

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Министерство образования и науки Пермского края
Университетский округ инновационных образовательных учреждений при ПГГПУ

12+

ПЕРМСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 6 / 2014

Пермь
ПГГПУ
2014

**Научно-практический рецензируемый журнал
Периодичность публикаций 2 раза в год**

Учредители:

Министерство образования и науки Пермского края
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)
Университетский округ инновационных образовательных учреждений при ПГГПУ

Издатель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)

Пермский педагогический журнал. № 6 / 2014 : научно-практический рецензируемый журнал [Текст] / ред. кол. : А.К. Колесников (глав. ред.), Л.В. Коломийченко (зам. глав. ред.) и [др.]; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2014. – 82 с.

В журнале представлены результаты научной деятельности преподавателей кафедр ПГГПУ, педагогов центров инновационного опыта Университетского округа, раскрывающие основные направления реализации Программы стратегического развития университета. В публикуемых материалах находят отражение проблемы организации педагогического процесса в условиях выполнения современных требований к качеству образования, технологического сопровождения личностного развития детей дошкольного и школьного возраста, вариативного использования ИКТ, воспитательного потенциала профориентационной работы школы, связанные с решением основных задач государственной и региональной образовательной политики.

Журнал предназначен для преподавателей вузов, студентов педагогических университетов, руководителей, учителей, воспитателей и специалистов образовательных учреждений.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: канд. физ.-мат. наук, проф., ректор ПГГПУ А. К. Колесников

Заместитель главного редактора: д-р пед. наук, проф. Л. В. Коломийченко

Научные редакторы:

д-р ист. наук, проф. А. М. Белавин; д-р пед. наук, проф. А. И. Санникова

Члены редколлегии:

канд. психол. наук Н. А. Красноборова; канд. пед. наук В.В. Коробкова, д-р психол. наук А. А. Волочков

ОБЩЕСТВЕННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА:

Сопредседатели:

канд. физ.-мат. наук, проф., ректор ПГГПУ А. К. Колесников

канд. пед. наук, министр образования и науки Пермского края Р. А. Кассина

Члены Совета:

д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО Б. А. Вяткин

канд. пед. наук, ведущий специалист отдела мониторинга и контроля качества педагогического состава И. Г. Никитин

д-р пед. наук, доцент, декан филологического ф-та Е. А. Рябухина

канд. пед. наук, доцент, декан математического ф-та И. Н. Власова

Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание в международном регистрационном каталоге

(ISSN International Centre, Париж, Франция) в 2010 г.

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), договор № 376-06/2014 от 20.06.2014 г.

Издание является печатным аналогом параллельной электронной версии.

Сетевые выпуски «Пермского педагогического журнала» представлены на сайте:

URL : <http://pspu.ru/university/universitetskij-okrug-pggpu/permskij-pedagogicheskij-zhurnal>

Электронная почта журнала для отправки статей : fppkpspu@gmail.com

Печатается по решению факультета переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

Уважаемые коллеги!

Реализация приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования связана с повышением уровня профессиональной компетентности педагогов, одним из важнейших показателей которой традиционно рассматривается методологическая рефлексия, проявляющаяся в способности к адекватной оценке собственного вклада в развитие современной науки, к анализу результатов исследований, к определению перспектив, позитивных последствий и рисков внедрения полученных результатов в массовую практику.

Анализ многолетней деятельности Центров инновационного опыта Университетского Округа свидетельствует о позитивной динамике уровня профессиональной компетентности педагогов, принимающих участие в экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования. Росту методологической рефлексии руководителей и учителей образовательных учреждений во многом способствует предоставленная Пермским педагогическим журналом возможность публикации результатов научного поиска, обеспечиваемая информационной, мотивационной, технологической, коммуникативной и иными компетенциями в области инновационного поиска. Опубликованные ранее работы отражали, как правило, прикладные аспекты решения экспериментальных задач в контексте реализации разных подходов к педагогическому процессу.

Повышению методологической рефлексии педагогов во многом способствует их приобщение к научному поиску, результаты которого представлены в материалах образовательных форумов различного уровня. С целью феноменологического и ретроспективного анализа базовых понятий и проблем сравнительной педагогики, концептуально-методологического обоснования теоретической и практической направленности инновационной деятельности в образовании, в сентябре 2014 г. на базе нашего университета при поддержке «Программы стратегического развития ПГПУ» проведена Международная научно-педагогическая конференция «Компаративистский подход в современном образовании». Основные направления работы участников проблемных студий, научных дискуссий, мастер-классов, связаны с изучением проблем философского обоснования применения компаративистского подхода в педагогике, его реализацией в современной системе высшего профессионального и дополнительного образования, с исследованием ценностно-смысловых ориентиров гимназического и школьного, основного и специального образования в России и за рубежом, с взаимообогащением образовательных парадигм в современном социокультурном пространстве.

Основная часть материалов фундаментальных научных исследований по проблемам реализации компаративистского подхода в образовании будет издана в журнале «Педагогика». Публикации, представленные в специальном выпуске журнала, освещают локальные направления исследований по данной проблеме в образовательной теории и практике. Авторами публикаций сделана попытка обращения к достижениям зарубежной и отечественной педагогики, сравнительного анализа достижений педагогической мысли в ретроспективе.

Редакционная коллегия журнала выражает надежду на востребованность опубликованного материала в процессе теоретического обоснования экспериментальной и инновационной деятельности, а также на повышение уровня методологической рефлексии участников педагогического процесса посредством обращения к современным достижениям педагогической науки.

Перспективы дальнейшего совершенствования работы над журналом могут быть связаны с привлечением ученых университетских кафедр, руководящих центрами инновационного опыта, магистерскими и кандидатскими диссертациями, к публикациям материалов и результатов инновационной деятельности.

Редакционная коллегия журнала благодарит авторов публикации за высокий уровень методологической культуры, востребованность результатов инновационного поиска массовой практикой образовательных учреждений Пермского края и выражает надежду на дальнейшее продуктивное сотрудничество.

*Главный редактор
Андрей Константинович КОЛЕСНИКОВ
кандидат физико-математических наук
профессор, ректор ПГГПУ*

Белобородова Н. С., Черникова Т. А.

***Профессиональное саморазвитие будущих педагогов
в контексте традиционного и компетентностно-деятельностного
подходов к обучению***

Статья посвящена выявлению возможностей профессионального саморазвития будущих педагогов в системах традиционного и компетентностно-деятельностного подходов к обучению в вузе. Обосновывается сущность профессионального саморазвития и условия образовательной среды, направленной на его обеспечение. Проводится сравнительный анализ данных подходов, выявляется их специфика. По мнению авторов, каждый подход имеет свое значение в профессиональном саморазвитии, поэтому необходимо обеспечить их оптимальное сочетание.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, традиционный подход к обучению, компетентностно-деятельностный подход к обучению.

Современное состояние общества требует проектирования новой образовательной парадигмы, предполагающей подготовку педагога нового поколения, ориентированного на профессиональное саморазвитие, профессиональный рост на основе наращивания творческого потенциала студента как субъекта профессиональной деятельности.

Проблема саморазвития человека широко освещается в современной научной литературе. В. И. Андреев формулирует следующее определение творчески саморазвивающейся личности: это личность, ориентированная на творчество в одном или нескольких видах деятельности на основе самоактуализации все более сложных творческих задач и проблем, в процессе разрешения которых происходит самосозидание, т.е. творческое позитивное изменение «самости». Системообразующими составляющими данного процесса являются самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация [1, с. 98]. Субъектом саморазвития человек становится только тогда, когда он более или менее осознанно начинает ставить цели по самоутверждению, самосовершенствованию, самореализации.

В. Г. Маралов к характеристикам саморазвития относит: жизнедеятельность как непрерывный процесс целеполагания, деятельностей и поведения человека; активность личности; уровень развития самосознания, способности к самопознанию [6, с. 66-68]. К. Я. Вазина приоритетом в саморазвитии личности считает рефлексию и предлагает рефлексивную технологию саморазвития [3, с. 141].

Л. М. Митина выделяет понятие «профессиональное развитие», считая, что его необходимо рассматривать, прежде всего, как саморазвитие. В качестве основополагающего условия профессионального развития учителя она рассматривает профессиональное самосознание [7, с. 15, 108].

Профессиональное саморазвитие многими исследователями рассматривается как процесс развития личности, ориентированный на высокий уровень профессионализма (Н. Кузьмина, А. Маркова, Л. Рыбалко и др.).

Проведенный феноменологический анализ позволил нам сформулировать следующее определение профессионального саморазвития: это осознанные действия человека по совершенствованию и профессиональному самосозиданию своей личности

как профессионала, которая включает взаимосвязанную систему процессов самосознания и самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и творческой самореализации на основе становления профессиональной субъектной позиции. Этот процесс для студентов обусловлен новыми целями и требованиями, которые возникают в соответствии с формированием у них образа будущей профессиональной деятельности.

Для саморазвития личности имеют значение как внешние, так и внутренние условия. Создание развивающей образовательной среды, которая будет обеспечивать внешние условия, благоприятно влияющие на профессиональное саморазвитие, является одним из наиболее важных ориентиров в современной педагогической подготовке. Цель такой среды – раскрыть в студенте потенциал саморазвития, запустить его механизмы. Чем полнее студент использует возможности образовательной среды как субъект, тем активнее происходит его саморазвитие.

