога – обмена мнениями, информацией) и полилога.



При обучении монологической речи принято использовать прием «путь сверху» (исходной единицей обучения является законченный текст) либо «путь снизу» (исходным является предложение, отражающее элементарное высказывание) [6]. «Путь сверху» осуществляется через разнообразные пересказы исходного текста, творческую переработку материала, когда исходный текст полностью перестраивается. Работе над текстом, как правило, предшествуют занятия в парах, ответы на вопросы, заполнение таблиц. «Путь снизу» предполагает развертывание высказывания от элементарной единицы – предложения к законченному монологу, где внимание уделяется речевым клише и опорам: чем тщательнее они прорабатываются, тем качественнее будет неподготовленный монолог. Опоры носят индивидуальный характер. Способные учащиеся пользуются минимальными опорами, более слабые – развернутыми. Это могут быть: высказывания в связи с темой или ситуацией, описание картины, выражение своего отношения.

Введение новой лексики происходит в рамках одной речевой ситуации. Сначала учащиеся знакомятся с графическим и фонетическим образом слов, далее с их значением и употреблением. При введении новой лексики можно использовать такие приемы как контекстуальная догадка с использованием иллюстраций в учебнике, сходства в написании и звучании с русским языком (интернациональная лексика), знания по другим дисциплинам, собственные предположения, демонстрация реальных предметов, рисунки на доске, мимика, жестикация, перевод. Особое внимание уделяется грамматическим формам слов, их сочетаемости, словообразованию.

Приведем примеры упражнений.

1. Write down words with similar meaning:

A. 1. To buy, to save, to recognize, to need, to look for, to store (up), to be worth, to consider. 2. To acknowledge, to want, to purchase, to regard, to reserve, to search, to accumulate, to cost.

B. 1. Modern, convenient, extraordinary, surprising. 2. Astonishing, uncommon, contemporary, comfortable.

2. Translate the following sentences into Russian. Pay attention to the words in bold type.

1. *By means of* money things can be bought and sold. 2. Money gives us a useful *means of* measuring the value of things. 3. This problem is *by no means* solved. 4. These goods are *by no means* satisfactory. 5. I *mean* this amount of money for my son. 6. When the object is to raise permanent conditions of a people *small means* do not merely produce small effects: they produce no effect at all.

3. Remember the meaning of the following words:

a) VALUE: worth, marketable price, estimation (ценность);

COST: price to be paid for a thing (стоимость);

PRICE: money for which a thing is bought or sold (цена).

b) WAGES (WAGE): payment made or received at regular intervals (usually weekly) for manual or mechanical work or services (зарплата).

SALARY: fixed monthly or quarterly payment for regular employment on a yearly basis (жалованье);

FEE: charge or payment for professional advice or services (e. g. doctors, lawyers, private teachers, etc.) (гонорар, вознаграждение).

Insert the right word (value, cost, price) in the gaps:

1. He learnt the ... of a friend. 2. The oil ... are falling in the world-market. 3. The OPEC countries have agreed to reduce oil production to keep the ... on the same level. 4. Synthetic materials have become cheaper, since the ... of production are lower now. 5. The ... of living has risen whereas wages have remained the same. 6. The ... of this information is enormous. 7. He set a high ... on his time. 8. At Christmas sales one can buy goods at reduced ...

CURRENCY – a particular type of money used in a state, total amount in circulation – валюта, деньги; HARD CURRENCY – convertible money – твердая валюта.

INFLATION – fall in value of money, increase in amount of paper money circulating; rise in level of prices due to relative increase of purchasing power – инфляция.

INTEREST RATE – a sum paid by the borrower for the use of the sum lent – процентная (учетная) ставка; e. g.: American banks lowered their interest rate from 20 to 18 per cent in 1985.

MONETARISM – a financial policy of reducing taxes along with cutting public spending – монетаризм.



Answer the questions.

1. Could you mention some of the world's currencies?
2. Is the British working class for or against the policy of monetarism?
3. What is the interest rate in the saving banks of the Soviet Union?
4. Do you know any inflation figures in any capitalist or developing country of the world?

В целом, принцип коммуникативной направленности предполагает преобладание проблемно-речевых и творческих упражнений и заданий над чисто лингвистическими, репродуктивно-тренировочными; использование аутентичных ситуаций общения; развитие умений спонтанного реагирования в процессе коммуникации; формирование психологической готовности к реальному иноязычному общению в различных ситуациях [7]. Цель использования как описанных выше, так и не упомянутых здесь приемов коммуникативной методики – овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования. В табл. 2 представлены речевая, учебно-познавательная и социокультурная компетенции, формируемые с помощью описанных приемов при изучении темы "Money" со студентами по направлению подготовки 080100.62 Экономика в I семестре II курса.

Таблица 2

## Речевая компетенция (включая социокультурную и учебно-познавательную компетенции)

Сфера общения	Тематика общения	Проблематика общения	Содержание общения по видам речевой деятельности
Профессиональная (Я и моя будущая профессия)	Избранное направление профессиональной деятельности (Деньги, их виды и функции)	Изучаемые дисциплины, их проблематика (экономическая теория, макро- и микроэкономика)	<p><i>Рецептивные виды речевой деятельности</i>  <i>Аудирование и чтение</i>                      1. Понимание основного содержания: научные тексты об истории, характере, перспективах развития науки и профессиональной отрасли.                      2. Понимание запрашиваемой информации: научно-популярные и прагматические тексты (справочники, статьи).                      3. Детальное понимание текста: научно-популярные и общественно-политические тексты по проблемам данной науки / отрасли.</p> <p><i>Продуктивные виды речевой деятельности</i>  <i>Говорение</i>                      – монолог-описание (функций/истории/видов денег);                      – монолог-сообщение (о валютах англоязычных стран);                      – монолог-рассуждение по поводу роли / возможностей использования денег;                      – диалог-обсуждение по обозначенной проблематике</p>

### Ссылки на источники

- 1–2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 Экономика (квалификация (степень) «Бакалавр») (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 N 1975). Утвержден Приказом Министерства образования и науки.
3. Искандарова О. Ю. Коммуникативный подход как фактор активизации познавательной деятельности студентов. – Уфа: БГМИ, 1997. – 126 с.
4. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
5. Яшкина Е. А. Английский язык для экономистов. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2010. – 80 с.



6. Лебединская Б. Я. От чтения к устной речи: пособие по английскому языку. – М.: Высшая школа, 1992. – 176 с.
7. Примерная программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Авторы концепции: С. Г. Тер-Минасова и Е. Н. Соловова. – М.: Научно-методический совет по иностранным языкам Минобрнауки РФ, 2009. – 24 с.

**Volostnova Irina,**

*teacher of the Sakhalin Institute of Railway Transport – the branch of FESTU, Yuzhno-Sakhalinsk*

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

## **The use of communicative approach while studying the topic "Money (Kinds and Functions)" with the students of economic faculties**

**Abstract.** We consider the use of communication approach while studying the topic "Money (Kinds and Functions)" with students of economic faculties during English classes. Communicative exercises aimed at training the receptive and productive kinds of speech activity are described.

**Key Words:** communicative competence, communicative approach, skill, interactive form, communication-aimed exercise, speech situation.



**Рецензент:** Горев Павел Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике ВятГГУ, главный редактор журнала «Концепт»



**Угрюмова Мария Викторовна,**

*кандидат исторических наук, доцент кафедры документоведения и всеобщей истории ГОУ ВПО «Нижневартковский государственный гуманитарный университет», г. Нижневартовск*

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

## **Земские школы Тобольской губернии (1917–1919 гг.)**

**Аннотация.** В статье рассматривается история земской школы Тобольской губернии в 1917–1919 гг. в рамках функционирования земского самоуправления. Определена роль и значение вновь созданной широкой сети земских школ в условиях гражданской войны, экономической и политической нестабильности.

**Ключевые слова:** земская школа, образование, земство.

Важнейшим институтом правового государства и гражданского общества, наряду с независимым судом и равенством всех граждан перед законом, является самоуправление. О гуманной деятельности российских земств сегодня написано немало. Забота о народном здравии, организация и руководство системой народного образования, борьба с нищенством, социальная помощь армии. Список хозяйственных дел земских органов власти можно перечислять бесконечно и он никак не ограничится только тем, что предписывал закон. На местах земство явилось самым ближним к населению институтом власти, поэтому решение проблем носило здесь только практический характер. Морально-этический облик российского земства складывался в сложных политических и экономических событиях, имевших место в начале XX века.

Земства сыграли значительную роль в деле народного образования европейской части России. Земские органы самоуправления создали значительную обширную сеть начальных сельских школ. К 1880 г. в сельской местности было открыто около 12 тыс. земских школ, что составило половину школ всех типов в дореволюционной России. К 1911 г. в России насчитывалось 27 486 земских начальных училищ, к 1914 г. – чуть более 40 тысяч. В этой связи можно смело утверждать об установлении земствами всеобщего начального образования. Больше половины из них были трехлетними однокомплектными (здесь один учитель обучал не более 50 детей), остальные – четырехлетними двухкомплектными (два учителя обучали более 50 учеников). Начальное земское образование в России было бесплатное.

Одноклассные и двухклассные начальные училища, находящиеся в ведении земского самоуправления дореволюционной России, принято называть «земскими школами». Отечественным земствам принадлежит заслуга создания основ всей начальной школы в нашей стране.

В земских школах преподавались обязательные дисциплины (чтение, письмо, арифметика, Закон Божий) и факультативные (природоведение, география, история). Земства, имевшие хороший бюджет, снабжали своих учителей лучшими учебниками, учебными материалами, наглядными пособиями. Занятия в земской школе проводились с классом, состоящим из детей нескольких лет обучения, одновременно занимающихся с одним учителем в одной классной комнате. Обучение в земской школе не было обязательным, но даже самые минимальные перспективы и популярность земского начального образования призывала крестьян обучать своих детей.

Особое внимание земств уделялось делу народного образования в губернии. Школа была общественным институтом, способным помочь молодому поколению приспособиться к усложнившимся условиям жизни. Основная забота в просвещении легла



на плечи земств. В результате деятельности земских учреждений появилась доступная населению школа (земская народная школа), распространились новые технологии обучения, возрос образовательный уровень населения. Земствам принадлежит заслуга создания основ начальной школы в России. Участие земских учреждений в народном образовании регулировалось специальными положениями 1864, 1871 и 1874 годов. По первому из них народная школа передавалась из ведения директоров гимназии и штатных смотрителей уездных училищ в ведение уездных и губернских училищных советов, которые решали вопросы о платности и бесплатности обучения, программы и устройства учебных заведений. В 1871 г. инструктора народных училищ получили право отстранять учителей от должности в случае признания их неблагонадежными. Изданное 25 мая 1874 г. Положение о начальных училищах ставило их под жесткий контроль со стороны правительственных и сословных учреждений. Положение 1874 г. действовало до 1917 г., пока Февраль не принес земской школе существенных изменений. По реформам Временного правительства к земству перешло заведование школьным делом не только в хозяйственном, но и в учебном отношении. Земства, города и общественные учреждения получили право открывать учебные заведения всех типов для совместного обучения. 8 мая 1917 г. подверглось перестройке управление местными учреждениями Министерства просвещения: упразднялись городские, уездные и губернские училищные советы, а их функции перенимали земские управы и городские думы. Первоначально в ведение земств перешли народные училища, а высшие начальные школы остались в подчинении директоров и инспекторов народных училищ.

Программа реформы народного образования, разработанная Временным правительством, на первый взгляд, отразила все многолетние чаяния российских земств и вполне отвечала требованиям демократического государства.

По реформам Временного правительства в июне 1917 г. земское самоуправление и земские школы впервые вместе со всей Сибирью получила Тобольская губерния. Вновь созданные земские органы власти заведовали школьным делом не только в хозяйственном, но и в учебном отношении. В Тобольской губернии областью народного образования руководил специальный отдел при губернской земской управе, состоящий из заведующего отделом, его секретаря, трех инструкторов школьного дела, инструктора по внешкольному образованию.

В целом документы 1918–1919 гг. рисуют не лучшую картину состояния земских школ. У большей части школ не было своих зданий, они располагались в арендованных помещениях. Отсутствовали учебные пособия. Не хватало учителей. Часто занятия в школах прекращались из-за нехватки дров, керосина или бумаги [1]. В ведении земства к 1919 г. в губернии находилось более 1 100 школ. В среднем на уезд приходилось 300–350 начальных училищ, что было в полтора-два раза больше чем в феврале 1918 г., когда в ведение земств перешло порядка 700 церковно-приходских школ и начальных училищ. Например, в Ишимском уезде насчитывалась 361 земская школа, где обучалось около 25 тыс. детей и взрослых на 310 тыс. жителей уезда [2].

Педагогический персонал в основном состоял из лиц, окончивших церковно-приходские школы, реже учительские семинарии и Тобольскую духовную семинарию. К 1919 г. учительский состав земских школ Тобольской губернии пополнился учителями, эвакуированными из Пермской губернии, Пензы, Подмосковья и других мест [3]. Средняя заработная плата учителя за 24 часа в неделю составляла около 4 000 руб. в год. Учителя-пенсионеры получали 3 000 руб. в год [4].

Школы требовали немалых финансовых затрат. В среднем на содержание одного начального училища в год требовалось 2–3 тыс. руб., из которых примерно 240 руб.



уходило на наем помещения, 550 – на отопление, 90 – на освещение, 360 – на наем сторожа, 330 – на сохранение и пополнение библиотек, 800 – на приобретение учебных и письменных принадлежностей, канцтоваров, 200 – на приобретение и ремонт мебели, 300 – на косметический ремонт здания, 300 – на оплату общежития учителям [5].

Отметим, что не все школы влачили жалкое существование. Там, где общественность и члены земской управы понимали важность дела народного образования, на содержание школ выделялся самый большой процент земской сметы.

Нередко губернское земство выделяло кредиты на ремонт и постройку новых школьных помещений. Немалых затрат требовал мелкий и капитальный ремонт школьных зданий. На средства Тобольского губернского земства в 1918–1919 гг. было построено 24 новых здания для сельских училищ [6].

Тем не менее, и школ, и учителей катастрофически не хватало. Население в большей степени оставалось неграмотным.

Событием в деле земского народного образования являлось открытие специализированных училищ. Так, в марте 1919 г. в Кургане по решению уездного земского собрания, было открыто районное среднее земледельческое училище, которое обслуживало ряд уездов Тобольской (Ишимский, Ялуторовский) и других губерний (Петропавловский, Шадринский, Челябинский) [7].

Земские деятели активно работали с учительством, организуя учительские съезды, курсы. Например, летом 1919 г. в Тобольске при учительской семинарии состоялись земские педагогические курсы, где присутствовало более 80 человек. Участники рассматривали вопросы управления земскими образовательными учреждениями, поведения и дисциплины учащихся, методических инноваций в деле образования, создания дополнительных школьных курсов и т. д. Более подробно были разобраны проблемы педагогической психологии, краеведения. Проведение данного мероприятия в масштабах губернии было одобрено местным учительством [8].

Учительские семинары проводились во всех уездах губернии. Организовывались специальные курсы для мусульманских учителей (в губернии за счет земства существовало 180 мусульманских школ). Организация одного такого мероприятия обходилась уездной управе примерно в 70 тыс. рублей. Так, например, тобольской и тюменской уездными управами за счет губернского земства в начале 1919 г. были устроены съезды для учителей мусульманских школ своего уезда, где присутствовало до 50 участников каждый раз [9].

В декабре 1918 г. при тобольской губернской управе начал свою работу ежегодный Совет по народному образованию, учрежденный губернским земским собранием. В функции Совета входило руководство делом просвещения в губернии, т. е. Совет исполнял роль высшего педагогического органа. Первую сессию губернского совета по народному образованию посетили члены уездных учительских союзов, представители губернской и уездных управ, преподаватели учительских семинарий Тобольска и Ялуторовска и др. (всего 20 человек). На собрании рассматривались состояние школьных учебников, программ, школьной статистики и т. д. По вопросу школьной статистики, например, были разработаны инструкции по проведению родительских собраний, личные карточки учителя и ученика, положение о волостном и уездном советах народного образования, положение об учебных планах и др. [10].

Поскольку доля учителей без специального образования примерно в два раза превышала долю учителей, имеющих его, Советом было решено организовать летние педагогические съезды в каждом уезде [11].



Земства закупали для школ губернии учебники и программы, которые разработали выдающиеся педагоги России: К. Д. Ушинский, Ф. И. Булгаков и др. Кроме школ для детей земства создавали специальные воскресные школы для взрослых, библиотеки, читальни, передвижные педагогические выставки, книжные склады. Отделы народного образования занимались и внешкольным образованием вплотную, организуя просветительскую работу среди взрослого населения через вечерние начальные школы, сельские библиотеки, читальни, беседы, лекции, передвижные музеи. Так, в Курганском уезде в 1919 г. работало 16 воскресных школ (где обучалось 300 человек), 32 народные библиотеки, велись народные чтения в 30 школах, что уездной управой признавалось недостаточным для поднятия уровня образования среди взрослого населения [12].

Событием было создание библиотек при самих земских управах. Это признало, например, местное население Ишимского уезда, когда в феврале 1919 г. при управе открылась библиотека-читальня для общего пользования [13].

Дошкольным образованием (детскими садами, интернатами) также ведали земские отделы народного образования, обеспечивая хозяйственную, финансовую, методическую поддержку. Например, Тарская уездная земская управа содержала Тавризский детский приют. Она поставляла продовольствие, одежду, обувь, школьные принадлежности для детей-сирот ежемесячно на сумму порядка 500 рублей [14]. Эта же управа постоянно жертвовала определенные суммы денег Ольгинскому приюту трудолюбия для детей-переселенцев в г. Тобольске и организовывала сборы подобных пожертвований с населения [15].

Земство играло важную роль в деле народного образования зачастую только благодаря тому, что сами земцы вполне инициативно продвигали к крестьянскому населению в самые отдаленные уголки Тобольской губернии. В условиях гражданской войны оно поддерживало школы и учительство. Земство взяло на себя выдачу жалования учителям, воспитателям учебных заведений, старалось обеспечить школы письменными принадлежностями и учебными пособиями. Но в условиях разрухи реальные результаты земской работы в области народного образования были невелики. Это замечали и сами земцы: «В земских школах обучается менее 50% детей школьного возраста, что позволяет нам очень медленно приближаться к всеобщему обучению» [16]. Подобное положение наблюдалось и в других сибирских земствах. Так, по исследованиям Н. А. Яковлевой, более 76,5% детей школьного возраста Алтайской губернии оставались вне школы, причем оканчивали ее лишь 7,9% обучающихся [17].

Работники земских управ старались сделать так, чтобы учеников в земских школах стало больше, поскольку дети бедняков в то время оставались неграмотными. Земцы предлагали семьям, в которых росли два и более мальчика, одного непременно направлять в школу, выдавали денежные субсидии родителям на обучение детей и пр.

Многое было сделано земцами и в области развития народного образования. За период их деятельности увеличилось количество школ, учащихся, учителей, имевших профессиональное образование, педагогический стаж и т. п. качественные изменения произошли и в системе внешкольного образования. Несмотря на это, тобольское земство (как в прочем и земства европейской России за весь период своего существования) не смогло решить главную проблему – полную ликвидацию неграмотности населения. По всей видимости, не достаточно было времени, благоприятных условий и средств на реализацию всех задуманных земских идей в деле народного образования.

Население губернии испытывало на себе тяжелое налоговое бремя. Именно поэтому крестьянство, в основной своей массе, не поддержало земское самоуправ-



ление, так как тобольский крестьянин зачастую связывал земство с новыми налогами и податями. В итоге земские школы оказались на грани экономического краха, безденежья. Финансовый кризис, военные действия вели к прекращению деятельности и роспуску земских школ. В условиях военного времени земское начальное образование было поставлено перед сложной задачей лавирования между интересами гражданского населения с одной стороны, и воюющего государства – с другой. Немалая заслуга земств Тобольской губернии в том, что в годы политической и экономической разрухи они сумели быстро организовать и хоть как-то поддержать деятельность учебных заведений. Однако, общая обстановка сильно зависела от положения на фронтах. Губернская земская власть обладала недостаточно прочной структурой, многие уезды были заняты красными, часто земства и земские школы не могли восстановить свою работу из-за отсутствия кадров и средств.

Проведенный анализ деятельности земских школ Тобольской губернии, показывает, что они для своего времени явились достаточно прогрессивными учреждениями, которые были способны не только понимать, разбираться, но и решать, пусть не всегда с должным знанием дела, находящиеся в их компетенции многие образовательно-воспитательные и культурно-этические вопросы и даже некоторые проблемы всей сельской жизни.

История земских школ Тобольской губернии, как важной части деятельности органов местного самоуправления, насчитывает не более двух лет. Больше, почти полвека, длилась борьба за их введение. Тем не менее, земские школы сыграли заметную роль в жизни тобольской деревни как первый положительный опыт в деле всеобщего начального образования.

## Ссылки на источники

1. Государственный архив в г. Тобольске. Ф. 762. Оп. 1. Д. 17–2. Л. 42.
2. Там же. Ф. 732. Оп. 1. Д. 16. Л. 5.
3. Там же. Ф. 762. Оп. 1. Д. 26. ЛЛ. 1–5.
4. Там же. Ф. 762. Оп. 1. Д. 26. Л. 16 об.
5. Там же. Ф. 762. Оп. 1. Д. 25. Л. 8 об.
6. Там же. Ф. 732. Оп. 1. Д. 19. ЛЛ. 38.–39 об.
7. Правительственный вестник. – 1919. – 9 марта.
8. Государственный архив в г. Тобольске. Ф. 732. Оп. 1. Д. 40–3. ЛЛ. 3–12.
9. Сибирская земская деревня. – 1919. – 10–15 мая.
10. Государственный архив в г. Тобольске. Ф. 762. Оп. 1. Д. 18. ЛЛ. 1–70.
11. Там же. Ф. 762. Оп. 1. Д. 18. Л. 86.
12. Там же. Ф. 762. Оп. 1. Д. 18. Л. 90.
13. Правительственный вестник. – 1919. – 9 марта.
14. Исторический архив Омской области. Ф. Р-428. Оп. 1. Д. 128. Л. 5 об.
15. Там же. Ф. Р-428. Оп. 1. Д. 128. Л. 17.
16. Государственный архив в г. Тобольске. Ф. 762. Оп. 1. Д. 26. Л. 55.
17. Яковлева Н. А. Февральская революция и сибирское земство // Грани: еженедельная газета Новоселовского района. – 1994. – № 171. – С. 200–221.

## **Ugryumova Maria,**

*candidate of historical sciences lecturer of faculty Nizhnevartovsk State University of Humanities, Nizhnevartovsk*  
[mugruymova@mail.ru](mailto:mugruymova@mail.ru)

## **Zemstvo school of the province of Tobolsk (1917–1919)**

**Abstract.** The article considers the history of Zemstvo school Tobolsk province in 1917-1919, in the framework of the functioning of the local self-government. Define the role and value of a newly-created a wide network of rural schools in the conditions of civil war, economic and political instability.

**Keywords:** the Zemstvo school, education, the Zemstvo administration.

ISSN 2304-120X



9 772304 120128



**Фроловская Марина Николаевна,**

доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул  
[marinanik63@mail.ru](mailto:marinanik63@mail.ru)

## Гуманитарные основания профессионального образа мира педагога

**Аннотация.** Автор рассматривает аксиологические, онтологические, методологические основания профессионального образа мира педагога в русле гуманитарной парадигмы образования.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка и образование, компетенции и профессиональный образ мира педагога, гуманитарная образовательная парадигма.

*Гуманизм переживет человеческий род!*  
Станислав Ежи Лец

Профессиональное педагогическое образование выходит далеко за рамки обслуживания профессии и предполагает развитие всех духовных сил педагога. Оно, в отличие от профессиональной подготовки, является способом вхождения в педагогическую культуру и направлено на становление собственного, гуманитарно-ориентированного профессионального образа мира, который необходим будущему педагогу и учителю-практику для профессионального и – шире – жизненного самоопределения.

Однако практика высшей педагогической школы все более склоняется к инструментально-утилитарной подготовке педагога-функционера. Диктует свои условия рынок, активно утверждается модель человека-фактора, быстро достигающего прагматических целей, принципиально не связанных со смысло-жизненным контекстом. Сводить профессиональное образование к обслуживанию рынка труда, определять его качество мерой соответствия запросам работодателей, значит, не понимать его содержания и смысла, а профессиональную «подготовку» неоправданно именовать «образованием».

«Образование – это не учебная подготовка к чему-то, к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более, образование существует не ради такой учебной подготовки. Наоборот, всякая учебная подготовка «к чему-то» существует для образования, лишённого всяких внешних «целей» – для самого благообразно сформированного человека», – писал М. Шелер [1], еще раз подчеркивая гуманитарное содержание феномена «образование».

Профессиональное образование может называться образованием лишь в той мере, в какой специальные умения и навыки подчинены профессиональному и личностному развитию будущего педагога. М. Хайдеггером [2] образование мыслится как «пайдейя» – не только овладение знаниями, а сущностное изменение человека. В культуротворческой парадигме именно это целевое задание и составляет суть профессионального педагогического образования – становление будущего педагога в профессиональной культуре.

В этой связи критерии качества образования не могут быть выявлены вне его человеческих, смысловых целей. Целостность педагогического процесса, управляемого смысловыми установками, является и условием качества профессионально-педагогического образования. В таком его понимании образование рассматривается не только как «ключ» к обеспечению жизнедеятельности общества и повышению качества жизни. Важным критерием качества образования становится воплощение в педагогическом процессе личностных (преподавателя и студента) смыслов и целей как сотворения на гуманитарных основаниях собственного профессионального образа мира.



Профессиональное педагогическое образование разворачивается в сфере «человек – человек». Из этого следует: подход к профессиональному педагогическому образованию как способу трансляции и усвоения накопленного в истории образования опыта, некоему механизму цивилизации представляется односторонним, ограниченным. Перевод анализа профессионального образования из рамок социального опыта в горизонт культуры имеет далеко идущие последствия. Одно из них – трактовка образования педагога как культуротворческого акта (Ю. В. Сенько) [3]. Такая трактовка профессионального образования ориентирует его на создание у студента профессионального образа мира (прежде всего, мира педагогического) и образа себя в мире.

Профессиональный образ мира педагога представляет собой одну из универсалий педагогической культуры и рассматривается нами как целостное отношение педагога к себе, Другому, педагогическому процессу. В статике профессиональный образ мира педагога включает в свой состав ценности и смыслы образования (аксиологическая составляющая), представление о взаимодействии «учитель – ученик», «преподаватель – студент» (онтологическое основание), стиль педагогического мышления (методологическая компонента). Три основания профессионального образа мира педагога на самом деле не могут быть рассмотрены в жестком ограничении одно от другого, они взаимодополнительны.

Ценности по своей сути – переживаемое отношение человека к миру, другим людям, самому себе – кристаллизованные в типических ситуациях смыслы (В. Франкл) [4]. Ценности нельзя рационально познать или изучить, они должны быть органично приняты будущим педагогом, пережиты в контексте созидания собственного образа. В европейской философии вопрос о всеобщих ценностях ставился, исходя из того, что для всех является ценным, хорошим одно и то же (как Истина, Добро, Красота). Но ценность педагогической деятельности конкретного педагога определяется ее значимостью только для него и только таким образом существует. Она не вписывается в привычные рамки установленных норм, стандартов. Взаимодействуя с Другим в сфере «человек – человек», преподаватель «выходит за свои пределы», за пределы «своего» предмета, обнаруживает трансцендентные мотивы педагогической деятельности, личностные смыслы. Педагог строит собственную систему ценностей, в координатах которой разворачивается его отношение к Другому, к самой педагогической деятельности, к собственной компетентности. Педагогические ценности, с точки зрения Ю. В. Сенько [5], представлены совокупностью различного рода ценностей. Это ценности-средства – сформированная у учителя концепция педагогического общения, педагогических техник и технологий, мониторинга, инноватики. Ценности-отношения, раскрывающие совокупность отношений участников педагогического процесса, внутреннюю позицию учителя по отношению к себе и собственной профессионально-педагогической деятельности. Ценности-качества, представленные многообразием взаимосвязанных индивидуальных коммуникативных и поведенческих качеств личности. Ценности-знания, определяющие его компетентность в мире ведущих идей и закономерностей предмета и педагогического процесса, психологии личности и деятельности.

Однако в профессиональной подготовке будущего педагога и повышении его квалификации акцентируется внимание на обучение пониманию в предметной области «я и безгласная вещь». На понимание в этой же области ориентирует практикующего учителя и широко распространенный предметноцентрический подход. Вместе с тем, опыт понимания в поле отношений «я и мир» может быть использован в процессе становления профессионального образа мира педагога для акцентирования его внимания в поле «я в мире».



Педагогическая деятельность реализуется благодаря содержащимся в ней смыслам и ценностям и разворачивается в трех полях понимания (А. А. Брудный) [6]. В предметном поле важны отношения между предметами, и понимание их отношений строится через объяснение: причинно-следственное, функциональное, структурное, генетическое. Центральное место в логическом поле занимают отношения между понятиями, фактами в последовательности доказательных суждений, логических конструкций. В смысловом поле понимание рождается в отношениях между людьми (студент – студент, педагог – педагог, педагог – студент), значимым становятся характер взаимоотношений, событийные последствия и их понимание.

В поле взаимоотношений значима и значительна система ценностей каждого конкретного педагога. Нельзя забывать о том, что мир ценностей видится под углом зрения отдельной личности, а для каждой данной ситуации существует один-единственный подходящий взгляд. О значимости личностных ценностей писал М. Шелер: «Человек перемещается, словно в раковине, образованной всякий раз особенной субординацией ценностей и ценностных качеств. Эту раковину он повсюду носит с собой, и ему не избавиться от нее, как бы быстро он не бежал. Через окна этой раковины он воспринимает мир и самого себя» [7]. Но в педагогическом процессе индивидуальное отношение к педагогическим ценностям не может быть реализовано вне общения с Другим.

Именно в общении непосредственных участников образования обнаруживается аксиологический характер педагогической деятельности. В структуре общения учебный предмет смещается с традиционно занимаемого места цели и занимает соответственно гуманитарной природе педагогического процесса структурное место средства, становится поводом, условием встречи педагога и учащихся в осмысленном мире образования.

Проблемы самосознания и самоопределения учителя как профессионала и личности связаны с переоценкой ценностей, это позволяет подойти к осмыслению педагога как «человека культуры». Образ «человека культуры» дает представление о человеке-профессионале не в функциональных характеристиках (предметно-логического поля понимания), а целостно, в той духовной и практической полноте, которую будущий педагог обретает, будучи включенным в процесс осмысления общекультурных ценностей.

Осознание себя в качестве «человека культуры» – это осознание, прежде всего, своей причастности к культуре, выход за пределы «социального заказа», фиксирующегося в требованиях программ, профессиограмм, в диагностиках и других документах, имеющих место при подготовке и переподготовке учителей.

Предметная сторона профессионализма педагога формирует у учителя картину мира, которая несет на себе «печать» этой науки. Но картина мира напрямую связана с мировоззрением, с ценностными основами педагога. Это не может не отразиться на том, как он преподает «свой» предмет учащимся.

Если в предметном и логическом полях понимания на первый план выступает мир значений, и это является ценностями-целями, то при работе в третьем поле смысловых отношений эти ценности-цели превращаются в ценности-средства, и с их помощью реализуются ценности-отношения. Наглядность в обучении (модель, картина, образ, опыт, эксперимент) предстает в своей целостности, служит опорой познания и личностного отношения. Здесь ответы на вопросы «Что?» и «Как?» становятся средством для обнаружения широкого пласта смыслообразующих связей, в которых содержится ответ на вопрос «Зачем?». Влияние смысловых отношений работы понимания в третьем поле эффективно сказывается на результатах деятельности в предметно-логическом поле понимания. В книге «Человек в поисках смысла»



В. Франкл цитирует Ницше: «У кого есть Зачем жить, может вынести почти любое Как» [8]. Педагог с учащимися в контексте культуры доопределяют предмет (явление, факт), достраивают образ, делают его ценностно завершенным.

«Ценностный блок» в структуре личности педагога является системой развивающейся. Объективный ее характер обусловлен общественным бытием, спецификой и уровнем педагогических и общественных отношений, востребованностью качеств в социуме, субъективный характер ценностей складывается под влиянием сознания личности педагога.

Ценностное сознание формируется в самой практической деятельности педагога, в ней ценности не только проверяются, но и рождаются. Ценностные ориентации определяют способность личности педагога к саморегуляции, самоопределению, самоактуализации, реализации потенциальных возможностей. Самоактуализация для педагога – уникальный процесс, который выстраивается на аксиологических основаниях профессионального образа мира педагога. Этот процесс (по А. Маслоу) проявляется в таких гуманитарных характеристиках, как:

- принятие себя и Другого, естественность;
- центрированность на задаче;
- свежесть оценки;
- чувство сопричастности, единения с другими, межличностные отношения;
- самоактуализирующееся творчество;
- трансцендирование любой частной культуры [9].

Направленность деятельности на достижение этих целей означает стремление педагога к их реализации, умение планировать свою деятельность и выбирать адекватные педагогические средства.

Обсуждение аксиологических оснований профессионального образа мира педагога переносится в плоскость анализа ценностей и смыслов образования. В педагогическом образовании имеют место типичные ситуации, в которых кристаллизуются универсальные смыслы, становящиеся для непосредственных участников процесса образования личностно ценными. Эти ценности в дальнейшем выступают исходными ориентирами, позволяющими отделять существенное для данного субъекта образования от несущественного, задавать уровень профессиональной и учебной деятельности.

Профессиональное педагогическое образование – это мир смыслов и помыслов, в котором его непосредственные участники – каждый сам для себя и для Другого – обнаруживают и реализуют собственные смыслы долга, отношения, общения, творчества. Педагогическое образование живо благодаря содержащимся в нем смыслам и ценностям. Им, в первую очередь, образование обязано тем, что в условиях жесточайшего кризиса обнаруживает свою поразительную устойчивость и продолжает развиваться. Становление профессионального образа мира педагога – это и проблема определения ценностных ориентаций.

И общество, и государство объективно заинтересованы в преподавателе, учителе, способном занять авторскую позицию по отношению к содержанию образования, способам его развертывания во взаимодействии с Другим. Ценности педагогической деятельности выступают как «регулятор» отношения с окружающей действительностью, взаимодействия с Другим. Индивидуальная система ценностей создается и реализуется опытом деятельности, которая рождается из взаимодействия педагога с Другим. Таким образом, в гуманитарной парадигме образования ценностным становится не сама по себе передача знаний, а понимание того, какую роль эти знания играют в жизни и педагога, и ученика (студента).



Всегда субъективно рождаемые, переживаемые в педагогическом процессе мотивы, цели, средства и способы обнаружения «живого» знания образуют всеобщие ценности и формы содействия, в которых духовно-практическая общность участников педагогического процесса сохраняет себя как ценностное основание их взаимодействия. Поэтому культура, в том числе, и педагогическая, – «это и есть творение и сотворенность сейчас или когда-либо всегда жизненно необходимых нам ... обращений друг к другу и к себе самим» [10]. Тем самым, аксиологическая составляющая тесно связана с онтологическим основанием профессионального образа мира.

В современной трактовке «образование» рассматривается как диалог (М. М. Бахтин), модель авторской коммуникации, способ отправления сообщений человеческого «я» самому себе (Ю. Лотман), особый тип взаимодействия взрослых и детей (М. Мид). При этом «системообразующим» основанием является Человек и его отношение с другими и самим собой. В педагогическом процессе, построенном на гуманитарных основаниях, ключевым является взаимодействие его участников. В этом контексте образование можно представить как встречу обращающихся друг к другу поколений, в которой культура оживает, обновляется и длится от века к веку.