По мнению В. И. Андреева, работа педагога высшей школы в направлении помощи студентам по разработке «Я-концепции» их творческого саморазвития может вестись в следующих направлениях: углубление представлений студентов об особенностях их характера, потребностях, мотивах, привычках и способностях; помощь в осознании их профессиональных склонностей, интересов и способностей; расширение сферы мыслительной деятельности обучающихся в направлении их профессионального самосовершенствования; побуждение студентов к осуществлению самовоспитания, саморазвития, самосовершенствования и т.д. [1, с. 101].

Э. Ф. Зеер сформулировал концептуальные положения личностно-развивающего профессионального образования [5, с. 24-25]. Среди них мы выделили наиболее значимые в аспекте саморазвития: 1) личностное и профессиональное развитие обучающегося рассматривается как главная цель; 2) обу-

чаемый сам творит учение и самого себя; 3) содержание стандарта образования характеризует не цель, а средство образования; 4) сотрудничество педагогов и обучаемых является залогом полноценной организации профессионального образовательного процесса.

В разработанной Г. К. Селевко технологии обучения, основанной на использовании мотивов самосовершенствования личности, организация учебного процесса основывается на следующих положениях: перенесение акцента с преподавания на учение; превращение педагогического руководства самовоспитанием и самообразованием личности в приоритетное направление организации образовательного процесса; использование не только познавательной, но и нравственно-волевой мотивации деятельности; приоритет методов и приемов организации самостоятельной деятельности [8, с. 217].

В системе педагогического образования в ее нынешнем состоянии вышеперечисленные положения не находят должного отражения. Приоритет по-прежнему отдается знаниям, теоретическому компоненту содержания образования, выпускники не мотивированы на педагогическую профессию, не обладают достаточными навыками практической работы, слабо подготовлены к решению задач развития обучающихся и собственного саморазвития. По мнению многих исследователей, традиционный подход к обучению продолжает сохранять прочность своих позиций. Реформирование образовательного процесса нередко сдерживается инерцией самих преподавателей, поскольку использование новых подходов, создание условий для профессионального саморазвития обучающихся требует от педагогов пересмотра стратегий деятельности, отказа от сложившихся стереотипов профессионального поведения.

Но полное отрицание традиционного подхода, с нашей точки зрения, будет не-

рациональным. Его элементы выполняют необходимые функции на определенных этапах обучения, в частности, в процессе формирования у студентов первоначальных представлений, базовых понятий и умений. Поэтому необходимо осуществить анализ и сравнение возможностей традиционного и компетентностно-деятельностного подходов в аспекте обеспечения условий для профессионального саморазвития студентов. Осознание преподавателем достоинств, недостатков и проблем в реализации каждого подхода позволит ему сделать более осознанный выбор в построении образовательного процесса, ориентированного на саморазвитие.

Традиционное обучение рассматривается как процесс передачи ЗУН, социального опыта. Его организация изначально не предполагает формирование у обучающихся целостных деятельностных структур. Отрабатываются отдельные элементы в виде знаний, умений, навыков, поэтому их применение в практике, где они должны «работать» как единое целое в профессиональной деятельности, вызывает затруднения. Преобладает пассивная позиция обучаемого: он выступает объектом воздействий педагога, а последний рассматривается как единственное инициативное лицо. Приоритетными методами являются репродуктивные и словесные, основанные на передаче «готовых» знаний, вербальном изложении, репродуктивном воспроизведении. Качество обучения оценивается по умению обучаемого воспроизводить информацию, выполнять отдельные умения и навыки. Развитие личности рассматривается как сопутствующий процесс. Характеристиками традиционного обучения являются также технократичность, единообразие, авторитаризм, слабая мотивация учебного труда [8, с. 34-38].

Преимущества традиционного подхода к построению обучения студентов заключаются в возможности формирования у них системного образа профессиональной

деятельности, систематизированных знаний и профессиональных умений, а также развития речи и репродуктивного мышления. Самосовершенствование в профессиональном плане оказывается ориентированным на увеличение объема усваиваемых знаний, умений, навыков, на основе которых и оценивается результат обучения. Саморазвитие личности в условиях традиционного обучения включает лишь отдельные составляющие, при отсутствии целенаправленности и системности.

Рассматривая принципы модернизации педагогического образования, А. Я. Данилюк справедливо отмечает, что если учитель способен только передавать закрепленные в традициях объемы информации, то, во-первых, его социальный статус не превышает статус любого другого человека – носителя такого же знания, во-вторых, его профессиональная деятельность превращается в информационную технологию и постепенно заменяется ею. Современные педагогизированные информационно-компьютерные технологии позволяют человеку легко усваивать большие объемы необходимой информации без посредников [4].

Компетентностно-деятельностный подход предполагает смену ориентиров в построении обучения, рассматриваемого как процесс «создания знаний» на основе исследования, анализа и обработки информации, а не ее механической передачи; как процесс совместной деятельности педагога и студента субъект-субъектного характера, а не прямого директивного руководства учебной деятельностью. В рамках данного подхода обучение получает статус своевременного и актуального (вместо обучения «на всякий случай, вдруг понадобится в будущем»); предполагает применение различных способов (заменяющих традиционное, исключительно формальное обучение); строится по инициативе студентов и с учетом их личностных смыслов и опыта; ориентируется на саморазвитие их

личности и овладение профессиональными компетенциями.

В условиях компетентно-деятельностного подхода не отрицается значение знаний, но акцент переносится на умение приобретать, перерабатывать и использовать их. В этом случае существенным становится не то, что нового узнал обучающийся, а то, чему научился, что приобрел в профессионально-личностном развитии. В отличие от «знаниевого» опыта, компетентность не существует заранее в готовом виде. Каждый субъект должен создать ее как продукт индивидуального творчества и саморазвития. Предметное знание, изложенное в учебниках, едино для всех, а компетентность несет свой почерк специалиста.

В работах В. А. Болотова, В. В. Краевского, А. В. Хуторского и др. утверждается, что компетентность является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта.

Н. К. Сергеев определяет профессиональную компетентность учителя не только как процессуальную, но, прежде всего, личностно-ценностную характеристику, означающую отношение к профессии как к жизненному смыслу, что проявляется в стремлении к саморазвитию в данной области, способности к решению проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности на основе использования знаний, профессионального и жизненного опыта, потенциала своей индивидуальности. Он обращает внимание на то, что знания студент может продемонстрировать в устном ответе, а компетентность проявляется только в реальной деятельности [9].

В.В. Сериков выделяет следующие признаки педагогической компетентности: принятие педагогической деятельности как сферы самореализации, как области, в кото-

рой будущий специалист осознает свои возможности и уверен в своих силах; владение ориентировочной основой педагогической деятельности, включающей образ ее результата и процесса его достижения; набор апробированных в собственном опыте способов решения задач, входящих в структуру педагогической компетенции; опыт выполнения этой деятельности в проблемных условиях; рефлексия и самоконтроль своих действий на основе использования собственных (подчас уникальных) образцов и критериев эффективности [10].

Л. М. Митина под педагогической компетентностью понимает гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации [7, с. 75].

На основе анализа приведенных точек зрения можно заключить, что становление компетентности взаимосвязано с профессиональным саморазвитием личности как процессом и как результатом. В основе компетентно-деятельностного подхода лежит модель компетентности как интегральной характеристики эффективной деятельности субъекта, ориентированного на саморазвитие.

В. В. Сериков выделяет особенности учебного процесса, необходимого для становления педагогической компетентности: в нем имеет место не трансляция материала преподавателем, а совместное с ним приобретение знаний; не только решение поставленных задач, но и постановка новых проблем; в нем делается акцент не столько на знания, сколько на способ мышления (получения знаний); не на воспроизведении информации, а на ее классификации и свертке в удобные для себя базы данных; не на изложении взглядов других, а на умении занимать собственную позицию. От студентов требуется не слепое выполнение учебных указаний, а определение

собственной образовательной траектории; понимание знания не как вечной истины, а как модели, которая имеет ограниченное применение. В процессе обучения осуществляется самоподготовка не к устойчивой стабильной жизни, а к непредсказуемым ситуациям, к смене ролей, саморазвитию; студент ориентируется не на адаптацию к обстоятельствам, а на сохранение и развитие собственной индивидуальности [10].

В реализации компетентностно-деятельностного подхода ведущая роль принадлежит деятельностно-развивающим технологиям образования, что предполагает применение диалогических методов, методик проблемного обучения, тренингов рефлексии и развития, метода проектов, организационно-деятельностных, интерактивных и имитационных игр, решение ситуационных задач-кейсов, «погружение» в профессиональную деятельность через контекстное обучение, ситуации реального решения профессиональных проблем. В таком учебном процессе студент выступает как активный участник, творец и субъект. Предметом изменений становится сам субъект.

Реализация компетентностного обучения предполагает использование отличных от традиционной практики методов оценивания результатов. Оценка устных ответов должна опираться на следующие показатели: умение использовать учебный и научный материал для решения поставленной задачи, способность устанавливать внутри- и межпредметные связи в содержании; умение привлекать личный опыт в качестве иллюстрации или аргументации тех или иных теоретических положений; наличие в ответе собственного мнения по вопросу, аргументирование своей позиции; умение обобщать сказанное, подводить итоги, осуществлять самооценку; готовность к дальнейшему обучению и развитию [11].

Важным показателем результатов компетентностного обучения является то, что

преподаватель помогает студенту выработать собственный стиль, «свою систему деятельности», что и должно оцениваться как главное новообразование в будущем специалисте. Преподаватель при этом не может удовлетвориться тем, что студент просто «выполнил работу», зачастую при внешней мотивации, без проникновения в предмет. Теперь основное внимание должно уделяться формированию позиции, профессиональной ответственности будущих педагогов.

Современные студенты делают выбор в пользу активных методов и инновационных форм обучения. Так, Г. А. Бордовский, анализируя отношение обучающихся к формам самостоятельной работы в вузе, выделяет в качестве предпочитаемых следующие: общение через порталы, по электронной почте, групповые обсуждения и индивидуальные консультации, составление тезисов выступлений с последующей презентацией, проведение микроисследований, составление дайджеста информационных ресурсов по проблеме, кейс-технологии [2].

Однако в настоящее время имеет место определенное противоречие: с одной стороны, студенты проявляют интерес к новым подходам, формам и методам обучения, с другой стороны, отмечается неготовность некоторых обучающихся к принятию субъектной позиции. Это обнаруживается при выполнении ими самостоятельных работ, исследовательских рефератов, творческих заданий, участия в дискуссиях и т.п. Преподавателю приходится преодолевать школярское отношение студентов к учебе: ориентацию только на результат и равнодушие к самому процессу движения мысли.

Нередко абитуриенты, выбирая учебное заведение, руководствуются мотивами, не связанными с профессиональной деятельностью. Отсутствие ориентации на будущую профессию затрудняет процесс профессионального саморазвития. Поэтому на начальном этапе обучения в вузе особое

внимание следует уделять ярким примерам педагогического мастерства, новаторства, самоотверженности педагогов, что может служить сильным стимулом и идеалом в саморазвитии будущих учителей.

В процессе саморазвития важную роль играют внутренние условия, обусловленные потребностью и готовностью субъекта к саморазвитию. Поэтому развитие умений прогнозировать, проектировать и организовывать

свое саморазвитие, находить профессиональные стимулы самосовершенствования должно являться одной из приоритетных задач педагогического образования.

На основе сравнительного анализа традиционного и компетентностно-деятельностного подходов к обучению мы представили авторскую точку зрения на наличие в каждом из них условий для профессионального саморазвития студентов (таблица 1).

Таблица 1

Сравнение традиционного и компетентностно-деятельностного подходов к обучению

Условия профессионального саморазвития личности студентов	Традиционный подход	Компетентностно-деятельностный подход
углубление представлений студентов об их особенностях	преимущественно об уровне ЗУН, обучаемости, отдельных личностных качествах	об уровне сформированности профессиональной субъектной позиции, компетенций, потенциале саморазвития на основе самопознания
помощь в осознании их профессиональных интересов и способностей	преимущественно познавательных интересов и способностей к умственному труду	профессиональные интересы и способности, формируемые на основе создания ситуаций профессиональной деятельности, рефлексии, творческой деятельности
стимулирование профессионального самосовершенствования	овладение ЗУН, определяемыми образовательными стандартами, использование образцов педагогического мастерства	в процессе становления индивидуального стиля профессиональной деятельности на основе развития профессиональной субъектной позиции, самоанализе своей деятельности, освоения развивающих технологий педагогической деятельности
рассмотрение главной цели обучения	приоритетом являются профессиональные ЗУН, развитие рассматривается как сопутствующий процесс	личностное и профессиональное развитие и саморазвитие осуществляется на основе развития субъектной позиции в профессиональном обучении
отношение к стандарту образования	отношение к стандарту образования как цели и результату обучения	отношение к стандарту образования как средству профессионального развития личности
сотрудничество педагогов и обучаемых	происходит в вопросно-ответной форме при введении нового материала, его закреплении, решении задач	происходит на основе диалога при формулировке цели, плана деятельности, обсуждении и анализе результатов, решении проблем, разработке проектов, работе в группах
взаимосвязь преподавания и учения	преподавание – ведущий вид деятельности	перенесение акцента с преподавания на учение, роль преподавателя как организатора учебно-профессиональной деятельности, фасилитатора, реализация педагогического сопровождения и поддержки
характер методов и приемов самостоятельной работы	преимущественно репродуктивный характер	приоритет методов и приемов, которые носят преимущественно творческий характер

На основе проведенного анализа теоретических исследований и обобщения собственного многолетнего опыта работы в вузе мы считаем, что реформирование образования должно осуществляться постепенно, сохраняя определенную преемственность. Нами не отрицается значимость компетентностно-деятельностного подхода в повышении эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов. Но традиционный подход к обучению также имеет определенные преимущества, хотя за критикой его недостатков о них нередко забывают.

Возможности традиционного подхода связаны преимущественно с познавательной сферой личности, профессиональными знаниями, умениями и навыками. Потенциал компетентностно-деятельностного подхода обусловлен субъектной позицией

студентов в обучении и овладении компетентностью как системной характеристикой профессионала. Поэтому при проектировании образовательной среды необходимо учитывать особенности каждого подхода. Выбор подхода должен быть обусловлен не только аспектами «традиций» и «инноваций», но и его ролью в профессиональном становлении и профессиональном саморазвитии студентов, что является одной из приоритетных целей современного педагогического образования. Следовательно, при построении образовательного процесса в вузе необходимо обеспечивать сочетание традиционного и компетентностно-деятельностного подходов, так как каждый из них должен применяться в тех случаях, когда его роль оказывается наиболее эффективной в процессе профессиональной подготовки и саморазвития личности студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев В. И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс. Казань: Центр инновационных технологий. 2005. 500 с.
2. Бордовский Г.А. Особенности развития современного педагогического образования // Педагогика. 2010. № 5. С. 59–66.
3. Вазина К. Я. Непрерывность образования как базовое условие саморазвития человека. Оренбург, 2012. 218 с.
4. Данилюк А. Я. Принципы модернизации педагогического образования // Педагогика. 2010. № 5. С. 37–46.
5. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования. М.: Академия, 2010. 176 с.
6. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития. М.: Академия, 2002. 256 с.
7. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
9. Сергеев Н. К. Педагогическое образование: поиск инновационной модели // Педагогика. 2008. № 9. С. 66–73.
10. Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. 2010. № 5. С. 29–37.
11. Шалашова М. М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов // Педагогика. 2008. № 7. С. 82–59.

Белобородова Н. С., Белобородова Л. Р.

Сравнительный анализ становления орнаментальной композиции в русском и башкирском декоративно-прикладном искусстве

В статье представлен сравнительный анализ двух подходов к становлению орнаментальной композиции. Авторы анализируют особенности и специфику становления орнамента в русском и башкирском декоративно-прикладном искусстве, аргументируют необходимость приобщения детей дошкольного возраста к данному виду этнокультуры.

Ключевые слова: этнокультура, декоративно-прикладное искусство, художественное ремесло, орнамент, композиция, символистическое изображение.

Преобладавшее в недавнем прошлом убеждение, что общественная жизнь приведет к унификации этнокультур, сегодня показало свою несостоятельность. Попытка создать единую общность советских людей, стереть национально-этнические различия привела к возрастанию националистических тенденций, к неоправданно повышенному вниманию к культуре своего этноса, что привело к социальным конфликтам, к ущемлению прав людей некоренных национальностей в бывших союзных республиках.

Переживаемый в настоящее время «этнический ренессанс», усиливший интерес людей к культуре своей общности, нравственным ценностям и идеалам, обрядам, фольклору, языку, служит основой для развития национального самосознания, сохранения и продолжения народных традиций, но вместе с тем таит опасность воспитания национальных шовинистов. Поэтому в ситуации возрастающего интереса к родной культуре важно, чтобы национальное воспитание выступало не только как результат возрождения этнокультуры, но и как первоначальное средство приобщения к мировой культуре.

К сожалению, в современной практике воспитания оказалось «забытым» гражданское и интернациональное воспитание, которое зачастую воспринимается педагогами

и как пережиток советской эпохи. Взрослые, прежде всего, воспитатели и родители, не зная родной истории и культуры или испытывая к ним негативные чувства и отношения, не уделяют должного внимания формированию у детей интереса к культуре своего и других народов.

Между тем в последние десятилетия в отечественных и зарубежных исследованиях неоднократно поднимается проблема поиска гармонии национальной и мировой культуры. Ученые отмечают, что современные педагогические реалии требуют, с одной стороны, учитывать в образовании этнокультурный фактор, а с другой – создавать условия для познания культуры других народов, воспитания толерантных отношений между людьми.

На наш взгляд, воспитание у детей интереса к национальной культуре можно осуществлять в рамках приобщения их к декоративно-прикладному искусству, в частности, в процессе ознакомления с орнаментом как основным элементом народных ремесел.

В философско-искусствоведческих исследованиях орнаментальный образ определяется как специфическая форма отражения ценностного образа действительности, как модель отношения человека к миру и как средство его познания. В контексте гносеологического подхода образность произ-

ведений декоративно-прикладного искусства рассматривается как продукт и духовный результат познания действительности, в связи с чем орнаментальный образ представляется универсальным и познавательным неисчерпаемым по своему содержанию.

Овладение смыслом орнаментальной образности произведений может быть в числе факторов, влияющих на накопление эмоционального, познавательного, этического и художественного опыта дошкольника, причем в его особой форме. Художественно-образное начало изделий народных мастеров стимулирует творческую активность ребенка, вызывает у него нравственно-эстетическое переживание переданных в них духовных ценностей, позволяет ему увидеть мир глазами другого человека, помогает осмыслить национальное своеобразие и миропонимание народа, и на этой основе познать себя самого. Все это обеспечивает связь поколений и способствует возрождению лучших национальных традиций.