Нужда в обращении друг к другу, как считает Ф. Т. Михайлов [11], творит общее для всех реально идеальное «смыслочувственное пространство». По мнению философа, каждый фрагмент образовательного процесса несет педагогу себя – «свое место, свою ключевую в обращении к Другому роль, свою включенность в поле его собственного смыслочувствования, он интуитивно, творчески каждый миг своей жизни образует всеобщие смыслы бытия, формируя свой собственный, уникальный субъективный мир» [12]. Важное значение для возникновения осмысленного знания-понимания имеет признание субъектной позиции непосредственных участников педагогического процесса.

Межсубъектное общение не может выполняться без взаимного понимания, при котором сохраняется уважительное отношение к жизненному опыту учителя и ученика, преподавателя и студента, устанавливается принятие друг друга, когда каждый ставит себя на место другого, это готовность педагога всегда учиться у своих учеников. Именно внутри общения возникает мир культуры, ценностей и постигаемых смыслов.

Педагогический процесс, разворачивающийся в сфере «человек – человек», связан, в первую очередь, с обращением к духовному опыту Другого. Это обращение предполагает педагога – носителя такого «проникновенного слова», которое, по М. М. Бахтину [13], вмешивается во внутренний мир Другого и позволяет ему услышать собственный голос. Истинное образование – это возможность самопознания человека, поиск смыслов в жизни, а, значит, и в самом себе (в педагоге, в ученике).

Быть организатором смыслового взаимодействия – значит и самому педагогу постоянно реализовывать каждым своим действием всеобщий способ человеческого бытия. Это жизнеобеспечивающее отношение опосредуется способами и формами общения, обращенными, прежде всего, к человеку.

Такой гуманитарный способ отношения участников педагогического процесса включает в себя (по Ф. Т. Михайлову) следующее единство:

- отношение к внешнему миру посредством педагогической деятельности;
- отношение к собственным общностям посредством социальной деятельности;
- отношение ко времени своего пребывания в мире и к историческому времени посредством понимания истории, духовной культуры;
- отношение к себе посредством осмысления человековедческих дисциплин [14].

Ни один из четырех «векторов» не может быть реализован иначе, как через три остальные. Отношение к себе осмысливается и человековедческими дисциплинами,



и деятельностью в социокультурном пространстве, и в контексте исторического времени. Профессиональный образ мира опосредован культурой, в которой воссоздается и совершенствуется жизнь участников педагогического процесса их отношениями друг к другу, через него к природе, обществу, истории (и наоборот).

Профессионально-педагогическое образование есть, скорее всего, не что иное, как реализация четырех проекций отношения педагога к своему бытию. Тем самым, реализация одной из главной способности индивида: способности освоения и сотворения собственного образа мира в совместном устремлении к тому же и других участников педагогического процесса. Только в таком случае можно приблизиться к гуманитарной организации образования, которое представляется как встреча *обращающихся* друг к другу поколений за со-мыслием, со-действием, со-чувствием.

Студент (ученик) отражается в «зеркале» педагога (и наоборот), в характере его отношения к своей деятельности, своему предмету, к Другому. Исходная позиция в образовании – это позиция «от Другого». Другой позволяет увидеть человеку самого себя. «Другой» значителен не потому, что он такой же, как и «Я», но потому, что он иной. «Другой» обогащает бытие преподавателя. В диалоге между непосредственными участниками педагогического процесса остается пространство, где может (или не может) совершаться взаимодействие. Это пространство культуры, которое позволяет каждому, не становясь другим, выйти из своих прежних рубежей. Быть другим – это возможность и «Я», и «Другого». «Я» – нечто иное, чем «Ты». Каждый (и педагог, и ученик, и автор текста «ставшей» культуры) смотрит на мир через призму собственного образа мира. Педагогическая деятельность задает особое пространство культуры, в котором взаимодействие «учитель – ученик», «преподаватель – студент» является конституирующим и в котором педагог реализует себя. Способность педагога к профессиональному самоопределению (являющимся одним из проявлений его *смыслоопределения*) можно понять, рассматривая степень его открытости (или закрытости) для взаимодействия с миром культуры, Другого, в первую очередь, ученика.

Образование в контексте гуманитарной парадигмы можно рассматривать, по мнению Ю. В. Сенько [15], как диалог культур: культуры студента, его жизненный опыт, культуры преподавателя, его профессиональный опыт, «ставшей» культуры, зафиксированной в проектах содержания образования. Организовать «встречу культур» в образовательном пространстве способен педагог, реализующий в своей деятельности принципы стиля нового педагогического мышления: диалогичность, друго-доминантность, метафоричность, рефлексивность, понимание (что является методологической основой гуманитарно ориентированного профессионального образа мира).

Гуманитарные ориентиры профессионального образа мира и положительная Я-концепция педагога определяют направленность деятельности педагога на Человека, конкретизируются, с позиции Р. Бернса, в действиях педагога:

- стремление к максимальной гибкости;
- способность к эмпатии, сензитивность к потребностям учащихся;
- умение придать личностную окраску преподаванию;
- установка на создание позитивных подкреплений для самовосприятия учащихся;
- владение стилем легкого, неформального, теплого общения с учащимися, предпочтение устных контактов на уроке письменным;
- эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность [16].

Сегодня особая актуальность проблем высшей школы связана со стремлением перейти от «просветительского» характера профессионального педагогического образования к культуротворчеству. Это означает погружение профессионального об-



разования в контекст педагогической культуры, представляющей собой «незавершимый диалог со становящимся многоголосым смыслом» [17]. Поэтому и развитие способности к диалогу (*диалогичность*), *пониманию Другого (другодоминантность)* становится одной из основной задач профессионального педагогического образования – созидания профессионального образа мира – и предполагает «оживление» и персонификацию отстоявшегося анонимного опыта, движение «к школе личностного, живого знания». Притом, что «живое знание ...не является оппозицией научному, ядерному, программному знанию... живое знание отличается от мертвого или ставшего знания тем, что оно не может быть усвоено. Оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ...» [18]. Смысловое взаимодействие преподавателя и студента способно вывести профессиональное образование за границы внешних отношений полезности и поднять его на качественно иной уровень, целостно-личностный, уровень активности, где есть место субъективному, личностному началу, позволяет участникам учебного диалога прожить обучение, а не отбыть его.

Диалогически организованный процесс обучения, реализующий его индивидуально-личностный план, способен рождать у будущего учителя собственную позицию. Именно поэтому диалогические межсубъектные отношения в процессе профессионального обучения и ведут с неизбежностью к смене социальных ролей преподавателя и учащегося личностными позициями людей, когда один не столько учит, сколько создает условия для самореализации и саморазвития личности Другого, при этом учится и сам. Взаимодействуют не маски-функции, а люди, которых образование свело в диалоге друг с другом.

В таком случае только обучающей функции школы совершенно недостаточно. И роль учителя заключается, в первую очередь, в выстраивании отношений участников педагогического процесса как процесса взаимодействия, когда ученик не является объектом передачи знаний, умений, а духовным наследником, тем, кому передается культурная традиция, звеньями которой они оба являются. Ученик вместе с педагогом постигает «тайну жизни».

Содержание взаимодействия, его аффективная окраска объективируются в образах, ассоциациях, эпитетах, метафорах. Обращение к живому языку, средствам эстетического освоения действительности является обязательным условием эффективности работы объяснения-понимания в образовании. Использование тропов – следствие бесконечности познания, принципиальной незавершенности диалога, незавершенности образования.

В этой связи, метафора имеет два референта: ценности, смыслы образования и характер взаимодействия с Другим в конкретной педагогической ситуации. Поэтому даже неотрефлексированно принимаемая педагогами метафора лежит в основе выбора цели, содержания, метода, формы, критериев оценки, результата той или иной образовательной ситуации и образовательного процесса в целом. Метафоричность, наряду с другими принципами стиля нового педагогического мышления: пониманием, другодоминантностью, рефлексивностью, диалогичностью – это меридианы, стягивающие профессиональный образ мира педагога к гуманитарному полюсу. Гуманитарные принципы стиля нового педагогического мышления взаимодополнительны: понимание рождается в диалоге, если педагог реализует другодоминантную позицию, рефлексивует, опирается на метафоры во взаимодействии с Другим.

Итак, гуманитарное, по своей сути, образование, в том числе и профессионально-педагогическое, выступает возможностью для человека «учиться быть», становиться. Созидать собственный профессиональный образ мира на его гуманитарных,



взаимопроникающих, основаниях: *аксиологических* – ценностные ориентации педагога на Другого и обнаружение смыслов процессе взаимодействия с ним, *онтологических* – характер сотрудничества, сотворчества в педагогическом процессе, *методологических* – гуманитарные принципы стиля педагогического мышления.

## Ссылки на источники

1. Шелер М. Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1984. – 413 с.
2. Гадамер Х. Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988. – 699 с.
3. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
5. Сенько Ю. В. Указ. соч.
6. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 1998. – 335 с.
7. Шелер, М. Указ. соч.
8. Франкл В. Указ. соч.
9. Maslou A. Motivation and personality. – N. Y.: Harper and Row, 1987. – P. 248.
- 10–12. Михайлов Ф. Т. Избранное. – М.: Индрик, 2001. – 576 с.
13. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
14. Михайлов Ф. Т. Указ. соч.
15. Сенько Ю. В. Указ. соч.
16. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1996. – 422 с.
17. Бахтин М. М. Указ. соч.
18. Зинченко В. П. Живое знание. – Самара: Изд-во Самарского гос. пед. ин-та, 1998. – 216 с.

## **Frolovskaya Marina,**

*Doctor of pedagogical sciences, associate professor of Altay state university, Barnaul*

[marinanik63@mail.ru](mailto:marinanik63@mail.ru)

## **Humanitarian basis of professional image of the teacher's world**

**Annotation.** The author considers value, ontological, methodological basis of professional image of the teacher's world in humanitarian paradigm of education.

**Keywords:** professional training and education, professional image of the teacher's world, humanitarian paradigm of education.

ISSN 2304-120X



9 772304 120128



**Преображенская София Григорьевна,**

*аспирант кафедры методик дошкольного и начального образования ГОУ ВПО «Нижневартковский государственный гуманитарный университет», г. Нижневартовск  
[sofiavovkinfo@gmail.com](mailto:sofiavovkinfo@gmail.com)*

## **Проблемы использования презентаций Power Point на музыкальных занятиях в дошкольных образовательных учреждениях**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы использования презентаций Power Point на музыкальных занятиях в дошкольных образовательных учреждениях.

**Ключевые слова:** презентация Power Point, информационные коммуникационные технологии, дошкольное образование.

В настоящее время в системе дошкольного образования происходят значительные перемены, как позитивные, так и негативные. Успех этих перемен связан с обновлением научной, методической и материальной базы обучения и воспитания. Одним из важных условий обновления является использование новых информационных технологий (НИТ), в первую очередь компьютерных [1].

Постоянно меняющаяся ситуация в информационном пространстве современного мира предъявляет свои требования к педагогам и специалистам дошкольных образовательных учреждений. Старые формы работы не могут в полном объеме обеспечить соответствие быстрому изменению общества и технологий [2].

Появление нового элемента (компьютера) в педагогической системе во многом может изменить её функции и позволяет достичь нового педагогического эффекта.

Отметим, что использование НИТ в детском саду предусматривает не обучение детей школьным основам информатики и вычислительной техники, а преобразование предметно-развивающей среды ребенка, создание новых, научно обоснованных средств для его развития, а также обновления форм и методов работы с детьми [3].

В. Н. Могилева отмечает: «Как и при внедрении всякого другого средства обучения, возникает ряд проблем, связанных с психолого-педагогическими условиями применения компьютера в процесс обучения. В то же время компьютер дает такие возможности информационного обеспечения учебного процесса, которых до сих пор никогда не было. Возникает серьезная многоаспектная проблема выбора стратегии внедрения компьютера в обучение, которая позволила бы использовать все его преимущества и избежать потерь, влияющих на качество педагогического процесса и затрагивающих развитие основных сфер человека» [4].

В последнее десятилетие в дошкольном образовании появились новые средства обучения:

- разнообразные развивающие игры и игровые пособия;
- конструкторы, лабораторные наборы для практических работ по знакомству с окружающим миром;
- наборы для детского творчества;
- рабочие тетради на печатной основе и атласы;
- магнитные плакаты и слайд-альбомы;
- учебное видео и обучающие телепрограммы;
- развивающие компьютерные игры и электронные наглядные средства обучения;
- интегрированные творческие среды;
- электронные учебно-методические комплексы, содержащие разнообразный дидактический материал для занятий по программе;



- мультимедийные презентации;
- развивающие компьютерные игры;
- видео- и фотоматериалы с элементами анимации;
- диагностические материалы и др.

В детских садах появляются технические средства обучения нового поколения: мультимедийные компьютеры, проекторы, экраны, сенсорные интерактивные доски, значительно расширяющие возможности педагогов [5].

Применение компьютерных технологий в художественно-эстетическом развитии дошкольников особо значимо. Использование компьютерных игр и мультимедийных презентаций обеспечивает единство познания, творчества и игры, способствует освоению разной информации, развитию познавательных процессов и логических операций, игровой и исследовательской деятельности, творческих способностей детей.

Применение информационных (компьютерных) технологий в художественно-эстетическом развитии детей обеспечивает:

- развитие основ визуальной культуры;
- создание информационного поля исследования и творческого преобразования;
- представление информации в образном плане за счет мультимедиа эффектов в привычной для современных детей форме;
- познание через экспериментирование и игру;
- перенос акцентов с информационных методов на демонстрационные, что соответствует сути искусства, идеям эстетического развития и возрастным возможностям дошкольников.

Компьютерные презентации в дошкольном детстве используются с целью создания условий для обогащения познавательной, творческой и игровой деятельности, развития способностей (И. Г. Белавина, Ю. М. Горвиц, Н. А. Зворыгина, Л. А. Леонова, С. Л. Новолеслова, Г. П. Петку, О. Ю. Тараненко) [6].

Презентация – достаточно новое слово в нашем языке, точнее, слово с возникающим продолжающимся формироваться на наших глазах новым полем значений. Фактически, это явление сравнительно новой для России технологии PR – «пиара», как мы сегодня говорим, что обозначает публичные связи или продвижение в широкую общественную среду идей, персон, структур и т. д. Это как будто не связано непосредственно с компьютером. Но именно благодаря ему, его незаменимым возможностям организации наглядности представления и тотально широкой коммуникации через Интернет, слово «презентация» достаточно тесно ассоциируется с компьютером.

Компьютер колоссально облегчает выпуск бумажной и телеинформации, позволяя любые тексты превращать в иллюстрированные страницы, слайды, кадры и сочетать их в Интернете. Вся эта среда способна преобразовать и педагогику. Здесь слово «презентация» используется в более узком значении – как технология оформления разнородной учебной информации при помощи специальных программ. Теоретическая информация – заголовки, формулировки, описания – компонуется на мониторе или стационарном экране не только с изобразительным, но ещё и со звучащим (голосовым и музыкальным), а также видео сопровождением. Эта мониторная «страница» по традиции именуется «слайдом» и ассоциируется с широко распространенной программой Power Point. Поэтому слово «презентация» в педагогике часто используется для обозначения докладов, лекций и других жанров «осведомления», оформленных в виде пакета слайдов в Power Point [7].

Электронная презентация может быть рассмотрена как логически связанная последовательность слайдов, объединенных одной темой и единым оформлением. Элек-



тронная презентация – дидактическое средство обучения. Ее применение – наглядный метод обучения, выполняющий те же функции, что и любой наглядный метод обучения: информативную, управленческую, мотивирующую, воспитательную, развивающую [8].

Электронную презентацию иногда ошибочно относят к электронным учебным пособиям, но это не совсем верно. Электронные учебные пособия – самостоятельные средства обучения, а презентация – форма наглядности, которая, как и любое другое средство наглядности, используется в сочетании со словом преподавателя [9].

Педагоги дошкольных образовательных учреждений активно начали включать в образовательный процесс презентации Power Point. Сочетание звука, изображения и текста обуславливает дидактические возможности мультимедийных технологий в образовании. Применение обучающих мультимедийных презентаций позволяет повысить эффективность процесса обучения и развития ребенка, открывает новые возможности образования, постоянно поддерживает педагогов, родителей в состоянии творческого поиска [10]. Использование презентаций Power Point дает возможность точно ориентированно и эмоционально окрашено формировать представления детей о музыкальном искусстве.

Анализируя ситуацию с использованием презентаций в ДООУ, возникает ряд проблем, которые требуют внимания специалистов в области разработки электронных образовательных ресурсов (ЭОР). В первую очередь, это дефицит презентаций, направленных на решение образовательных задач в сфере музыкального образования детей дошкольного возраста.

В настоящее время в сети Интернет предлагается большое количество сайтов, которые предлагают разнообразные презентации по различным предметам. Так на наш запрос «презентации для музыкальных занятий в ДООУ» в поисковой системе «Яндекс» нашлось 17 млн. ответов.

Мы проанализировали наиболее популярные сайты, специализирующиеся на учебных презентациях, такие как: [present.griban.ru](http://present.griban.ru), [rusedu.ru](http://rusedu.ru), [web-resurs.ru](http://web-resurs.ru), [effor.ru](http://effor.ru). Действительно, Интернет ресурсы предлагают разнообразные учебные презентации в огромных количествах. Однако, презентаций для применения в музыкальном образовании, учитывающих специфику обучения детей дошкольного возраста, их возрастные и психофизиологические особенности практически нет.

Безусловно, музыкальные руководители в ДООУ, основываясь на собственных представлениях, предпринимают попытки к созданию наглядных электронных презентаций Power Point, в основном для иллюстрации музыкальных произведений.

Мы проанализировали презентации, созданные для приобщения детей к классической музыке на музыкальных занятиях в старших группах, разработанные педагогами ДООУ г. Нижневартовска (в основном это презентации к произведениям А. Вивальди, П. И. Чайковского) и предлагаемые Интернет-ресурсы. В основном это набор слайдов, ориентированных на знакомство детей с классическими произведениями. Количество слайдов достигало от 30 до 40, с высокой частотой смены кадров, изображения на слайдах были скучны, однообразны, отсутствовал сюжет, персонажи и т. д.

Резюмировать изложенное выше, позволим цитатой из книги «Компьютер и инновации в музыкальной педагогике» Г. Тараевой: «В большинстве случаев разработчики предлагаемых презентаций уделяют огромное внимание на «эстетические изыски» доступные в широком диапазоне, особенно в программе Power Point. С одной стороны, дидактические материалы можно максимально приблизить к знакомым им по компьютерным играм визуальным стандартам. С другой – не надо забывать о такой отрасли педагогической науки, как психология восприятия знания, тем более



возрастная. Далеко не все цвета и композиционные приемы, доступные в программе, оказываются приемлемыми. Иногда сам по себе привлекательный для преподавателя, его личных пристрастий, цветовой оттенок фона или его неоправданная пестрота сильно снижают уровень интереса ребенка к визуальному объекту и препятствуют усвоению учебной информации» [11].

Помимо этого наблюдается несоответствие визуального содержания слайдов особенностям развития восприятия детей дошкольного возраста.

Восприятие дошкольника характеризуется синкретичностью, т. е. предмет осмысливается на основании одной несущественной его части, восприятие целого не основано на его анализе. Эта особенность часть проявляется у дошкольников при восприятии предметов и их изображений на картинке, а также целых эпизодов и событий [12]. Указанная выше особенность детского восприятия должна учитываться при подборе изображений для создания презентаций для детей дошкольного возраста.

Дело в том, что часто художники прибегают к стилизации образов, персонажей, созданных на основе стилизации образов ряда животных, порой даже взрослому сложно определить, образ какого животного имел в виду художник: кролик не очень отличается от кенгуру, мышь от кузнечика и т. д. В художественном восприятии, имеет значение степень близости и доступности образа для дошкольника [13].

В 2003 году Р. Майер поставили ряд экспериментов с разными стратегиями преподавания в различных средах обучения, после чего им были сформулированы и предложены следующие основные принципы эффективного обучения с применением мультимедиа, которые важно учитывать при создании обучающих презентаций:

– *принцип мультимедийности* – обучение будет более эффективным при использовании текста и иллюстраций или слов и изображений, чем просто на основе одного только текста или рассказа;

– *принцип пространственной близости* – обучение проходит эффективнее, когда связанные по смыслу текст и изображения находятся близко друг к другу;

– *принцип согласованности* – при обучении с помощью мультимедиа все лишние звуки и изображения должны быть удалены;

– *принцип модальности* – обучение проходит эффективнее при использовании изображений и речевого сопровождения, чем при использовании текста на экране;

– *принцип избыточности* – обучение проходит эффективнее при использовании анимации с речевым сопровождением, чем при использовании анимации в сопровождении одновременно и речи, и текста (презентация, включающая слова, должна использовать их в виде текста, или в звуковой форме, но не должна использовать обе формы представления слов одновременно);

– *принцип индивидуализации* – представленные выше принципы эффективнее действуют на слушателей с низким уровнем первичных знаний или с наиболее развитым пространственным воображением; чтобы лучше донести знания до каждого слушателя, обучение лучше вести в разговорном стиле, а не в формальном [14].

Помимо выявленных проблем со структурированием и содержанием используемых презентаций, выявлена ещё одна: педагоги не могут определить цель и место презентации в структуре музыкального занятия. Часто, занятия перегружают и увлекаются чрезмерным и неоправданным показом слайдов, забывая о психофизиологических особенностях дошкольников (быстрая утомляемость, недостаточное произвольное внимание, повышенная возбудимость). Необходимо учитывать, что большой объем информации и эмоциональная окрашенность увеличивают напряжение, ускоряют темп работы. В результате возрастает нагрузка на зрительный и слуховой анализаторы [15].



Исходя из вышеизложенного, педагогам, организуя образовательную деятельность с использованием мультимедиа в ДОУ важно четко понимать: насколько целесообразно использование презентации на данном занятии; с какой целью и на решение каких задач направлено данное наглядное средство; соответствует ли содержание презентации возрастным особенностям детей.

Таким образом, создание эффективной презентации – процесс, подчиняющийся определенным принципам. Использование презентаций, безусловно, создают более благоприятные условия для усвоения учебного материала. Однако стоит помнить, что электронные средства обучения не должны менять сути процесса обучения. Роль и место электронных, наглядных средств на занятиях, так же как и других средств обучения, должны тщательно продумываться и проектироваться, дополнять, а не подменять действия педагога. Только в этом случае можно говорить об эффективности и целесообразности использования данного наглядного средства в ДОУ.

## Ссылки на источники

1. Бершадский М. Е., Гузеев В. В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М.: Педагогический поиск, 2003. – 256 с.
2. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. – М.: Изд-во РАО, 1994. – 228 с.
3. Бершадский М. Е. Указ. соч.
4. Могилёва В. Н. Психофизиологические особенности дошкольника и их учет в работе с компьютером. – М.: Академия, 2007. – 240 с.
5. Максимова С. // Детский сад: журнал. – 2011. – № 3. – URL: [http://www.editionpress.ru/detsad\\_3.html](http://www.editionpress.ru/detsad_3.html). – ПИ № ФС77-39405 от 5 апреля 2010 г. – ISSN 2220-9700.
6. Мальцева М. В. Использование мультимедийных презентаций в художественно-эстетическом развитии дошкольников // Детский сад: журнал. – 2011. – № 3. – URL: [http://www.editionpress.ru/detsad\\_3.html](http://www.editionpress.ru/detsad_3.html). – ПИ № ФС77-39405 от 5 апреля 2010 г. – ISSN 2220-9700.
7. Тараева Г. Р. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. В 2-х кн. Кн. 2. Технологии презентации. – М.: Классика – XXI, 2007. – 120 с.
- 8–9. Грибан И. В. Применение мультимедиа-технологий в образовательном пространстве вуза: Мультимедиа-технологии в образовании: путь к свободе. Материалы Первой международной интернет-конференции (25-30 ноября 2011 г., Екатеринбург). – Открытый каталог «Учебные презентации» – Екатеринбург, 2011. – 68 с.
10. Нужина Е. В. Применение ИКТ на уроках истории и природоведения как средство формирования ключевых компетентностей младшего школьника. – URL: <http://www.openclass.ru/>.
11. Тараева Г. Р. Указ. соч.
- 12–13. Могилёва В. Н. Указ. соч.
14. Рапуто А. Г. Использование в образовательном процессе сюжетного подхода в компьютерных презентациях. // Информатика и образование. – 2008. – № 2. – С. 51–57.
15. Коджаспирова Г. М., Петров К. В. Технические средства обучения и методика их использования. – М.: Академия, 2001. – 256 с.

## Preobrazhenskaya Sofia,

graduate student, Nizhnevarтовsk State University of Humanities

[sofiavovkinfo@gmail.com](mailto:sofiavovkinfo@gmail.com)

## Problems of Power Point presentations on music lessons in the preschool educational institutions

**Abstract.** This article considers the problems of Power Point presentations on music lessons in the preschool educational institutions.

**Keywords:** Power Point Presentation, information and communication technologies, pre-school education

ISSN 2304-120X



9 772304 120128

**Рецензент:** Дрень Олеся Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального образования ГОУ ВПО «Нижневартовский государственный гуманитарный университет».



**Куликова Юлия Павловна,**

соискатель ученой степени кандидата экономических наук по кафедре управления ГБОУ ВПО «Королевский институт управления, экономики и социологии», г. Королев  
[jp.kulikova@gmail.com](mailto:jp.kulikova@gmail.com)

## Совершенствование национального образования для увеличения инновационного потенциала экономики

**Аннотация.** Эффективность инновационной политики высшего образовательного учреждения зависит от качества и проработанности организационно-экономического механизма ее реализации, слаженности работы каждого звена. Обеспечить такую слаженность достаточно сложно, в частности, из-за усложнения взаимного влияния маркетинга, науки, образования и производства. Только четкая организация взаимодействия может обеспечить целостность и непрерывность инновационных процессов, дать необходимое сокращение сроков освоения инновационных результатов и получения разного рода эффектов.

**Ключевые слова:** инновационная политика высшей школы, принципы формирования инновационной политики, инновационный вуз.

Высшее образовательное учреждение, являясь субъектом национальной инновационной системы, участвует в создании и распространении нового знания, его трансформации в технологии с последующим их потреблением. Организации Академий наук, высшие образовательные учреждения, технопарки, научные центры, бизнес-инкубаторы и предприятия национальной экономики должны быть звеньями единой цепи, обеспечивающей развитие всех элементов производительных сил и способствующей повышению качества жизни. Поэтому на высшее образовательное учреждение ложится одна из сложнейших задач: с одной стороны, необходимо реализовать концепцию «втягивания рынком», то есть осуществлять подготовку специалистов, востребованных на рынке труда, а с другой – стратегия развития высшего образовательного учреждения не возможна без инноваций, ориентированных на опережение (концепция «проталкивания на рынок») [1].

В здоровой экономике многие процветающие корпорации сосуществуют с высококонкурентными рынками в состоянии жесткой и созидательной конкуренции друг с другом, и при этом каждая вносит свой вклад в экономический прогресс.

Организации создают для общества новые стоимости, непрерывно разрабатывая новые продукты и услуги, а также находя новые способы производства и предложения уже существующих продуктов на основе имеющихся у них ресурсов. Когда персонал организации действует в одиночку и только в собственных интересах, организация теряет свою сущность как институт современного общества – сущность, которая делает ее отличной от рынка и наделяет способностью создавать стоимости.

Способность к институционализации новых направлений деятельности – продукт философии менеджмента, рассматривающего организацию не только как хозяйствующий субъект, но и как социальный институт, который дает возможность создания огромного числа инноваций, изменяющих жизнь людей и формирующих новые рынки.

Современные организации характеризуются беспрецедентной сложностью и требуют нового поколения рабочих, специалистов и руководителей. Изменяющийся конкурентный ландшафт требует эффективного управления культурным и интеллектуальным многообразием, изменчивостью рынка, влиянием информационных технологий, новыми сегментами клиентов [2].



Корпоративные структуры децентрализуются, широко используется аутсорсинг, и эти тенденции осложняют инновационный процесс. Успех будет сопутствовать тем корпорациям, которые смогут поощрять инновации не только в своих собственных структурах, но и в масштабе всей креативной сети, частями которой они являются.

Расширение взаимодействия между вузами может рассматриваться как инструмент активизации инновационной деятельности в конкретном регионе. Развитие межвузовских отношений, начиная с 1980-х гг., привело к формированию в конце 1990-х гг. региональных ассоциаций университетов во всех девяти регионах Англии.

Помимо кооперирования на основе территориальной принадлежности распространение получило взаимодействие между вузами высокого исследовательского потенциала. Дополнительным стимулом могут явиться общие традиции поддержки инновационного предпринимательства. На юге Великобритании развитие сотрудничества между вузами с 1999 г. позволило создать партнерство «SETsquared», объединившее пять инновационных университетов. Деятельность партнерства ориентирована на поддержку инновационных предприятий: как spin-out компаний, так и независимых инновационных проектов. Основными направлениями сотрудничества являются создание малых инновационных предприятий на базе университетов, развитие лицензирования и бизнес-инкубирования, а также распространение среди преподавателей и студентов практических навыков инновационной деятельности. Становлению партнерства во многом способствовало участие в государственных программах финансирования. Совместные заявки на участие в программах государственной поддержки позволили сформировать в каждом университете центры бизнес-акселерации, в которых к 2011 г. было поддержано около 650 высокотехнологичных старт-апов, созданы 1 000 рабочих мест. Ежегодные инновационные сессии с инвесторами позволили привлечь в инновационные компании более 100 млн. фунтов и значительные производственные заказы. Установление контактов с предпринимательскими сетями США способствовало выходу 200 компаний на международный рынок. Партнерство «SETsquared» обеспечивает 11% университетских патентов Великобритании [3]. Партнерство реализует проекты в области коммуникаций, здравоохранения, экологии, транспорта и социологии.

Британское объединение «Консорциум университетов Белой розы» (White Rose University Consortium), созданное в 1997 г. в Йоркшире, также является примером успешного кооперирования выдающихся исследовательских потенциалов университетов с целью совместного привлечения финансирования, заказов на научные исследования и обеспечения экономического развития региона и страны на основе технических достижений. На базе консорциума созданы разнообразные совместные структуры поддержки инновационной деятельности, среди которых:

- совместный Фонд Белой розы (White Rose Collaboration Fund), предоставляющий начальные средства группам ученых для совместных исследований на конкурсной основе (в 2008–2011 гг. поддержано 15 проектов) [4];

- технологический Посевной фонд (Technology Seedcorn Fund), образованный за счет выигранного бюджетного гранта и средств университетов-участников, предназначенный для венчурных инвестиций в начинающие предприятия;

- Центр развития обучения на предприятиях (Centre for Excellence in Teaching and Learning in Enterprise) – собственником разработок являются факультеты, программа обучения «встроена» в реальное предприятие;

- Центр низкоуглеродистых материалов (Centre for Low Carbon Futures) – исследовательский центр, созданный с целью междисциплинарного объединения возможностей университетов, и другие структуры.



К наиболее крупным платформам для сотрудничества университетов в Великобритании на национальном уровне можно отнести «Группу Рассел» (Russell Group, 1994 г.), «Группу 1994» (1994 Group, 1994 г.), «Альянс университетов» (University Alliance, 2006 г.), что отражает рост конкуренции за лидерство в области образования и исследований на национальном и международном уровнях.

«Группа Рассел» является группой взаимодействия 20 ведущих университетов Великобритании (лидеров международных рейтингов), деятельность которых вносит значительный вклад в интеллектуальное, культурное и экономическое развитие всей страны. Целью группы является создание оптимальных условий для развития ее членов посредством обеспечения лидерства в области научных исследований, максимизации доходов участников, поддержания высоких стандартов обучения, создания самостоятельно управляемой среды для снижения вмешательства государства. На долю университетов «Группы Рассел» приходится 30% выпускников технических специальностей, 57% присужденных докторских степеней в стране. Оборот «spin-out» предприятий составил 65% от общего дохода подобных предприятий в Великобритании. В 2008–2009 гг. университеты «Группы Рассел» получили 67% дохода британских университетов от исследовательских грантов и контрактов [5].

«Группа 1994», включающая 19 «меньших университетов с интенсивной исследовательской деятельностью», была образована во многом для поддержания баланса с «Группой Рассел». Членство университетов в «Группе Рассел» и «Группе 1994» носит в некоторой степени статусный характер и отражает конкуренцию университетских объединений за политическое влияние.

В 2000 г. по инициативе и при финансировании Правительства Великобритании был организован стратегический альянс между Кембриджским университетом (Великобритания) и Массачусетским технологическим институтом (США) – Cambridge-MIT Institute Ltd. (CMI). Партнерство явилось экспериментальной площадкой по отработке механизмов взаимодействия образования, науки и промышленности для развития инновационной деятельности. Большое значение имела адаптация американского опыта формирования предпринимательской среды в вузе. За шесть лет CMI привлек к сотрудничеству более 100 университетов, более 1 000 предприятий для выполнения ряда проектов, основанных на образовательном и научно-исследовательском обмене. В области коммерциализации технологий в CMI было сделано 40 раскрытий сущности изобретений, зарегистрировано 20 патентов, 11 лицензионных соглашений, 3 «spin-off» компании, что сопоставимо с показателями деятельности взятого отдельно Кембриджского университета [6]. Эксперты заключили, что в целом задачи альянса были достигнуты, при этом были отмечены проблемы с координированием слишком большого числа научно-исследовательских проектов и внешних связей. Полученный положительный опыт внедрен в обоих вузах и подлежит распространению.

Общеввропейские сети межвузовского взаимодействия принимают активное участие в формировании Европейского пространства высшего образования. Европейская ассоциация высших учебных заведений (EURASHE), Ассоциация университетов Европы (EUA), Ассоциация университетов европейских столиц (UNICA) представляют сектор высшего образования в Болонском процессе, а также способствуют развитию интеграции вузов различных регионов мира в Европейское пространство высшего образования. С этой целью рабочие группы университетских ассоциаций выполняют исследовательские проекты, связанные с Болонским процессом (например, мониторинг успешности обучения студентов и их последующего трудоустройства), и консультируют правительственные органы, включая структуры Европейского



Союза. Сложившиеся коммуникационные площадки позволяют консолидировать и распространять наиболее успешный опыт в области организации образовательного и научного процессов, а также в области государственной поддержки высших учебных заведений. Другими направлениями взаимодействия являются организация совместных программ обучения, программ студенческой и академической мобильности, научно-исследовательское и образовательное сотрудничество и т. д.

Специалисты современных организаций, получивших в литературе название «обучающихся», определяют инновационный и адаптационный потенциал организаций, их способность к созданию и восприимчивости к нововведениям и, таким образом, формируют условия для структурной перестройки национальной экономики в соответствии с мировыми тенденциями научно-технического прогресса. Поэтому необходимо говорить не только о специальных профессиональных знаниях специалистов, усвоение которых должен обеспечить высшее образовательное учреждение, но и о концептуальном плане формирования «человека знаний», принципы которого обучающийся понимает и может объяснить. Индивидуум должен быть способен вписать полученные конкретные или специальные знания в более широкий контекст.

Образование и обучение всегда означает изменение самого обучающегося, обеспечение широты и глубины понимания, необходимого уровня мышления и соответствующей самостоятельности в суждениях. Важно привить студентам культуру ведения бизнеса, основанную на социальной компетентности и аналитическом мышлении, знании информационных технологий, иностранных языков, способности социокультурной адаптации, толерантности, понимании важности социальной ответственности бизнеса [7].

Таким образом, утверждается идея о приоритетности фундаментального образования, которое обладает большим временем выживаемости, более консервативно и которое при его правильном формировании позволяет реализовать принцип образования «через всю жизнь», не допуская критического отрыва образовательного процесса от практики. При этом консерватизм в данном случае не противоречит требованиям инновационности, а, наоборот, как это ни парадоксально, лежит в основе адаптации высшего образовательного учреждения к изменяющейся предпринимательской среде и определяет интенсивность потребления знаний, созданных в отраслях высоких технологий [8].