Такая сущность исследуемого нами феномена позволяет рассматривать орнаментальный образ как огромную силу, способную воздействовать на развивающуюся личность ребенка.

Орнамент бывает графическим и скульптурным, по форме – геометрическим или растительным, иногда принимает фантастические формы; в него могут быть включены изобразительные мотивы. Совокупность орнаментов, их обусловленность материалом и формой предмета, а также ритм образуют тот декор, который является неотъемлемым признаком определенного стиля. Наше исследование было посвящено изучению и сопоставлению орнаментов русского и башкирского декоративно-прикладного искусства.

На становление русского орнаментального искусства сильное влияние оказали произведения и традиции Востока и Запада. Основным источником творческого заимствования служили Византия и Кавказ, от

куда были взяты, в частности, многие формы растительного орнамента. Но не все темы, любимые в Византии, могли обрести для себя новую жизнь на Руси. Они приживались в том случае, если чем-то соприкасались с уже привычными образами и были близки и понятны русским мастерам, получая при этом иную форму, измененную и приближенную ими к своему пониманию. Многие в создававшемся искусстве было полно желанием оградить человека от всего дурного. Это шло от воззрений язычества, но сохраняло смысл и в христианскую эпоху.

В некоторых видах русского декоративно-прикладного искусства, имеющих давнее историческое прошлое (вышивка, керамика, резьба по дереву), до наших дней дошли орнаментальные мотивы глубокой древности, которые отразили истоки сложного содержания символических узоров. Простейшие из них (в виде перекрещенного креста, квадрата, ромба, круга, наподобие пиктографического рисунка) являлись условными знаками, символами солнца и считались священными изображениями. Наряду с геометрическим орнаментом сохранялись традиционные для древнеславянской языческой мифологии сюжеты. Так, женская фигура олицетворяла богиню земли, плодородия; водоплавающие птицы – водную стихию. Изображение ладьи связывалось с похоронными обрядами. Символом солнца было изображение коня или всадника, а также фантастической жар-птицы. Отдельный круг древних сюжетов связан с культом огня. К наиболее архаическим относятся изображения огня в виде двуглавых птиц. Наиболее известны изображения двуглавого орла с поднятыми крыльями, занявшие прочное место в гербах и монетах (связанные с почитанием бога огня и молнии).

Растительным мотивам в русском орнаментальном искусстве отводилась главная роль. Фактически они составляли основу орнаментального «политеса». Со временем

орнаментальные композиции все более усложнялись, образовывали сложные композиционные схемы, в которых переплетались сказочные и реальные мотивы [1].

Башкирский орнамент – одно из явлений национальной башкирской культуры, отразившее ее своеобразие и специфические черты. Орнамент для башкирского народа был единственной формой художественно-изобразительного творчества. Почти полное отсутствие в башкирском народном искусстве реалистических изображений животных, людей и пейзажей было обусловлено влиянием мусульманской культуры, а именно: исламским запретом изображать живое. Ислам не только исключил из искусства все прочие изображения, кроме орнамента, но и определил крайнюю стилизованность его формы, распространение геометрического орнамента. Тем не менее, северные области мусульманского мира использовали изображения животных, чаще стилизованные, но иногда имеющие сравнительно реалистический характер.

Язычество с его магическими, тотемистическими и анимистическими представлениями оказало значительное влияние на орнамент, его содержание и форму. Принятие и распространение ислама привело к разрушению единой системы языческих представлений и верований. Однако языческие мотивы, связанные с народными мифами, еще долго и прочно жили в декоративно-прикладном искусстве.

По мере развития изобразительной культуры народа, искусство все больше связывалось с эстетическими потребностями людей. Колористическое решение узоров – ярчайшее проявление национальной самобытности в искусстве. Башкирский орнамент почти всегда многоцветен, с преобладанием теплых цветов: красного, зеленого, желтого. Реже применяются синий, голубой, лиловый цвета. На цветовую гамму оказало большое воздействие появление анилиновых краси-

телей. Их применение разрушило традиционный колорит, который строился на более сдержанных цветовых сочетаниях, так как до появления анилиновых красителей башкиры использовали натуральные. В создании традиционного колорита участвовали натуральные цвета шерсти: белый, серый, черный. Сопоставление цветов в башкирском орнаменте было контрастным: на красном фоне – зеленый и желтый узор, на черном – красный и желтый. Фон всегда был активным, для него чаще выбирались яркие красный, желтый и черный цвета, значительно реже – белый цвет холста [2].

Башкирский орнамент (как отдельные элементы, так и вся композиция) почти всегда симметричен. Композиция очень емко и образно рассказывает о восприятии мира людьми. Весь мир содержит явления, данные только в оппозиции: день – ночь, жизнь – смерть, свет – тьма, мужское – женское, левое – правое и т.д. Это показано через симметрию противостоящих фигур животных. Для того чтобы противоположности во взаимной борьбе не уничтожили друг друга, необходим третий элемент композиции, их разграничивающий – золотая середина, точка отсчета, символическое изображение оси мира. Таким образом, в орнаменте отразились древние представления о тройственном ритме бытия, характерные для большинства народов.

Центральной в подобных композициях чаще всего являлась женская фигура, иногда изображение дерева. Порой центральное место занимал символический ромб. Такие замены неслучайны и логичны, так как и женская фигура (образ богини всего сущего), и дерево (древо жизни), и ромб (символ земли-пашни) – это символы плодородия, жизнедающего начала.

Композиции с конями на хараусах интересны тем, что в верхних углах композиции над конями симметрично расположены фигуры, обозначающие двух птиц, которые

представляют небо. Подобные композиции с двумя конями и птицами над ними, обращенными к центральной фигуре, встречаются не только у башкир, но и в чувашской и русской вышивке, в орнаменте финно-угорских народов.

В узорах на хараусах нашли отражение представления Доисламского периода истории башкир. Исламская культура обусловила высокую степень стилизации первоначально реалистических форм, что затрудняет "чтение" орнамента и реконструкцию древнейших представлений народа.

С помощью знаков-амулетов человек полагал оградить себя от вредных духов, сглаза и прочих несчастий. Такому назначению орнамента соответствовало его расположение на одежде и на жилище. В одежде украшались орнаментом, прежде всего, края, разрезы, отверстия: воротник, вырезы, застежки, края рукавов и подола. Одежда сама по себе считалась достаточно надежной защитой человека от вредоносных воздействий извне, но уязвимым местом одежды были отверстия, через которые могли проникнуть злые духи, и потому они нуждались в дополнительной защитной силе. Края, украшенные узором, считались недоступными для отрицательных воздействий, швы же делались двойными, а у некоторых народов одежда вдоль швов дополнительно прошивалась цветными нитками. Не случайно на декоративных изделиях большинства народов узоры вышивки расположены по линии швов и бортам одежды или по краям плоских изделий. В этом свете небезынтересно заметить, что общепринятые в башкирском языке древнетюркские термины для обозначения вышивки – "сигеу", "тайну" – в их изначальном смысле восходят к понятиям "ограничивать", "обрамлять", "окаймлять".

В украшении жилища башкиры исходили из тех же представлений, что и русский народ ("Мой дом – моя крепость"), а потому, в первую очередь, стремились украсить места воз-

можного проникновения в дом злых духов: ворота, ставни и наличники окон, а также края крыши.

Самой простой и распространенной в башкирском орнаменте формой оберега-амулета был треугольник, реже ромб. Обе эти фигуры являются символическим изображением глаза: треугольник – в профиль, ромб – в фас. Глаз в изображении наделялся магической силой, являясь самым надежным средством от сглаза. Треугольники-амулеты можно встретить в украшении обуви сарык, на женской одежде и на других предметах. Представление о том, что изображение треугольника способно оградить от вредных внешних воздействий, было распространено у многих народов. Оберег, рассчитанный на то, что в любой момент он должен препятствовать злым силам, изображался направленным на все четыре стороны света, в крайнем случае – на две.

Технические приемы орнаментации, цветовая гамма, терминология узоров зачастую являются концентрированным выражением истории народа: его происхождения, этнических процессов в период средневековья, древних и современных культурных взаимодействий с соседними народами. Роль орнамента в изучении истории Башкортостана значительна, так как архивные источники до XVI в. практически отсутствуют и невозможно, ориентируясь только на них, воссоздать историю народа. Орнамент на протяжении веков испытывает различные культурные влияния, заимствуя формы, в то же время в нем могут исчезать некоторые мотивы. Развитие орнамента – это очень сложный и медленный процесс. В башкирском орнаменте можно найти мотивы сибирского, среднеазиатского, поволжского происхождения, а также аналоги в искусстве Венгрии и Болгарии.

Башкирский орнамент имеет свои специфические черты, которые отличают его от орнамента даже ближайших по культурному

и этническому родству народов. Несмотря на множество мотивов, характерных для других народов, башкирский орнамент представляет образование уникальное. Некоторые его элементы, наиболее древние, известны у других народов, отдаленных на тысячи километров на запад и на восток. Встречаются элементы, характерные для искусства большинства народов Евразии, как и в русском искусстве. Это свидетельствует о том, что культура башкирского народа зарождалась в едином русле развития мировой культуры, в процессе активных контактов с племенами тюркского Востока и финно-угорским населением. В этом причина сложности, многогранности изобразительного языка башкирского народа, повествующего об истории развития его культуры [3].

В нашем исследовании проблема приобщения детей к художественным ремеслам родного края изучалась в основном с двух

позиций: использования общепризнанных российских промыслов и национальных видов ремесел.