Повышение качества образовательных услуг высших образовательных учреждений любого типа рассматривается как стратегическая цель в рамках реализации инновационного пути развития России и как средство обеспечения жизнедеятельности и развития самого высшего образовательного учреждения. Сегодня каждое высшее образовательное учреждение должно оценить свое положение как «субъекта рынка» и, следовательно, признать, что все закономерности рыночной экономики, закономерности борьбы за выживание и «естественный отбор» действуют и на рынке образовательных услуг.

Актуальным становится вопрос признания качества российского образования за рубежом, а сертификация системы менеджмента качества высшего образовательного учреждения является действенным способом подтверждения требуемого уровня. Как показывает многолетний зарубежный опыт, достижение требуемого уровня качества и его дальнейшее повышение осуществляется посредством внедрения системы менеджмента качества в соответствии с требованиями стандартов ISO 9001:2000. В 2001 г. эта версия международных стандартов гармонизирована с российской системой ГОСТ Р ИСО 9001-2001 и в число аккредитационных показателей включено



наличие сертифицированной внутривузовской системы контроля качества подготовки специалистов.

Согласно принятой мировой практике, подтверждением соответствия системы менеджмента качества вуза требованиям международного и российского стандартов являются сертификаты соответствия, которые:

- гарантируют, что деятельность вуза соответствует международным и российским требованиям в области менеджмента качества;
- удостоверяют фактическим и потенциальным потребителям, что процесс предоставления образовательных услуг совершенен, упорядочен, организован, обеспечен, нацелен на постоянное улучшение;
- оказывают положительное влияние на формирование имиджа образовательного учреждения, формирование общественного мнения о положении вуза на внутреннем и внешнем рынках, оказывают поддержку в формировании портфеля заказов;
- служат гарантом инвестиционной привлекательности для отечественных и зарубежных компаний и кредитных организаций;
- формируют авторитет и признание, как на российском рынке образовательных услуг, так и на международном.

В связи с этим, конкурентоспособность отечественных предприятий на мировом рынке в условиях экономики, основанной на знаниях, непосредственно зависит от инноваций, осуществляемых в сфере образования. В процессе обучения в высшем образовательном учреждении слушатель приобретает уникальный опыт инновационной деятельности, т. к. на протяжении 3–5 лет обучения изучает новые методы усвоения и генерирования знаний, может оценить эффективность различных методов обучения, учится работать в команде и развивать лидерские качества.

## Ссылки на источники

1. Карлофф Б. Деловая стратегия. – М.: Экономика, 2007. – 239 с.
- 2–3. Карнаузов С. Б. Методы анализа и обработки данных для мониторинга регионального рынка образовательных услуг. – М.: Изд-во Рос. экон. акад., 2007 – 236 с.
- 4–7. Кастельс М. Информационная эпоха: Экономика, общество и культура. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
8. Карлофф Б. Указ. соч.

## **Kulikova Julia,**

*Ph.D. degree candidat The Korolev Institute of Management, Economics and Sociology, Korolev*  
**Improvement of the national education innovation to increase the capacity of the economy**  
[jp.kulikova@gmail.com](mailto:jp.kulikova@gmail.com)

**Abstract.** The effectiveness of innovation policy of higher educational institutions depends on the quality and the elaboration of organizational and economic mechanism for its implementation, coordination of work of each link. To ensure this coherence is difficult, particularly because of the mutual influence of marketing sophistication, science, education and production. Only the precise organization of interaction can ensure the integrity and continuity of the innovation process, to reduce the time required the development of innovative results, and get all sorts of effects.

**Keywords:** Innovation policy of higher education, the principles of innovation policy and innovative university.



*Рецензент: Иванов Андрей Константинович, доктор экономических наук, профессор кафедры менеджмента АНО ВПО ЦС РФ «Российский университет кооперации»*



**Рябова Наталья Владимировна,**

доктор педагогических наук, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и специальных методик ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

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

**Гамаюнова Антонина Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальных методик ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

[gamaenova@yandex.ru](mailto:gamaenova@yandex.ru)

## Проектирование новых видов деятельности дефектолога образовательного учреждения

**Аннотация.** В статье раскрыты теоретические основы проектирования новых видов педагогической деятельности дефектолога: деятельности по социально-бытовой ориентации и деятельности по здоровьесбережению учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** деятельность, педагогическая деятельность, деятельность по социально-бытовой ориентации учащихся, деятельность по здоровьесбережению учащихся, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Опыт детства во многом определяет взрослую жизнь человека, поэтому одной из приоритетных задач нашего государства является обеспечение каждому ребенку, в том числе ребенку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), гарантированного права на развитие, воспитание и образование с учетом его индивидуальных возможностей. Категория детей с ОВЗ многообразна – это дети с умственной отсталостью, задержкой психического развития, нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая РДА; комплексными нарушениями развития.

Сегодня в рамках государственной политики намечена не только помощь людям с ОВЗ, но и обеспечение им, наравне с другими гражданами, возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных как международными правовыми актами («Конвенция о правах ребенка», «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей», «Декларация о правах инвалидов»), так и Конституцией РФ.

В обществе создаются условия, позволяющие каждому ребенку, подростку, юноше с ОВЗ интегрироваться и утвердиться в социуме. Решение этой задачи напрямую связано с осуществлением социализирующей функции школы, продуктивное выполнение которой напрямую зависит от квалификации и личности учителя. Только специально подготовленный педагог сможет обеспечить такому ребенку помощь и поддержку, психолого-педагогическое сопровождение в его взаимодействии с обществом. Поэтому возникает необходимость выделения и теоретического обоснования инновационных видов педагогической деятельности. Таковыми мы считаем деятельности по социально-бытовой ориентации и здоровьесбережению учащихся с ОВЗ.

В философском смысле категория «деятельность» представляет специфическую форму активного отношения человека к окружающему миру, регулирующую познаваемую цель. Роль деятельности в становлении личности человека, ее структура, компоненты представлены в трудах многих философов, психологов, педагогов



(Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков, Г. И. Щукина, Д. Б. Эльконин [1–12] и др.).

В качестве исходного понимания деятельности мы придерживаемся учения о деятельности, разработанного А. Н. Леонтьевым. По мнению ученого, жизнь человека складывается из системы иерархически сменяющих друг друга деятельностей. Процесс деятельности выступает и как процесс активного вмешательства субъекта в мир вещей, и как процесс отражения предметного мира в сознании. Деятельность – это «...система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие».

Элементы деятельности с заданным порядком следования образуют *систему*. Вначале возникает *потребность* в деятельности, затем формируется *мотивация* (совокупность мотивов; мотив – то, ради чего совершается деятельность), определяется *цель*, ставятся *задачи*, с помощью *операций* совершаются *действия* по их решению. В результате возникает *продукт* деятельности. Любая деятельность протекает в определенных *внешних* и *внутренних* условиях, без учета которых невозможно осуществить никакой вид деятельности. Многообразие предметов деятельности определяет и видовое ее многообразие. На основе морфологического анализа человеческой деятельности, проведенного М. С. Каганом и Н. Е. Щурковой, В. А. Сластенин приводит классификацию развивающих видов деятельности: познавательная, трудовая, художественная, спортивная, общественная, ценностно-ориентационная, коммуникативная [13].

Социально-бытовая деятельность, которую мы выделяем как особый вид деятельности, представляет собой разновидность деятельности человека, осуществляемой в социально-бытовой сфере. Она обуславливается биологическими, социальными и познавательными потребностями, мотивирована на получение конкретного продукта. В качестве цели деятельности выступает конкретный продукт, получаемый посредством решения специфических задач, с учетом внешних и внутренних условий протекания деятельности. Для получения конечного продукта социально-бытовой деятельности человек должен выполнить конкретные бытовые процессы, основу которых составляют определенные трудовые и технологические процессы, требующие специфических знаний и умений. К средствам социально-бытовой деятельности относят специфические материальные, материализованные и идеальные (познавательные) объекты.

Здоровьесберегающую деятельность также можно считать особым видом деятельности со своими целями, содержанием, мотивами, задачами, продуктом.

Диапазон целей здоровьесберегающей деятельности широк – от генеральной (формирование специфической деятельности личности и общества, основанной на ответственном отношении к собственному здоровью и здоровью окружающих, направленной на становление потребности вести здоровый образ жизни) до конкретных (оперативных) целей. Например, освоение приемов точечного массажа или ведение дневника здоровья и т. д.

Мотивы деятельности по сохранению, укреплению, развитию здоровья разнообразны. Это естественно-биологические, социальные, личностные, профессиональные мотивы. Задачи также разнообразны – от анализа объекта предстоящей деятельности до анализа, самоанализа, самооценки ее результатов.

Продуктом здоровьесберегающей деятельности личности являются знания, овладение способами здоровьесбережения, личностные качества, способствующие организации и ведению здорового образа жизни (подробно см. в [14]).



Характеристика социально-бытовой и здоровьесберегающей деятельности служит основой при проектировании педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации и здоровьесбережению учащихся с ОВЗ.

Исследованию многогранности педагогической деятельности уделялось значительное внимание в отечественной науке, в частности – в работах таких педагогов и психологов, как Ю. В. Варданян, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. Н. Никитина, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков, Г. И. Щукина [15–22] и др. При этом ее содержание и структура рассматриваются посредством различной терминологии: через умения, качества, компоненты, функции и др.

Анализ литературы позволяет констатировать, что педагогическая деятельность является специфической профессиональной деятельностью, имеющей свою структуру (цель – мотив – содержание – предметные действия – умения – результат), функциональное назначение (конструктивная, организаторская, коммуникативная, информационная, развивающая, ориентационная, мобилизационная, исследовательская и др.). Специфические свойства педагогической деятельности выражаются в педагогическом действии (совокупность таких действий представляет собой педагогические умения), выступающем в форме решения педагогической задачи; законченный цикл решения задачи совпадает с компонентами педагогической деятельности, поэтому в качестве приоритетных компонентов выделяют конструктивные, организаторские, коммуникативные и др. Вместе с тем, компоненты педагогической деятельности, обеспечивая ее целостность, в то же время отражают ее многофункциональный характер, выступая в качестве самостоятельных видов деятельности.

На основании характеристик исследуемых типов деятельности (социально-бытовой и педагогической) раскроем *сущность педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ*.

Н. М. Назарова указывала на то, что профессиональная деятельность педагога-дефектолога (специального педагога) выходит за рамки традиционной учительской деятельности, она тесно взаимодействует с различными видами социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, собственно коррекционной и другими видами, «не учительской деятельности» [23].

Педагогическая деятельность педагога по социально-бытовой ориентации учащегося является составной частью его профессиональной деятельности, на освоение которой нацеливает Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» [24]. Быть готовым к какой-либо деятельности – значит обладать качествами, знаниями и умениями, необходимыми для выполнения функций ее субъекта. В педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося педагог выступает, с одной стороны, субъектом профессиональной педагогической деятельности, а с другой – социально-бытовой деятельности. Поэтому он должен обладать качествами, присущими для осуществления и той, и другой деятельности. Как субъекту профессиональной деятельности ему необходимо уметь разрабатывать и использовать имеющиеся в педагогической практике технологии социально-бытовой ориентации детей с ОВЗ. Как субъект социально-бытовой деятельности педагогу важно задавать образец деятельности и отношений, адекватных образцам социально-бытовой деятельности и межличностных отношений в социально-бытовой среде, которые присваивают дети.

Основной *целью* педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося является формирование у ребенка *готовности к такой ориентации*, пред-



полагающее наличие *когнитивного, деятельностного, личностно-значимого и эмоционально-ценностного компонентов*. Для достижения обозначенной цели важно представить ее в виде *педагогических задач*. Во-первых, в процессе педагогической деятельности дефектолог должен формировать у школьника с ОВЗ личностно-значимые качества, позволяющие успешно адаптироваться в обществе (например, устойчивое мировоззрение; социальные и нравственные убеждения; гибкость в любой социально-бытовой ситуации; способность к усвоению новой информации; самостоятельность; потребность доводить начатое дело до логического завершения; инициативность; социальная ответственность и др.). Во-вторых, формировать знания и умения, позволяющие ребенку включиться в окружающую социально-бытовую среду (это предполагает формирование знаний об окружающих предметах и явлениях; о людях, составляющих ближайшее окружение; социальных ролях; предметах и явлениях более широкого окружения; о нормах межличностного и делового общения; нормативно-правовых документах, регламентирующих деятельность различных учреждений и организаций, а также формирование умений воспринимать, анализировать и сравнивать предметы, явления окружающей действительности; включать новые знания в систему уже имеющихся; прогнозировать поведение человека в соответствии с различными социальными ролями; общаться со знакомыми и незнакомыми людьми). В-третьих, формировать знания и умения, позволяющие выпускнику специальной школы овладеть основными видами социально-бытовой деятельности, а также формирование общетрудовых и социально-бытовых умений.

Реализация *содержания* возможна при наличии сформированности у будущего педагога следующей системы общекультурных, социокультурных, человековедческих знаний: философские и нравственно-этические основы специальной педагогики; медицинские основы дефектологии; социально-экономические и правовые основы специального образования; психолого-педагогические особенности ребенка с ОВЗ; основы управления специальным образованием; основы организации коррекционно-образовательной деятельности в специальных образовательных учреждениях; методические основы организации и проведения коррекционно-образовательного процесса в системе социально-бытовой ориентации.

Реализация этих знаний осуществляется в ходе урочной и внеурочной деятельности, а также в работе с родителями учащихся.

В специальной школе эту деятельность осуществляют такие педагогические работники, как учителя, воспитатели, психологи, социальные работники, логопеды и др.

Нами определена система *педагогических действий* педагога, осуществляющего прогностическую, проектировочную, конструктивную, организаторскую, коммуникативную и рефлексивные функции в структуре педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося.

Выделенные нами действия сгруппированы в систему *умений*: конструктивные, организаторские, специальные (обеспечивающие реализацию в деятельности педагога коррекционных задач, специфичных для специальных образовательных учреждений).

*Результаты* деятельности педагога по социально-бытовой ориентации учащегося могут быть представлены следующим образом:

- позитивные изменения, происходящие в личности учащегося;
- изменения личности самого педагога, что происходит посредством приобретения новых предметных и методических знаний, практико-ориентированных умений;
- создание средств педагогической деятельности;
- создание предметов потребления для пользования в педагогическом процессе;



- собственный профессиональный рост педагога;
- продукт конкретной социально-бытовой деятельности.

Реализация педагогом педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации учащегося с ОВЗ будет успешной при соблюдении следующих условий:

– при наличии комфортной среды, позволяющей эффективно формировать готовность школьника к включению в окружающий социум. Комфортная среда, окружающая детей, представляет собой совокупность всех условий жизнедеятельности, где проявляются особенности поведения, формируется эмоциональное отношение к практической деятельности, своей жизни и лицам, принимающим в ней участие;

– при целенаправленной организации деятельности всего педагогического коллектива (психолог, логопед, социальный педагог, учителя-предметники). Педагогический коллектив реализует образовательные, воспитательные и коррекционные задачи, создает единую педагогическую среду, окружающую детей в специальной школе, обеспечивает атмосферу доброжелательности на всем педагогическом пространстве, мотивирует деятельность детей, организует ее и стимулирует их активность;

– в-третьих, при привлечении родителей к работе по социально-бытовой ориентации своих детей. Основные направления работы педагога с родителями воспитанников могут быть представлены следующим образом:

– психолого-педагогическое просвещение родителей через систему родительских собраний, консультаций, индивидуальных бесед;

– изучение семейной атмосферы, формы общения с ребенком, взаимоотношений в семье, с соседями;

– оказание методической помощи в организации и совместном проведении родителями свободного времени с детьми;

– защита интересов и прав ребенка «в трудных семьях».

При проектировании педагогической деятельности по формированию ценностей здоровья и здорового образа жизни учащихся (ЗОЖ) с ОВЗ основой является здоровьесберегающая деятельность.

Ученые-дефектологи, рассматривая профессиональную деятельность учителей специальных школ, отмечают ее многоаспектность и полифункциональность. Учитель выступает как государственный служащий, как социальный работник, как педагог-дефектолог и реабилитолог и как социальный педагог (А. Д. Гонеев) [25].

Педагогическая деятельность дефектолога по здоровьесбережению учащихся специальных (коррекционных) школ является частью его профессиональной деятельности, регламентируемой Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» [26]. Блок медицинских дисциплин дает студентам знания о человеке, его функциональных системах в норме и патологии, основ гигиены, профилактике и лечении наиболее распространенных заболеваний. Педагог должен обладать качествами, знаниями и умениями как субъект профессиональной педагогической деятельности, так и субъект здоровьесберегающей деятельности. Как будущий профессионал, студент должен уметь разрабатывать и использовать имеющиеся в педагогической практике здоровьесберегающие технологии (комплекс средств и мероприятий, направленный на укрепление психофизического здоровья детей). Как субъект и объект здоровьесберегающей деятельности студент должен владеть определенными способами здоровьесберегающей деятельности, приобрести и развить необходимые качества, способствующие



щие организации и ведению ЗОЖ, отношений, адекватных тем, которые присваивают дети, включенные в образовательную здоровьесберегающую среду.

Основную *цель* педагогической деятельности по формированию ценностей здоровья и здорового образа жизни у учащихся специальных школ мы определяем как обучение каждого учащегося способам, поддержания и сохранения здоровья, его воспитание и развитие на основе здоровьесберегающих знаний, умений и навыков, а также эмоционально-ценностных отношений к своему здоровью и здоровью других людей, что будет способствовать основной цели обучения и воспитания – достижения им максимально возможной самостоятельности и независимой жизни.

#### *Педагогические задачи:*

– *коррекционно-образовательные*: формирование знаний об организме человека, его функционировании в разных социоприродных условиях, факторах здоровья и здорового образа жизни;

– *коррекционно-развивающие* связаны с коррекцией и развитием у школьников познавательных процессов – восприятия, внимания, мышления, памяти – на основе установления взаимосвязи организма человека с окружающей средой; обогащением эмоциональной сферы; развитии воли при принятии компонентов здорового образа жизни;

– *коррекционно-воспитательные задачи* заключаются в формировании личности, адаптированной к природным и социоприродным условиям, ответственно относящейся к своему здоровью и здоровью других людей, укрепляющей свое физическое здоровье, стремящейся к охране ближайшей окружающей среды.

Для реализации *содержательной* стороны деятельности по формированию ЗОЖ у педагога-дефектолога должна быть сформирована система *знаний* – метазнания, фундаментальные, общепрофессиональные, специальные, интегрированные предметные, методические знания, реализуемые как в ходе учебной, так и внеучебной деятельности (игры, тренировки, соревнования, кружки, занятия изобразительным искусством и т. д.). *Умения* как способ действия необходимые дефектологу нами сгруппированы в систему по ведущему признаку деятельности. Это: здоровьесберегающие умения и навыки (умение позитивно относиться к своему здоровью и заботиться о нем; владение современными доступными способами диагностики уровня здоровья, физического и психического развития организма; знание и применение оздоровительных методик совершенствования основных физических качеств, коррекции опорно-двигательного аппарата, психотехники, включающей резервные возможности психики; владение умениями и навыками ЗОЖ в области личной гигиены, питания, обеспечения личной безопасности жизни и жизни своих воспитанников, профилактике заболеваний и оказания первой медицинской помощи; владение народными способами оздоровления; наличие элементов половой культуры и поведения; владение способами физического самосовершенствования, эмоциональной саморегуляции, самоподдержания здоровья; умение ставить педагогические задачи с учетом индивидуальных особенностей семьи, проектировать индивидуальные траектории развития и совершенствования способов сохранения здоровья; владение основами управления здоровьесберегающей образовательной средой). Кроме того, это организационные, аналитические, проектировочные, прогностические, коммуникативные, регулировочно-коррекционные и оценочные умения.

*Результаты деятельности дефектолога* по формированию ценностей здоровья и ЗОЖ можно оценить по ряду признаков

– изменение внешнего вида детей (опрятность, манера поведения, осанка, пластика движений и т. д.);



– мониторинг динамики интеллектуального, физического, психического развития детей (интерес к компонентам ЗОЖ, осознанный выбор ценностных ориентаций, отказ от вредных привычек, освоение доступных форм снятия и предупреждения стресса, стабилизация эмоционального состояния и т. д.);

– изменение личности самого педагога (приобретение новых предметных и методических знаний, улучшение показателей здоровья, форм общения с детьми);

– изменения в сфере общения, расширение межличностных контактов, сферы общения, характера взаимодействия, в социометрическом статусе группы);

– изменения в оценке самого себя, в динамике Я-концепции, способности к рефлексии и самосовершенствованию.

– Реализация дефектологом педагогической деятельности по формированию ценностей здоровья и ЗОЖ у учащихся с ОВЗ будет успешной при соблюдении следующих условий.

1. Осуществление деятельности на основе системного личностно-ориентированного, эмоционально-ценностного, культурологического, регионального, подходов.

2. Создание в школе здоровьесберегающей среды, т. е. среды, не провоцирующей ухудшение здоровья каждого из участников педагогического процесса, а по мере возможности укрепляющего и развивающего его, активизация всех ресурсов по поддержанию ЗОЖ, грамотное управление ими.

3. Систематическое и системное изучение здоровьесберегающей деятельности всех участников образовательного процесса, слежение за промежуточными и конечными результатами по физическим и психологическим показателям (валеопсихологический мониторинг).

4. Ориентирование учащихся на ЗОЖ, формирование готовности к такой ориентации, которая включает когнитивный, деятельностный, личностно-значимый и эмоционально-ценностный компоненты.

Таким образом, исследование педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации и здоровьесбережению учащегося осуществляется нами в рамках теории деятельности. С учетом положений психологической и педагогической наук нами рассмотрено психологическое строение деятельности, изучена ее модель, служащая основой для проектирования педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации и здоровьесбережению учащегося. Системный подход позволил нам, с одной стороны, рассмотреть деятельность как систему, выделив основные структурные элементы и функциональные компоненты; с другой стороны – рассмотреть педагогическую деятельность как интегративную, основу которой составляют социально-бытовая, здоровьесберегающая и педагогическая деятельности.

## Ссылки на источники

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1983. – 340 с.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
4. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Избранные психологические труды. – М.: Институт практической психологии, 2000. – 480 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
7. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 349 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 688 с.
9. Хуторской А. В. Современная дидактика. – М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.
10. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.



11. Щукина Г. И. Деятельность – основа педагогического процесса // Сов. педагогика. – 1982. – № 8. – С.74–77.
12. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
13. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. – М.: Академия, 2007. – 576 с.
14. Рябова, Н. В., Гамаюнова А. Н. Проектирование педагогической деятельности дефектолога: теоретические аспекты: монография. – Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2010. – 99 с.
15. Варданян Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога. – М.: Изд-во МПГУ, 1998. – 180 с.
16. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. – Л: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 184 с.
17. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
18. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
19. Никитина Н. Н., Кислинская Н. В. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика. – М.: Академия, 2004. – 224 с.
20. Слостенин В. А. Указ. соч.
21. Шадриков В. Д. Указ. соч.
22. Щукина Г. И. Указ. соч.
23. Назарова Н. М. Развитие теории и практики дефектологического образования. Сурдопедагог: история, современные проблемы, перспективы профессиональной подготовки. – М.: НПЦ Коррекция, 1992. – 163 с.
24. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования / Специальность 001700 Олигофренопедагогика. – М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2005. – 26 с.
25. Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В. Основы коррекционной педагогики. – М.: Академия, 1999. – 280 с.
26. Государственный образовательный стандарт. Указ. соч.

**Ryabova Natalia,**

*doctor of pedagogical sciences, manager of chair of the Correctional Pedagogics and Special Techniques of the Mordovian State Pedagogical Institute after M. E. Evseviev (MordGPI), Saransk*  
[dimsh@mail.ru](mailto:dimsh@mail.ru)

**Gamayunova Antonina,**

*candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the Correctional Pedagogics and Special Techniques Department of the Mordovian State Pedagogical Institute after M. E. Evseviev (MordGPI), Saransk*  
[gamaenova@yandex.ru](mailto:gamaenova@yandex.ru)

**Design of new kinds of activity of defectologist of educational institution**

**Abstract.** In article theoretical bases of design of new types of pedagogical activity of teacher-defectologist are opened: activities for social orientation and health care activities of pupils with limited possibilities of health.

**Keywords:** activity, pedagogical activity, activities for social orientation of pupils, health care activities of pupils, pupils with limited possibilities of health.

ISSN 2304-120X



9 772304 120128



**Жимбаева Цыпылма Черниовна,**

кандидат культурологии, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Агинского филиала ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», п. Агинское  
[zhimbaeva@mail.ru](mailto:zhimbaeva@mail.ru)

**Ринчинова Татьяна Мункобаировна,**

ассистент кафедры восточных языков Агинского филиала ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», п. Агинское  
[rtanyam@mail.ru](mailto:rtanyam@mail.ru)

## Позитивная идентификация у современного студенчества: сущность и особенности формирования

**Аннотация.** В статье отмечается, что сегодня формирование у современного студенчества позитивной идентификации является важной и актуальной проблемой, так как сегодняшнее юношество признается производственным и интеллектуальным потенциалом завтрашнего дня. Авторами приводится пример модели формирования позитивной идентификации у студентов в Агинском филиале Бурятского госуниверситета.

**Ключевые слова:** современное студенчество, позитивная идентификация, социокультурная среда, этническая идентичность, молодежная идентичность, полиэтнический мир.

Социокультурная среда студенчества – это многообразие культур, но, прежде всего, это молодежная субкультура, а также не менее важная культура своей этнической общности; это социокультурные отношения и общественная атмосфера, это мораль и нравственные нормы, воплотившиеся в реальном ближнем и дальнем окружении конкретного молодого человека. Динамизм происходящих в данной среде социокультурных, социально-экономических изменений требует постоянного внимания к проблемам студенчества. Разработка программы их социальной защиты и формирования у них позитивной идентичности исходит, прежде всего, из признания юношества в качестве субъекта исторической деятельности, признания его права на собственную культуру, ибо современные молодые люди составляют производственный и интеллектуальный потенциал завтрашнего дня.

В Агинском филиале Бурятского государственного университета обучается более пятисот студентов. Как же сегодня живет региональное студенчество, каковы же особенности их социокультурной идентичности? В нашей работе была сделана попытка изучения данных, на наш взгляд, очень важных для современного общества вопросов.

В большинстве своем студенты филиала – это жители Агинского Бурятского округа, буряты по национальности. Несомненно, этнокультурная идентичность молодежи Агинского Бурятского округа во многом предопределяются несколькими причинами. Во-первых, оно объективировано территориальной локализованностью агинских бурят. Однако этот фактор рассматривается нами также в контексте другого, более важного основания устойчивости культуры – наличия этико-моралистических, нормативно-правовых традиций, социокультурного единства агинских бурят. Устойчивость субэтнической идентичности является исторически приобретенным достижением, основанным на традициях сплоченности, которые обусловлены перипетиями этнической истории и культуры.



Совокупность различных предпосылок: зависимость человека от природы, суровые природно-климатические условия – способствовали формированию специфических черт национального характера, что в дальнейшем обусловило характер формирования этнокультурной идентичности. Формирование этнокультурной идентичности в юношеском возрасте объективируется также такими факторами, как этническая социализация в семье, особенности этноконтактной среды и статусные отношения в этнической группе. В связи с этим следует отметить, что большая часть родителей агинского сообщества остается «хранителями» этнической культуры и продолжает передавать детям этнически выраженный жизненный опыт, социальные роли, обычаи и традиции народа. Характер становления этнокультурной идентичности у молодого поколения определяется гомогенностью и гетерогенностью социального окружения. Знание сущностных характеристик понятия этнокультурной идентичности: особенности ее состояния, специфика становления, формы выражения – позволит определить пути формирования позитивной идентичности у молодых представителей народа.

Изучение в ходе исследования однородных по этническому составу студенческих группировок показывает, что молодые люди в них (уже вне семьи) пополняют комплекс представлений, образующих систему этнодифференцирующих признаков. Прежде всего было выявлено, что главная функция в исследуемых студенческих группировках (как и у всех молодых представителей) – коммуникативная. Причем студенческое общение дает информацию, которую по тем или иным причинам не сообщают взрослые.

Студенты в своих группировках осознают групповую принадлежность, солидарность, необходимость товарищеской взаимопомощи. Они достаточно толерантны по отношению к другим, что дает им чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости. Но вместе с тем у части студентов наблюдаются застенчивость, малая степень самораскрытия, пониженный уровень экстраверсии, некоторая тревожность и склонность к невротизму. Это является следствием воспитания «культуры стыда» и принципов: «Будь как все», «Не выскакивай вперед», – характерных для воспитания в большинстве бурятских семей. Здесь можно отметить, что в поведении молодых бурят наблюдаются именно особенности стиля мышления и поведения, связанные с этнокультурным воспитанием.

Группы не имеют антисоциальной направленности и вырабатывают у своих членов необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными. Таким образом, участвуя в жизнедеятельности группы сверстников, каждый из которых является носителем определенной информации об истории и культуре своего народа и о современном состоянии бурятского общества, молодой человек как бы продолжает приобретение культурных ценностей своего этноса.

Принадлежность среде сверстников позволяет удовлетворить многие потребности молодого человека. Большое значение для юноши имеет возможность разделить с друзьями общие интересы и увлечения; для него очень важны верность, честность, отзывчивость, сопереживание его чувствам, мыслям, идеям. Все это обеспечивает эмоциональную поддержку со стороны сверстников в преодолении различных личностных проблем, связанных с возрастным развитием.

Немаловажным фактором, влияющим сегодня на развитие молодежной идентичности, является современная культура бурят. А молодежная идентичность, будучи одним из сложных социокультурных образований, играет противоречивую роль в жизнедеятельности студентов и молодежи. С одной стороны, она обуславливает социальное и экономическое отчуждение культуры молодежи от культуры общества. С



другой стороны, она способствует усложнению самой структуры идентичности молодежной субкультуры. Полиморфность современной бурятской культуры (этнический, традиционный субстрат, обновленные слои, русская культура, культура российского общества) детерминировала полиидентичность молодежной субкультуры бурят.

Несомненно, культура бурятского народа постоянно находилась в развитии, утрачивая при этом определенные черты и приобретая новые, поэтому комплекс ее этнокультурных черт постоянно модифицировался. Некоторые традиции, обычаи и нормы, присущие бурятам в начале века, в конце столетия утрачены безвозвратно или приобрели новые формы и качества, но другая их часть сохранилась, продолжает культивироваться в настоящее время и будет транслироваться в будущее.

Анализ состояния современной бурятской культуры в трудах отечественных и зарубежных исследователей (Т. М. Михайлова, Т. Д. Скрынниковой, Е. А. Строгановой, К. Хэмфри и других) сводится к тому, что в данной культуре присутствуют два ярко выраженных направления культурного творчества. С одной стороны, современная бурятская культура обращена вовнутрь, сосредоточивает свое внимание на бурятской истории в пространстве обитания, идеализирует ценности прошлого. С другой стороны, бурятская культура обращена вовне, усваивает глобализирующийся мир и ищет свое место в культуре человечества. В рамках новой глобалистской ориентации бурятская культура интегрирует экологические и моральные принципы традиционной культуры и ценностные системы культуры российского общества, всего человечества.

Действительно, за период советской власти произошли значительные изменения внутри бурятского этноса, его внутриобщинный коллективизм и самоуправление были заменены коллективизмом иного порядка, подчиненного государству, способствовавшего внутриэтнической разобщенности. Это сказалось на способности этноса сохранять, культивировать свою самобытность и противостоять процессам аккультурации и ассимиляции. В новых формах деятельности, урбанизации образа жизни и ментальности, в языковой ситуации, изменившейся полиэтничности для бурят открывался новый социокультурный горизонт, радикально отличающийся от прежнего, ограниченно-идеалом традиционности и идеей автономного этнического существования.

К. Хэмфри отметила, что «самоидентификация бурят в эти годы была связана с двумя религиями – буддизмом и шаманизмом; в случае осознанной принадлежности лишь к одной из них какого-либо неприятия другой религии не отмечалось. Обе религии неразрывно связаны друг с другом и образуют единую этнокультурную традицию, которой, за небольшим исключением, в той или иной степени придерживаются практически все буряты» [1].

Т. М. Михайлов считает, что «биосоциальная сущность и экзистенция бурятского этноса включают в себя почвенность, «чувство места», малой родины – одну из глубинных потребностей человеческого сознания. Обладая «чувством места», люди прикрепляются, коренизируются в своей среде – социальной, пространственной, духовной и этнической. Эта среда – единственная, реальная точка стояния. Буряты, хотя и живут в разных регионах страны (бывшего СССР), все же не ударились в бег, не превратились в странников века, в большинстве своем остались на земле предков, сохранили свой Дом» [2].

На протяжении многих десятилетий происходило разрушение большой патриархальной семьи. В результате снизился общий уровень демографической активности бурятского населения, уменьшилось количество детей в семьях. Увеличивается процент неполных семей. Это также сказывается и на жизнедеятельности современных студентов.



Наше исследование отразило социальный состав родителей студентов, групповую дифференциацию, степень участия студентов в спортивных секциях, кружках и культурно-досуговых мероприятиях, а также значимость, направленность содержания указанных форм вовлечения студентов в социальные и индивидуальные виды активной деятельности.

Для содержательного изучения особенностей идентичности у студентов было опрошено 300 человек. Приведем некоторые результаты этого опроса. На вопрос о причинах, которые могли бы привести в молодежную группировку, были получены следующие ответы. На первом месте – одиночество (26%) и непонимание со стороны родителей (15%). Сюда относятся и конфликты между родителями, на которые указали 12% опрошенных.

Для агинских студентов характерно (в разной степени выраженности) формирование групп по месту жительства. В настоящее время в силу пропаганды определенного образа «сильного», «полукриминального героя-современника», активно развиваемого средствами массовой информации, современным кинематографом и литературой, вокруг подобного типа героев создан комплиментарный социокультурный контекст. Это дает некоторую социальную санкцию девиантному поведению молодежи.

Так, например, респонденты выделяют черты характера, которые нравятся им в окружающих молодых людях и которым они хотели бы подражать – умение постоять за себя (59%), смелость (48%), независимость (36%). Отметим, что указанные качества у некоторых членов неформальных асоциальных группировок принимают радикальные формы: смелость и независимость утверждаются наплевательским отношением к другим людям, к их мнению, достоинству, унижением другого человека.

Изучение показателей самооценки показало следующее: на вопрос, как они оценивают себя по сравнению с другими людьми, которых знают, 54% студентов ответили, что считают себя хорошими или средними – «как все». У 56% опрошенных идеал воплощает положительные моральные качества и достоинства интеллектуального характера. Однако у 15% идеал воплощает или нейтральные в моральном отношении качества и отрицательные у 7%, или вовсе отсутствует (12%).

Значительные изменения происходят в сознании молодых людей, в их жизненных ориентирах и в выборе ценностей. При изучении жизненных ценностей студентов использовалась методика Е. Б. Фанталовой, позволяющая определить социокультурный статус современных студентов [3]. Исследование обозначило проблемные зоны – несформированность таких ценностей, как «активная деятельная жизнь» (27%), «творчество» (21%) и «красота природы и искусства» (16%). Это свидетельствует о недооценке студентами роли активности, о недостаточной ответственности и нежелании брать на себя эту ответственность. Отвержение ценностей творчества усиливает стереотипность реакций и неумение видеть разнообразные выходы из сложившейся ситуации.

Выявлено, что ведущими ориентационными ценностями студентов являются «счастливая семейная жизнь» (83%), «наличие хороших и верных друзей» (81%), «материально обеспеченная жизнь» (72%) и «здоровье» (65%).

В рамках темы исследования произведено изучение особенностей этнокультурной идентичности студентов. Представления о своем этносе студенты получают, знакомясь с традиционно-бытовым укладом жизнедеятельности этноса, в ходе воспитательного воздействия семьи и окружающего сообщества. При изучении значимости факторов, формирующих этнокультурное самосознание, получены следующие данные. Высока значимость таких факторов: «общая культура, искусство, литерату-



ра» (86%), «традиция предков» (84%), «единство языка» (70%). Вместе с тем низки роли таких (возможно, не столь важных) факторов, как «схожий внешний вид» (27%), «общая территория проживания» (22%), «единство темпераментов, характеров» (18%). Следовательно, можно констатировать достаточно осознанный подход студентов к выбору ценностных приоритетов.

При исследовании особенностей когнитивного и ментального выражения этнокультурного своеобразия было выявлено, что молодые люди несколько скрытны, сдержанны, осторожны, ориентируются на общепринятые нормы, но вместе с тем они рассудительны, добросовестны и отзывчивы. Таким образом, наличествуют многообразные качества сознания и поведения. Ведь в большинстве случаев традиции семейного воспитания в регионе остаются неизменными. Неизменными остаются и любознательность, саморазвитие, стремление к постижению нового, неизвестного, уважительное отношение к этническим и религиозным обрядам. Все это в некоторой степени продолжает благотворно воздействовать на современных молодых представителей народа.

Особенностью культуры современных бурят является синтез традиционной, этнической культуры с культурой европейской или, точнее, с современной общемировой урбанистической моделью культуры. В то же время студенческо-молодежная субкультура представляет собой противоречивое, диалектическое единство с культурой общества. Уместно выразить, что происходящие социокультурные изменения в культуре общества оказывают большое влияние на субкультуру молодежи. Это позволяет сделать вывод, что современная субкультура агинских студентов детерминирована следующими особенностями: состоянием современной бурятской культуры; воздействием повседневной культуры народа; традиционной педагогической культурой народа; влиянием западной молодежной субкультуры.

Сложившаяся в современном обществе ситуация несогласованности действий социальных учреждений, институтов и непроработанность принятых программ и стратегий, касающихся молодежи, усугубляются имеющими место кризисными тенденциями в социокультурной жизнедеятельности страны и ее регионов. В Агинском Бурятском округе отражается вся совокупность социально-экономических, политических проблем, характерных для России в целом. Неблагоприятные демографические процессы отражаются на самочувствии, процессах идентичности студентов, сопровождаются социальным и психокультурным дискомфортом. В студенческой среде получает некоторое распространение асоциальное поведение, алкоголизм. Эти радикальные проявления, возможно, не типичны, но вместе с тем и они отражают самочувствие молодежи в современном обществе. Значимость мероприятий по решению данных проблем определяется особой напряженностью процесса идентичности в юношестве и тем, что идентификационные противоречия затем сказываются в течение всей жизни человека. Эта проблема требует от общества безотлагательных мер по формированию социально положительной, позитивной идентичности у современного студенчества.

Действительно, динамизм происходящих социально-экономических изменений в обществе требует постоянного внимания к вытекающим из данной ситуации проблемам студентов. Внимание государства к молодежной политике, актуализация проблем студенчества должны реализовываться в стратегических направлениях политики, основанных на принципах гуманизации процессов образования, воспитания, социализации подрастающего поколения. Это обуславливает необходимость проектирования и моделирования социокультурной деятельности институтов социализации по развитию у студенческой молодежи позитивной культурной идентичности.



Модель культуротворческой деятельности по формированию у студентов позитивной идентичности понимается как проект поликультурной конвенции субъектов деятельности. Анализ культурного пространства проекта деятельности учитывает следующие моменты:

- социокультурный контекст, в котором моделируется идентичность студентов;
- совместную деятельность институтов и структур, моделирующих идентичность;
- особенности социокультурного пространства в проектировании.

Поскольку культурное пространство проекта сформировано нормами, ценностями культуры, то идея интеграции intersubъектного взаимодействия носит проектируемый характер.

При консолидации усилий социальных институтов на базе высшего образовательного учреждения трудности начинаются не в процессе постановки проблемы, с которой соглашаются теоретики и практики. Они начинаются в процессе практических действий профессорско-преподавательских коллективов вузов по преодолению равнодушного отношения к проблемным студентам. Усложняются они по мере реализации совместных усилий вуза и общественности по наполнению жизнедеятельности студентов реальными, социально и лично значимыми для них делами.

Интересная модель функционирует в Агинском филиале Бурятского государственного университета. Согласно данному проекту вуз преследует цель формирования всесторонне развитой личности, адаптированной к жизни в быстро меняющемся полиэтническом мире, способной к саморазвитию, самореализации и позитивной идентификации.

Практика показывает, что воспитательный процесс эффективен тогда, когда учебное заведение, общественность и родители организуют его, используя лучшие традиции народа, его передовые педагогические идеи. Обращаясь к педагогической культуре народа, можно найти много ценного, полезного, что еще не полностью востребовано современной практикой, технологиями обучения и воспитания; рациональное использование этого наследия, несомненно, поднимет высшую школу на новую ступень.

С целью наполнения позитивным содержанием жизнедеятельности студентов и формирования у них адекватной этнокультурной идентичности в план работы вуза введены мероприятия, содержащие региональный материал по традиционной народной культуре: организация студенческого ансамбля «Сансара», ежегодные конкурсы, посвященные празднику Нового года по лунному календарю («Красавица Белого месяца», «Самый смекалистый» и др.) и празднику всебурятского народа «Алтаргана», спортивные состязания по народным видам спорта и другие.

В свободное от учебы время студенты живут увлекательной, насыщенной разными событиями жизнью: проводят викторины, конкурсы, студенческие капустники. Серьезные достижения показывают студенты в спорте. Группа студентов – борцов вольного стиля и стрелков из лука – постоянно и успешно выступают на соревнованиях различного уровня и в разных регионах России.

Студенты филиала всегда уверены, что их талант не пропадет зря и обязательно найдет поддержку. Примером тому служат их участие в различных творческих форумах. К примеру, студенты становились победителями Республиканского фестиваля «Студенческая весна – 2009» среди вузов в номинации «Авторская песня», победителями ежегодного конкурса исполнителей эстрадной песни «Звездный дождь» (Улан-Удэ), обладателями специального приза «Ассоциации Молодежи» за лучшую авторскую композицию на «Республиканском молодежном фестивале» и т. д. Одним словом, студентам филиала не приходится скучать, в стенах учебного заведения бьется пульс настоящей студенческой молодежной жизни.



Немаловажное значение имеет эмпатическая сторона взаимодействия профессорско-преподавательского состава вуза со студентами, положительно влияющая не только на их обучение, но и на самооценку, самоидентификацию. Вся проводимая работа возбуждает у студентов интерес к общественно-полезным делам, способствует их личностному развитию, воспитывает чувство гордости и ответственности за свои дела.

Важно отметить, что поведенческая культура бурятского этноса, формируемая через этническую идентификацию, призывает избегать конфликтов, негативных состояний духа, сохранять душевное равновесие, быть терпимыми, не злословить, спокойно и стойко переносить жизненные невзгоды, остается неизменной в разных поликультурных обществах, обуславливает терпимость народа к различным социально-политическим ситуациям и доброжелательное отношение к народам, проживающим по соседству.

Важнейшим условием устойчивого мира в современном обществе является развитие у подрастающего поколения культуры межэтнического диалога и сотрудничества, основанных на ценностях гражданского согласия, признания и уважения плюрализма идентичностей и культур. Это обеспечит конструктивное регулирование государственной политики интеграции общества и эффективное предупреждение этнических конфликтов.

Безусловно, взрослое сообщество должно предоставить растущим людям широкие возможности для их максимального самовыражения, самореализации, развития социальной активности. В этих целях необходимо обеспечить организацию многоплановой деятельности в системе различных молодежных объединений – клубов, студий, обществ, отрядов, но обязательно на принципах подлинной самостоятельности и самоуправления. Вместе с тем преодоление формализма в работе со студентами предполагает ориентацию взрослых на развитие и всемерное использование стихийно найденных самими молодыми людьми положительных форм объединений. Для этих объединений должна быть открыта возможность широко обогащаться идеями, ценностями мира взрослых, что позволит сломать ту стену, которую молодежь искусственно выстраивают вокруг своей субкультуры. Именно взрослые призваны определить значимые для молодежи условия организации, не препятствующие, а способствующие развитию самостоятельных начал. При этом следует установить, насколько соответствует характер официально существующих молодежных объединений интересам современного молодого человека, как преодолеть их псевдодеятельность, как перестроить их с тем, чтобы они стали притягательными для растущих людей.

Подводя итог, можно утверждать, что студенчество как совокупность развивающихся личностей – самая динамическая, энергичная и критически мыслящая часть сообщества. Оно обладает огромным социальным и творческим потенциалом и способно активно влиять на процессы обновления социально-экономических отношений, происходящих в обществе.

Итак, в консолидирующей деятельности по формированию позитивной социокультурной идентичности у студентов наибольшее значение имеют институты, которые содействуют формированию общественно позитивной идентичности у молодых людей, такие как семья, социально и личностно значимые для юноши неформальные и формальные образования, система образования, государственные органы власти, общественные организации. Интеграция их деятельности отвечает потребностям саморегуляции социальной жизни общества, обеспечивая необходимый баланс культуры и её субкультур, гармонизируя социальные и культурные ценности и цели, значимые для формирующейся личности.



## Ссылки на источники

1. Хэмфри К. Буряты: поиск национальной идентичности // Восток. – 1991. – № 5. – С. 32–37.
2. Михайлов Т. М. Бурятский шаманизм: история, структура и социальные функции. – Новосибирск: Наука, 1987. – 288 с.
3. Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 1. – С. 107–117.

### **Zhimbaeva Tsypylma,**

*candidate of cultural science, associate professor of age and pedagogical psychology of Aginsky branch of the Buryat state university*

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

### **Rinchinova Tatyana,**

*assistant to chair of east languages Aginsky branch of the Buryat state university*

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

## **Positive identification at modern students: essence and features of formation**

**Abstract.** In article it is noted that today formation at modern students of positive identification is an important and actual problem as the today's youth admits production and intellectual potential of tomorrow. By authors it is given an example models of formation of positive identification at students in Aginsky branch of the Buryat state university.

**Keywords:** modern students, positive identification, sociocultural environment, ethnic identity, youth identity, polyethnic world.

ISSN 2304-120X



9 772304 120128 06



**Мухина Милена Львовна,**

кандидат технических наук, доцент кафедры инженерной графики ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный технический университет им. Р. Е. Алексеева», г. Нижний Новгород

[vmuh@live.com](mailto:vmuh@live.com)

## Геометрическое образование в базовых школах высших технических учебных заведений

**Аннотация.** Статья посвящена преподаванию курсов «Основы инженерной графики» и «Основы компьютерной графики» в муниципальном образовательном учреждении (МОУ) Лицее № 38, являющемся базовой школой Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева.

**Ключевые слова:** обучение, лицей, занятия, инженерная графика, начертательная геометрия, компьютерная графика.

Научно-техническую базу образования закладывают фундаментальные дисциплины, классической представительницей которых является графическая дисциплина – инженерная графика, которая составляет фундамент политехнического образования.

На сегодняшний день развитие современной науки и техники объединено с усовершенствованием новых производственных технологий, связанных практически со всеми областями деятельности человека. Такое развитие становится возможным только при глубоком освоении технических знаний, овладении графическими средствами информации, одним из которых является чертеж.

Курс «Основы инженерной графики», преподаваемый в МОУ «Лицей № 38», состоит из двух разделов: «Инженерная графика» и «Начертательная геометрия». «Инженерная графика» изучается в 10 классе и занимает 34 часа; «Начертательная геометрия» – в 11 классе и занимает 32 часа.

Основная цель изучения курса «Основы инженерной графики» – развитие пространственного представления и воображения, конструктивно-геометрического мышления, способностей к анализу и синтезу пространственных форм и отношений на основе графических моделей пространства, практически реализуемых в виде чертежей конкретных пространственных объектов.

Знания умения и навыки, приобретенные при изучении инженерной графики, необходимы для изучения общеинженерных и специальных технических дисциплин, а также в последующей инженерной деятельности. Умения представить мысленно форму предметов и их взаимное расположение в пространстве особенно важны для эффективного использования современных технических средств на базе вычислительной техники, для проектирования технических устройств и технологии их изготовления.

Принятые в технике современные способы изображения предметов создавались в течение многих веков. Первые графические изображения появились свыше 3 000 лет тому назад в Египте и Вавилоне. Они были необходимы для выполнения работ по строительству дворцов, храмов, пирамид-усыпальниц, гидротехнических сооружений. Эти графические изображения были похожи на рисунки, но в них уже применялись условности чертежных приемов. Чертежи-рисунки представляли собой только одно изображение, чаще всего план. План иногда совмещался с фасадом, и получалось изображение типа развертки.

Графические изображения в России стали применяться значительно раньше и шли самостоятельным путем. Предположительно, уже в XI–XII веках появились первые



строительные чертежи, необходимые при строительстве новых городов. В начале XVIII века, при Петре I, в связи с развитием судостроения была организована первая государственная школа черчения, появились мастера-чертежники. Судостроительные чертежи выполнялись более совершенно, с применением трех видов, с разрезами, с соблюдением точного масштаба. В это же время началось интенсивное строительство заводов на Урале и в Сибири. В числе основоположников русской инженерной графики были картограф С. Ремизов, землемер-геодезист В. Шишков, механик-изобретатель паровой машины И. Ползунов, механик-самоучка И. Кулибин и многие другие. С начала XIX века на чертежах начали проставлять размеры, и они стали похожи на современные чертежи. В бывшем СССР большую работу по совершенствованию графической науки проделали Н. А. Рынин, Н. Ф. Четверухин, А. И. Добряков, Д. И. Каргин и др.

В настоящее время техника достигла громадных успехов. Современные чертежи выполняются с применением компьютерных технологий. Но прежде чем выполнять чертеж на компьютере необходимо проработать все условности и упрощения, знать правила изображений предметов, установленные государственными стандартами.

В 1925 году были разработаны первые стандарты, регламентирующие основные правила оформления чертежей. С тех пор по мере развития и совершенствования техники стандарты на оформление чертежей систематически пересматриваются и дополняются. В 1965 году Комитетом стандартов была создана «Единая система конструкторской документации – ЕСКД». В 1968 году были утверждены новые стандарты ЕСКД и назначен срок их внедрения – 1 января 1971 года. Эти стандарты действуют и в настоящее время. Стандарты ЕСКД являются государственными документами и применение их при выполнении чертежей строго обязательно. Стандарты ЕСКД определяются по классификационным группам, каждой из которых присваивается шифр (0, 1, ..., 8, 9). Группа 1 – «Основные положения», группа 3 – «Общие правила выполнения чертежей» и т. д. Все стандарты ЕСКД имеют следующую структуру обозначения: ГОСТ 2.315-68, где 2 – номер, присвоенный всему комплексу стандартов ЕСКД; 3 – номер группы стандартов по присвоенной классификации; 15 – порядковый номер, начиная с 01, в пределах данной группы; 68 – год утверждения стандарта. Государственный стандарт «Основные надписи» имеет обозначение ГОСТ 2.104-68, государственный стандарт «Линии» обозначается ГОСТ 2.303-68. Следует иметь в виду, что многие стандарты периодически уточняются и в них вносятся соответствующие изменения и дополнения. Так, например с 1968 года претерпел некоторые изменения государственный стандарт ГОСТ 2.304-81 «Шрифт чертежный» [1].

По мере прохождения раздела «Основы инженерной графики» обучающиеся применяют при выполнении графических работ все стандарты группы 3 и некоторые стандарты групп 1, 4. Систематическое изучение стандартов поможет учащимся правильно оформлять чертежи и разбираться в них.

В конце XVIII века французский инженер и ученый Гаспар Монж систематизировал и обобщил накопленные до этого знания по теории и практике изображения пространственных форм на плоскости. В России начертательную геометрию начали преподавать в 1810 году в Петербургском институте инженеров путей сообщения. Первый курс «Основы начертательной геометрии» был написан в 1812 году профессором этого института Я. А. Севостьяновым, он был не только автором русского учебника по начертательной геометрии, но и первым русским исследователем-ученым в этой области [2].

Предмет «Начертательная геометрия» достаточно труден для восприятия и положительной аттестации знаний студентов НГТУ. С целью ознакомления с предме-



том, во избежание получения отрицательной оценки студентами на экзаменационной сессии и преподается раздел «Основы начертательной геометрии» для учащихся МОУ «Лицей № 38», будущих студентов НГТУ.

В курсе «Основы инженерной графики» предусмотрены лекционные и практические занятия. Содержание тем курса дано в табл. 1.

Таблица 1

## Описание содержания основных тем курса «Основы инженерной графики»

№	Наименование тем	Содержание
<b>I ЧАСТЬ (10 класс) «Основы инженерной графики»</b>		
1	Основные правила оформления чертежей по ЕСКД. Проекционное черчение	Предмет и задачи курса. Форматы, линии, масштабы, шрифты чертежные ГОСТ 2.301÷304-68. Основная надпись чертежа 2.104-68
2		Изображение предмета на три взаимно-перпендикулярные плоскости. Виды. Классификация видов. Обозначение видов. ГОСТ 2.305-68
3		Построение третьей проекции по двум данным в соответствии с требованием ГОСТ 2.305-68
4		Разрезы. Классификация разрезов. Обозначение разрезов. ГОСТ 2.305-68
5		Разрезы. Классификация разрезов. Обозначение разрезов. ГОСТ 2.305-68
6		Сечения. Классификация сечений. Обозначение сечений. ГОСТ 2.305-68
7	Нанесение размеров	Общие правила нанесения размеров. Способы нанесения размеров. Знаки, условности и упрощения при нанесении размеров ГОСТ 2.307-68
8	Эскизы и рабочие чертежи деталей	Эскизы и рабочие чертежи деталей. Этапы выполнения эскиза
9	Чтение чертежа общего вида	Детализирование. Чтение чертежа общего вида
<b>II ЧАСТЬ (11 класс) «Основы начертательной геометрии»</b>		
1	Методы проецирования. Комплексный чертеж точки. Прямая линия	Центральный и параллельный методы проецирования. Ортогональные проекции точки на три плоскости. Образование комплексного чертежа точки по методу Монжа. Способы задания прямой линии
2	Плоскость. Пересечение прямой и плоскости частного положения	Способы задания. Классификация. Взаимное положение двух плоскостей, точки и плоскости, прямой и плоскости. Характерные линии плоскости
3	Общие сведения о поверхностях и их изображении на чертежах	Поверхность. Принадлежность точки поверхности. Линия на поверхности. Определение видимости геометрических элементов. Поверхности многогранников и поверхности вращения
4	Пересечение поверхностей и плоскости частного положения	Пересечение многогранника и поверхности вращения с проецирующей плоскостью. Плоские сечения. Построение натуральной величины плоского сечения
5	Пересечение поверхностей	Построение линии пересечения двух поверхностей вращения методом вспомогательных секущих плоскостей
6	Развертки	Развертка. Определения. Классификации. Развертка многогранной поверхности и поверхности вращения
7	АксонOMETрические проекции	Образование аксонометрического чертежа. Виды аксонометрических проекций. Прямоугольные аксонометрические проекции. Изображение предмета в аксонометрических проекциях. Окружность в аксонометрических проекциях

В целях закрепления пройденного теоретического материала и формирования навыков самостоятельной работы учащимся предлагается выполнить ряд графических работ. Содержание графических работ дано в табл. 2.



Таблица 2

## Содержание графических работ по курсу «Основы инженерной графики»

№	Тема дисциплины	Тема графической работы
<b>I ЧАСТЬ (10 класс) «Основы инженерной графики»</b>		
1	Линии	Линии на чертеже
2	Виды	Виды
3	Построение третьей проекции по двум данным	Три проекции предмета
4	Разрезы	Разрезы простые
5	Разрезы	Разрез ступенчатый или Разрез ломаный
6	Сечения	Сечения
7	Размеры	Нанесение размеров
8	Эскизирование	Эскиз детали типа «Втулка»
9–10	Чтение чертежа общего вида	Деталь типа «Штуцер» Деталь типа «Гайка накидная» Деталь типа «Корпус»
<b>II ЧАСТЬ (11 класс) «Основы начертательной геометрии»</b>		
1	Отрезки на комплексном чертеже	Ортогональные проекции точки на три плоскости. Трехкартинный комплексный чертеж отрезков
2–3	Плоские сечения	Построение натуральной величины сечения поверхностей многогранника и вращения проецирующей плоскостью
4	Пересечение поверхностей	Построение линии пересечения двух поверхностей вращения
5	Развертка	Развертка
6	Аксонметрические проекции	Изометрия и диметрия по комплексному чертежу детали

В результате изучения дисциплины обучающиеся должны **иметь представление:**

- о государственных стандартах;
- о видах и комплектности конструкторских документов;
- о стадиях разработки конструкторской документации;
- об основных технологических процессах изготовления деталей;
- о принципах работы конструкций, показанных на чертеже;

**знать:**

- методы построения обратимых чертежей пространственных объектов;
- изображение на чертеже прямых, плоскостей, кривых линий и поверхностей;
- методы построения разверток многогранников и различных поверхностей;
- основные правила оформления чертежей по ЕСКД;
- содержание эскиза, рабочего чертежа, сборочного чертежа;

**уметь:**

- выполнять эскизы и рабочие чертежи деталей с натуры;
- выполнять аксонометрические чертежи деталей;
- строить сборочные чертежи и заполнить спецификацию;
- читать чертежи, то есть иметь навыки мысленного представления форм и размеров изделий по их изображениям на чертеже;
- выполнять рабочие чертежи деталей на основе сборочного чертежа.

Курс «Основы начертательной геометрии» имеет исторически сложившуюся и апробированную методику преподавания. Начертательная геометрия как предмет ставит перед собой задачи изучения материала и одновременного развития таких видов мышления, как пространственное, конструктивное, геометрическое, алгоритмическое, логическое. Но поскольку в начертательной геометрии чертеж является пред-



ставлением трехмерного пространства, большое значение приобретает способность перестройки воображения в оперировании трехмерными моделями. К тому же, у многих учащихся возникает трудность восприятия учебного материала, не все могут увидеть объемное представление предмета в его плоском изображении. Использование возможностей вычислительной техники как средства формирования специальных знаний, умений и навыков в дополнение к традиционным средствам предметной подготовки, развитие и внедрение компьютерных технологий проектирования – таков новый взгляд на роль начертательной геометрии, как теоретической базы черчения. К тому же компьютерные технологии обучения способствуют повышению интереса учащихся к инженерному труду и творчеству.

Применение на занятиях компьютерных технологий дает возможность за одинаковый период времени сообщить больший объем информации, чем в объяснении преподавателя на «ручных» технологиях. Чертежи, выполненные преподавателем на доске, не имеют той выразительности и разнообразия как анимационные эффекты. При этом значительно повышается уровень усвоения материала. На ранних стадиях изучения компьютерной графики, когда обучающимся трудно «прочитать» форму детали, представленной чертежом в «ручном» варианте, большим преимуществом является представление его на экране компьютера динамического трехмерного изображения.

Компьютерная графика, как новая научная дисциплина, начала формироваться в шестидесятые годы прошлого века, когда Сазерлендом был создан первый специализированный пакет программного обеспечения для графических задач. В настоящее время наука продолжает бурное развитие: с одной стороны применяются все более сложные модели отображения информации, с другой – она стала инструментом не только программистов-профессионалов, но и других специалистов различных областей (дизайнеров, конструкторов, научных работников), непосредственно не связанных с программированием. Это объясняется, прежде всего, тем, что информация, представленная в виде изображения, наиболее концентрирована и, как правило, более доступна для анализа.

Одним из направлений компьютерной графики является синтез и обработка пространственных объектов. Чтобы показать разнообразие возникающих задач этого направления, перечислим некоторые из них:

- синтез объекта;
- преобразование объекта (перенос, поворот, масштабирование и т. д.);
- удаление невидимых линий;
- представление объекта из любых, в том числе и труднодоступных, точек пространства.

Трехмерное моделирование получило в настоящее время наиболее широкое распространение по сравнению с каркасным, поверхностным, битовым представлением объекта. Твердотельная модель определяется в терминах того трехмерного объема, который данное тело занимает в пространстве. Существуют два способа твердотельного моделирования: способ конструктивного представления, при котором тело создается из базовых твердотельных примитивов с помощью булевых операций объединения, пересечения и разности, и способ граничного представления, например, создание тел «выдавливания» или вращения. Однако на практике при создании сложных поверхностей используют оба способа.

В. В. Князьков в статье «Технологии CAD-систем в инженерном графическом образовании» пишет: «Современное развитие техники и технологий характеризуется широкомасштабным внедрением систем проектирования изделий, автоматизацией и



компьютеризацией производства. Масштабы изменений, вызванные этими тенденциями таковы, что требуют адекватного ответа со стороны технических вузов, ответственных за подготовку инженерных кадров. Выпускники ряда направлений подготовки бакалавров и специалистов ... должны владеть навыками работы с современными системами компьютерного проектирования ... и инжиниринга...» [4]. Поэтому в НГТУ и его филиалах дисциплину «Компьютерная графика» изучают студенты всех институтов и некоторых факультетов на базе системы *AutoCAD*. Учащиеся МОУ «Лицей № 38» 10 и 11 классов занимаются дисциплиной «Основы компьютерной графики» в специализированных аудиториях НГТУ и также как и студенты изучают эту графическую компьютерную систему. Достоинство *AutoCAD* – простота работы с основными командами. Система является мощным, перспективным продуктом компании *Autodesk*. К тому же Научно-методическим Советом РФ по начертательной геометрии и компьютерной графике рекомендован в качестве базового пакета программный продукт *AutoCAD*. Этот пакет для учебных целей в наибольшей мере охватывает специфику задач получения пространственных форм объектов и их теоретический анализ, практическое построение чертежа на основе модели, а, именно: построение проекций, разрезов и сечений автоматизировано. Выполняя чертеж на компьютере, учащиеся могут в любой момент перенести, скопировать, удалить, изменить масштаб изображения, то есть в их распоряжении совершенный электронный кульман, позволяющий вычерчивать линии, выполнять надписи, проставлять размеры на изображении предметов в соответствии с ЕСКД [3].

На занятиях по курсу «Основы компьютерной графики» выполняются лицеистами лабораторные занятия, которые предусматривают теоретическую часть и индивидуальную работу учащегося за компьютером. Содержание тем курса дано в табл. 3.

Проверочные работы можно проводить в виде компьютерного тестирования после прохождения каждой темы. Проведение таких работ знакомит обучающихся с системой контроля, учит находить ошибки, проверять предлагаемые в тестах чертежи, в результате чего учащиеся быстрее видят ошибки и в собственных чертежах. Кроме того, объективность оценки знаний в процессе компьютерного тестирования повышает ответственность учащихся за приобретение прочных знаний по преподаваемым в НГТУ инженерным курсам.

Курс «Основы компьютерной графики» органически вписывается в систему обучения графическим дисциплинам в МОУ «Лицей № 38» на базе НГТУ, способствует индивидуализации учебного процесса с учетом уровня подготовленности обучающихся, их способностей, темпам усвоения нового материала, а также повышению эффективности и наглядности учебного процесса. Занятия по курсам «Основы инженерной графики» и «Основы компьютерной графики» проходят в специализированных аудиториях НГТУ. Лицеисты занимаются графическими дисциплинами еженедельно в течение 10 и 11 классов (по два семестра за один год).

Практические занятия проводятся с половиной академической группы. Допуск к занятию не предусматривается. Зачет с оценкой проставляется в конце года при наличии всех графических работ, принятых преподавателем на положительную оценку, а также рабочей тетради с теоретическим материалом по темам курса. Зачетная оценка выводится по итогам двух семестров каждого года.

Знания, умения и навыки, приобретенные при изучении курса «Основы инженерной графики» необходимы для успешного поступления и дальнейшего получения высшего образования в Нижегородском техническом университете им. Р. Е. Алексева и последующей инженерной деятельности.



Таблица 3

## Содержание лабораторных работ по курсу «Основы компьютерной графики»

№п/п	Наименование темы	Наименование темы лабораторной работы
<b>10 класс</b>		
1		Интерфейс AutoCAD. Системы меню. Ввод команд. Установка рабочих параметров. Слой, цвет, тип линий, режимы «сетка», «шаг». Создание и сохранение файлов
2	Методика создания чертежа в системе AutoCAD	Меню «Рисуй». Ввод точек. Создание двумерных примитивов AutoCAD. Режимы объектной привязки. Выбор объектов. Пример выполнения чертежа
3		Редактирование двумерных примитивов AutoCAD. Сопряжения в AutoCAD
4 – 5	Нанесение размеров в системе AutoCAD	Выполнение 2D модели чертежа «Втулка», «Штуцер»
6 – 7	Разъемные соединения	Расчет и выполнение 2D модели чертежа болтового соединения
8 – 9		Расчет и выполнение 2D модели чертежа шпилечного соединения
10 – 11		Расчет и выполнение 2D модели чертежа шпоночного соединения
12	Эскизы и рабочие чертежи деталей	Выполнение 2D модели рабочего чертежа по эскизу
<b>11 класс</b>		
13	Детализирование сборочного чертежа	Выполнение 2D модель чертежа детали типа «Втулка»
14		Выполнение 2D модель чертежа детали типа «Штуцер»
15		Выполнение 2D модель чертежа детали типа «Крышка»
16		Выполнение 2D модель чертежа детали типа «Корпус»
17	Геометрическое моделирование в AutoCAD	Видовые экраны. Работа с ПСК. Библиотека 3-х мерных примитивов
18	Каркасное моделирование	Формирование каркасной 3D модели методом «выдавливания»
19	Поверхностное моделирование	Формирование поверхностной 3D модели
20	Твердотельное моделирование	Создание объектов с использованием булевых операций. Создание 3D-сборки
21	3-D технология построения чертежа	Формирование 2D чертежа на основе 3D модели

### Ссылки на источники

1. Скобелева И. Ю., Ширшова И. А., Князьков В. В., Гареева Л. В. Инженерная графика. – Н.Новгород: НГТУ им. Р. Е. Алексеева, 2008. – 150 с.
2. Скобелева И. Ю., Ширшова И. А., Мухина М. Л. Начертательная геометрия. – Н.Новгород: НГТУ им. Р. Е. Алексеева, 2008. – 150 с.
3. Хейфиц А. Л. Инженерная компьютерная графика AutoCAD. – СПб.: БХВ-Петербург, 2005. – 336 с.
4. Князьков В. В. Технологии CAD-систем в инженерном графическом образовании // Концепт. – Апрель 2012, ART 1242. – Киров, 2012 г. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/1242.htm>.

### Mukhina Milena,

Cand. tech. Sci., the lecturer, Faculty of engineering graphics Nizhny Novgorod State Technical University in the name of R.E. Alekseeva, Nizhny Novgorod

[vmuh@live.com](mailto:vmuh@live.com)

### Geometric education in the basic schools of higher technical educational institutions

**Abstract.** This article is devoted to the teaching of the course "fundamentals of engineering graphics" and "fundamentals of computer graphics in the municipal educational institution Lyceum № 38, which is the basic school of Nizhny Novgorod State Technical University. R.E. Alekseev.

**Keywords:** learning, incomplete secondary school, careers, engineering graphics, descriptive geometry, computer graphics.

ISSN 2304-120X



9 772304 120128



**Лосева Наталья Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец

[Losevana1972@yandex.ru](mailto:Losevana1972@yandex.ru)

## Развитие речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования как основы их профессиональной деятельности

**Аннотация.** Материалы статьи отражают одну из актуальных проблем подготовки будущих педагогов дошкольного образования – развитие речевой культуры. В публикации представлен анализ категории «речевая культура» как лингвистического и социопедагогического феномена, раскрыты концептуальные основы и технология ее развития у будущих педагогов дошкольного образования при обучении в вузе.

**Ключевые слова:** речевая культура, качества речи, речевая культура педагога дошкольного образования, структура речевой культуры педагога дошкольного образования.

В условиях модернизации системы образования на современном этапе значительно возрастает роль педагога как активного субъекта образовательного процесса. Инвариантной составляющей общей и профессиональной культуры педагога, по нашему мнению, является речевая культура.

В профессионально-педагогической деятельности речевая культура превращается в основополагающий, профессионально значимый фактор; становится инструментом воздействия, а все ее функции и задачи усложняются, поскольку из общечеловеческих аспектов перерастают в профессионально-творческие.

Профессиональное владение речью как устной, так и письменной важно для педагогов всех ступеней образования, но для педагога дошкольного образования это умение приобретает особую значимость в силу того, что на этапе дошкольного детства речевая самостоятельность детей находится на стадии становления. Речевая культура служит не только показателем духовного богатства педагога, культуры его мышления и поведения, но и одновременно является могучим средством формирования личности ребенка.

Развитие речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования в наши дни выступает как социально значимое требование. Обществу необходим педагог, имеющий высокий профессиональный уровень, обладающий высоким уровнем речевой культуры для того, чтобы осуществлять полноценное общение с воспитанниками, коллегами и родителями.

В этих условиях особую актуальность приобретает проблема развития профессиональной культуры будущих педагогов дошкольного образования и как ее компонента – речевой культуры.

Наше исследование посвящено изучению реального состояния речевой культуры студентов педагогического вуза (будущих педагогов дошкольного образования) с целью совершенствования технологии ее развития.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

– общая теория культуры (А. И. Арнольдов, М. С. Каган, Э. С. Маркарян, С. Пуфендорф, Н. В. Теплов, А. К. Уледов);

– основные философские положения о межличностном общении (М. М. Бахтин, В. С. Библер);



- теория речевой деятельности как компонента социальной и психологической деятельности индивидуума в целом (В. А. Артемов, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. Н. Ксенофонтова, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. С. Рождественский);
- теория системного (П. К. Анохин, В. Г. Афанасьев, В. Н. Садовский) и коммуникативно-деятельностного (Т. А. Ладыженская, А. Н. Леонтьев, С. И. Львова, С. Л. Рубинштейн, О. Б. Сиротина) подходов;
- система ценностей педагогической деятельности (Б. Г. Ананьев, Т. Г. Браже, С. Г. Вершловский, М. С. Каган, В. С. Мерлин, А. Б. Орлов, В. В. Столин);
- психолого-педагогические положения о формировании профессионально-значимых качеств личности педагога (Ф. Н. Гोनоболин, Н. В. Кузьмина, В. А. Ситаров, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков);
- исследования в области технологии обучения (С. И. Архангельский, Я. М. Бельчикова, М. М. Бирштейн, Н. В. Борисова, М. В. Буланова-Топоркова, А. А. Вербицкий, М. М. Левина, А. М. Матюшкин, С. И. Самыгин, П. Д. Столяренко, Г. И. Щукина);
- теоретические исследования лингвистов по проблеме культуры речи (В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, Б. Н. Головин, К. С. Горбачевич, Л. К. Граудина, Н. А. Пленкин, Д. Э. Розенталь, Л. И. Скворцов, В. А. Ицкович, Е. Н. Ширяев).

Анализ лингвистической и психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что нет единого взгляда на феномен «речевая культура», преобладает тенденция отождествления понятий: «культура речи», «правильность речи» и «речевая культура». В. А. Цукович отмечает: «Культура речи – это использование средств и возможностей языка, адекватных содержанию, обстановке и цели высказывания» [1]. По мнению Л. И. Скворцова, культура речи – это «владение языковыми нормами» [2].

Мы рассматриваем речевую культуру будущих педагогов дошкольного образования как социопедагогический феномен, представляющий собой способность использовать языковые средства (лексические, грамматические, фонетические и др.) в разных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи для установления взаимопонимания с детьми дошкольного возраста и их родителями.

Представляя речевую культуру как социопедагогический феномен и как неотъемлемую часть целенаправленной профессионально-педагогической деятельности, мы включаем в ее структуру следующие компоненты: ценностно-мотивационный, содержательный, эмоциональный и операциональный.