Интерес дошкольников к художественным ремеслам определенной территории сохраняет особенности, присущие интересу вообще и в то же время имеет свои специфические характеристики. Интерес к региональным художественным ремеслам рассматривается нами как эмоционально-личностное и персонально-значимое отношение дошкольника к художественным ремеслам своей местности, которое характеризуется познавательной активностью, действенностью и относительной устойчивостью. Интерес является основным условием формирования личностной культуры ребенка и представляет реальную значимость для понимания важнейших особенностей овладения ребенком культурно-исторического опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Князева О. Л. Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: программа. СПб.: Детство-пресс, 2004. 365 с.
2. Сахаутдинова М. Н. Башкирский народный орнамент. Уфа: Башкнигоиздат, 2005. 50 с.
3. Хисматуллина Н. Х. Орнаментально-колористическая система в народном искусстве башкир: автореф. дис. ... канд. искус. наук. М., 2000. 16 с.

УДК 159.928.235:616.833.18
ББК Ю948

Богданова Т. Г.

Компаративный анализ подходов к изучению интеллекта лиц с нарушениями слуха в зарубежной и отечественной психологии

В статье проводится сравнение взглядов отечественных и зарубежных психологов на диагностику интеллекта глухих людей, на проблему соотношения интеллекта и речи.

The paper presents comparative analysis points of views to studies of intellect in foreign and native psychology, to the problem of correlation between intellect and language/

Ключевые слова: интеллект, речь, глухие дети.

Key words: intellect, language, deaf children/

На современном этапе становления специальной психологии проблема изучения интеллекта лиц с нарушениями слуха является актуальной. Совершенствование процессов обучения лиц с нарушениями слуха на разных этапах психического развития требует активизации их психологического изучения, своевременного обнаружения пробелов в интеллектуальном развитии, на основе которого возможен выбор путей устранения выявленных недостатков. От развития интеллекта зависят как специфические особенности построения учебного процесса, так и успешность социальной адаптации с лиц нарушениями слуха. Психологические исследования интеллекта, выявление индивидуальных особенностей его развития служат основой для реализации дифференцированного подхода в обучении этой категории детей.

Целью данной статьи является компаративный анализ подходов к изучению интеллекта лиц с нарушениями слуха в двух аспектах: во-первых, в плане диагностики, во-вторых, в контексте исследования соотношений интеллекта с развитием речи.

В отечественной сурдопсихологии первой половины XX века разработка методов изучения развития интеллекта детей с нарушениями слуха происходила под влиянием идей Л. С. Выготского, поэтому преобладал

качественный анализ. Его последователи (Л. В. Занков, И. М. Соловьев и др.) разработали экспериментально-психологические методики изучения детей с отклонениями в развитии.

В США для получения информации об уровне интеллектуального развития глухих детей широко применяются психометрические методы. При изучении глухих детей психологи в первую очередь стремятся установить их интеллектуальный статус, используя для этого всевозможные тесты. Первая попытка такого рода была сделана Р. Пинтнером и Д. Паттерсоном в 1915 г. с использованием тестов А. Бине-Симона, по результатам которой была разработана собственная шкала.

Для исследования познавательной сферы детей с нарушениями слуха продолжают создаваться разнообразные шкалы действия и невербальные тесты. Одними из наиболее известных на сегодняшний день являются шкала действия Артура и тест Хискей-Небраска, направленный на оценку способности к обучению детей с нарушениями слуха от 3 до 16 лет. Продолжается поиск и адаптация методик, используемых при изучении слышащих, для обследования детей с нарушениями слуха. Широко применяются матрицы Дж. Равена, с помощью которых возможно не только

традиционное тестирование, но и организация обучающего эксперимента (Т. В. Розанова). Интересные результаты дает использование стандартизированных шкал, в том числе шкалы Д. Векслера, шкалы Кауфманов, школьного теста умственного развития.

Весьма актуальным в настоящее время остается вопрос о возможности и правомерности применения вербальных методик при обследовании детей с нарушениями слуха. Применяя вербальные методики для оценки интеллекта, мы всегда получаем смешанный результат: на успешность решения заданий влияет не только уровень развития интеллекта, но и уровень речевого развития. Логично предположить, что гораздо более простым и научно обоснованным было бы применение для изучения интеллектуального развития детей с нарушенным слухом невербальных диагностических методик. Они позволяют обойти трудности понимания речи и выражения результатов решения интеллектуальных задач, следовательно, в большей мере, чем вербальные методики, отражают интеллектуальные возможности ребенка. Однако применяемые при обследовании лиц с нарушениями слуха невербальные тесты часто не стандартизированы, обследуемые выборки невелики. Большинство выводов об использовании невербальных тестов в психологии США базируется на анализе, проведенном М. Верноном более сорока лет назад. Эта статья была повторно опубликована в 2005 году, что свидетельствует о том, что на многие поставленные в ней вопросы так и не удалось получить ответы, а проблемы остались неразрешенными [9].

Тот факт, что свои выводы об интеллектуальном развитии лиц с нарушениями слуха М. Вернон основывал исключительно на невербальных тестах, вызывает большие сомнения, поскольку словесная речь в той или иной форме (устная, письменная или тактильная) является вторым (или первым, в зависимости от условий воспитания) видом

речи для большинства детей с нарушенным слухом. Используя только невербальные тесты, мы измеряем не весь интеллект лиц с нарушениями слуха или пользуемся разными понятиями интеллекта для людей с сохранным и нарушенным слухом.

Шкалы действия большинства интеллектуальных тестов сконструированы таким образом, чтобы оценивать те компоненты интеллекта, которые независимы (или кажутся таковыми) от вербальных способностей. Оценка тех компонентов интеллекта, которые не зависят от развития словесной речи и исключение из рассмотрения тех, что связаны с нею, не является выходом из положения при исследовании интеллекта лиц с нарушениями слуха, особенно когда речь идет о взрослых людях. Можно отметить еще один недостаток невербальных тестов: трудности стандартизации. Инструкции чаще всего предъявляются в наглядной форме – с помощью жестовой речи, естественных жестов, посредством дактилирования – в зависимости от того, какой вид коммуникации приемлем для испытуемого. Это значит, что каждый раз при использовании теста стандартность инструкции нарушается.

Важно подчеркнуть, что существующее в теории и практике психологической диагностики разделение на вербальные и невербальные методики достаточно условно. На современном этапе психолого-педагогической диагностики важным является преобразование уже известных методик, с тем, чтобы по возможности разделить оценку разных сторон интеллектуальной деятельности обследуемых. Для достижения данной цели могут использоваться не только тестовые задания, но и другие психодиагностические методики. Так, Л. И. Тигранова при изучении психологических основ формирования логического мышления слабослышащих детей и Т. В. Розанова при исследовании памяти мышления глухих детей с успехом применяли диагностический обучающий эксперимент.

Особенности критериально-ориентированного тестирования делают его перспективным для диагностики интеллектуального развития лиц с нарушенным слухом подросткового и юношеского возраста [1]. Поскольку у детей и подростков с нарушенным слухом имеется меньше возможностей получать информацию вне школы, их интеллектуальное развитие в большей степени, чем слышащих, зависит от организации и содержания школьного образования.

Сравнительный анализ взаимосвязей интеллекта и речи в психическом развитии детей с нарушениями слуха имеет практическую направленность, поскольку от решения этой проблемы в значительной степени зависят подходы к организации их обучения. В зарубежной психологии накоплены противоречивые данные о развитии интеллекта глухих детей и влиянии на это развитие разных видов речи. Американские исследователи считают, что относительно высокий уровень интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха является подтверждением того, что мышление в своем развитии не зависит от словесной речи (Н. Furth, D. F. Moores, H. R. Myklebust, M. Vernon). Французские ученые предполагают, что словесная речь влияет только на формирование самого сложного вида мышления – понятийного (П. Олерон).

Х. Р. Майклбаст утверждал, что потеря слуха приводит к снижению деятельности всей сенсорной сферы глухих. В качестве критерия свободного пользования языком Х. Р. Майклбаст выбрал длину предложения в письменной речи. Использование этого критерия для оценки речевого развития глухих позволило ему прийти к выводу, что оно неудовлетворительно при любых способах обучения. С его точки зрения возможно независимое развитие мышления и речи, «реципрокные» отношения между ними, имея в виду, что у глухих детей можно наблюдать абстрактные формы поведения при низком

уровне владения словесной речью. Даже если количественные показатели глухих детей (в баллах, полученных при определении коэффициента интеллектуальности) равны таковым у слышащих при выполнении некоторых тестов, то качественные отличия существенны. Формирование и использование понятий глухими детьми, их рассуждения протекают по-другому. Более низкий качественный уровень функционирования интеллекта глухих он объясняет тем, что их понятия более «конкретны», а значит – менее «абстрактны», чем слышащих. «Глухота – не просто причина неспособности к человеческому общению. Это причина того, что индивидуумы по-другому видят, по-другому ощущают запахи, по-другому используют свою тактильную и кинестетическую чувствительность. И, возможно, более важно то, что глухой человек все воспринимает по-другому. Как результат этих изменений в функционировании, его индивидуальная адаптация и поведение также отличаются от слышащих. Сказать, что глухой человек подобен слышащему, за исключением того, что он не может слышать, – это слишком упрощенное понимание, и оно несправедливо по отношению к глухому ребенку. Его глухота не только в ушах, – она проникает во все его существо» [7]. Взгляды Х. Р. Майклбаста получили широкое признание в 50–60-е годы и оказали большое влияние на организацию обучения глухих детей в США.