Ценностно-мотивационный компонент включает ценностные ориентации, которые стимулируют возникновение потребности у будущих педагогов в приобретении знаний и совершенствовании коммуникативных качеств, а также признание значимости речевой культуры в работе с детьми дошкольного возраста.

Основу содержательного компонента составляет интеграция лингвистических, общекультурных и психолого-педагогических знаний по основным направлениям проблематики речевой культуры.

Эмоциональный компонент предусматривает умение постигать эмоциональное состояние ребенка дошкольного возраста и понимать его точку зрения.

Операциональный компонент представляет систему умений: умение учитывать особенности адресата речи – дошкольника; умение посредством коммуникативной деятельности персонифицировать социально-исторический опыт, представленный в системе знаний различных уровней (умение определять специфику общения с дошкольником); умение осуществлять коммуникативную деятельность в определенном профессионально значимом контексте (адаптировать тексты различных стилей и жанров к учебному общению с дошкольником).



Структурные компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы, как в любом виде активности субъекта связаны мотивация, знания, умения и поведение.

Природа феномена «речевая культура будущего педагога дошкольного образования» позволяет сформулировать и обосновать основные педагогические условия эффективности ее развития.

Развитие речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования как составляющего компонента профессионально-педагогической культуры будет эффективным, если:

- осуществляется интеграция лингвистических и психолого-педагогических знаний;
- активные методы обучения имеют проблемную и культурологическую направленность, обеспечивают развитие умений будущих педагогов организовывать общение с детьми дошкольного возраста и их родителями;
- актуализация субъектного опыта студентов в общении является механизмом перевода развития речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования в план саморазвития.

На основе выявленных и систематизированных педагогических условий была разработана модель развития речевой культуры студентов (рис. 1).

Разработанная нами технология развития речевой культуры студентов предусматривает проектирование и создание такой образовательной среды, в которой система специальных лингвистических, общекультурных и психолого-педагогических знаний и умений, а так же деятельность преподавателя становятся средствами и условиями развития речевой культуры каждого студента.

Обеспечение целенаправленного процесса развития речевой культуры студентов требует четкого определения целей и задач каждого из этапов, использования потенциала различных циклов дисциплин, которые изучаются на определенном этапе. Таким образом, нами были выделены следующие этапы работы: подготовительный, основной и заключительный.

Первый этап – подготовительный, совпадает с начальными курсами обучения студентов в вузе. Основное назначение данного этапа заключалось в развитии мотивационной направленности и овладении определенным объемом лингвистических и общекультурных знаний. На данном этапе, на наш взгляд, важно включение студентов в процесс осмысления основных философских и лингвистических понятий, а именно основы знаний теории культуры, теории речевой деятельности, знания о структурных компонентах речевой культуры человека.

Реализация этапа осуществлялась при изучении следующих курсов по дисциплинам общественного цикла: «Философия», «История мировых цивилизаций», «Культурология», «Русский язык и культура речи» и т. д. В ходе изучения этих дисциплин студенты усваивают важнейшие философские, культурологические понятия, знания общих законов лексики, фонетики, грамматики, знания о речевой деятельности человека.

В экспериментальных группах студентам при изучении этих дисциплин предоставлялась возможность обсуждать и сравнивать различные философские и культурологические концепции, высказывать свою точку зрения. Кроме того, будущие педагоги вели наблюдение за речью своих товарищей, составляя их речевые характеристики. По результатам наблюдений студенты разрабатывали коррекционные программы.

В завершении подготовительного этапа нами были проведены контрольные срезы, результаты которых показали следующее: в экспериментальных группах на 10 % повысился уровень мотивационной направленности на развитие речевой культуры, студенты стали критичнее относиться к своей речи и речи окружающих; на 9%

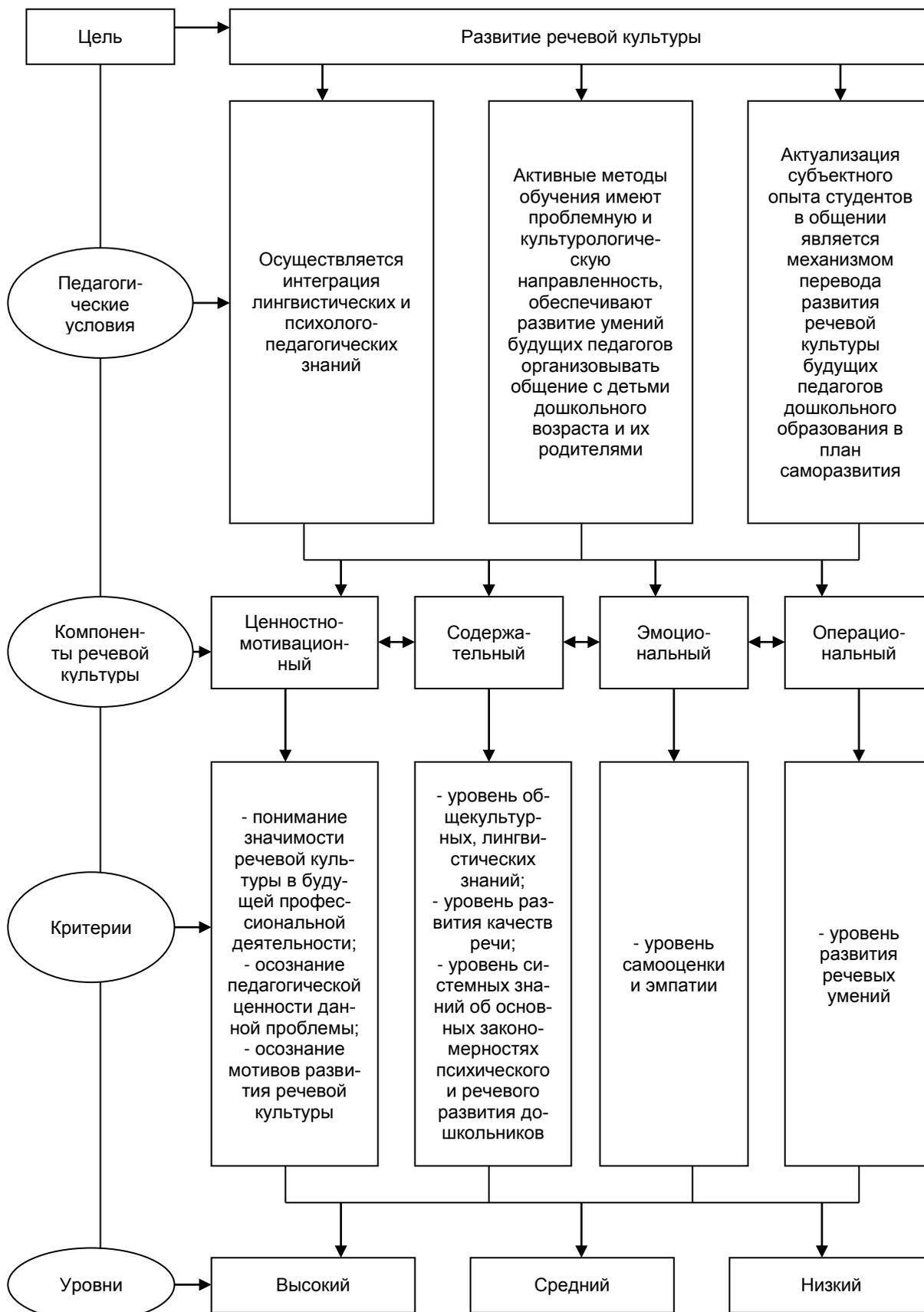


Рис. 1. Модель развития речевой культуры



увеличился уровень студентов, осознающих ценность речевой культуры в будущей профессиональной деятельности. Основным этапом подготовки приходился на третий, четвертый и пятый курсы обучения и являлся наиболее интенсивным по содержанию.

Одним из приоритетных условий успешного взаимодействия с детьми дошкольного возраста является наличие гуманистической направленности личности педагога. Мы предположили, что именно содержание педагогических дисциплин потенциально может способствовать развитию гуманистической основы личности будущего педагога. В государственных стандартах высшего педагогического образования достаточно много места уделено различным видам контроля (диагностический, предупредительный, текущий, итоговый и поститоговый), но не рассматривается вопрос о самоконтроле, взаимоконтроле как об одних из способов гуманизации отношений между преподавателем и студентом, как проявление субъектной позиции студентов в процессе образования.

Таким образом, потенциальные возможности педагогических дисциплин в развитии гуманистической направленности личности будущего педагога как основы речевой культуры используются не в полном объеме. Вместе с тем, гуманистическая направленность личности педагога определяет характер взаимоотношений, общения воспитателя с детьми дошкольного возраста, выступает основой речевой культуры. Поэтому мы предположили, что расширение и углубление гуманистической направленности педагогических дисциплин, а также интеграция лингвистических, общекультурных и психолого-педагогических знаний будет способствовать развитию речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования.

С этой целью было пересмотрено содержание курсов «Дошкольная педагогика», «Теория и методика развития речи дошкольников», «Педагогическая этика»; разработан спецкурс «Развитие речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования»; модифицировано содержание профессионально-педагогической практики на пятом курсе.

Нами был выделен ряд тем, которые, на наш взгляд, нуждаются в некоторой расстановке акцентов. Так, рассматривая тему «Ребенок-дошкольник как субъект воспитания» (курс «Дошкольная педагогика») необходимо обратить внимание студентов на тот факт, что при определенных предпосылках теория человека неизбежно видит в нем объект, а не субъект.

При рассмотрении темы «Гуманистическая природа педагогической деятельности» («Педагогическая этика») необходимо вместе со студентами осветить вопрос о сущности педагогического гуманизма, а также выявить условия, при которых деятельность педагога может трактоваться как гуманная, обращенная к ребенку.

Говоря о непосредственном взаимодействии педагога и детей, на наш взгляд, целесообразно рассмотреть со студентами вопрос о «коммуникативных табу». Экологическую основу коммуникативных табу составляет профилактика педагогом психотравмирования ребенка. Имеется немало факторов, провоцирующих психические травмы у человека. Особо опасными в этом плане являются коммуникативные действия, связанные с блокированием социально-психических жизненно важных потребностей.

Знание будущим педагогом коммуникативных табу поможет ему компетентно выстраивать гуманные по своей сути взаимоотношения с детьми.

Таким образом, расширение и углубление гуманистической направленности педагогических дисциплин на основе принципа гуманизации предполагает некоторую корректировку их содержания (табл. 1).



Таблица 1

## Ориентация педагогических дисциплин на развитие гуманистической направленности личности будущего педагога дошкольного образования

Раздел дисциплины	Темы и вопросы, включенные в образовательный стандарт ВПО, нуждающиеся в расстановке акцентов	Дополнительные темы
<b>I. Дошкольная педагогика</b>		
1. Общие основы дошкольной педагогики	1. Гуманистическая природа педагогической деятельности. 2. Профессионально значимые личностные качества педагога дошкольного образования. 3. Профессиональное развитие и самовоспитание педагога	1. Значение и сущность педагогической защиты ребенка
2. Теоретические основы организации воспитания в дошкольных учреждениях	1. Воспитание в структуре целостного образовательного процесса в дошкольных учреждениях. 2. Цель воспитания	1. Аксиологическая сущность воспитания
<b>II. Педагогическая этика и педагогическое мастерство</b>		
1. Педагогическая этика	1. Педагогическое общение	1. Педагогический этикет. 2. Коммуникативные табу

Однако, как показали промежуточные контрольные срезы, использование только такого варианта изменения содержания педагогического образования, на наш взгляд, недостаточно. Необходимо создать условия для целенаправленного развития и саморазвития речевой культуры будущего педагога дошкольного образования. Появилась необходимость введения спецкурса, изучение которого, на наш взгляд, должно способствовать созданию этих условий.

При разработке данного спецкурса в нашем исследовании широко использовалась координация, предполагающая взаимную согласованность учебных курсов в отношении трактовки понятий, времени изучения, а так же междисциплинарные связи – привлечение элементов одной дисциплины при изучении другой (содержательно-информационная сторона).

Мы согласовали содержание вводимой в учебный план дисциплины с содержанием курсов «Русский язык и культура речи», рассматривающем речевую культуру как лингвистический феномен, «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста», в котором изучаются особенности речевого развития дошкольников и особенности организации речевой среды в дошкольном образовательном учреждении.

Исходя из специфики развития учебно-познавательной деятельности студентов (от репродуктивной до творческой), были организованы три уровня в системе работы по развитию речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования: теоретический, методический и практико-исследовательский.

Наша технология разработана на принципах, суть которых отражает ряд закономерных черт развития речевой культуры.

1. Принцип личностно-деятельностного подхода к развитию речевой культуры характеризуется включением студента в процесс самообразования. Данный принцип определяет специфические условия, вызывающие активность субъекта и далее, через нее способствует его развитию. Реализация этого принципа предусматривает решение задач активного обучения, проявление инициативы, творческого мышления и соответствующего уровня умений.



2. Принцип вариантности и многообразия речевой подготовки основан на индивидуализации и дифференциации, которые создают условия для проявления речевых умений будущих педагогов в разнообразных видах деятельности. Реализация данного принципа возможна при выполнении упражнений и заданий, учитывающих индивидуальные особенности студентов.

3. Принцип оптимизации определяет необходимость использования разнообразных методик в соответствии с интересами и мотивами студентов.

Методика эксперимента построена на следующих методических и педагогических принципах обучения.

1. Принцип коммуникативности является ведущим в организации развития речевой культуры. Отражая коммуникативную функцию языка, принцип коммуникативности выводится из закономерностей усвоения родной речи: закономерностью усвоения родного языка является усвоение родного языка как средства общения (коммуникации) и через общение (в коммуникации).

2. Принцип научности – важнейший принцип обучения в вузе. Необходимо отметить, что студенты обучаются речевой культуре и развивают ее в соответствии с последними исследованиями в области педагогической риторики, лингвопедагогике, методики высшей школы.

3. Принцип взаимосвязи изучения языка и развития мышления. Способность понимать грамматические языковые значения зависит от готовности интеллекта, его мыслительного компонента совершать логические операции отвлечения (абстрагирования), индукции-дедукции, осуществлять такие формы мысли, как понятие, суждение, умозаключение.

Осуществляя экспериментальную работу, мы ставили следующие задачи.

- формирование у студентов установки на целенаправленное и постоянное повышение уровня речевой культуры;
- углубление комплекса знаний о речевой культуре будущих педагогов дошкольного образования;
- актуализация субъектного опыта студентов в общении, которая является механизмом перевода развития речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования в план саморазвития.

Разработанная нами технология развития речевой культуры студентов предусматривала проектирование и создание такой образовательной среды, в которой система специальных лингвистических, общекультурных и психолого-педагогических знаний и умений, а так же деятельность преподавателя становятся средствами и условиями развития речевой культуры каждого студента.

Теоретический уровень ставил своей целью развитие у будущих воспитателей установки на углубление знаний, необходимых для организации общения с детьми.

В процессе работы мы использовали активные методы обучения, что, на наш взгляд, способствовало организации совместной деятельности педагогов и студентов и развитию у последних способности к самоорганизации, самоконтролю в учебной, а в дальнейшем и профессионально-педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста.

В связи с этим изучение спецкурса начиналось не с вводных лекций, как в традиционном обучении, а с трансляции студентам всего спектра проблем в рамках изучаемой темы и включения студентов в решение данных проблем.

Дискуссионное обсуждение проблем позволило выявить те пробелы в знаниях студентов, которые необходимо было восполнить в ходе проблемных лекций, когда



студентам демонстрировались пути получения определенных знаний через сочетание имеющихся у аудитории знаний и нового материала, который им помогал осознать педагог.

Одной из форм организации деятельности студентов на теоретическом уровне подготовки стала лекция с ошибками, которая проводилась в целях более глубокого осмысления основных понятий проблематики речевой культуры педагога дошкольного образования.

Для актуализации знаний о роли речевой культуры в будущей профессиональной деятельности явилась лекция вдвоем с воспитателем дошкольного образовательного учреждения, в ходе которой вовлекались студенты в обсуждение проблем.

На методическом уровне развития осуществлялась организация творческой деятельности студентов, в процессе которой создавалась установка на применение знаний, усвоенных на теоретическом уровне, совершенствование речевых умений, необходимых для организации общения с детьми дошкольного возраста.

С этой целью в рамках спецкурса нами были организованы занятия, которые строились как совокупность личностно-деятельностного, проблемного, диалогического и индивидуально-творческого подходов.

Каждое занятие состояло из нескольких этапов, на которых развивались те или иные качества речи и речевые умения:

1. Подготовительный этап – установление контакта со студентами, снятие напряжения, создание атмосферы функционального соучастия, предварительная подготовка студентов к выполнению задания, постановка учебных задач, установка на конкретную проблему.

2. Этап объяснения и обсуждения какого-либо явления. Здесь особенно ярко проявлялись такие качества речи как ясность изложения своей мысли, образность, выразительность, точность словесного выражения.

3. Тренировочный этап – выполнение какого-либо учебного задания.

4. Корректирующий этап – наблюдение преподавателем за выполнением учебного задания, направление познавательной активности студентов, корректировка работы в группе.

5. Диагностический этап – взаимная проверка результатов работы, контроль за выполнением заданий. На данном этапе осуществлялась постоянная поддержка преподавателя, его оперативная помощь.

6. Заключительный этап – сообщения студентов по вызову преподавателя о полученных результатах, общая дискуссия в аудитории под руководством преподавателя, дополнения и исправления, дополнительная информация и формулировка окончательных выводов.

Подобная технологическая цепочка, на наш взгляд, обеспечивала достижение целей образовательного процесса с учетом развития речевой культуры студентов.

В ходе экспериментальной работы нами широко использовался метод моделирования ситуаций из жизни детей. Студенты получали задание развить и завершить экспозицию различных ситуаций из жизни детей и нарисовать иллюстрации к ним.

Моделирование предполагало развитие у студентов способностей и умений:

– способности «мысленно» становиться на место ребенка, проникать в его внутренний мир, «читать» его, переживать и воспроизводить чувства, мысли и речь ребенка, осознавать (понимать) мотивы его поступков, цели действий;

– умение воспроизводить их взаимоотношения со взрослыми, сверстниками, окружающим природным и предметным миром адекватной реальности;



– умение анализировать ситуацию из жизни детей, осознавать проблему, лежащую в ее основе, глубину, характер конфликта, стадию ее развития, условия разветвления;

– умение видеть в моделируемой ситуации педагогическую задачу, приводить ее к гуманному, педагогически целесообразному разрешению.

Большой интерес у нас вызвал метод чтецкого исполнения художественного материала. Учитывая специфику факультета, студентам было предложено выбрать произведения из круга детского чтения.

Целью практико-исследовательского уровня развития речевой культуры студентов явилась стабилизация сформированных установок, профессионально-значимых качеств личности, системы знаний, а так же раскрытие возможностей для творческого поиска и самовыражения будущего специалиста.

В качестве путей реализации этого уровня в нашем исследовании выступили различные виды самостоятельных работ студентов: задания к лекциям и практическим занятиям, тренировочные задания, рефераты, курсовые и выпускные квалификационные работы.

Заключительный этап опытно-экспериментальной работы явился итогом проводимого исследования.

Педагогическая практика явилась связующим звеном между теоретическим обучением молодого специалиста и его будущей профессией. В ходе практики студенты анализировали речь педагогов на занятиях, в повседневном общении.

В ходе педагогической практики студенты не только наблюдали за процессом общения педагога и ребенка, но и сами активно включались в этот процесс [3].

Таким образом, координация учебных курсов и установление междисциплинарных связей позволили, на наш взгляд, органично вписаться в процесс обучения студентов посредством спецкурса, творческих заданий на период педагогической практики, курсовых и выпускных квалификационных работ, являясь не временным фактором, а частью системы обучения будущих специалистов дошкольного образования.

Однако сложная, многоаспектная проблема развития речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования не получила окончательного разрешения. Перспективы исследования мы видим в более глубоком и детальном изучении каждого из компонентов речевой культуры, в выявлении педагогических условий, способствующих оптимизации процесса развития речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования, а также в изучении проблемы развития речевой культуры студентов как на протяжении учебы в вузе, так и в их дальнейшей профессиональной деятельности.

## Ссылки на источники

1. Цукович В. А. Актуальные проблемы культуры речи. – М., 1991.
2. Скворцов Л. Н. Теоретические основы культуры речи. – М., 1997.
3. Лосева Н. А. Развитие речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования как основы профессиональной деятельности: монография. – Череповец: ЧГУ, 2011. – 99 с.

## **Loseva Natalia,**

*Ph.D., assistant professor of early childhood education of the Institute of Pedagogy and Psychology of Cherepovets State of the University, Cherepovets*

[Losevana1972@yandex.ru](mailto:Losevana1972@yandex.ru)

**The development of speech culture of the future teachers of preschool education as the basis of their professional activities**

# КОНЦЕПТ

научно-методический электронный журнал

ART 12074

УДК 373.2:371.133

Лосева Н. А. Развитие речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования как основы их профессиональной деятельности // Концепт. – 2012. – № 6 (июнь). – ART 12074. – 0,6 п. л. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12074.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-46214. – ISSN 2304-120X.



**Abstract.** Materials articles reflect one of the pressing problems of preparation of future teachers of pre-school education - the development of oral cultures. The publication presents an analysis of the category of "verbal culture" as a linguistic and social and pedagogical phenomenon revealed the conceptual framework and its development in the technology of the future teachers of preschool education in the learning process at the university.

**Keywords:** voice culture, voice quality, speech culture of the teacher of pre-school education, the structure of speech culture of the teacher of preschool education.

ISSN 2304-120X



06

9 772304 120128



**Арсенова Марина Алексеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», г. Череповец  
[y0sh@mail.ru](mailto:y0sh@mail.ru)

## **Технология формирования ценностного отношения к социальному миру у детей старшего дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема изучения особенностей и возможностей формирования ценностного отношения к социальному миру у дошкольников. Раскрываются его сущность, значение для развития личности ребенка, возможности разработки технологии формирования ценностного отношения к социальной действительности у детей старшего дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности.

**Ключевые слова:** ценности, ценностное отношение, познавательная деятельность.

Произошедшие за последние десятилетия изменения в российском обществе потребовали переоценки значимости многих фундаментальных ценностей. Возникла необходимость в новом поколении людей, способных к непрерывному, осознанному самоопределению в отношении к общечеловеческим ценностям, окружающему миру, стремящихся к максимальной реализации своего личностного потенциала (М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Ю. И. Давыдов, Э. Фромм и др.). Это, в свою очередь, породило необходимость усиления гуманистической направленности образовательного процесса, признания субъектности ребенка, разработки нового содержания и технологий образования детей, направленных на приобщение их к человеческой культуре, ориентированной на сохранение и воспроизводство нравственных ценностей.

Проблема развития ценностных отношений у детей разного возраста не случайно заняла особое место в современной концепции содержания образования. Психологи, педагоги напрямую связывают вопрос о качестве развития субъекта со становлением качества его отношений к миру, с их богатством и разнообразием.

Ценности – это то, на что ориентируется каждый человек в выборе решения конкретной ситуации и при выборе жизненного пути. Несмотря на различия в определении понятия «ценность», все они подчеркивают существование особой внутренней связи человека с окружающей действительностью, фиксируют единство объективного и субъективного, рационального и эмоционального в содержании данного понятия.

Ценностные свойства предметов не существуют сами по себе, в отрыве от их освоения человеком. Н. З. Чавчавадзе пишет, что «ценности есть только там, где есть субъект, для которого они доступны» [1]. Такая трактовка ценности, важная для нашего исследования, лежит в основе диспозиционной теории, согласно которой ценности не существуют сами по себе, это не физическое свойство предметов, а определенная предрасположенность, которая получает актуальное значение в процессе психического восприятия, связанного с ценностно-ориентировочной деятельностью человека.

В свою очередь, ценностное отношение – это устойчивая избирательная предпочтительная связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая во всем своем социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни общества и отдельного человека [2].

В. А. Сластенин определяет ценностное отношение как внутреннюю позицию личности, отражающую взаимосвязь личностных и общественных значений, как целостное образование личности, основанное на личностном опыте, сформированном



в процессе деятельности и общения, отражающее выбор индивида между ориентациями на ближайшие цели и отдаленную перспективу с учетом присвоенных человеком ценностей общественного сознания и являющееся основанием ценностного поведения [3]. Ценностное отношение возникает в ситуации свободного выбора деятельности, мотивирует настоящее поведение и программирует будущее.

Одним из эффективных видов деятельности, гармонично вписывающихся в процесс познания ребенком социальной действительности и формирования ценностного к ней отношения, является, на наш взгляд, познавательная деятельность. При соответствующих условиях организации такой деятельности ребенок не только усваивает большой объем информации, но и приобретает умения анализировать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи и зависимости, рассуждать.

Анализ состояния проблемы исследования в современной педагогической теории и практике свидетельствует, что в настоящее время познавательная деятельность рассматривается педагогами и психологами не изолированно, а с позиций принципов диалектической детерминации, структурности, системности, единства сознания и деятельности, деятельности и личности, и предстает как своеобразное проявление биологического и социального, индивидуального и общественного. Такой подход представляется объективным следствием как длительного генезиса и развития понятия, так и современной гуманистической парадигмы образования, в основе которой переориентация субъект-объектного отношения научения, «трансляции» готовых знаний на педагогические отношения взаимодействия, сотрудничества, обеспечивающие активное внутреннее стремление индивида к познавательной деятельности.

Познавательная деятельность рассматривается нами, прежде всего, как активная деятельность ребенка по приобретению и использованию знаний. Она характеризуется познавательной активностью ребенка, его активной преобразующей позицией как субъекта этой деятельности, заключающейся в способности видеть и самостоятельно ставить познавательные задачи, намечать план действий, отбирать способы решения поставленной задачи, добиваться результата и анализировать его [4].

Следовательно, одна из задач нашего времени – создание педагогических технологий, соответствующих ценностям и целевым установкам современного образования, которые и определили концептуальную основу разработанной нами системы формирования ценностного отношения к социальному миру у детей старшего дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности.

Дошкольный возраст имеет исключительно большое значение для развития способностей ребенка, личностных качеств, овладения способами познания окружающего мира, формирования ценностных установок. Современные психолого-педагогические исследования показывают, что ориентация дошкольников на нравственные ценности происходит в связи со становлением и развитием ребенка как целостной личности в разных видах деятельности. Осуществление этого процесса предполагает переход от установки на развивание детей к саморазвитию ребенка, что оптимально реализуется в его творческой познавательной деятельности. При соответствующих условиях организации этого вида деятельности у ребенка дошкольного возраста формируются целостное представление об окружающем мире, умения анализировать, сравнивать, устанавливать причинно-следственные связи и зависимости, рассуждать, а так же развивается ценностное отношение к изучаемым явлениям. Особенности развития детей старшего дошкольного возраста, проявляющиеся, прежде всего, в интенсивном развитии интеллектуальных процессов, существенном изменении мотивационной сферы, ориентации на социальные отношения в мире взрослых, дают основа-



ние утверждать, что период пяти-шести лет является наиболее оптимальным для начала целенаправленного формирования ценностного отношения к социальной действительности в процессе познавательной деятельности.

По мнению А. В. Петровского, ценностное отношение детей дошкольного возраста включают в себя три основные группы ценностей [5]:

- познавательные ценности, определяющие его отношение к познанию окружающего мира;
- ценности преобразования, определяющие мотивацию его деятельности;
- ценности переживания, определяющие эмоциональное отношение к объектам и явлениям.

В рамках нашего исследования социально-познавательная сфера ребенка старшего дошкольного возраста включает в себя следующие основные компоненты, распределенные по трем блокам.

*Мотивационно-личностный блок:* сформированность мотивов и личностных качеств детей на основе ценностного отношения к социальному миру.

*Познавательные ценности:* потребность в новых знаниях, понимание значимости познания; социальная ориентация на точку зрения другого человека, на его эмоциональное состояние; отношение к действиям другого как к поступку; интерес к событиям общественной жизни в стране, в области, в родном городе; понимание коллективных взаимоотношений между сверстниками; социальное мышление; открытие своего «Я» (ребенок выделяет себя из социального мира); интерес к своей жизни (биографии) и жизни близких; представления о Родине, о будущем, отношение к жизни.

*Ценности преобразования:* стремление сделать самому то, что доступно другому; осознание использования опыта других и своего собственного опыта; творческое отношение к деятельности; стремление воздействовать на окружающих, оказывать на них влияние, брать под свою защиту, помогать им; передавать свои знания, опыт другому; потребность в признании, стремление действовать, как можно лучше.

*Ценности переживания:* ребенок проникается чувством красоты, совершенством созданных человеком вещей, творений искусства; чувство уважения к мастерству; представление и понятие «дом», в котором жилая среда с ее предметами окрашена смыслами пережитых и переживаемых отношений, любви, привязанностей; осознание того, что рядом с ним люди, такие же, как он, и в то же время отличные от него; чувство значимости другого; личностная окрашенность переживаний, выражение сочувствия и сорадости; начало нравственного сознания; чувство физической и психической защищенности, полнота разнообразных чувств; осознание своего «Я» через приобщение к жизни близких, через формирование ценностных ориентации, связанных с возрастной и половой принадлежностью.

*Содержательный блок:* осознанная система знаний детей об окружающем мире, основных социальных взаимосвязях и нравственных установках.

Ребенок владеет материалом по следующим основным направлениям:

- «Познание себя» – представления о строении и функциях своего организма, принадлежности к определенному полу, своих эмоциях и возможностях;
- «Познание окружающего мира» – представления о семье, дошкольном учреждении, городе, области, стране, мире, Земле, Вселенной.

*Деятельностный (операциональный) блок:* система познавательных умений детей как инструмент познания окружающей действительности, использование ребенком категорий ценностного отношения в процессе реализации познавательных умений:

- умения эмпирического познания (наблюдать, проводить опыты);



- логические умения (сравнивать, анализировать, делать выводы, классифицировать, строить суждение на основе установления причинно-следственных связей);
- умения теоретического познания окружающего мира (моделировать);
- умение отражать картину окружающего мира в творческой деятельности (применять усвоенные знания, отражать окружающий мир средствами искусства, использовать знания и умения в разных видах деятельности);
- умение выражать эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру.

Компоненты каждого блока служат *критериями* для оценки эффективности экспериментальной работы.

Для более целостного анализа эффективности экспериментальной работы нами были выделены *уровни* сформированности ценностного отношения к социальной действительности у детей старшего дошкольного возраста. В качестве *критериев* выделения уровней выступили: проявление познавательных ценностей, ценностей преобразования и ценностей переживания, составляющих мотивационно-личностный компонент сформированности социально-познавательной сферы ребенка старшего дошкольного возраста.

В связи со степенью проявления вышеотмеченных критериев определились показатели трех *уровней* сформированности у детей старшего дошкольного возраста ценностного отношения к социальному миру.

1. Высокий (оптимальный) уровень характеризуется устойчивым проявлением в познавательной деятельности детей познавательных ценностей, ценностей преобразования и ценностей переживания.

2. На среднем (достаточном) уровне проявление всех видов ценностей в познавательной деятельности является частым, но несистематическим.

3. При низком (критическом) уровне ценностное отношение к социальному миру неустойчиво, его показатели проявляются крайне редко.

Разработка педагогических основ развития ценностно-ориентационных компонентов познавательной деятельности старших дошкольников, позволяющих выстраивать личностно-ориентированное взаимодействие педагога и детей, требует создать следующие условия:

- обеспечение ценностно-ориентированного содержания познавательной деятельности, ведение краеведческого материала в содержание познавательной деятельности в целях актуализации ценностных установок и познавательного интереса дошкольников;

- создание многоуровневой развивающей среды в ДОУ, включающей в себя компоненты формирования ценностного отношения к изучаемым социальным объектам;

- диагностическая обеспеченность реализации технологии. Разработка диагностических программ для контроля эффективности формирования ценностного отношения детей к социальному миру;

- включение в систему воспитательно-образовательной работы форм, средств и методов по активизации ценностного отношения к социальным объектам и явлениям (проблемные ситуации, средства искусства, экскурсии, метод проектов, детское экспериментирование, моделирование и др.);

- организация взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников посредством системы просвещения родителей по проблемам познавательного и социально-нравственного развития детей;

- организация методической работы с воспитателями и специалистами ДОУ по проблеме исследования.



Целью нашего экспериментального исследования выступило педагогическое обеспечение технологии формирования ценностного отношения к социальному миру у детей старшего дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 13» г. Череповца.

Стандартизированное наблюдение показало, что у большинства детей, участвовавших в эксперименте (46 %), ценностное отношение к социальному миру неустойчиво, его показатели проявляются крайне редко.

Только 10 % детей показали высокий (оптимальный) уровень, который характеризуется устойчивым проявлением у детей познавательных ценностей, ценностей преобразования и ценностей переживания.

С помощью стандартизированной беседы С. А. Банкова, были получены следующие результаты: у 35 % детей недостаточны представления о себе и окружающем социуме и только 19 % опрошенных детей имеют высокий уровень социального развития.

Экспертная оценка воспитателями и специалистами ДОУ уровня сформированности познавательных умений каждого ребенка позволила получить достаточно полную информацию о деятельностном (операциональном) блоке социально-познавательной сферы детей старшего дошкольного возраста. По оценкам педагогов у 48 % детей система познавательных умений крайне неустойчива, отдельные умения проявляются крайне редко, т.е. находятся на низком (критическом) уровне.

Анализ данных, полученных в ходе опытно-экспериментального исследования, позволил нам определить основные содержательные компоненты системы работы.

#### 1. Работа с детьми:

- формирование мотивов и личностных качеств детей на основе ценностного отношения к социальному миру (познавательных ценностей, ценностей преобразования, ценностей переживания);

- формирование осознанной системы знаний об окружающем мире, основных социальных взаимосвязях и нравственных установках, с обязательным объемом краеведческого материала как части общей системы знаний;

- формирование системы познавательных умений детей как инструмента познания окружающей действительности и социально-нравственного развития.

#### 2. Работа с педагогами:

- знакомство со способами и методами формирования у детей ценностного отношения к социальному миру;

- обучение способам организации педагогической диагностики;

- обучение созданию психолого-педагогической среды для формирования у детей ценностного отношения к социальному миру;

- обучение построению ценностно-мотивированных взаимоотношений с детьми.

#### 3. Работа с родителями:

- педагогическое образование по проблемам социально-нравственного и познавательного развития детей;

- развитие психолого-педагогической культуры родителей.

Организация познавательной деятельности детей основывается на принципе активности, отражающем общее требование к организации образовательной работы и технологии, в которой процесс образования представляет собой отражательно-преобразующую деятельность.



В соответствии с принципами и целями определились основные компоненты технологии формирования у старших дошкольников ценностного отношения к социальному миру в процессе познавательной деятельности.

Основа организации познавательной деятельности детей – проблемно-поисковый метод, характеризующийся самостоятельным поиском решения различных проблем, способствующий развитию навыков творческой деятельности, самостоятельности, активности.

В рамках этого метода используются следующие эффективные приемы организации познавательной деятельности:

- проблемные ситуации, являющиеся основой познавательной деятельности, подводящие ребенка к саморазвитию и позволяющие сформировать потребность в новых знаниях и ценностное отношение к изучаемому материалу;
- продуктивные упражнения, в ходе выполнения которых способ действия дети частично или полностью «открывают» сами;
- моделирование, которое ставит ребенка в активную позицию, стимулирует его познавательную деятельность;
- эксперименты, позволяющие выяснить не только скрытые связи и свойства, но и познать объекты и явления в их динамичном взаимодействии;
- преднамеренные ошибки, формирующие умение рассуждать, доказывать свою точку зрения;
- игровые приемы, актуализирующие скрытые познавательные возможности детей, развивающие познавательный интерес, познавательную активность.

В разработке технологии нами использованы основные принципиальные положения организации образовательного процесса, обеспечивающего познавательную активность детей и дающего желаемый эффект развития у них ценностных ориентировок:

- ребенку должны быть созданы условия для применения поисковых способов ориентировки в заданиях;
- в ходе выполнения заданий у ребенка должна возникнуть потребность в ознакомлении с разными способами познания предмета или явления;
- педагог организует игровую и практическую деятельность детей, стимулируя появление поисковых способов ориентировки в заданиях, и создает ситуации, где необходимо применение полученных знаний.

Важный компонент в предлагаемой нами технологии – отбор системы энциклопедических знаний, которые являются основой включения детей в разнообразные виды деятельности, способствуют развитию познавательного интереса и познавательной активности. В образовательной программе ДОО заложена доступная старшим дошкольникам система представлений об отдельных явлениях и объектах окружающего мира, которая послужит основой формирования первоначальной научной картины социального мира у детей и развития у них ценностных ориентировок.

Все содержание программы объединяется вокруг четырех основных разделов: «Я познаю себя»; «Я и мое ближайшее окружение»; «Я познаю мир»; «Я – исследователь».

Каждый раздел включает в себя комплекс тем со специфическими образовательными и развивающими задачами.

Разделы программы взаимосвязаны и дополняют друг друга, хотя каждый имеет свою специфику и цель.

В соответствии с содержанием, его особенностями, стержневыми формами организации работы с детьми появляются познавательные занятия, дидактические игры и информационно-исследовательские (познавательные) проекты.



В ходе апробации системы работы по формированию у старших дошкольников ценностного отношения к социальному миру в процессе познавательной деятельности в течение нескольких лет проводился мониторинг оценки эффективности технологии. Основой критериальной обеспеченности диагностики являются показатели сформированности социально-познавательной сферы ребенка старшего дошкольного возраста. Была выявлена отчетливая положительная динамика у всех детей экспериментальной группы, в которой внедрялась разработанная нами технология. У 58 % детей экспериментальной группы отмечается высокий (оптимальный) уровень развития ценностного отношения к социальному миру, характеризующийся устойчивым проявлением познавательных ценностей, ценностей преобразования и переживания. Они осознают необходимость приобретения знаний и получают удовольствие от того, что узнают новое. У детей появился интерес к событиям общественной жизни, к своей биографии и жизни близких; расширился кругозор, сформированы представления о ближайшем социуме, о Родине, о будущем, появилось собственное отношение к социуму, социальное мышление. Можно отметить, что после проведенной работы у большинства детей экспериментальной группы сформированы нравственные представления, ценностные ориентации, нравственное поведение.

Таким образом, в ходе экспериментальной части исследования была доказана эффективность системы работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста ценностного отношения к социальному миру в процессе познавательной деятельности.

## Ссылки на источники

1. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности. – Тбилиси: Изд-во АН Грузинской ССР, 1984. – 128 с.
2. Арсенова М. А. Формирование ценностного отношения к социальному миру у детей старшего дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности: монография. – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2010. – 112 с.
3. Слостенин В. А., Чижаква Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие. – М.: Академия, 2003. – 348 с.
4. Чавчавадзе Н. З. Указ. соч.
5. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 256 с.

## **Arsenova Marina,**

*candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of early childhood education Cherepovets State University, Cherepovets*

[y0sh@mail.ru](mailto:y0sh@mail.ru)

## **Technology of valuable attitude to the social world of children preschool age in the cognitive activity**

**Abstract.** The problem of studying the characteristics and capabilities of the formation of values related to social peace in preschoolers. The essence of the value relations of preschool children to the social world, its importance for the development of the child, the possibility of developing technologies related to the formation of the value of social reality for children preschool age in the process of cognitive activity.

**Keywords:** value, value attitudes, cognitive activity.

ISSN 2304-120X



9 772304 120128



**Гайсина Райса Сахиевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования ФГБОУ ВПО «Стерлитамакская государственная педагогическая академия», г. Стерлитамак

[raisa.gais@rambler.ru](mailto:raisa.gais@rambler.ru)

## Особенности организации изучения экологических ситуаций своей местности в начальной географии

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о важности и необходимости усиления внимания изучению экологических ситуаций своей местности в рамках школьного образования. Обосновываются возможные подходы введения данного материала в начальный курс школьной географии.

**Ключевые слова:** экологическая ситуация, эколого-социальный аспект школьного образования, эмоционально-ценностное отношение к природе.

Становление экологического сознания охватывает интеллектуальную и эмоционально-волевую сферы человеческой психики. Вследствие этого данный процесс представляет собой формирование в тесном единстве знаний объективных закономерностей, действующих в природе и обществе, и экологических убеждений, связанных с внутренней потребностью в ответственном отношении к природе во всех видах деятельности. Экологическое образование является важной предпосылкой развития гармонического взаимоотношения общества и природы.

Изучение категориального аппарата современной экологии позволило выделить понятие *экологическая ситуация*, которое применительно к методике изучения своего края способствовало бы решению поставленной задачи.

Под экологической ситуацией понимают такое состояние природной среды, которое сложилось в результате преобразующей деятельности человека и оказывает влияние на здоровье, материальную и духовную жизнь человека [1].

Организация изучения экологических ситуаций своей местности имеет ряд особенностей. Рассмотрим их.

Согласно современной методике обучения географии и экологического образования, в рамках школьного обучения целесообразно *сочетание комплексного и компонентного подходов* [2]. В научно-теоретических и прикладных исследованиях проблемы взаимодействия человека и природы чаще затрагиваются вопросы, касающиеся изменения отдельных компонентов природы – земной коры, воды, воздуха, растений и т. п. Реже встречаются работы, в которых рассматриваются изменения природных комплексов. Главным недостатком данного подхода является то, что он не дает почти ничего для познания «механизма» человеческого воздействия на природу, для предвидения возможных его последствий. При решении этих задач нужно переходить к исследованиям не отдельных природных компонентов, а природных комплексов в целом.

Данный подход, безусловно, справедлив для научных исследований результатов воздействия человека на природу. Однако, что касается школьного обучения, то это положение, видимо, приемлемо лишь отчасти.

Учебное содержание начальной географии, в отличие от научного, не может быть полностью ориентировано на такой объект изучения, как природно-территориальный комплекс. Оно должно учитывать психологические особенности детского возраста, уровень знаний на данный период. Кроме того, для изучения территории как комплекса природных и социальных компонентов надо прежде знать эти компоненты. Это положение



ние особенно актуально для учащихся младшего и подросткового возраста, когда в силу названных условий они еще недостаточно подготовлены к восприятию природного комплекса как целостности.

При этом исходим из того, что непосредственное антропогенное воздействие чаще всего направлено на один из компонентов природного комплекса – почву, воздух, воду, растения и т. п. Но в силу их взаимодействия, любой импульс извне приводит к нарушению взаимосвязей, изменению других компонентов и, тем самым, функционирования системы в целом. Наибольшим интенсивным нагрузкам обычно подвергается компонент, оказавшийся в фокусе прямого антропогенного воздействия. Отсюда, при изучении экологических ситуаций внимание учащихся целесообразно акцентировать, прежде всего, на данный компонент природы. Компоненты, подвергшиеся косвенному воздействию, также являются обязательными объектами изучения учащимися, но уже в связи с изменениями в очаге воздействия. К примеру, учебное содержание экологической ситуации, возникшей в результате загрязнения воздуха, наряду со знаниями о состоянии данного компонента включает сведения о его влиянии на растения, на животных, на здоровье и жизнедеятельность человека.

Ядром содержания знаний об экологических ситуациях могут быть не только объекты природы, но и явления. Учитывается тот факт, что изменение состояния окружающей природы происходит также в результате преобразования ее физических параметров – температурно-энергетических, волновых, радиационных. То есть имеет место тепловое, световое, радиационное, шумовое и другие виды изменения состояния окружающей природы.

Итак, за основу учебного содержания экологических ситуаций своей местности выбирается тот или иной природный комплекс с акцентированием внимания на компонент, подвергшийся наибольшему антропогенному воздействию.

Одна из особенностей организации учебного содержания экологических ситуаций, предназначенного для усвоения в младшем подростковом возрасте, – внимание материалу, который отражает *социальный аспект экологических знаний*. Другими словами, содержание учебного материала отражает вопросы, раскрывающие взаимоотношения в системе «общество – природа». Вариант, который подразумевает непосредственное исследование учащимися данного возраста химического, физического или биологического аспектов состояния отдельных природных компонентов или комплекса в целом нецелесообразен. Такой уровень учебной деятельности требует определенного запаса знаний по соответствующим школьным дисциплинам, который будет удовлетворительным лишь в старших классах. Эколого-социальный аспект учебного содержания материала будет в большей мере способствовать формированию личностных качеств учащихся данного возраста.

Методической особенностью организации учебного содержания экологических ситуаций своей местности является *необходимость учета информации, приобретаемой учащимися не только в процессе школьного обучения, но и из источников, находящихся вне школы*.

В педагогической науке в качестве опорных выделяют знания, получаемые по школьным программам и неформально. При изучении экологических ситуаций своей местности существенную роль играют сведения, получаемые учащимися из местных газет, радио, телевидения, научно-популярной и краеведческой литературы, в процессе общения с взрослыми, друг с другом, на основе собственных житейских наблюдений. Если даже учителя специально не включают в содержание обучения жизненный опыт школьника, то и в этом случае связь между ними не исключается.



При обосновании указанной особенности отбора содержания знаний об экологических ситуациях своей местности учитывается также мнение психологов о том, что в младшем подростковом возрасте возникает потребность в самостоятельном приобретении знаний вне школы, при этом у учащихся нередко проявляется значительно более высокий уровень активности, чем на уроке.

Вследствие высокой степени актуальности проблемы взаимодействия человека и природы широко освещаются на страницах газет, по радио, телевидению, являются предметом обсуждения в семейном кругу, в обществе сверстников. Опора на знания, полученные из данных источников, способствует развитию у учащихся познавательного интереса к проблемам взаимоотношения человека и природы, позволяет лучше осознать связь, существующую между учебными предметами и повседневной жизнью, стимулирует внимание к сведениям об экологическом состоянии окружающей среды, получаемым вне школы.

Местные средства массовой информации обладают такими преимуществами, как актуальность, территориальная конкретность, разнообразие тематики, доступность. В учебных пособиях даже по краеведению, например, невозможно отразить особенности каждой небольшой по площади территории, которую мы называем «своя местность».

Указанные источники знаний предоставляют информацию не только по устоявшимся и общепризнанным аспектам и явлениям действительности, но и проблемным, дискуссионным. Разнохарактерность материала, взятого из различных источников, и связанное с этим различие мнений, высказываемых учащимися, придают учебной работе дискуссионный характер. Элементы дискуссии, пронизывающие процесс изучения экологических ситуаций, закладывают у школьников умения критически рассматривать факты и явления, наблюдаемые в природе и обществе, выражать свою позицию по отношению к деятельности человека в природе, преодолевать ошибочные взгляды.

Однако при использовании материалов СМИ в обучении следует учитывать, что процесс стихийного восприятия экологической информации вне школы не поддается программированию. В связи с этим затруднены учет и регулирование этого процесса, а также соотнесение с установленным обязательным объемом основ наук об окружающей природе. Кроме того, знания, полученные учащимися в процессе непровольного восприятия, как правило, неглубоки, бессистемны. Специально не предназначенная для детей экологическая информация подчас воспринимается ими с искажениями, неточностями, возможны терминологические ошибки. Жизненный опыт учащихся становится педагогически регулируемым и организованным в случае, если учитель сознательно и целенаправленно изучает его и включает в обучение, руководит его восприятием и усвоением, помогает учащимся ориентироваться в огромном потоке постоянно поступающих сведений, сопоставлять ее с основами знаний, делать выводы [3].

Во избежание затруднений при использовании «взрослой» периодической печати можно рекомендовать активное привлечение родителей к совместной работе с детьми по поиску и ознакомлению с материалами на экологическую тематику. Это помогает учащимся вникнуть в суть разбираемых статей, делает их более доступными для усвоения. Кроме того, данный прием способствует экологическому образованию не только учащихся, но и взрослых, что так немаловажно в условиях современной экологической обстановки.

Среди всего многообразия экологических ситуаций своей местности для изучения учащимися отбираются те, которые являются *наиболее характерными для данной территории*. Учителю предоставляется возможность самостоятельного выбора



экологических ситуаций в зависимости от значимости их для местного населения. Естественно, что судить о степени остроты экологических ситуаций на данной территории в условиях школы можно лишь визуально и по косвенным признакам: по степени освещения средствами массовой информации, по общему состоянию компонентов окружающей среды или самого человека.

Современные экологические условия среды проживания человечества требуют серьезного внимания системности в экологической подготовке подрастающего поколения. В связи с этим *предлагается ввод материала об экологических ситуациях не в виде вкраплений отдельных его элементов в тот или иной урок, как это имеет место, а в качестве блока занятий, посвященных комплексному их изучению.*

При конструировании содержания материала об экологических ситуациях важно заранее определить место их в изучаемой дисциплине. Здесь возможна вариативность:

- включение в состав соответствующего раздела (например, в начальном курсе географии в раздел «Гидросфера» после ознакомления с соответствующими географическими представлениями и понятиями ввести блок занятий по изучению экологического состояния водоемов своей местности);

- ввод блока занятий по изучению комплекса экологических ситуаций своей местности в состав раздела о природе и населении своей местности.

- организация изучения экологических ситуаций своей местности не только в форме уроков, но и в форме факультатива или практикума.

Учет эмоционально-ценностного фактора важнейшая составляющая при конструировании учебного содержания экологических ситуаций [4, 5]. Отношение человека к окружающей его природе учеными оценивается как проблема отношения человека к человеку, к его будущему. Задача школы в условиях обострения современной экологической ситуации – не только вооружение учащихся соответствующими знаниями, но и *формирование эмоционально-ценностного отношения к природе, выработка эмоциональной отзывчивости на явления, происходящие в окружающей среде, развитие чувства, являющегося внутренним регулятором поведения учащихся в природе, активизации потребности действовать в ее защиту* [6].

Важно, чтобы у подрастающего поколения вырабатывалась правильная эмоциональная реакция на существенные и важные явления, в том числе и на проблемы взаимоотношения человека и природы. На положительные явления – один эмоциональный отклик, на отрицательные, вредные явления – другой отклик. Но именно отклик, а не равнодушие и безразличие.

Проявления эмоциональной отзывчивости при изучении экологических ситуаций имеет сложный и специфический характер. Особенность этих эмоций в том, что объект (в нашем случае – природа) они характеризуют положительно, а ситуацию, в которой данный объект оказался, – отрицательно.

Эмоциональная реакция по отношению к природе, подвергшейся негативному антропогенному воздействию, должна выражаться такими категориями, как сострадание, жалость, чувство сопричастности, беспокойство за состояние среды. К этой группе эмоциональных проявлений можно отнести и отношение к человеку как объекту воздействия негативных антропогенных изменений в природе. Формирование ценностного отношения к человеку – единственному носителю разума – важнейшая задача обучения в целом. Осознание человеческой жизни как величайшей ценности станет регулятором поведения подрастающего поколения, поведения, которое включает действия по ухудшению качества среды обитания, угрожающего жизни и



здоровью человека. Здоровье как ценность является не столько личным делом самого человека, сколько необходимым условием развития общества.

Любое нравственное качество личности включает в свой состав наряду с положительным отношением к объекту и отрицательное отношение к антиподу соответствующей моральной нормы. Создавшаяся экологическая ситуация, как результат безответственного отношения человека к окружающей природе, тормозит поступательное движение общества и оказывает отрицательное воздействие на ее членов, следовательно, является негативным жизненным фактором и должна оцениваться отрицательно. Эмоции в данном случае выражаются в форме возмущения, негодования, а при определенных педагогических условиях перерастают в чувства, способствующие становлению и развитию потребности действовать в защиту природы. Действенное негативное отношение к образованию экологических ситуаций является одним из показателей сформированности нравственных качеств личности школьника.

Однако познавательная и эмоциональная стороны учебно-воспитательного процесса не должны трактоваться как взаимоисключающиеся. Реальной основой становления эмоциональной отзывчивости на неблагополучие в природе являются экологические знания. Активизации эмоциональной сферы учащихся способствуют знания об универсальной ценности окружающей природы, значимости экологических ситуаций непосредственно для самого человека, об источниках и причинах ухудшения состояния природы, мерах по ее улучшению. Экологические знания помогают эмоционально верно реагировать на явления и процессы, происходящие в природе в результате деятельности человека. Переживания без знаний не будут осознанными и не смогут стать руководством к практическим действиям.

## Ссылки на источники

1. Горелов А. А. Социальная экология. – М.: МПСИ: Флинта, 2004. – 608 с.
2. Андреева Н. Д., Соломин В. П. Теория и методика обучения экологии. – М.: Академия, 2009. – 208 с.
3. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
4. Отношение школьников к природе / Под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
5. Мазур И. И., Козлова О. Н., Глазачев С. Н. Путь к экологической культуре. – М.: Горизонт, 2001. – 194 с.
6. Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н., Либеров А. Ю. Методические рекомендации по реализации экологического образования в Федеральных государственных стандартах второго поколения. – М.: Образование и экология, 2011. – 28 с.

## Gaisina Raisa,

*Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, the chair of the pedagogics of primary education, Sterlitamak State pedagogical academy, Sterlitamak*

[raisa.gais@rambler.ru](mailto:raisa.gais@rambler.ru)

## The peculiarities organization learning regional ecological situations in the course of geography

**Abstract.** The author of the article views the importance and necessity of learning regional ecological situations in the course of geography in secondary schools and examines the possibilities of introducing this material into the course of geography studied in secondary schools.

**Keyword:** ecological situations, ecological-social aspect of school education, emotive attitude to nature.





**Гущина Людмила Ивановна,**

кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права  
ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный аграрный университет», г. Краснодар  
[gushinali@gmail.com](mailto:gushinali@gmail.com)

**Епифанова Елена Владимировна,**

кандидат юридических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права  
ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный аграрный университет», г. Краснодар  
[Epifanova Elen@mail.ru](mailto:Epifanova_Elen@mail.ru)

**Павлисова Татьяна Евгеньевна,**

кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права  
ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный аграрный университет», г. Краснодар  
[tpavlisova@yandex.ru](mailto:tpavlisova@yandex.ru)

## Роль воспитания в высшей школе: современные проблемы

**Аннотация.** В статье в качестве основной проблемы высшей школы обозначена проблема воспитания студентов. Воспитание влияет в конечном итоге на квалификацию специалиста – выпускника вуза, отношение к профессии, коррупции и многим другим негативным явлениям, подрывающим авторитет профессии. Представлены проблемы, связанные с преподаванием права, в частности, медицинского.

**Ключевые слова:** воспитание, высшая школа, образование, медицинское право.

Преподавание в современном мире сталкивается с целым рядом проблем. Попробуем обозначить их и предложить пути решения отдельных проблем.

1. Сейчас преподаватель и студент находятся в разных плоскостях. Преподаватель воспринимается как человек, предлагающий определенные услуги, а студент – как потребитель услуг. Это приводит к тому, что элемент воспитания практически исчез из преподавательской деятельности. Преподаватель – это уже не наставник, а носитель услуг. Разрывается невидимая связь между преподавателем и студентом. Связь духовная, объединяющая тех людей, которые готовы развивать научное познание.

Воспитание подрастающего поколения просто необходимо. К тому же в вуз приходят студенты значительно помолодевшие, поэтому и восприятие знаний другое, и мотивация к обучению иная, чем прежде. Молодой человек нуждается в воспитании, в привитии нравственных основ, морально-этических принципов, свойственных профессии. Отсутствие воспитания может привести к потере подрастающего поколения вообще. Потеря поколения приводит к потере страны. Так или иначе, происходит процесс разрыва поколений, что неизбежно может привести к политической катастрофе.

Воспитание – вот миссия педагога и профессионала, осуществляющего деятельность по подготовке специалистов. Нравственное здоровье – это основа всего, его надо культивировать среди студентов.

2. Кого же мы должны воспитывать? Современная жизнь такова, что речь идет о воспитании менеджеров, а не специалистов высоко духовных, нравственных и профессиональных, что в корне не верно. Необходимо воспитывать профессионалов. Только профессионал может внедрять передовые технологии, развивать науку, вести квалифицированную практическую деятельность. Профессионал – это человек идейный, глубоко убежденный в развитии своих навыков и знаний. Профессионализм – основное качество, которое необходимо прививать студентам. Непрофессионализм парализовал общество, что будет дальше – страшно себе представить!



3. В вопросе воспитания очень важен вновь зазвучавший компетентностный вопрос. При составлении новых программ на первое место выступают умения, а затем уже знания. Какого же специалиста можно воспитать при таком подходе? Насколько он будет квалифицированным и какие инновационные технологии он сможет внедрить? Остается только догадываться!

В недавнем прошлом министр образования А. А. Фурсенко заявил, что необходимо воспитывать не человека-творца (как это было при социализме), а квалифицированного потребителя. К чему же это приведет? Со временем при таком подходе в страну потребителей специалистов будут завозить из-за рубежа. Страна превратится в сырьевой придаток, наводненный иностранными специалистами.

4. Справедливость, гуманизм, порядочность – это те качества, которыми должен обладать специалист. Нашей же молодежи прививаются морально-нравственные ценности, импортируемые из-за рубежа. Нередко мы видим, как приглашаются специалисты из-за рубежа. Они читают лекции на отвлеченные темы, которые не имеют ничего общего с нашей действительностью. Это приводит к девальвации российских профессионалов, у них возникает чувство некомпетентности, неразвитости. Идет перекачивание интеллекта. В итоге своя наука приходит в упадок.

5. Кому и зачем необходим подрыв авторитета педагогов? Низкий жизненный уровень, постоянная информация о коррумпированности в преподавательской среде, крайне низкая заработная плата профессорско-преподавательского состава (едва сравнимая с заработной платой продавцов в супермаркетах) не дает им статуса лиц, чьим жизненным опытом, чьими знаниями можно руководствоваться. На смену преподавателям-профессионалам приходят преподаватели-временщики, что неизбежно приводит к упадку науки.

6. Особое внимание необходимо уделять морально-этическому воспитанию молодых преподавателей. Каждый специалист, посвятивший себя науке, образованию должен знать, что получение таких же прибылей, как в бизнесе, невозможно. Если человек посвятил себя другим людям, то заранее его следует ориентировать на средний жизненный уровень. Если же человек мечтает о получении сверхприбыли, то он должен идти в бизнес. Такая ориентация позволит значительно сократить уровень коррупции в профессиональной сфере, в частности, в медицине. А ныне медицина по уровню коррупции находится на лидирующем месте. Следует говорить об ответственности, в том числе и уголовной работников, нарушающих свои должностные обязанности.

7. Обязательно следует вовлекать студентов в научно-исследовательскую работу, что, несомненно, повышает их профессионализм.

8. Покажем проблемы, возникающие в связи с преподаванием правовых дисциплин, например, медицинского права. Медицинское право в настоящее время является бурно развивающейся отраслью права. Тому есть множество причин.

Во-первых, развитие рыночных отношений (частной медицины, медицинского страхования и т. д.), повлекшее изменения правовой системы России.

Во-вторых, детализация правовой регламентации медицинской деятельности. Появилось много законов, регулирующих общественные отношения в сфере охраны здоровья граждан и медицинской помощи.

В-третьих, возросли требования населения России к качеству медицинских услуг.

В-четвертых, произошли крупнейшие сдвиги в медицинской науке и биологии, что привело к появлению многих проблем медицинского и этико-биологического характера, требующих правового разрешения и регулирования. Биомедицинские тех-



нологии достигли высокого уровня воздействия на организм человека (искусственное оплодотворение, генная инженерия, трансплантация органов и тканей), поставив проблемы их правового регулирования.

В-пятых, взаимосвязь медицины и права вызывает большой интерес в обществе. Медицинское право необходимо как для медицинских работников, так и для пациентов.

Все это приводит к тому, что на практике в его преподавании наблюдается много проблем. Приведем лишь некоторые из них.

1. Медицинское право – это сборная отрасль, формирующаяся из норм международного, гражданского, уголовного, пенсионного, уголовно-процессуального, гражданско-процессуального, страхового права, права социальной защиты населения и т. д. В этой связи совершенно справедливо может возникнуть вопрос о том, в каком объеме знания из всех этих отраслей необходимо преподавать.

2. Только системные знания могут дать положительный результат. А о каких системных знаниях может идти речь, если медицинское право вобрало в себя такой огромный круг отраслей?

Приведем лишь небольшой пример. Во многих учебниках и учебных пособиях по медицинскому праву присутствует раздел об ответственности медицинских работников [1, с. 178–200]. В частности, об уголовной ответственности. Но для того, чтобы изучать отдельные составы преступлений, необходимо знать азы уголовного права, как то, объект, субъект, объективная сторона, субъективная сторона состава преступления, понятие преступления и его признаки, понятие наказания, то есть общую часть уголовного права. Ведь не напрасно оно написано законодателем.

Тем самым, мы опять приходим к мысли о том, что необходимо определить границы отрасли «Медицинское право», которые бы не сказывались на качестве ее содержания.

3. Изучение медицинского права невозможно без общетеоретических правовых знаний о системе норм права и правовой системе, о понятиях и признаках правовых отношений, в частности, о правоспособности, дееспособности, деликтоспособности, правовом статусе и т. д. Ведь к изучению медицинского права, как правило, приступает человек владеющий знаниями о медицине, но не о праве. Здесь важно заставить посмотреть на медицину как бы с другой стороны.

4. Вал нормативных актов, принимаемых в России, требует значительных усилий юристов по его обработке и реализации в жизнь, накоплению юридической практики и ее осмыслению.

5. Практически все студенты желают знать практику применения медицинского законодательства. К сожалению, самый значительный пласт правоприменительной практики лежит в области уголовного права, затем следует гражданское, страховое и трудовое право. Этой практики не так уж и много. В том и состоит сложность, чтобы подобрать и объяснить сложившуюся судебную практику. Только посредством правоприменительной практики можно показать студенту не юристу для чего необходимо изучение правовых норм.

Решение обозначенных проблем связано с методикой, формой преподавания медицинского права.

В процессе преподавания различных правовых дисциплин, в том числе и медицинского права, следует использовать традиционные приемы проведения занятий.

Например, чтение лекций, но обязательно с использованием мультимедийных систем, что существенно облегчает восприятие материала и дает возможность че-



редовать нагрузку (физическую, связанную с написанием лекции, и мыслительную, связанную с осознанием содержания слайдов).

Кроме того, на практических занятиях следует проводить тестирование; решение задач (практических ситуаций) с использованием уголовного, трудового, гражданского, уголовно-процессуального, гражданско-процессуального кодексов (чаще всего как ролевые игры, в процессе которых вырабатывается умение грамотно излагать свои мысли); чтение законодательных актов с целью анализа; чтение докладов в сочетании с подготовленной студентом презентацией; проведение коллоквиумов и т. д.

При этом необходимо учесть, что слушатели курсов переподготовки, студенты заочной формы обучения (например, главные врачи, старшие медсестры, заведующие отделениями) нуждаются именно в знании правоприменительной практики. Поэтому основной акцент делается на изучение текущего законодательства и практики его применения в сочетании с изучением основ теории государства и права.

Одной, даже самой инновационной методики, для улучшения качества знаний не достаточно. Мы убеждены в том, что для глубокого знания медицинского права как комплексной отрасли права требуется не просто внедрение в программу медицинских вузов курса «Медицинское право»: *необходимо внедрить специальность «Медицинское право».*

Внедрение специального образования существенно повысит уровень подготовки медицинских специалистов, что скажется на правоприменительной практике и будет способствовать развитию страхового дела в медицинской сфере.

Полагаем, что целый ряд работников нуждается в специализированных комплексных правовых знаниях – это и специалисты страховых компаний, работники органов социальной защиты населения, органов пенсионного обеспечения, учреждений медико-социальной экспертизы, главные специалисты и рядовой медицинский персонал больниц, поликлиник, частных клиник, специалисты косметологической сферы, адвокаты, специализирующиеся на медицинских делах, фармацевты и т. д.

Именно они и станут слушателями и желающими получить второе высшее образование со специализацией «Медицинское право». Между тем, в настоящее время наблюдается тенденция сокращения часов курса «Медицинское право».

Методика преподавания права в медицинских вузах обладает спецификой. В этой связи думаем, что правовое образование должно быть максимально приближено к практике. Этого можно добиться лишь одним способом.

*Необходимо организовать кафедры в основных правовых учреждениях, например, в суде, прокуратуре, страховой компании, полиции с тем, чтобы студенты могли увидеть, как на практике реализуются нормы права, например, возбуждаются и расследуются дела о получении взятки медицинским работником и т. д.* Тем более, кафедра в больничных учреждениях стала традиционной и привычной для студентов медицинских вузов.

Такая кафедра особенно подойдет для слушателей, получающих второе высшее образование со специализацией «Медицинское право». Так как в процессе обучения студенты смогут овладеть не только теорией, но и получат возможность общения со специалистами – практическими работниками, занятыми в различных областях применения медицинского права, то приобретут практические навыки.

Кроме того, в программу курса «Медицинское право» следует включать вопросы регулирования медицинских правоотношений зарубежным законодательством (сравнительное медицинское право).



Приверженность России к евроинтеграционному вектору развития, растущая мобильность медицинских работников, тесные профессиональные и научные контакты российских медиков с зарубежными коллегами требуют преподавания медицинского права на таком уровне, который бы позволил будущим специалистам четко усвоить концептуальные основы медицинского права в мировом контексте, научиться анализировать действующее законодательство, в том числе с помощью сравнительно-правового метода, выработать навыки практического применения полученных знаний и привычку самостоятельной работы, постоянного повышения своей квалификации [2, с. 5–6].

Это является неотъемлемой составляющей высшего образования в развитых зарубежных странах и справедливо в отношении преподавания медицинского права.

Такая конструкция, составленная в соответствии с государственным образовательным стандартом, позволит охватить широкий круг вопросов, относящихся к области медицинского права, и подготовить полноценных специалистов, готовых к практическому применению полученных в вузе знаний.

Изучив курс медицинского права, студент должен знать:

- основные понятия и концептуальные положения медицинского права;
- основы взаимодействия медицинского права с другими отраслями человеческой жизнедеятельности и науки (биоэтикой и т. д.);
- законы и иные нормативно-правовые акты, регулирующие организацию здравоохранения и осуществление медицинской деятельности, международно-правовые акты и международные документы в этой сфере;
- права и обязанности пациента, медицинского работника и учреждения здравоохранения;
- меру ответственности субъектов медицинского права за правонарушения в сфере здравоохранения, в первую очередь, ответственности медицинских работников за правонарушения, совершенные при осуществлении ими своей профессиональной деятельности;
- алгоритмы действий медицинского работника, направленных на обеспечение защиты прав и законных интересов пациента в учреждении здравоохранения, а также на профилактику и защиту прав и законных интересов медицинских работников и учреждений здравоохранения от возможных нарушений со стороны других субъектов медицинского права;
- основные правовые проблемы предоставления медицинской помощи и взгляды на пути их решения;
- основные сведения о медицинском праве зарубежных стран.

«Медицинское право» должно быть нацелено на то, чтобы студенты не только получили представление о действующем законодательстве, регулирующем осуществление медицинской деятельности, но и узнали о взглядах на правовые проблемы организации здравоохранения и оказания медицинской помощи, об оценке различных явлений правовой действительности с точки зрения медицинского права, о задачах этой науки в современных условиях, в том числе в контексте взаимодействия с биоэтикой, и т. д.

Преподавание медицинского права должно, на наш взгляд, осуществляться *юристом*, либо специалистом, имеющим два высших образования (медицинское и юридическое) и юридическую практику, либо юристом, имеющим высокий уровень теоретической подготовки, особенно значительный практический опыт в области предоставления правовой помощи субъектам медицинского права, что позволяет



ему глубоко понимать специфику медицинской деятельности и проблемы ее правового обеспечения.

*Медицинское право – это социально значимая молодая отрасль права, которая необходима для изучения студентами не только медицинских, но и всех юридических вузов и факультетов [3, с. 97–102]. В этой связи следует уделить особое внимание изучению государственной политики в сфере здравоохранения с тем, чтобы видеть перспективы развития здравоохранения в нашей стране.*

## Ссылки на источники

- 1–2. Иванников И. А., Рубанова Н. А. Медицинское право: учебное пособие. – М.: Дашков и К, Академцентр, 2010. – 206 с.
3. Алексеев С. С. Тайна и сила права. Наука права: новые подходы и идеи. Право в жизни и судьбе людей. – М.: Норма, 2009. – 176 с.

### **Gushchina Ludmila,**

*Ph.D., Associate Professor of Theory and History of State and Law Kuban State Agrarian University Law School Krasnodar*

[gushinali@gmail.com](mailto:gushinali@gmail.com)

### **Epifanova Elena,**

*Ph.D., Associate Professor of Theory and History of State and Law Kuban State Agrarian University Law School Krasnodar*

[Epifanova Elen@mail.ru](mailto:Epifanova Elen@mail.ru)

### **Pavlisova Tatiana,**

*Ph.D., Associate Professor of Theory and History of State and Law Kuban State Agrarian University Law School Krasnodar*

[tpavlisova@yandex.ru](mailto:tpavlisova@yandex.ru)

## **The role of education in high school: modern problems of teaching**

**Abstract.** In this paper as the main problems of higher education designated by the problem of educating students. Parenting influences, ultimately, on the qualification of specialist – graduate high school, the attitude to the profession, corruption and many other negative phenomena that undermine the authority of the profession. Presents challenges to the teaching of law, in particular, the health law.

**Keywords:** education, higher education, education, medical law.

ISSN 2304-120X



9 772304 120128



**Магомедов Роберт Магомедгалибович,**  
старший преподаватель кафедры физического воспитания филиала ГОУ ВПО «Дагестанский государственный технический университет» в г. Дербенте, декан факультета физической культуры НОУ ВПО «Институт «ЮжДаг»», г. Дербент  
[khazovasn@rambler.ru](mailto:khazovasn@rambler.ru)

## Содержание общественно-полезной деятельности студентов – будущих спортивных педагогов

**Аннотация.** В статье представлено теоретическое описание содержания общественно-полезной деятельности студентов – будущих спортивных педагогов, направленной на решение актуальных социально-педагогических проблем современной молодежи; охарактеризованы принципы, средства и формы работы студентов, обеспечивающей повышение гражданской активности, толерантности, ответственности молодежи перед обществом и собой.

**Ключевые слова:** общественно-полезная деятельность студентов, потенциал физической культуры и спорта, социально-педагогические проблемы молодежи, личностные средства решения молодежных проблем, информационные средства решения молодежных проблем, деятельностные средства решения молодежных проблем.

Целевым ориентиром развития физической культуры и спорта в Российской Федерации является усиление ее значимости и действенности, создание возможностей полноценного использования потенциала физкультурно-спортивной деятельности для гармоничного развития личности и прогрессивного развития страны. Особенно важным сегодня является полноценное использование физической культуры и спорта для решения задач гражданского, духовно-нравственного воспитания молодежи, ее эффективной социализации. Революционные преобразования, происходящие в российской экономической, общественной, политической жизни, актуализировали серьезные социально-педагогические проблемы в воспитании и образовании подрастающего поколения, для разрешения которых можно и должно использовать потенциал физической культуры и спорта.

Воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма, гражданской активности, ответственности за настоящее и будущее страны и собственную жизнь – важнейшая задача современной педагогики. Одним из способов решения указанной задачи является обеспечение участия студентов в общественно-полезной деятельности. При этом важно, чтобы эта деятельность была ориентирована на преодоление актуальных социально-педагогических проблем, студенты участвовали бы в ней на основе добровольности и безвозмездности, а сама работа была содержательно связана с их будущей профессией. В этом случае появится возможность нивелирования некоторых негативных проявлений, свойственных молодежи (ксенофобии, правового нигилизма, ценностно-целевой неопределенности или деструктивности и пр.) [1, 2]. А благодаря профессиональной ориентации деятельности будут созданы дополнительные условия для накопления будущими специалистами профессионального опыта, становления у них творческого подхода к труду и ответственности за его результаты [3].