Проведенный Дж. Брунером анализ интеллектуальных возможностей детей с сохранным слухом показал, что развитие познавательной деятельности ребенка осуществляется путем становления трех основных средств – предметных действий, образов восприятия и символов, которые последовательно возникают в соответствующих возрастных периодах. Человеку от рождения, по мнению Д. Брунера, присуща некоторая первоначальная способность к символизации, причем, эта символическая органи-

зация двигательного и чувственного опыта ребенка происходит независимо от языка, чтобы затем, взаимодействуя с ним, переходить на все более высокие ступени символизации. «Символическая деятельность вырастает на основе некоторой примитивной или протосимволической активности, специфической для человека. Проявления этой системы специализируются в соответствии с особенностями различных областей жизни человека: языка, применения орудий, разнообразных форм серийного поведения, имеющих вневременную организацию и структуру навыка, и с особенностями организации самого непосредственного опыта» [2, с.75].

Для того, чтобы использовать язык в качестве инструмента мышления, ребенок сначала должен поставить мир своего непосредственного опыта под контроль принципов организации, отчасти изоморфных со структурным принципом синтаксиса. Для выражения непосредственного опыта в языке и для оперирования им в мышлении с помощью языка необходимо предварительное условие – сам опыт ребенка должен получить определенную структуру символического характера. Это осуществляется ребенком при построении различных классификаций по тем или иным свойствам. «Если ребенок не проходит специальных упражнений в символическом представлении непосредственного опыта, он вплоть до зрелого возраста в большой степени зависит от наглядных и действенных способов представления мира и его организации независимо от того, на каком языке он говорит» [2, с.76]. Это важное положение – ребенок выполняет предметные действия, придающие опыту такую структуру, благодаря которой он становится адекватным языку и мышлению, получая в них дальнейшее обобщение. Американские ученые, занимающиеся исследованием интеллекта детей с нарушениями слуха, не обращают внимания на идеи Д. Брунера и его школы,

что становится очевидным при знакомстве с некоторыми работами американских психологов [6, 9].

К числу ученых, сомневающихся в необходимости обучения глухих детей словесной речи, особенно устной, принадлежит Х. Г. Фурт, доказывавший, что в мыслительной деятельности глухих и их жестовой речи содержатся необходимые предпосылки совершенствования структур интеллекта, а словесная речь не является определяющим фактором их интеллектуального развития. Он считал, что для большинства глухих язык — это «чужеродное тело», что, даже зная известную совокупность слов, глухие не овладевают сложными грамматическими формами, так как лишены «лингвистической компетенции». Поэтому обучение их словесной речи — напрасный труд, отнимающий много сил и времени, тем самым задерживающий их развитие, возможное и без языка.

Среди исследований интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха мало работ, позволяющих развеять влияние речи и других факторов. Шкалы действия большинства интеллектуальных тестов сконструированы таким образом, чтобы оценивать те аспекты интеллекта, которые независимы от вербальных способностей.

Символы замещают объекты реального мира, действия, события и дают возможность оперировать объектами при их отсутствии. Недостаточность и непостоянство образующихся у глухих детей связей между словесными и жестовыми обозначениями уменьшает возможность формирования связей «обозначение – объект» и исключает ранние источники символического научения [8].

Для сурдопсихологии США характерно стремление к максимальному использованию возможностей жестовой речи – для развития интеллекта как средства межличностного общения и как средства организации обучения.

В Германии обучение словесной речи является главным объектом педагогического

поиска со времени начала образования глухих именно из-за признания ее влияния на развитие интеллекта [5]. Немецкие ученые выделяют следующие существенные аспекты влияния речи на развитие мышления. Во-первых, благодаря речи первоначально целостное мышление ребенка становится все более расчлененным, приобретает большую структурированность из-за ассимиляции структурных характеристик, существующих в данной языковой системе. Во-вторых, под влиянием речи мышление становится более точным и дифференцированным, более экономным и быстрым. В-третьих, в сознании человека слова образуют сложные ассоциативные комплексы, которые оказывают влияние на мышление и характер интерпретации воспринятого. Опора на положения В. Гумбольдта о том, что каждый родной язык есть результат развития данной культуры на основе собственного видения мира, приводит к заключению: «Язык по отношению к мышлению выступает как связующее звено, которое в значительной мере влияет на коммуникацию в культурном сообществе, делая ее возможной» [5]. В-четвертых, язык как система символов обеспечивает способность к абстракции на различных ступенях развития. Без влияния речи мышление было бы конкретным и ситуативным.

Поэтому ключевым вопросом сурдопедагогики немецкие психологи и сурдопедагоги считают обучение ребенка с нарушенным слухом словесной речи, более того – устной речи. Взгляды немецких психологов и сурдопедагогов противоположны взглядам психологов и сурдопедагогов США в плане анализа роли жестового языка в развитии интеллекта глухих детей.

Французский психолог П. Олерон подверг критике односторонность двух крайних теоретических концепций, представленных выше. Подводя итоги своего изучения детей с нарушениями слуха, он показывает, что в некоторых отношениях они могут достичь

таких же успехов, как и слышащие дети, только в более поздние сроки. Отставание в интеллектуальном развитии детей с нарушениями слуха обусловлено запаздыванием и ограниченностью их речевой практики. Речь значительно облегчает осознание дистанции по отношению к воспринимаемой действительности, с чем собственно связана деятельность интеллекта, и конструирование моделей действительности. Уровень интеллектуальных возможностей лиц с нарушениями слуха не снижен, но так как отсутствие слуха лишает их возможности усваивать «лингвистические модели» и пользоваться словесной речью, у них недоразвиты сложные формы абстрактного мышления, зависящие от речи. В то же время восприятие, практическая деятельность не терпят от этого значительного ущерба.

Справедливо замечание П. Олерона относительно того, что разные стороны психики лиц с нарушениями слуха в разной мере страдают от отсутствия словесной речи, поэтому нельзя объяснять своеобразие их психического развития очень широкой формулой «отсутствие речи». Язык – сложная и расчлененная лингвистическая система, разными своими компонентами оказывающая различное воздействие на умственное развитие детей с нарушениями слуха. Поэтому французский психолог возражал против формализма в обучении языку и выступал за то обучение, при котором становится возможным осмысление лексических значений слов. Эффективно не то обучение, которое предусматривает только правильность употребления языковых средств, а то, которое позволяет достичь понимания значений слов. Лучшая концепция обучения детей с нарушениями слуха должна основываться не на выборе вербального или невербального метода, а их комбинировании с целью обеспечения их взаимного плодотворного влияния [4].

Взгляды психологов нашей страны сложились в русле идей отечественных филосо-

фов и лингвистов, под влиянием взглядов Л. С. Выготского о развитии мышления и речи. При рассмотрении генетических корней мышления и речи Л. С. Выготский констатировал, что они имеют разные корни. В развитии речи можно наблюдать доинтеллектуальную стадию, поскольку на первом и втором годах жизни ребенка речь – это средство социального взаимодействия. В развитии мышления – доречевую стадию: сначала ребенок овладевает действиями с предметами, а через них – общественными значениями, заключенными в этих предметах. Развитие мышления и речи до известного момента идет по различным линиям, независимо друг от друга. В возрасте около двух лет слышащий ребенок делает величайшее открытие в своей жизни: каждый предмет имеет свое название, то есть открывает символическую функцию речи. С этого момента линии развития мышления и речи пересекаются, мышление становится речевым, а речь – интеллектуальной.

По словам Л. С. Выготского «... высшие, присущие человеку формы психического общения возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отражает действительность» [3, с. 19]. Интеллектуальная деятельность совершается не непосредственно с познаваемым объектом, а с его «заместителями». Диапазон средств замещения достаточно велик: от предметов (и реального манипулирования ими в случае наглядно-действенного мышления) до языковых знаков в словесно-логическом мышлении. Поэтому в отечественной сурдопедагогике придается большое значение обучению глухих детей словесной речи.

На современном этапе развития обучения глухих детей то, как разрабатывается проблема взаимоотношений между мышлением и речью, каким видам речи отдается предпочтение, приводит к выбору соответствующих приоритетов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова Т. Г. Динамика интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха. М., 2009.
2. Брунер Д. О познавательном развитии: I // Исследование развития познавательной деятельности. М.: Педагогика, 1971.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинение: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. Т. 2. – 493 с.
4. Олерон П. Психологическая оценка глухого ребенка // Дефектология. – 1977. – № 1. – С. 23-30.
5. Янн П. А. Воспитание и обучение глухого ребенка. Сурдопедагогика как наука. – М: Изд. центр «Академия», 2003.
6. Moores D. F. Education the deaf: Psychology, Principles and Practices. –Boston, 1987. – 143 p.
7. Myklebust H. R. Psychological effects of deafness // American Annals of the Deaf, No. 7, 1960, P.105.
8. Tomlinson-Keasey C.& Kelly R. The Deaf Child's Symbolic World // American Annals of the Deaf. – 1978 – 123. – P. 452-458.
9. Vernon, M. Fifty Years of Research on the Intelligence of Deaf and Hard-of-Hearing Children: A Review of Literature and Discussion of Implications // Journal of Deaf Studies and Deaf Education. – 2005. – 10(3), 225-231.

УДК 75(072.2)
ББК Щ14(5ЯПО)р

Болховитин С. М.

Культурно-педагогические аспекты в области обучения младших школьников традиционной японской живописи суми-э

В историческом аспекте освещается становление традиционной японской живописи суми-э. Рассматривается необходимость ее введения в систему общего образования применительно к младшим школьникам и ее влияние на нравственное воспитание подрастающего поколения.