Заметим, что привлечение студентов к решению проблем воспитания подрастающего поколения не противоречит основным целям и задачам профессионального образования. В частности, в вузах осуществляется подготовка специалистов в области физической культуры и спорта, труд которых направлен, в том числе, на решение социально-педагогических проблем средствами физической культуры и спорта.



В контексте настоящего исследования, можно сказать, что перед вузами стоят две важнейших, взаимосвязанных задачи.

Во-первых, образовательный процесс призван обеспечить теоретическую, практическую и психологическую готовность будущих педагогов к осуществлению физического воспитания разных групп населения, а также к участию в педагогическом процессе духовно-нравственного, гражданско-патриотического, трудового и т. д. воспитания подрастающего поколения, способствуя таким образом эффективной социализации молодежи. Так, в ФГОС ВПО по направлению подготовки 034300 Физическая культура сказано, что область профессиональной деятельности бакалавра физической культуры включает в себя: образование в сфере физической культуры, спорт, двигательную рекреацию и реабилитацию, пропаганду здорового образа жизни, сферу услуг, туризм, сферу управления, научно-исследовательские работы, исполнительское мастерство. В процессе профессиональной деятельности спортивные педагоги призваны участвовать в решении следующих задач: способствовать социализации, формированию общей культуры личности обучающихся средствами физической культуры в процессе физкультурно-спортивных занятий, ее приобщению к общечеловеческим ценностям и здоровому образу жизни, осуществление обучения и воспитания занимающихся в процессе занятий (учитель физической культуры); способствовать формированию личности обучающихся в процессе занятий избранным видом спорта, ее приобщению к общечеловеческим ценностям, здоровому образу жизни, моральным принципам честной спортивной конкуренции (тренер). При этом в качестве профессиональных компетенций обозначены: способность воспитывать у обучающихся социально-личностные качества (целеустремленность, организованность, трудолюбие, ответственность, гражданственность, коммуникативность, толерантность), а также способность использовать накопленные в области физической культуры и спорта духовные ценности, полученные знания об особенностях личности, занимающихся для воспитания патриотизма, профилактики девиантного поведения, формирования здорового образа жизни, потребности в регулярных занятиях [4].

Во-вторых, в вузе должны создаваться условия для воспитания активных членов общества, патриотов своей Родины, для становления у студентов системы гуманистических ценностных ориентаций, развития личностно-психологических качеств и способностей, знаний и умений, востребованных не только в профессиональной, но и в социальной практике [5]. Достигается это как средствами физкультурно-спортивной деятельности, так и в рамках воспитательной деятельности учебного заведения – при соблюдении ряда условий, в числе которых следующие:

- участие студентов в разных видах волонтерской деятельности с освоением в процессе взаимодействия эффективных способов коллективной деятельности, разрешения конфликтов, навыков конструктивного социального поведения;

- участие студентов в творческих, спортивных, просветительских мероприятиях как способ расширения поликультурных знаний, коррекции деструктивных культурных установок;

- включение в содержание профессиональной практики заданий, связанных с решением общепедагогических задач воспитания учащихся общеобразовательных и спортивных школ, организации физкультурно-рекреационной деятельности в учебных заведениях и по месту жительства населения и др.;

- проведение со студентами бесед о роли личности в развитии общества, о степени влияния активности граждан на внутривнутриполитические и экономические процессы, о значении международного авторитета государства для жизни его граждан



(цель – осознание студентами движущей роли активного гражданина в развитии общества); по вопросам многообразия форм, способов и предметных областей социального взаимодействия, способам оценки степени конфликтности ситуаций, стратегиям эффективного поведения в социуме, в разных ситуациях общения (цель – овладение навыками социально одобряемого поведения);

– организация бесед и круглых столов, посвященных вопросам этнического и конфессионального многообразия мира, России, региона проживания, содержания и смысла общечеловеческих ценностей как объединяющего ядра разных культур, о наиболее интересных и значимых для различных этнических групп традициях и обычаях, влиянии этнических и интернациональных факторов на жизнь современных людей, причинах возникновения современных межнациональных конфликтов и т. п. (цель – повышение толерантности, формирование поликультурной направленности личности студентов);

– проведение встреч с интересными людьми, принадлежащими различным этническим и конфессиональным группам, социальным слоям, профессиональным сообществам с целью обогащения жизненного опыта студентов положительными примерами гражданственности, профессионализма, общественно полезной деятельности, толерантности и пр. [6].

Таким образом, целевые установки воспитательной и образовательной деятельности вузов позволяют рассматривать данные учреждения в качестве организационно-ядра и методической базы работы, направленной на решение социально-педагогических молодежных проблем средствами физкультурно-спортивной деятельности.

Современным, весьма популярным и действенным способом организации общественно полезной деятельности молодежи является волонтерство. Оно представляет собой широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой ответственности без расчета на денежное вознаграждение [7]. К направлениям деятельности волонтеров относятся, в том числе, поддержка детей и подростков, спортивная и туристская подготовка, досуговая деятельность (организация свободного времени детей, подростков и молодежи) и т. п.

Волонтерское движение базируется на семи основных принципах: добровольность, независимость, единство, универсальность, гуманность, беспристрастность, нейтральность. При этом волонтеры работают не только из альтруистических побуждений, но и для и приобретения социального и профессионального опыта, специальных навыков и знаний, установления личных контактов. Часто волонтерская деятельность – это путь к оплачиваемой работе, здесь всегда есть возможность проявить и зарекомендовать себя с лучшей стороны, попробовать себя в разных сферах деятельности и определиться с выбором жизненного пути [8].

Анализ научных и публицистических материалов, посвященных современному состоянию системы образования и воспитания, гражданской социализации молодежи и т. п. позволяет выделить ряд задач, к решению которых целесообразно привлекать учащуюся молодежь. К ним относятся:

– просвещение подрастающего поколения в области противодействия экстремистской пропаганде, полноценного активного участия в жизни общества, рациональной организации свободного времени, здорового образа жизни и т. п.;

– организация досуга школьников (в том числе по месту жительства);

– помощь детям и подросткам в профессиональном самоопределении, в поиске способов проявления гражданской активности и т. п.



Для будущих спортивных педагогов все вышесказанное означает использование потенциала физической культуры и спорта для решения указанных социально-педагогических проблем. Физическая культура и спорт как сложное социальное явление выполняют в обществе важнейшие социальные функции в области морали, этики, воспитания. Развивающая функция связана совершенствованием сущностных сил людей, включая мышечную и нервную системы; воспитательная – с укреплением выносливости и закалкой морального духа человека, формированием приверженности высоким нравственными целям, коллективистской направленности личности; образовательная – с просвещением в области теории и истории физической культуры и спорта, содержания и видов физкультурно-спортивной деятельности, их значения для здоровья личности и общества; оздоровительно-гигиеническая – с повышением двигательной активности, становлением здорового образа жизни; общекультурная – с рациональной организацией свободного времени [9, 10 и др.].

Кроме того, физическая культура и спорт способствуют процессу социализации личности, обеспечивают межличностные отношения, процессы физического и духовного общения людей, служат объединению людей в различные социальные группы, содействуют удовлетворению потребности людей в зрелищах, существенно влияют на становление гуманистического мировоззрения занимающихся и т. д. [11]. Огромное значение имеет спорт как средство социальной интеграции и обеспечения международных связей, как способ демонстрации высших физических и духовных возможностей человека и демократических, нравственных способов и путей их достижения. В целом, физическая культура и спорт обладают возможностями комплексного гуманистического воздействия на личность, на отношения между людьми, позволяющими влиять не только на физические, но и на психические и духовные качества и способности человека, на развитие его эстетической, нравственной, коммуникативной культуры и т. д. [12]. Сущность, миссия физической культуры и спорта позволяют использовать ее потенциал для комплексного решения многочисленных социально-педагогических проблем современной молодежи.

При этом возможно использование следующих средств.

1. Личностных: личность, биография, достижения знаменитых спортсменов; реализация данных средств может осуществляться в виде встреч и бесед с интересными людьми.

2. Информационных: знания в области: теории физической культуры и спорта, их значения для становления здорового образа жизни и достижения жизненного успеха; истории спорта, спортивных традиций и достижений спортсменов России, народных подвижных игр и видов спорта; общественной деятельности, роли молодежи в развитии общества и государства, гуманистических ценностей и моральных принципов цивилизованного человека, социально одобряемых жизненных целей и приоритетов; патриотизма и гражданственности, гражданской активности и форм ее проявления; их реализация осуществляется посредством проведения лекций, семинаров, диспутов, встреч, поисково-исследовательской работы.

3. Деятельностных:

(а) физкультурно-спортивная деятельность: организованные занятия сортом в спортивных школах, кружках и секциях, участие в физкультурно-рекреационной активности (походы, экскурсии, подвижные и спортивные игры в свободное время в школах и по месту жительства), самостоятельные занятия физической культурой и спортом;

(б) общественно-полезная деятельность: организация и осуществление физкультурно-спортивного, рекреационного и духовно-нравственного просвещения де-



тей и подростков; популяризация (собственным примером и посредством показательных выступлений) здорового образа жизни, занятий физической культурой и спортом, волонтерство; организация физкультурно-спортивной занятости детей, подростков и молодежи по месту жительства, в том числе, в каникулярное время.

Выделенным задачам и средствам должны соответствовать и направления общественно-полезной деятельности студентов. К таким направлениям, на наш взгляд, целесообразно отнести просветительскую работу, организацию общественно полезной деятельности подростков и молодежи, организацию активного отдыха детей, подростков, молодежи. Собственно, работа может осуществляться как по месту учебы (в общеобразовательных и спортивных школах, колледжах и вузах), так и по месту жительства субъект-объектов воздействия (например, на дворовых площадках, если позволяют погодные условия).

Учитывая цели работы (решение актуальных социально-педагогических проблем молодежи) и сущность основной формы ее реализации (волонтерство), деятельность студентов должна базироваться на следующих принципах:

– добровольность – участие в общественно-полезной работе отрицает всяческое принуждение и обеспечивается исключительно желанием субъектов;

– безвозмездность – участие в общественно-полезной работе не предусматривает материального вознаграждения, а также стимулирования средствами педагогического оценивания;

– сознательность, активность и инициативность – участие в общественно-полезной работе предполагает убежденность субъектов в важности деятельности, стремление каждого внести теоретический или практический вклад в коллективное дело; приветствуется внесение предложений по организации и содержанию работы каждым ее участником;

– непрерывность и систематичность – общественно-полезная работа осуществляется без перерывов на выходные и каникулы, предполагает направленность воспитательных мероприятий на комплексное решение выделенных проблем;

– социальная ориентация – возможность решения актуальных социально-педагогических проблем является главным целевым ориентиром в выборе средств, методов работы, проводимых мероприятий;

– равноправие и уважение – все участники деятельности равны, не зависимо от возраста, пола, национальной и религиозной принадлежности, места учебы; мнение каждого учитывается при целеполагании, планировании деятельности, выборе мероприятий и т. п.

Рассмотрим содержание каждого направления общественно-полезной деятельности будущих спортивных педагогов.

Просветительская работа может осуществляться в форме лекций, бесед и диспутов, политинформаций. Ее ориентировочное содержание отражено выше – при описании информационных средств решения социально-педагогических задач. Значение данного направления деятельности заключается в обеспечении когнитивно-мотивационной основы для повышения этнорелигиозной толерантности и чувства гражданской идентичности учащейся молодежи, снижения привлекательности для нее экстремистских идей и негативного влияния СМИ, повышения у подростков и юношества чувства социальной значимости и общественной полезности, формирования ценностей свободы, справедливости, патриотизма, человеческого достоинства, равенства, ненасилия и пр., становления позитивного взгляда на будущее, сознательного ответственного отношения к своей жизни и стремления к рациональной



организации досуга, повышению двигательной активности. Кроме того, полученная и осмысленная информация станет базой для укрепления и становления профессиональной направленности личности будущих спортивных педагогов, спортивно-профессионального самоопределения воспитанников детско-юношеских спортивных школ, повышения интереса к физической культуре, спорту, двигательной активности у детей, не включенных в систематические организованные занятия спортом.

Для рациональной организации свободного времени детей, подростков, учащейся молодежи студенты могут использовать средства и методы физической рекреации. Их применение возможно в разных формах: организация и проведение спортивных праздников, соревнований в общеобразовательных и спортивных школах; организация подвижных игр, конкурсов и пр. на дворовых площадках; организация однодневных туристических походов в выходные дни и в период каникул для молодых жителей микрорайонов или учащихся школ и пр. Важным аспектом работы может стать применение спортивных и подвижных игр народов Дагестана, России, мира. Сами игры отличаются большим зарядом эмоционального позитива, позволяют получить удовольствие от двигательной активности, а изучение, освоение и сравнение игр разных народов, при условии их грамотного подбора, позволит увидеть не только различия, но сходства между культурами разных этносов.

Таким образом, все это будет способствовать, помимо прочего, повышению межэтнической толерантности и уважению к чужим культурам, развитию интернационализма подрастающего поколения. Можно сказать, что организованный активный отдых детей и подростков станет средством отвлечения их от антриобщественных идей, способом профилактики или предотвращения асоциального поведения, по крайней мере, в тех случаях, когда такое поведение является следствием скуки, неспособности или невозможности занять себя интересным делом, безнадзорности и пр.

Кроме того, повышение двигательной активности подрастающего поколения не возможно без использования потенциала обязательных регламентированных занятий физической культурой и организованных занятий спортом. В связи с этим данное направление общественно-полезной активности будущих спортивных педагогов предполагает их работу в учреждениях общего и дополнительного (физкультурно-спортивного) образования. Содержание деятельности может быть связано с участием в проведении уроков физической культуры, тренировочных занятий; значимым аспектом является целенаправленное и актуализированное влияние на интересы, мотивы, эмоции детей и подростков с целью повышения у них потребности в двигательной активности. В отличие от предыдущего направления, в данном случае, на наш взгляд, основным методом воздействия на ценностно-мотивационную сферу учащихся может быть собственный пример студентов, для реализации которого служат и показательные выступления, и соревнования по разным видам спорта (как между студентами, так и между студентами и школьниками или воспитанниками детско-юношеских спортивных школ). Причем такая работа, обязательная в период педагогической и производственной практик, может быть по договоренности с образовательными учреждениями продолжена студентами и в дальнейшем на основе принципов волонтерства, и составить значимую часть их общественно-полезной деятельности.

Работа студентов по организации общественно-полезной деятельности молодежи преследует цель обеспечения подрастающему поколению возможностей для проявления своей гражданской активности, становления у него чувства собственной социальной значимости. Она содержательно связана с двумя вышеописанными направлениями и, в контексте настоящего исследования, может заключаться, прежде всего, в привле-



чении широкого круга детей и подростков к работе по гражданскому и физкультурно-спортивному просвещению сверстников, организации их активного отдыха, по пропаганде физической культуры и спорта, здорового образа жизни и пр. Таким образом, увеличивая число участников просветительской и физкультурно-рекреационной работы, студенты – будущие спортивные педагоги будут способствовать расширению круга детей и подростков, отличающихся социально одобряемыми личностными качествами и поведением, обеспечат непрерывность общественно-полезной деятельности, а также перевод ее из разряда организованной в разряд самоорганизованной.

В зависимости от субъект-объектов общественно-полезной деятельности студентов – будущих спортивных педагогов, от проведенной работы правомерно ожидать следующих результатов:

1) общих: повышение гражданской активности, становление чувства собственной социальной значимости, накопление опыта общественно-полезной деятельности, рациональная организация свободного времени;

2) частных:

– для студентов – организаторов работы: повышение профессиональной направленности, увеличение соревновательного и судейского опыта, накопление опыта профессионально-педагогической деятельности;

– для учащихся (работа проводится в общеобразовательных школах, в профессиональных учебных заведениях нефизкультурного профиля, по месту жительства, на дворовых площадках): увеличение количества детей, подростков, юношества, активно занимающихся спортом в спортивных секциях и школах; становление позитивного, заинтересованного отношения к физической культуре;

– для юных спортсменов (работа проводится в спортивных школах): увеличение количества подростков, выбирающих физическую культуру и спорт в качестве сферы профессиональной деятельности; увеличение соревновательного и судейского опыта.

Осуществление вышеописанной деятельности, на наш взгляд, позволит представителям учащейся молодежи ощутить себя полноправными и значимыми членами общества, получить навыки общественной деятельности, обеспечит становление гражданственности и формирование гуманистических целей и ценностей, а также будет способствовать накоплению профессионального опыта и повышению его разносторонности еще в процессе профессиональной подготовки.

## Ссылки на источники

1. Муртазалиев А. М. Проблемы правовой социализации молодежи. – URL: <http://www.opdag.ru/7publik/murtuzaliev/16.htm/>.
2. Гусаев Т. О молодежном протесте и формах его выражения // Доклад на заседании Совета по молодежной политике в СКФО от 25 апреля 2011. – URL: <http://www.vestikavkaza.ru/news/politika/dagestan/36287.html>.
3. Хазова С. А. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту. – М.: Спутник+, 2010. – 84 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 034300 Физическая культура (квалификация (степень) «бакалавр»). – М., 2010.
- 5–6. Хазова С. А. Указ. соч.
- 7–8. Волонтер // Википедия. – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Волонтер>.
9. Динер В. Л. Теория и методика физической культуры. – Краснодар, 2001. – 341 с.
10. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта. – М.: Академия, 2000. – 480 с.
11. Хакунов Н. Х., Ахтаов Р. А. Физическая культура и спорт в современном мире – социальные аспекты. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2008. – 168 с.



12. Столяров В. И. Спорт, устойчивое развитие и культура мира. – URL: <http://www.m-press.ru/sport/index1.html>.

**Magomedov Robert,**

*Senior Lecturer, Department of Physical Education Branch of the Dagestan State Technical University in the city of Derbent, Dean of the Faculty of Physical Culture Institute "Yuzhdag" Derbent*  
[khazovasn@rambler.ru](mailto:khazovasn@rambler.ru)

**The content of public benefit activities of students – future sports educators**

**Abstract.** This article presents a theoretical description of the public benefit of the students - the future of sports educators to address urgent social and educational problems of modern youth, described the principles, means and forms of student work, providing increased civic participation, tolerance, responsibility towards society and the youth a.

**Keywords:** non-profit activities of students, the potential for physical culture and sports, social and educational problems of youth, personal means of addressing youth issues, information tools, addressing youth issues, activity-related means of addressing youth issues.

ISSN 2304-120X



**Рецензент:** Хазова Снежана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания ФГБОУ ВПО «Адыгейский государственный университет»



**Пак Мария,**

доктор педагогических наук, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, профессор кафедры химического и экологического образования, Почетный профессор ФГБОУ ВПО Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург  
[mspak@herzen.spb.ru](mailto:mspak@herzen.spb.ru)

**Лямин Алексей Николаевич,**

кандидат педагогических наук, Почетный работник общего образования РФ, доцент кафедры естественнонаучного и математического образования, заведующий центром мониторинговых исследований и прогноза в области образования КОГОАУ ДПО (ПК) «Институт развития образования Кировской области», г. Киров  
[enimo@kirovipk.ru](mailto:enimo@kirovipk.ru)

## Формирование универсальных учебных действий школьника при обучении химии

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме обеспечения качества общего химического образования – формированию универсальных учебных действий школьника посредством интеграции естественнонаучных и гуманитарных знаний при обучении химии. Постановка и решение актуальной и новой проблемы обусловлены ведущими идеями, отражёнными в документах ЮНЕСКО, Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» и ФГОС нового поколения, определяющими качество общего образования как уровень социальной зрелости школьника, достаточный для обеспечения автономии, компетентности и самостоятельности в различных сферах жизнедеятельности.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, предметные компетенции по химии, интеграция естественнонаучных и гуманитарных знаний при обучении химии в современной школе.

В ФГОСе общего образования нового поколения особое внимание уделяется Программе формирования универсальных учебных действий (УУД), конкретизирующей требования Стандарта к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения основной образовательной программы общего образования. Главная цель Программы – обеспечение регулирования различных аспектов освоения метапредметных умений, используемых многофункционально (при решении как учебных, так и социально и жизненно важных задач). Какую роль должна сыграть химия как учебный предмет в процессе формирования УУД?

Вопросам формирования учебных действий как важного компонента учебной деятельности посвящено немало фундаментальных трудов (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Коссаковский, А. Н. Леонтьев, И. Ломпшер, А. К. Маркова, В. В. Репкин, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.). Однако в настоящее время нет чёткого определения таких понятий как «учебные действия», «умения» и «универсальные учебные действия». Некоторые авторы используют понятия «действия», «умения», «компетенции», «компетентности» как синонимы. Такую небрежность можно увидеть и в нормативных документах. В «Глоссарии ФГОС» можно найти определение: «Универсальные учебные действия – способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, совокупность действий учащегося, обеспечиваю-



щих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [1].

Действия – это не способность, а проявление этой способности.

Что собой представляют эти понятия («учебные действия», «универсальные учебные действия», «умения»)? Как они соотносятся между собой? Ответы на эти вопросы мы пытались дать в скрытой форме в сущностных определениях этих понятий.

– учебные действия – проявление, структурно-функциональный компонент и результат образовательной деятельности учащихся;

– универсальные учебные действия – разносторонние и многофункциональные учебные действия интегративного характера, пригодные для достижения образовательных, а также социально значимых и жизненно важных целей;

– умения (от «ум» – разумение, знание, понимание) – личностные способы действий; способность адаптивно совершать сложные модели поведения для достижения цели (по В. А. Жмурову).

В составе основных групп универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, выделены в ФГОСе четыре блока: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные УУД [2].

В качестве важнейших форм УУД, адекватных Программе их формирования, на наш взгляд, при изучении химии следует выделить:

- действия ценностной ориентации,
- действия целеполагания,
- действия планирования,
- действия отбора и конструирования содержания,
- действия учебного труда и познания,
- действия общения,
- действия контроля и самоконтроля,
- действия оценки и самооценки,
- действия рефлексии и саморефлексии,
- действия самообразования.

Особое внимание следует уделять учебным действиям контроля и учебным действиям оценки [3]. Заметим, что предметом контроля является не столько конечный результат деятельности, сколько способы его получения. Психологи (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.) рекомендуют учесть упреждающий характер контроля, опирающегося на развитый внутренний план действий и их рефлексии. Естественно, положительная оценка учебных действий санкционирует переход к новым учебным задачам, отрицательная оценка побуждает вернуться к ним и их контролю.

Справедливо утверждение, что УУД не формируются вне предметного содержания (Е. Е. Вяземский). Знание и учёт указанных выше групп и форм УУД сопряжены с формированием предметных компетенций.

Предметными компетенциями по химии на базовом уровне, обозначенными в новом ФГОСе общего образования, являются следующие компетенции [4]:

- овладение правилами безопасного обращения с веществами, приемами оказания первой помощи при травмах и отравлениях;
- систематизация основных законов химии и химических теорий в пределах основной образовательной программы среднего (полного) общего образования;
- овладение химической терминологией и символикой;



- распознавание веществ и материалов на основании внешних признаков и важнейших характерных реакций;
- составление химических уравнений реакций и проведение по ним расчетов;
- способность пользоваться Периодической системой химических элементов Д. И. Менделеева;
- понимание энергетических характеристик превращений веществ и их влияния на оптимальные условия протекания этих превращений;
- способность применять полученные знания при объяснении химических явлений в быту, в промышленном и сельскохозяйственном производстве, в живой природе;
- осознание и разъяснение необходимости экологически грамотного поведения в окружающей среде;
- выявление и описание причин и последствий химического загрязнения окружающей среды, его влияния на живые организмы и здоровье человека.

Важнейшим средством формирования УУД при изучении химии (и других естественнонаучных дисциплин) является интеграция естественнонаучных и гуманитарных знаний, процесс целостного объединения ранее разобщенных разнородных компонентов [5]. В качестве разобщенных компонентов выступают часто сами химические объекты (вещества, химические элементы, реакции, технологии и т. п.) с одной стороны и их ценностные смыслы с другой стороны. Прежде чем интегрировать, в любом случае, следует разобраться в достоинствах и недостатках интегрируемых объектов (подходов, разнородных знаний, предметных умений, общеучебных действий и т. п.).

Для осуществления метапредметной интеграции необходимо знание характерных признаков и особенностей естественнонаучных и гуманитарных знаний (В. А. Рыбаков, А. Л. Покрышкин). Если естествознание представляет собой систему знаний о разных аспектах природы, то гуманитарные предметы – систему знаний о культуре и ценностных смыслах человека, социума. Естественнонаучные и гуманитарные знания всегда узнаваемы (и визуально, и аудиально).

Приведем как примеры фрагменты содержания учебного материала по химии.

### Пример 1 (естественнонаучный подход).

Железо – химический элемент с порядковым номером 26, находится в 4-м большом периоде, в побочной подгруппе 8-й группы, относительная атомная масса у железа 55,85. На основании положения железа в периодической системе химических элементов можно охарактеризовать строение нейтрального атома железа. Заряд ядра атома Fe – +26 (соответствует порядковому номеру). В ядре атома Fe содержится еще 30 нейтронов, это число находим по разности между  $A_r(\text{Fe})$  и числом протонов 26 (соответствующим заряду ядра). В нейтральном атоме Fe содержится всего 26 отрицательно заряженных электронов на четырех (поскольку железо элемент 4 периода) энергетических уровнях. Электронные конфигурации («электронный паспорт») атома Fe в основном состоянии:  $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^6 3d^6 4s^2$ . Как представитель побочной подгруппы (d-элемент) железо на внешнем энергетическом уровне имеет 2 электрона. Возможные степени окисления: 0, +2, +3, +6.

Как достаточно реакционноспособное вещество железо в природе встречается в виде соединений:  $\text{Fe}_3\text{O}_4$  (магнетит),  $\text{Fe}_2\text{O}_3$  (гематит),  $\text{Fe}_2\text{O}_3 \cdot 3\text{H}_2\text{O}$  (лимонит),  $\text{FeS}_2$  (железный колчедан, пирит),  $\text{FeCO}_3$  (сидерит) и др.

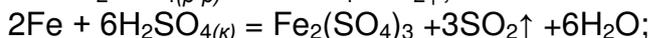
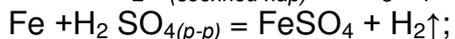
Железо – простое вещество представляет собой блестящий вязкий и ковкий металл серебристо-серого цвета с объемноцентрированной кубической кристаллической решеткой. Железо обладает сильными ферромагнитными свойствами, хорошей тепло- и электропроводностью. С увеличением степени чистоты свойства железа



значительно изменяются даже в области очень малых концентраций примесей. Температура плавления чистого железа 1 535 °С, температура кипения 3 200 °С. Со многими металлами железо образует сплавы, хотя в некоторых совершенно не растворяется, например, железо и свинец при смешивании образуют два жидких слоя, как вода и масло. Железо взаимодействует с простыми веществами – неметаллами (например, с кислородом, хлором, серой при нагревании):



Взаимодействует со сложными веществами (с водой, с кислотами, с солями):



Пример 1 иллюстрирует специфику химических знаний в системе естественно-научного познания, для которых характерны следующие *признаки*: упорядоченность с чётким основанием систематизации знания; объективность; формальная логическая доказуемость и обоснованность; непротиворечивость в пределах одной или нескольких взаимосвязанных теорий; возможность предвидения, прогноза и др.

### Пример 2 (гуманитарный подход).

«Железо – удивительный химический элемент, который встречается всюду (в живой природе, в земной коре, в морской воде, на дне океанов, в космосе...). Железо в крови человека обнаружил француз Мери. В своё время это было сенсацией. Сейчас никого этим сообщением не удивишь. Красный цвет крови человека и животных обусловлен гемоглобином, в состав которого входит железо. Ценностная роль железа в живом организме состоит в осуществлении жизненно важного процесса (дыхания), заключающегося в присоединении гемоглобином кислорода воздуха и переносе его в ткани. В составе гемоглобина содержится три четверти всего железа, входящего содержащегося в организме, остальная часть железа распространена по органам человека (печень, селезенка, хрусталик, роговица и т. п.). При недостатке железа возникает анемия, признаком которой являются плохой цвет лица, быстрая утомляемость, головные боли, плохое настроение. В железе нуждаются и растения, в частности, плодовые деревья (яблоня, персик, цитрусовые), а также малина, виноград. Железом богаты морковь, картофель, фасоль, шпинат, крапива и т. д.

Пример 2 иллюстрирует фрагмент предметного содержания химии глазами образованного человека, но не химика. *Специфику гуманитарного знания* составляют следующие *признаки* [6]: аморфное пространство интерпретаций и смыслов; субъективность знания; неприменимость законов формальной логики; допустимость множества интерпретаций; интуитивное постижение истины; понимание цели и намерения другого человека, восстановление смысла и др.

Удивительный пример гуманитарного подхода к раскрытию ценностного значения железа как химического элемента представляет собой высказывание академика А. Е. Ферсмана:

«Железо не только основа всего мира, самый главный металл окружающей нас природы, оно основа культуры и промышленности, оно орудие войны и мирного труда. И трудно во всей таблице Менделеева найти другой такой элемент, который был бы так связан с прошлыми, настоящими и будущими судьбами человечества... Железо пока – основа металлургии, машиностроения, путей сообщения, судостроения, мостов, транспорта... А если бы не было железа... На улицах



стоял бы ужас разрушения: ни рельсов, ни паровозов, ни автомобилей... не оказалось бы, даже камни мостовой превратились бы в глинистую труху, а растения начали бы чахнуть и гибнуть без живительного металла. Разрушение ураганом прошло бы по всей земле, и гибель человечества сделалась бы неминуемой. Впрочем, человек не дождал бы до этого момента, ибо, лишившись трех граммов железа в своем теле и крови, он бы прекратил свое существование раньше, чем развернулись бы нарисованные события...».

Важно при обучении школьников химии, наряду с формальной логикой, использовать оценивающую логику отбора и изложения учебного материала (табл. 1).

Таблица 1

### Сравнение отдельных аспектов формальной и оценивающей логики

Формальная логика	Оценивающая логика
Познание явлений через сформулированные законы, теории, принципы как критерии истины. Основные вопросы: <i>Как? Почему?</i>	Познание явлений в их жизненном, культурном, историческом значении. Это ценностные понятия. Основные вопросы: <i>Ради чего? Зачем?</i>
Основной принцип: причинность Причина → следствие <i>Прошрое → будущее</i>	Основной принцип: антипричинность Следствие → причина <i>Будущее → настоящее</i>
Понимание рассматривается в <i>гносеологическом контексте</i> , как способ познания	Понимание рассматривается в <i>онтологическом контексте</i> , как способ существования
Жизнь – предмет познания и одновременно исходный пункт познания, следовательно, она изначально находится в состоянии понимания, а отправной точкой является переживание. Именно в переживании открывается живая реальность ( <i>Дильтей</i> )	

В процессе интеграции [7] ранее разобщенные компоненты (*в наших примерах – химический объект и ценностные смыслы*) посредством определенных многостадийных механизмов объединяются в целостное образование (*на уровне межпредметных или метапредметных связей, на уровне «конгломерации», на уровне методологического синтеза*).

*Механизм интеграции* естественнонаучных и гуманитарных знаний при изучении химии разнообразен, но *цель интеграции* одна – формирование универсальных учебных умений, обуславливающих формирование универсальных учебных действий [8].

Важным *условием* успешного формирования УУД является четкое знание структурных и функциональных составляющих Программы и умение применять это знание, а именно:

- описание ценностных ориентиров общего образования;
- определение состава УУД;
- характеристики личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных УУД;
- связь УУД с содержанием учебных предметов;
- типовые задачи формирования личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных УУД;
- описание преемственности Программы по ступеням общего образования;
- планируемые результаты сформированности универсальных учебных действий.

Итак, формирование предметных компетенций по химии должно быть связано с достижением интегративных результатов межпредметного и метапредметного (*универсального*) значения, включающего следующее [9].

1. Умения учащихся организовать свою образовательную деятельность, определять ее цели и задачи, выбирать обобщенные способы и другие средства реали-



зации цели, применять информационно-коммуникационные технологии при поиске информации, взаимодействовать в группе и оценивать достигнутые результаты.

2. Готовность к профессиональному выбору в мире профессий, на рынке труда и в системе профессионального образования с учетом собственных интересов и возможностей.

3. Ценностные ориентации духовно-нравственного характера, готовность следовать этическим нормам поведения в жизни, умение оценивать свои и других людей по ступки с позиции социально-культурных традиций и духовно-нравственных ориентиров.

Возможности химии в формировании универсальных учебных действий достаточно широки. Постановка и решение в процессе обучения химии актуальной и новой проблемы формирования УУД обусловлены прежде всего ФГОС нового поколения, предусматривающим обеспечение нового качества (*в частности, общего химического образования*), универсальности действий, автономии, компетентности и творческой самостоятельности, необходимых в различных сферах жизнедеятельности.

## Ссылки на источники

- 1–2. Глосарий ФГОС. – URL: <http://fgos.edurm.ru/index.php/glossarij>; <http://standart.edu.ru/>.
3. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / Под ред. А. Коссаковски и др. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.
4. Глосарий ФГОС.
5. Пак М. С. Теоретические основы интегративного подхода в процессе химической подготовки учащихся профтехучилищ: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – Санкт-Петербург: Печатный двор, 1991. – 38 с.
6. Соломин В. П., Пак М. С., Иванова И. С. Интегративная методология в химическом образовании // *Chemical Education*. – Riga: Latvijas Universitate, 2009. – P. 239–245.
7. Пак М. С. Указ. соч.
8. Милованова Н. Г., Прудаева В. Н. От общеучебных умений и навыков к формированию универсальных учебных действий: методические рекомендации. – Тюмень: ТОГИРРО, 2008. – 28 с.
9. Глосарий ФГОС.

### **Pak Mariya,**

*Doctor of Education, Honored Worker of Higher Professional Education of Russia, Professor, Department of Chemical and Environmental Education, Honorary Professor of Russian State Pedagogical University Al. Herzen, St. Petersburg*  
[mspak@herzen.spb.ru](mailto:mspak@herzen.spb.ru)

### **Lyamin Alexei,**

*Ph.D., Honored Worker of the Russian general education, pre-center department of science and mathematics education establishments schy center monitoring and prediction research in the field of Education Institute of Education Development of the Kirov region, Kirov*  
[enimo@kirovipk.ru](mailto:enimo@kirovipk.ru)

### **Formation of universal student learning activities in teaching chemistry**

**Summary.** The article is devoted to the actual problem of ensuring the quality of general education chemistry - the formation of universal student learning activities by integrating the natural sciences and humanities in the teaching of chemistry. Formulation and solution of current and new problems arise from the leading ideas, reflected in the documents of UNESCO National Education initiative "Our new school" and a new generation of standards that define the quality of general education as the level of social maturity of pupils, sufficient for autonomy, competence and autonomy in various spheres of life.

**Keywords:** universal education activities, subject competence in chemistry, integration of natural sciences and humanities in the teaching of chemistry in the modern school.

ISSN 2304-120X



9 772304 120128



**Козлова Елена Владимировна,**  
магистрант кафедры социальной работы ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет», г. Киров  
[lenakoz84@mail.ru](mailto:lenakoz84@mail.ru)

## Исследование социального самочувствия студентов с особыми потребностями

**Аннотация.** Социальное самочувствие достаточно сложный показатель социального мироощущения, и он не сводим исключительно к уровню дохода, к осознанию себя бедным, среднеобеспеченным или обеспеченным. Социальное самочувствие – «интегральная характеристика отношения личности к окружающей действительности, степени удовлетворенности различными аспектами жизнедеятельности, оценки своих возможностей» [1].

**Ключевые слова:** социальное самочувствие, студенты с особыми потребностями, интегральный индекс социального самочувствия.