Ключевые слова: живопись суми-э, художественное воспитание, младший школьный возраст.

В современный период развития образования особую актуальность приобретает проблема приобщения детей к культуре разных народов, что способствует развитию их духовного интеллекта, художественного восприятия, творческого мышления и становлению личности в целом.

Когда мы говорим о культуре, то имеем в виду, прежде всего, совокупность духовных и материальных ценностей, при этом, у каждого народа, каждой нации эти ценности имеют свои особенности. Культура создается человеком, но всегда разворачивается и существует на основе природы. В состав культуры входит и отношение человека к природе. Культурный человек видит в природе не просто мертвую материю, но еще землю, как мать. Это не наивная ошибка, а проникновение в суть природы, чему и учит нас живопись суми-э. Эта живопись учит человека видеть не только материальную составляющую Вселенной, но и проникать в ее суть; воспринимать не только зрительные, но и смысловые образы. Если мы вспомним отношение к природе наших далеких предков – древних славян, вера и мировоззрение которых основывалось на язычестве, то мы можем заметить, что они с трепетом и уважением относились к природе, ценили ее дары и воспринимали природу, как божественную составляющую мироздания.

Почему же мы современные и образованные люди забываем истинные, духовные культурные ценности, которые были присущи

нашим далеким предкам, но утрачивающимся в условиях современной глобализации, модернизации и капитализации. В условиях современного технического прогресса, происходит духовная деградация социума, регресс культурных ценностей индивида. На первый план уходит материальное, главная составляющая современных капиталистических отношений, а духовно-нравственное, по сути, не воспринимается в расчет. А это в свою очередь влечет за собой культурно-нравственную деградацию человеческих отношений. Ценность данной работы состоит в том, что мы попытались обобщить всю последовательность формирования данной живописи. На данный момент существуют научные работы, рассматривающие лишь отдельные этапы формирования данной живописи, то есть, нет работы в полной мере раскрывающую глубинные составляющие этого вида творчества от древних времен до нашего времени.

Начатый СДЮСШОР «Киокушинкай» г. Перми, совместно с СОШ №32 в 2009 году проект «Спортивный класс» вырос в площадку министерства образования Пермского края по реализации инновационных программ. Планируемый Спортивно-образовательный центр «Киокушинкай» уже сейчас насчитывает 300 воспитанников с 1-го по 11-й классы. За прошедшее время наработан положительный опыт сочетания спортивно-ориентированного и общего образования

детей. Жизнь юных спортсменов подчинена строгому распорядку: предметные дисциплины, физические занятия, боевые искусства, шахматы, японский и китайский языки. Помимо этого, воспитанники постигают искусство традиционной японской живописи суми-э. Таким образом, дети погружаются в дальневосточную культуру не односторонне, а охватывают ее с различными направлениями, что, безусловно, способствует всестороннему гармоничному развитию и духовному воспитанию. Также дети помимо практики изучают и историческую составляющую живописи суми-э, так как без знания истории нельзя всецело постигнуть глубину этого многогранного искусства.

Традиционная японская живопись тушью – суйбокуга, или суми-э. Данный китайский стиль живописи был заимствован японскими художниками в XIV в., а к концу XV в. превратился в основное направление живописи Японии. Суми-э монохромна. Дальневосточная живопись характеризуется использованием черной туши (суми), твердой формы древесного угля или производимой из сажи китайской туши, которая растирается в тушечнице, разбавляется водой и наносится кистью на бумагу или шелк.

Мастеру монохромность предлагает нескончаемый выбор тональных вариантов, которые китайцы давным-давно признали «цветами» туши. Суми-э иногда допускает использование настоящих цветов, но ограничивает его тонкими, прозрачными мазками, которые всегда остаются подчиненными линии, исполненной тушью. Монохромная живопись тушью разделяет с искусством каллиграфии такие существенные характеристики, как жестко контролируемая экспрессия и техническое мастерство формы.

Уровень качества живописи тушью сводится, как и в каллиграфии, к целостности и сопротивлению на разрыв проведенной тушью линии, которая как бы держит на себе произведение искусства, подобно тому, как

кости держат на себе ткани. Одни из первых дзэнских монахов, работавших в жанре суйбокуга – Као Нинга и Мокуан Рэйэн, жившие в храме Сёкокудзи в Киото. Их более известный последователь – Сэсю Тоё – оставил чрезвычайно важное художественное наследие. Сотворенный Сэсю Тоё «Ландшафт Хабоку» («Хабоку сансуйдзу», 1495 года) является примером стиля «разбрызгивания туши» — стиля абсолютно свободной, экспрессивной живописи тушью, поначалу ассоциировавшегося с эксцентричным китайским художником VIII в. Ван Мо.

Монахи дзэнских монастырей, которые проводили долгие часы, изучая классические образцы китайской литературы, идентифицировали себя с конфуцианскими мудрецами, отвергавшими вульгарный мир ради общения с природой и овладения такими изящными искусствами, как музыка, поэзия, живопись и каллиграфия. В числе самых ранних исполненных тушью картин эпохи Муромати имеется несколько идеализированных изображений уединенных в сельской местности приютов ученого (сёсайдзу). Картины эти, часто игравшие роль прощальных подарков, которые вручались в знак признания взаимных духовных целей, и которые испещрялись стихами, принадлежат к категории сигадзика («разрисованные свитки со стихами»). Выдающимся их образцом является работа Минтё «Домик у ручья» («Кэйин сётику дзу», 1413 года).

Пейзажный ландшафт стал важным объектом живописи тушью. Ранние японские ландшафты, исполненные тушью, часто включают фантастично громоздящие горные вершины и глубокие ущелья, явно копирующие китайскую ландшафтную живопись и не имеющие ничего общего с местной топографией. С постепенной натурализацией живописи тушью натурализировалась и ее ландшафтная составляющая. Сэсю начал этот процесс, рисуя реальные японские ландшафты, как на то указывает его шедевр «Аманохасидатэ» (примерно 1501 года). Стиль

ландшафтной живописи тушью еще более натурализировался в дальнейшем художниками школ Ами и Сога, чьи мягкие, словно бы водянистые пейзажи инкорпорировали элементы ямато-э в той ее разновидности, которая практиковалась школой Тоса. Портреты дзэнских патриархов и таинственных личностей, принадлежавших кисти Кандзан и Дзиттоку, также довольно часто встречались в живописи тушью, равно как и изображения бодисатвы Каннон и Дарумы, легендарного основателя секты Дзэн. Более широкая категория дзэнской монохромной портретной живописи охватывает своими рамками животных, птиц, растения, овощи и фрукты. На завершающих этапах эпохи Муромати наблюдалась постепенная секуляризация живописи тушью и ее отделение от дзэн-буддизма. Начало этим подвижкам положили работы художников школы Ами, – Ноами, Гэйями и Соами, — прикомандированных ко двору сёгуна. Тенденция эта достигла своего апогея на ранних фазах эпохи Эдо (1600—1868 годов) и нашла отражение в работах мастеров школы Кано, чей китайско-японский синтез монохромной туши и полихрома растертого в порошок золота отвечал вкусам ценителей из рядов вновь поднявшегося воинского сословия, которым наскучил аскетизм монохрома, и которые настаивали на создании грандиозных композиций для крупных архитектурных комплексов.

Искусство суми-э продолжало развиваться на протяжении всей эпохи Эдо как источающий бурную энергию жанр. К этому

развитию приложили усилия художники таких резко отличавшихся друг от друга стилистических направлений, как Римпа и Бундзинга. Сотацу, мастер школы Римпа, изобрел богато смотревшийся «капельный эффект» (тарасикоми), который достигался посредством нанесения капель туши на все еще сырые мазки и слои туши. Японские писатели — художники, например, Ёса Бусон и Урагами Гёкудо, подобно давним дзэнским монахам, продолжали изображать тушью ландшафты и прочие атрибуты китайской тематики. Хотя первое поколение писателей – художников базировало свои работы на китайских образцах, о которых они знали, главным образом, по руководствам, издававшимся в виде отпечатанных с досок гравюр, позднее им удалось освоить свои собственные идиосинкразические стили. После 1868 г. традиции суйбокуга поддерживали такие художники японского стиля (нихонга), как Ёкояма Тайкан, Хисида Сюнсо и Симомура Кандзан. В конце девятнадцатого и на протяжении двадцатого века это искусство было не утрачено и продолжает развиваться. Это обусловлено тем, что все больше людей практикуют данное искусство по всему миру.

В нашей статье мы кратко рассмотрели традиционную японскую живопись суми-э, которая особое внимание уделяет духовному развитию человека и становление его как личности. Эта живопись помогает людям видеть в обыденных вещах прекрасное, то, что незаметно на первый взгляд. Живопись помогает «проснуться» и другими глазами смотреть на окружающий мир.

Гаврилова Е. В.

Сравнительный анализ особенностей нравственного развития детей старшего дошкольного возраста с сохранным и нарушенным слухом

В статье определены особенности нравственного развития детей с нарушением слуха, представлен сравнительный анализ результатов диагностического обследования глухих и слабослышащих воспитанников старшего дошкольного возраста, а также детей с сохранным слухом; охарактеризованы уровни развития нравственных качеств у разных категорий испытуемых.