Вот уже два десятилетия в нашей стране происходят существенные социально-экономические преобразования, что закономерно приводит к значительным изменениям в жизни и общественном сознании россиян. Ученые различных отраслей научного знания прилагают серьезные усилия по поиску интегральных и объективизированных показателей, отражающих происходящие трансформации. Высокую конструктивность попыток в этом отношении демонстрирует использование понятия «социальное самочувствие» как переживания представителей конкретного общества (группы, коллектива) относительно проявления сложного соотношения между их индивидуальными и социальными ожиданиями и удовлетворенностью своим реальным статусом и положением, жизнью в целом. Социальное самочувствие отражает соотношение между уровнем притязаний и степенью удовлетворения потребностей субъекта [2].

Отдельно стоит рассмотреть социальное самочувствие студентов с особыми потребностями. К этой группе можно отнести студентов-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и студентов с ограниченными возможностями.

Актуальность и важность проблемы, ее недостаточная разработанность определили направление и тему исследования – «Социальное самочувствие студентов с особыми потребностями».

Эмпирическое исследование проводилось на базе Вятского государственного гуманитарного университета. В учебном заведении обучается 203 студента с особыми потребностями. Из них: 177 сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, 11 инвалидов II группы и 25 инвалидов III группы (рис. 1).

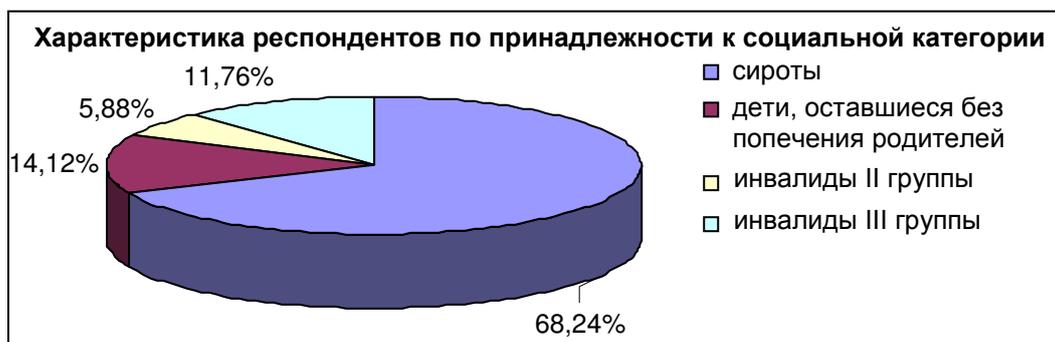


Рис. 1



В качестве инструментов исследования были использованы:

1) социологический тест «Интегральный индекс социального самочувствия» (Е. И. Головаха, Н. В. Панин, А. П. Горбачик) [3];

2) анкета, позволяющая выявить характеристики социального самочувствия студенческой молодежи.

Общее количество респондентов составило 127 человек (63%). Из числа опрошенных большую часть – 68,24% составили студенты из числа детей-сирот. В опросе приняли участие преимущественно студенты женского пола (72,86% – студенты из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; 73,33% – студенты с ограниченными возможностями). Из числа респондентов студенты 1-го курса составили 34,12%, 2-го курса – 23,53%, 3-го и 4-го курсов – по 17,65% и 5-го курса – 7,06%.

В опросе приняли участие студенты четырех профилей обучения: естественно-го, экономического, гуманитарного и технического (рис. 2).

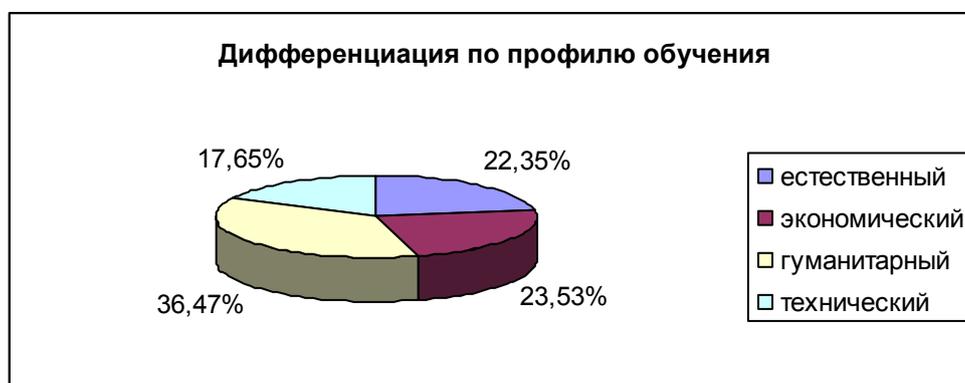


Рис. 2

«Интегральный индекс социального самочувствия» (ИИСС) имеет две модификации теста: 44-пунктный вариант опросника (ИИСС-44), предназначенный для углубленных исследований социального самочувствия, и 20-пунктный вариант (ИИСС-20), предназначенный для мониторинговых, сравнительных и оперативных исследований. Данная методика позволяет измерять уровень социального самочувствия населения в современных общественных условиях и оценивать эффективность социальной политики с точки зрения ее влияния на социально-психологическую атмосферу и массовые настроения (табл. 1, 2).

Таблица 1

### Средние значения интегрального индекса социального самочувствия

Вариант опросника	Среднее арифметическое (в баллах)	Стандартное отклонение
ИИСС-44	79	12
ИИСС-20	35	7

Таблица 2

### Нормативные границы уровней социального самочувствия

Уровень	Значение ИИСС-44	Значение ИИСС-20	Стандартизированное значение ИИСС
Низкий	44–65	20–27	< 40
Пониженный	66–71	28–29	40–44
Средний	72–86	30–40	45–55
Повышенный	87–91	41–42	56–60
Высокий	92–132	43–60	> 60



Процедура исследования включала следующие этапы.

1. Определение уровня социального самочувствия студентов с особыми потребностями, используя в качестве инструментария социологический тест «Интегральный индекс социального самочувствия» (Е. И. Головаха, Н. В. Панин, А. П. Горбачик).

2. Определение и анализ структуры социального самочувствия: оценка степени распространенности той или иной потребности у респондентов исследования (интересует – не интересует), а также степень напряженности данной потребности (количество респондентов, которые испытывают потребность в данном благе, но эта потребность не удовлетворена).

3. Проведение анкетирования.

Анкета содержит как открытые, так и закрытые вопросы и состоит из 9 вопросов, позволяющих получить информацию о характеристиках социального самочувствия студентов через оценку студентами:

- материального положения, прогнозы относительно его изменения в ближайшие 2–3 года и факторов, влияющих на этот процесс;
- преобладающих настроений и факторов на него влияющих;
- ожиданий студентами помощи в решении своих проблем.

Исследование проводилось методом аудиторного опроса студентов, посредством заполнения специально подготовленных анкетных бланков и теста. Все данные используются в обобщенном варианте.

4. Обработка и анализ полученных результатов исследования.

5. Построение диаграмм и таблиц, иллюстрирующих результаты исследования.

6. Выводы по результатам исследования.

Для определения уровня социального самочувствия студентов нами был использован опросный лист методики ИИСС-20; респондентам была предложена следующая инструкция: «Внимательно прочитайте каждое суждение и ответьте на вопрос: «Чего из перечисленного ниже вам не хватает?» Обведите кружком номер соответствующего вашему мнению варианта ответа. Ответ дайте по каждому суждению».

Полученные результаты исследования обрабатывались методом суммирования баллов и определения адекватно полученной суммы уровню социального самочувствия студентов.

Для удобства введем условные названия – студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, назовем 1-й группой респондентов, а студентов с ограниченными возможностями – 2-й группой (табл. 3).

Таблица 3

### Уровень социального самочувствия студентов – респондентов исследования

Уровень	Студенты из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	Студенты с особыми потребностями
Низкий	10,00%	13,33%
Пониженный	18,57%	13,33%
Средний	52,86%	20,00%
Повышенный	11,43%	33,33%
Высокий	7,14%	20,00%

Таким образом, у студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, низкий и пониженный уровни социального самочувствия составляет 28,57%, у студентов-инвалидов II и III групп – 26,66%. Высокий и повышенный у первых – 18,57%, а у вторых – 53,33%. Существенная разница в показателях среднего, повышенного и высокого уровней социального самочувствия



у респондентов 1-й и 2-й групп исследования. У студентов 1-й группы средний уровень на порядок выше, чем у студентов 2-й группы. Однако повышенный и высокий уровни у студентов 2-й группы больше по сумме показателей, чем у 1-й группы: 53,3%. Это можно объяснить тем, что студенты второй группы чувствуют себя более защищенными в связи с сохранностью их семей. Отсутствие таковой у студентов 1-й группы позволяет только 18,5% респондентам определить свой уровень социального самочувствия как повышенный и высокий.

Характеристика структуры социального самочувствия студентов осуществлялась на основании оценки респондентами степени распространенности той или иной ее потребности (интересует – не интересует), а также степени напряженности в связи с ее неудовлетворенностью. По результатам социологического теста «Интегральный индекс социального самочувствия» (Е. И. Головаха, Н. В. Панин, А. П. Горбачик) мы получили следующие результаты (табл. 4).

Таблица 4

### Оценка распространенности потребностей студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Характеристика потребностей	Не хватает	Хватает	Трудно сказать	Не интересует
1. Умения жить в новых общественных условиях	6,80%	32,10%	52,30%	8,80%
2. Здоровья	21,40%	40,90%	32,30%	5,40%
3. Подходящей работы	62,90%	7,42%	25,72%	3,96%
4. Необходимой одежды	28,72%	41,18%	26,20%	3,90%
5. Хорошего жилья	46,30%	30,41%	21,09%	2,20%
6. Современных экономических знаний	29,10%	19,60%	39,00%	12,30%
7. Уверенности в своих силах	42,50%	31,80%	24,90%	0,80%
8. Необходимой медицинской помощи	28,72%	41,18%	26,20%	3,90%
9. Модной и красивой одежды	32,80%	35,80%	19,50%	11,90%
10. Необходимой мебели	13,70%	56,20%	19,60%	10,50%
11. Современных политических знаний	18,90%	23,00%	31,90%	26,20%
12. Решительности в достижении своих целей	29,50%	38,80%	29,80%	1,90%
13. Юридической помощи в защите своих прав и интересов	42,40%	19,70%	33,00%	4,90%
14. Возможности полноценно проводить отпуск	39,50%	26,10%	27,10%	7,30%
15. Возможности подрабатывать	30,50%	19,30%	24,50%	25,70%
16. Возможности приобретать самые необходимые продукты	17,80%	63,20%	15,70%	3,30%
17. Инициативы и самостоятельности в решении жизненных проблем	12,10%	59,90%	25,00%	3,00%
18. Полноценного досуга	21,20%	50,80%	26,30%	1,70%
19. Возможности трудиться с полной отдачей	17,80%	27,30%	40,50%	14,40%
20. Возможности питаться в соответствии со своими вкусами	26,40%	46,70%	23,40%	3,50%

На основании полученных результатов мы проранжировали потребности и степень их распространенности у респондентов первой группы исследования. На наличие потребностей указывают данные раздела таблицы «Не хватает» (табл. 5).

Наиболее распространенными являются материальные потребности, выраженные в потребностях подходящей работы, жилья, возможностях полноценного отдыха (5 ранг), покупках модной и красивой одежды (6 ранг), возможностях подработки (7 ранг). Респондентами данной группы выделяются значимые для них психологические потребности. На третьем месте по значимости стоит потребность «Уверенность в своих силах», а на седьмой – «Решительность в достижении поставленных целей»,



Таблица 5

## Ранжирование потребностей студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Характеристика потребностей	Не хватает	Ранг
Подходящей работы	62,90%	1
Хорошего жилья	46,30%	2
Уверенности в своих силах	42,50%	3
Юридической помощи в защите своих прав и интересов	42,40%	4
Возможности полноценно проводить отпуск	39,50%	5
Модной и красивой одежды	32,80%	6
Возможности подрабатывать	30,50%	7
Решительности в достижении своих целей	29,50%	8
Современных экономических знаний	29,10%	9
Необходимой одежды	28,72%	10
Необходимой медицинской помощи	28,72%	11
Возможности питаться в соответствии со своими вкусами	26,40%	12
Здоровья	21,40%	13
Полноценного досуга	21,20%	14
Современных политических знаний	18,90%	15
Возможности приобретать самые необходимые продукты	17,80%	16
Возможности трудиться с полной отдачей	17,80%	16
Необходимой мебели	13,70%	17
Инициативы и самостоятельности в решении жизненных проблем	12,10%	18
Умения жить в новых общественных условиях	6,80%	19

Таблица 6

## Оценка распространенности потребностей студентов с ограниченными возможностями

Характеристика потребностей	Не хватает	Хватает	Трудно сказать	Не интересуется
1. Умения жить в новых общественных условиях	6,80%	32,10%	52,30%	8,80%
2. Здоровья	61,20%	18,10%	18,40%	2,30%
3. Подходящей работы	52,10%	17,40%	26,60%	3,90%
4. Необходимой одежды	28,72%	41,18%	26,20%	3,90%
5. Хорошего жилья	46,30%	30,41%	21,09%	2,20%
6. Современных экономических знаний	18,90%	23,00%	31,90%	26,20%
7. Уверенности в своих силах	42,50%	31,80%	24,90%	0,80%
8. Необходимой медицинской помощи	38,30%	25,80%	34,10%	1,80%
9. Модной и красивой одежды	32,80%	35,80%	19,50%	11,90%
10. Необходимой мебели	18,10%	55,50%	19,60%	6,80%
11. Современных политических знаний	18,90%	23,00%	31,90%	26,20%
12. Решительности в достижении своих целей	29,50%	38,80%	29,80%	1,90%
13. Юридической помощи в защите своих прав и интересов	25,40%	19,70%	43,00%	11,90%
14. Возможности полноценно проводить отпуск	41,20%	25,40%	27,10%	6,30%
15. Возможности подрабатывать	30,50%	19,30%	24,50%	25,70%
16. Возможности приобретать самые необходимые продукты	10,50%	70,50%	15,70%	3,30%
17. Инициативы и самостоятельности в решении жизненных проблем	12,10%	59,90%	25,00%	3,00%
18. Полноценного досуга	21,20%	50,80%	26,30%	1,70%
19. Возможности трудиться с полной отдачей	17,80%	27,30%	40,50%	14,40%
20. Возможности питаться в соответствии со своими вкусами	26,40%	46,70%	23,40%	3,50%



характерные для выпускников интернатных учреждений. Потребность в «юридической помощи в защите своих прав и интересов» наиболее присуща студентам с указанным статусом. С началом присвоения данного статуса человек начинает получать информацию о своих особых правах, которые, безусловно, сохраняются и в период обучения в вузе. В десятку выделенных студентами 1-й группы потребностей входит потребность в экономических знаниях, необходимых, в том числе, для повышения самостоятельности в управления своим бюджетом (табл. 6).

На основании полученных результатов мы проранжировали потребности и степень их распространенности у респондентов второй группы. На наличие потребностей указывают данные раздела таблицы «не хватает» (табл. 7).

Таблица 7

### Ранжирование потребностей студентов с ограниченными возможностями

Характеристика потребностей	Не хватает	Ранг
Здоровья	61,20%	1
Подходящей работы	52,10%	2
Хорошего жилья	46,30%	3
Уверенности в своих силах	42,50%	4
Возможности полноценно проводить отпуск	41,20%	5
Необходимой медицинской помощи	38,30%	6
Модной и красивой одежды	32,80%	7
Возможности подрабатывать	30,50%	8
Решительности в достижении своих целей	29,50%	9
Современных экономических знаний	29,10%	10
Необходимой одежды	28,72%	11
Возможности питаться в соответствии со своими вкусами	26,40%	12
Юридической помощи в защите своих прав и интересов	25,40%	13
Полноценного досуга	21,20%	14
Современных политических знаний	18,90%	15
Необходимой мебели	18,10%	16
Возможности трудиться с полной отдачей	17,80%	16
Инициативы и самостоятельности в решении жизненных проблем	12,10%	17
Возможности приобретать самые необходимые продукты	10,50%	18
Умения жить в новых общественных условиях	6,80%	19

У студентов с ограниченными возможностями ключевой потребностью является потребность в здоровье. Она актуальна для 61,2% студентов данной группы. Материальные потребности, выраженные в необходимости постоянной работы, жилья, возможности полноценно проводить отпуск, подрабатывать, модно и красиво одеваться, также свойственны студентам второй группы. Однако среди материальных потребностей есть и такая как необходимость получения медицинской помощи, получение которой определяется материальными возможностями студентов. В список первоочередных потребностей студентов второй группы входят психологические потребности, такие как «уверенность в своих силах» и «решительность в достижении целей». Потребность в современных экономических знаниях актуальна для 29,1% студентов (табл. 8, 9).

Анализ ранжирования удовлетворенных потребностей позволяет сделать вывод, что у студентов обеих групп есть возможность приобретать самые необходимые продукты питания: в первой группе на такую возможность указывают 63,2%, во второй группе – 70,5%. На втором месте по возможности удовлетворения отмечена потребность проявления «инициативы и самостоятельности в решении жизненных проблем». 59,9% студентов обеих групп отмечают данную потребность. Следующие 4 потребности также совпадают в рангах значимости для студентов обеих групп.



Таблица 8

## Ранжирование удовлетворенных потребностей студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

<i>Характеристика потребностей</i>	<i>Хватает</i>	<i>Ранг</i>
Возможности приобретать самые необходимые продукты	63,20%	1
Инициативы и самостоятельности в решении жизненных проблем	59,90%	2
Необходимой мебели	56,20%	3
Полноценного досуга	50,80%	4
Возможности питаться в соответствии со своими вкусами	46,70%	5
Необходимой одежды	41,18%	6
Здоровья	40,90%	7
Необходимой медицинской помощи	40,50%	8
Решительности в достижении своих целей	38,80%	9
Модной и красивой одежды	35,80%	10
Умения жить в новых общественных условиях	32,10%	11
Уверенности в своих силах	31,80%	12
Хорошего жилья	30,41%	13
Возможности трудиться с полной отдачей	27,30%	14
Возможности полноценно проводить отпуск	26,10%	15
Современных политических знаний	23,00%	16
Юридической помощи в защите своих прав и интересов	19,70%	17
Современных экономических знаний	19,60%	18
Возможности подрабатывать	19,30%	19
Подходящей работы	7,42%	20

Таблица 9

## Ранжирование удовлетворенных потребностей студентов с ограниченными возможностями

<i>Характеристика потребностей</i>	<i>Хватает</i>	<i>Ранг</i>
Возможности приобретать самые необходимые продукты	70,50%	1
Инициативы и самостоятельности в решении жизненных проблем	59,90%	2
Необходимой мебели	55,50%	3
Полноценного досуга	50,80%	4
Возможности питаться в соответствии со своими вкусами	46,70%	5
Необходимой одежды	41,18%	6
Решительности в достижении своих целей	38,80%	7
Модной и красивой одежды	35,80%	8
Умения жить в новых общественных условиях	32,10%	9
Уверенности в своих силах	31,80%	10
Хорошего жилья	30,41%	11
Возможности трудиться с полной отдачей	27,30%	12
Необходимой медицинской помощи	25,80%	13
Возможности полноценно проводить отпуск	25,40%	14
Современных политических знаний	23,00%	15
Юридической помощи в защите своих прав и интересов	19,70%	16
Современных экономических знаний	19,60%	17
Возможности подрабатывать	19,30%	18
Здоровья	18,10%	19
Подходящей работы	17,40%	20

Чуть более 40% студентов первой группы считают удовлетворенными потребность в здоровье и необходимой медицинской помощи. У студентов второй группы



удовлетворенными потребностями считаются «решительность в достижении своих целей» (38,8%) и потребность в модной и красивой одежде (35,8%).

Десятку удовлетворенных потребностей студентов первой группы составляют «решительность в достижении своих целей» (38,8%) и потребность в модной и красивой одежде (35,8%), а для студентов второй группы таковыми являются умение жить в новых общественных условиях (32,1%) и уверенность в своих силах (31,8%).

Преобладание материальных потребностей в социальном самочувствии студентов подтверждается результатами анкетирования (табл. 10).

Таблица 10

### Оценка студентами своего материального положения

Варианты ответа	Студенты из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	Студенты с особыми потребностями
Вполне удовлетворен	17,44%	24,9%
Скорее удовлетворен	21,5%	38,7%
Скорее не удовлетворен	34,06%	18,4%
Не удовлетворен	27%	18%

Из полученных результатов видно, что только 17,44% респондентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и 24,9% респондентов из числа студентов с ограниченными возможностями, удовлетворены своим материальным положением. 21,5% респондентов (дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей) и 38,7% респондентов (студенты с ограниченными возможностями) выбрали позицию «скорее удовлетворен». 34,06% респондентов первой группы и 18,4% респондентов второй группы скорее не удовлетворены своим материальным положением. 27% и 18% респондентов соответственно указали на неудовлетворительное материальное положение.

Таким образом, удовлетворенность своим материальным положением выше у студентов с ограниченными возможностями в 1,5 раза выше, чем у студентов первой группы (табл. 11).

Таблица 11

### Оценка студентами изменения своего материального положения за последние 2–3 года

Варианты ответа	Студенты из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	Студенты с ограниченными возможностями
Улучшилось	38,57%	26,67%
Осталось без изменения	25,71%	33,33%
Ухудшилось	21,43%	13,33%
Затрудняюсь ответить	14,29%	26,67%

Большинство (38,57%) респондентов первой группы считают, что их материальное положение за последние 2-3 года улучшилось. Во второй группе такую оценку изменения своего материального положения дают только 26,67% студентов. 33,3% студентов с ограниченными возможностями считают, что их материальное положение осталось без изменения. В первой группе материальное положение осталось без изменения у 25,71% студентов.

Изменение материального положения в сторону ухудшение отмечают 21,4% студентов первой группы и 13,3% студентов второй группы.

Дать реальную оценку динамики своего материального положения испытали затруднения 14,2% студентов первой группы и 26,6% студентов второй группы.



Среди причин возможного улучшения своего материального положения, студенты назвали следующее: наличие рабочих мест (26,1% – студенты первой группы, 16,9% – студенты второй группы); настойчивость и желание (23,6 % – студенты первой группы, 15,1% – студенты второй группы); образование (диплом) (22,3% – студенты первой группы, 26,2 % – студенты второй группы); личные связи родителей рассчитывают 6,1% студентов с ограниченными возможностями и 0,4% детей, оставшихся без попечения родителей, видят возможность улучшения своего материального положения через личные связи опекунов (табл. 12).

Таблица 12

**Распределение ответов на вопрос:  
«В улучшении Вашего материального положения Вам поможет?»**

<i>Варианты ответа</i>	<i>Студенты из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей</i>	<i>Студенты с ограниченными возможностями</i>
Моё образование (диплом)	22,3%	26,2%
Мой опыт	13,5%	19,7%
Наличие рабочих мест	26,1%	16,9%
Настойчивость и желание, трудоспособность	23,6%	15,1%
Моё умение находить работу	2,6%	10,3%
Моё портфолио (мои резюме и рекомендации)	1,8%	2,3%
Личные связи моих родителей	0,4%	6,1%
Выгодный брак	9,7%	3,4%

Среди причин возможно ухудшения материального положения можно выделить следующие: у студентов 1-й группы преобладает опасение не найти работу по специальности – 34,7%; у студентов 2-й группы на первом месте ухудшение состояния здоровья – 36,1%; студенты 1-й группы обучаются бесплатно, поэтому пункт «увеличение оплаты за обучение» никто из них не выбрал; при этом, студенты 2-й группы такой вариант не исключают – 11,8%; 30,1% респондентов 1-й группы видят ухудшение своего материального положения по причине невозможности найти дополнительный заработок; для 2-й группы респондентов такой ответ был характерен только для 17,3% студентов; у студентов 2-й группы наибольшее опасение вызывает ситуация ухудшения состояния здоровья, что повлечет за собой и ухудшение материального положения – 36,1%; из числа респондентов 1-й группы такой вариант ответа выбрали всего лишь 5,2% (табл. 13).

Таблица 13

**Распределение ответов респондентов на вопрос: «Что может быть причиной ухудшения Вашего материального положения?»**

<i>Варианты ответа</i>	<i>Студенты из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей</i>	<i>Студенты с ограниченными возможностями</i>
Потеря родителями (родителем: мама, папа, опекуном) работы	2,1%	9,5%
Не найду работу по специальности	34,7%	18,2%
Увеличение оплаты за обучение	0%	11,8%
Не найду дополнительный заработок	30,1%	17,3%
Финансовый кризис	27,9%	7,1%
Ухудшение здоровья	5,2%	36,1%



Характеристики социального самочувствия студентов с особыми потребностями напрямую связаны с настроением, которое у них преобладает. Здесь для студентов 1-й группы характерен ответ «Самое лучшее – жить сегодняшним днем, не забывая себе голову» – 39,3%. Это указывает на пассивность студентов данной группы.

При этом, у респондентов 2-й группы более оптимистичной настрой, так как 22,8% из них считают, что в ближайшее время ситуация изменится к лучшему. Так же считают и 22,4% студентов из числа респондентов 1 группы.

Обе группы респондентов не согласны с тем, что «улучшения возможны лишь при возврате к прежним порядкам»: 0,4% и 1,1% – соответственно (табл. 14).

Таблица 14

### Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие настроения, ожидания у Вас преобладают?»

Варианты ответа	Студенты из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	Студенты с ограниченными возможностями
Верю, что улучшения произойдут, но не очень скоро	22,4%	18,6%
Надеюсь, что ближайшее время ситуация в стране улучшится	21,4%	22,8%
Самое лучшее – жить сегодняшним днём, не забывая себе голову	39,3%	10,6%
Особых изменений не предвижу	6,1%	14,4%
Устали ждать перемен	2,1%	8,7%
Устали от несбывшихся надежд	1,3%	7,1%
Жизнь и дальше будет только ухудшаться	1,8%	2,9%
В быстрые перемены не верю	4,1%	11,7%
Ещё немного можно потерпеть	1,1%	2,1%
Улучшения возможны лишь при возврате к прежним порядкам	0,4%	1,1%

Ответы на вопрос «Что вас не устраивает в вашей жизни сейчас?» распределились следующим образом: материальное положение не устраивает 37,8% студентов 1-й группы и 19,6% 2-й группы респондентов; для студентов 2-й группы закономерно на первый план выходит ответ «Состояние моего здоровья» – 28,5%, тогда как для 1-й группы этот показатель – 5,6%; зависимость от родителей или опекунов не устраивает 5,2% респондентов 2-й группы и 1,2% 1-й группы; плохое качество жилищных условий отмечают 18,4% студентов 1-й группы и всего 8,5% – 2-й группы; одинаковые показатели у исследуемых групп по таким позициям, как «Учеба без стипендии» – 0,3%, отсутствие работы – 13,2%, личная неустроенность – 15,6% (табл. 15).

Ответы респондентов на вопрос анкеты «Какие из ваших достижений Вы считаете наиболее важными?» уточняют источники настроения студенческой молодежи. Здесь были получены следующие результаты: 34,3% студентов 1-й группы и 32,1% студентов 2-й группы в качестве важного достижения определяют престижностью вуза; 30,5% и 28,7% респондентов соответственно отмечают наличие множества хороших друзей; наличие достижений в спорте: 7,2% респондентов 1-й группы и всего 2,1% респондентов 2-й группы. Это объясняется ограниченностью физических возможностей студентов 2-й группы; при этом для 2-й группы респондентов 7,9% имеют достижения в научной деятельности и определяют это важным для себя и всего 2,8% студентов 2-й группы выбрали данный вариант ответа (табл. 16).



Таблица 15

**Распределение ответов респондентов на вопрос:  
«Что Вас не устраивает в Вашей жизни сейчас?»**

<i>Варианты ответа</i>	<i>Студенты из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей</i>	<i>Студенты с ограниченными возможностями</i>
Материальное положение	37,8%	19,6%
Зависимость от родителей	1,2%	5,2%
Учеба без стипендии	0,3%	0,3%
Плохое качество жилищных условий	18,4%	8,5%
Отсутствие работы	13,2%	13,2%
Личная неустроенность (нет друга, подруги)	15,6%	15,6%
Состояние моего здоровья	5,6%	28,5%
Взаимоотношение в коллективе (группе и т.д.)	7,9%	9,1%

Таблица 16

**Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие из Ваших достижений Вы считаете наиболее важными для себя?»**

<i>Варианты ответа</i>	<i>Студенты из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей</i>	<i>Студенты с ограниченными возможностями</i>
Являюсь студентом престижного вуза	34,3%	32,1%
Подрабатываю на интересной и высокооплачиваемой работе	2,1%	4,6%
Имею множество хороших друзей	30,5%	28,7%
Имею семью («спутника жизни»)	10,1%	12,3%
Имею достижения в спорте (победа в соревнованиях, звания мастера спорта и др.)	7,2%	2,1%
Имею достижения в научной деятельности (статьи, выступления на конференциях и др.)	2,8%	7,9%
Имею достижения в культурно-массовой деятельности (выступление на сцене, КВН и др.)	10,4%	11,2%
Не имею никаких достижений	2,6%	1,1%

Восьмой вопрос анкеты позволяет установить, какие проблемы общества вызывают наибольшее опасение у студентов, волнуют их в большей степени, какое отношение к ним показывают студенты с особыми потребностями. После ранжирования ответов по данному вопросу, были получены следующие данные: и для 1-й группы, и для студентов 2-й группы на первом месте стоит проблема ухудшения материального положения многих людей – 59,5% и 32,1% соответственно; особенностью для студентов из 1-й группы респондентов является популярность указания проблемы «кризис семьи и спад рождаемости, сокращение численности населения» – 52,69% против 18,40% по тому же пункту для респондентов 2-й группы; это объясняется отсутствием полноценных семей для респондентов 1-й группы; расслоение общества на бедных и богатых выделяют 53,2% 1-й группы и 26,1% 2-й группы; низкое качество образования молодежи в большей степени волнует студентов 1-й группы – 28,6%, чем 2-й – 19,8%; плохие условия для полноценного отдыха и досуга отмечают 47,31% респондентов 1-й группы и 15,80% – 2-й группы, что почти в 3 раза меньше (табл. 17, 18).

В заключение респондентам предлагалось ответить на вопрос «От кого вы ждете помощи в решении своих проблем?» Ответы респондентов распределились следующим образом: студенты 1-й группы в первую очередь рассчитывают на органы



Таблица 17

## Ранжирование проблем, волнующих респондентов исследования из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Ранг	Проблема	%
1	Ухудшение материального положения многих людей	59,50
2	Безответственность и неуважение к закону	53,20
3	Расслоение общества на бедных и богатых	52,69
4	Ограничение свободы слова, демократии	47,31
5	Культ насилия, наркомании в молодежной среде	43,80
6	Непонимание между молодыми и старшими	41,40
7	Рост преступности и угроза личной безопасности	32,80
8	Низкое качество образования молодежи	28,60
9	Ухудшение экологической обстановки	28,40
10	Кризис семьи и спад рождаемости, сокращение численности населения	27,20
11	Плохие условия для полноценного отдыха, досуга	21,80
12	Экономический кризис и спад производства	20,20
13	Международные конфликты, угроза распада России	13,80
14	Духовно-нравственный кризис, утрата идеалов	10,10
15	Опасение войны	7,10
16	Возможность гражданской войны	1,30

Таблица 18

## Ранжирование проблем, волнующих респондентов исследования из числа студентов с ограниченными возможностями

Ранг	Проблема	%
1	Ухудшение материального положения многих людей	32,10
2	Безответственность и неуважение к закону	28,40
3	Расслоение общества на бедных и богатых	26,10
4	Ограничение свободы слова, демократии	25,80
5	Культ насилия, наркомании в молодежной среде	24,60
6	Непонимание между молодыми и старшими	21,80
7	Рост преступности и угроза личной безопасности	20,20
8	Низкое качество образования молодежи	19,80
9	Ухудшение экологической обстановки	19,70
10	Кризис семьи и спад рождаемости, сокращение численности населения	18,40
11	Плохие условия для полноценного отдыха, досуга	15,80
12	Экономический кризис и спад производства	14,50
13	Международные конфликты, угроза распада России	13,80
14	Духовно-нравственный кризис, утрата идеалов	10,10
15	Опасение войны	4,20
16	Возможность гражданской войны	1,20

федеральной власти – 42,5%, тогда как для студентов 2-й группы это показатель составляет всего 19,8%; студенты 2-й группы возлагают надежду на своих родителей – 21,3% и 2,5% респондентов 1-й группы – на опекунов; то, что им не от кого ждать помощи в решении проблем считают 9,5% респондентов 1-й группы и 5,9% – 2-й группы (табл. 19).

Организация, процедура и результаты проведения эмпирического исследования позволила нам сделать следующие выводы:

1. У студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, преобладает средний уровень социального самочувствия – 52,86%. Для студентов с ограниченными возможностями характерен повышенный уровень социального самочувствия – 33,33%.



Таблица 19

## Распределение ответов на вопрос: «От кого Вы ждёте помощи в решении своих проблем?»

Варианты ответа	Студенты из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей	Студенты с ограниченными возможностями
От родителей	2,5%	21,3%
Комитетов по делам молодежи	3,1%	3,5%
Студенческого совета	2,1%	1,9%
Студенческого профкома	4,6%	4,5%
Федеральных органов власти	42,5%	19,8%
Социальных служб для молодежи	3,9%	9,8%
Каждый молодой человек должен решать свои проблемы сам	19,5%	20%
До молодежных проблем никому нет дела	8,7%	9,2%
Проблемы молодежи не так актуальны, как у других групп населения	3,6%	4,1%
Не от кого	9,5%	5,9%

2. Инструментарий исследования позволил выделить основные характеристики социальных потребностей, значимой среди которых является потребность в дополнительном заработке.

3. Для студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, характерен ответ «Самое лучшее – жить сегодняшним днем, не забывая себе голову». Это указывает на пассивность студентов данной группы. При этом, у студентов с ограниченными возможностями более оптимистичный настрой, так как 22,8% из них считают, что в ближайшее время ситуация изменится к лучшему.

4. Проблемы, которые волнуют студентов из числа детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, связаны с решением материальных проблем: ухудшение материального положение, расслоение общества на богатых и бедных, кризис семьи и др. Для студентов с ограниченными возможностями эти проблемы следуют только после актуальной для них проблемы ухудшения собственного здоровья.

5. Стоит отметить, что студенты из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в первую очередь рассчитывают на органы федеральной власти (42,5%), тогда как студенты с ограниченными возможностями возлагают надежду на своих родителей (21,3%) и только потом (19,8%) на федеральные власти. При этом студенты с особыми потребностями считают, что помощи им ждать не от кого.

### Ссылки на источники

1. Тощенко Ж. Т., Харченко С. В. Социальное настроение. – М.: Академия, 1996. – 196 с.
2. Крупец Я. Н. Социальное самочувствие как интегральный показатель адаптированности // Социологические исследования. – 2003. – № 4. – С. 143–144.
3. Головаха Е. И., Панина Н. В., Горбачик А. П. Измерение социального самочувствия: тест ИИСС // Социология: методология, методы и математическое моделирование (Социология: 4М). – 1998. – № 10. – С. 45–72.



**Kozlova Elena,**

*Graduate student Department of Social Work Vyatka State University of Humanities, Kirov*

[lenakoz84@mail.ru](mailto:lenakoz84@mail.ru)

## **The study of social well-being of students with special needs**

**Abstract.** Social well-being rather complicated figure socially attitude, and it is not only to reduce the level of income, to an awareness of NIJ itself to the poor, middle secured or secured.

Social samochuv-consequence - "an integral characteristic of the relationship of personality to carounding the reality, the degree of satifation with various aspects of life, assess their capabilities".

**Keywords:** social well-being, students with special needs, the integral index of social well-being.

ISSN 2304-120X



9 772304 120128

**Рецензент:** *Бородатая Марина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»*