Ключевые слова: *нравственное развитие, дети с нарушениями слуха, слабослышащие, глухие, дети старшего дошкольного возраста.*

Главной целью воспитания и обучения ребенка с нарушенным слухом, по мнению Т. Г. Богдановой, Г. Л. Выгодской, Л. А. Головчиц, Е. И. Исениной, Б. Д. Корсунской, О. И. Кукушкиной, Н. Г. Морозовой, Л. П. Носковой, В. Петшака, А. З. Свердлова, D. F. Moores, является гармоничное развитие его личности, в том числе развитие нравственной сферы, результативность которого обуславливает успешность социализации детей.

В программах обучения и воспитания детей с нарушениями слуха отмечается необходимость целенаправленного формирования таких нравственных качеств, как честность, вежливость, бережливость, чуткость / отзывчивость, трудолюбие и т. д. Однако процесс формирования нравственных качеств, чувств и представлений, овладения нормами поведения, принятыми в обществе, у детей с нарушенным слухом имеет свою специфику, которая в значительной мере оказывается обусловленной особенностями развития познавательных процессов.

У глухих и слабослышащих воспитанников наблюдаются затруднения при восприятии ситуации (как по картине, так и в реальной жизни). В исследованиях К. И. Вересотской, И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, И. Р. Myklebust, M. Brutton и др. отмечается, что восприятие и узнавание протек-

кает медленнее, чем у детей с нормальным слухом. Им труднее рассмотреть образец (поведения, проявления эмоциональной реакции), чтобы выделить те отношения, которые устанавливаются между отдельными его компонентами. В воспринимаемой ситуации они обращают внимание на яркие детали, не относящиеся к сути ситуации. Часто воспитанники начинают рассказывать о своих впечатлениях, об интересующих их событиях, не относящихся к данной тематике, так и не уяснив содержания увиденного. При восприятии как картины, так и реальной ситуации дети с нарушениями слуха указывают на отдельные предметы и явления природы, действия, состояния вне связи с действующими персонажами. Воспитанники описывают действия с предметами, которые выполняют герои, и крайне редко обращают внимание на взаимоотношения изображенных лиц, их эмоции, мимику и пантомимику. Глухие и слабослышащие дети в течение длительного времени воспринимают лишь очень яркую и простую мимику, медленно продвигаются в уяснении мимики, выражающей более глубокие и тонкие переживания, эмоции. Поэтому многообразие отношений, изображенных на картине или воспринятых в реальности, познается неадекватно или недостаточно точно. В вос-

принимаемой ситуации дети не указывают и не раскрывают причины поступков персонажей, демонстрируют непонимание или упрощенное понимание сюжета.

Особенности памяти детей с нарушениями слуха также отражаются на их нравственном развитии. Обычно воспитанники запоминают и демонстрируют не способ поведения, а манипуляции с предметами, которые не имеют существенного значения для ситуации, и не воспроизводят при этом саму реакцию, упускают из виду важные признаки и свойства. Неспособность дифференцировать сходные объекты, действия, ситуации приводит к неадекватному их воспроизведению. Так, в ситуации, требующей воспроизведения нового, только что усвоенного способа реагирования, дети зачастую используют лишь привычные для них способы, демонстрируя, таким образом, неадекватную реакцию. Порою ранее усвоенные способы поведения, как отмечают Т. Г. Богданова, М. М. Нудельман, В. В. Синяк, уподобляясь новым, «исключаются» из опыта ребенка.

Заученные вежливые слова и высказывания оказываются «застывшими в определенных сочетаниях», «малоподвижными». Д. М. Маянц отмечает, что у детей с нарушениями слуха наблюдается неспособность к конструированию высказываний в соответствии с ситуацией, появляются так называемые речевые штампы, которые неадекватно употребляются ребенком (такими штампами могут стать фразы: «Чем тебе помочь?», «Что случилось?», «Не плачь, не будет больно» и др.).

На становлении нравственных качеств у детей с нарушениями слуха отрицательно сказываются особенности их мыслительной деятельности. Глухие и слабослышащие дети, как отмечает Т. Г. Богданова, длительное время продолжают оставаться на стадии наглядно-образного мышления. Мыслительные операции развиваются медленно. Сравнивая два поступка, реакции действующих лиц и причины, вызвавшие эти реакции, дети

не всегда ориентируются на суть каждого из сравниваемых компонентов. У них наблюдается стремление прямо следовать образцу действия или поступка, неспособность осуществлять перенос усвоенного способа реагирования в новую ситуацию.

Дети с нарушениями слуха с трудом овладевают нравственными понятиями, которые по своей природе являются относительными, не дифференцируют понятия, выражающие оценку состояния какого-либо объекта. Качества личности, по словам Т. Г. Богдановой, И. Г. Еременко, Н. Г. Морозовой, Н. В. Тарасенко, понимаются воспитанниками обобщенно, недифференцированно. Р. М. Боскис, А. П. Гозова, А. Г. Зикеев, Ж.И. Шиф и другие ученые в своих исследованиях отмечают, что задержка речевого развития сказывается на понимании оттенков значений слов, овладении обобщающим значением слова, усвоении системы понятий. Отсутствие системы словесных обозначений, полноценной коммуникации задерживает интеллектуальную активность детей, формирование нравственных категорий, тормозит развитие нравственных обобщений и, как следствие, обуславливает создание «системы привычек».

У глухих и слабослышащих детей наблюдаются серьезные трудности в овладении логическими связями и отношениями между явлениями, событиями, поступками людей. Воспитанники не понимают причинно-следственные отношения (даже в том случае, когда причина, поступок и следствие наглядно представлены в ситуации). Они нередко смешивают причину со следствием, а также с действием, его целью, отождествляют причинно-следственные и пространственно-временные связи, упрощенно понимают поступки реально действующих людей, персонажей художественных произведений, не осознают их внутренние переживания, побуждения [1; 2; 4].

Недоразвитие воображения (воссоздающего и творческого) отрицательно сказыв-

вается на формировании когнитивного и поведенческого компонентов нравственной сферы воспитанников. Образы, формирующиеся у глухих и слабослышащих детей в процессе чтения художественных произведений, объяснений правил поведения взрослыми, не всегда соответствуют описанию. Умение представлять переживания других людей у них складывается позже, чем у слышащих. Они не способны творчески переосмыслить ситуацию, вообразить то, чего пока нет в воспринимаемой ситуации, не могут предположить, как будут развиваться события, предвидеть результаты действия (поступка).

Таким образом, особенности развития мышления, памяти, восприятия, воображения детей с нарушением слуха обуславливают затруднения в анализе ситуаций, поступков, реакций (в процессе чтения художественной литературы, рассматривания картин с нравственным содержанием, а также в реальной жизни), определении способа реагирования, что находит свое отражение в поведении. Особенности познавательных процессов определяют специфику нравственного развития лиц с нарушениями слуха, формирования всех компонентов их нравственной сферы: когнитивного, эмоционального, поведенческого.

Становление нравственных качеств ребенка с нарушенным слухом тесно связано с развитием его эмоциональной сферы. У глухих детей уже в младенческом возрасте отмечается задержка развития комплекса оживления вследствие дефицита общения, который возрастает во втором полугодии жизни из-за отсутствия воздействия речи взрослого, что оказывает отрицательное влияние на развитие их дословесной коммуникации. Это, в свою очередь, влечет за собой запаздывание в возникновении нового типа общения – общения на основе совместных со взрослым действий с предметами. Е. И. Исенина отмечала, что в развитии этих детей важную роль играет взгляд, ищущий оценку, и соединяющий взгляд, которые

имеют коммуникативную направленность. Невозможность восприятия речи взрослых приводит к более позднему формированию этих типов взглядов у глухих детей по сравнению со слышащими, обуславливает отставание в формировании жеста как средства дословесной коммуникации [3].

В. Петшак, М. Е. Хватцев, С. Н. Шабалин отмечают, что у глухих детей наблюдаются те же эмоциональные состояния, что и у слышащих. Основные направления в развитии эмоциональной сферы у ребенка с нарушенным и нормальным слухом совпадают: и тот, и другой рождаются с готовым механизмом оценки значимости внешних воздействий, явлений и ситуаций с точки зрения их отношения к жизнедеятельности – с эмоциональным тоном ощущений. На этой врожденной основе на первом году жизни начинают формироваться собственно эмоции, которые носят ситуативный характер, т.е. выражают оценочное отношение к складывающимся или возможным ситуациям. Вместе с тем уже в младенчестве появляются различия между слышащими детьми и детьми с нарушениями слуха в развитии собственно эмоций по всем направлениям: дифференциация качеств эмоций, усложнение объектов, ситуаций, вызывающих эмоциональный отклик, развитие способности регулировать эмоции и их внешние проявления. В дальнейшем отмеченные различия усиливаются.

Глухие и слабослышащие дети затрудняются в понимании эмоций и чувств других людей, их желаний, намерений, что связано с ограничениями словесного и игрового общения. Воспитанники не умеют встать на позицию другого. Затруднения обнаруживаются и в выражении собственных эмоций. У них позже, чем у слышащих, формируются умения регулировать, оценивать свои эмоции и чувства. Стремление к взаимодействию друг с другом обнаруживается в попытках приблизиться, обнять, погладить понавившегося ребенка, однако эти действия

не находят ответного чувства и воспринимаются как помеха. Более позднее приобщение к художественной литературе обедняет мир эмоциональных переживаний ребенка, приводит к трудностям формирования сопереживания другим людям и героям художественных произведений. Отставание в развитии словесной речи отрицательно сказывается на осознании своих и чужих эмоциональных состояний, обуславливает упрощенность межличностных отношений.

Таким образом, на формирование нравственных качеств воспитанников с нарушениями слуха оказывают комплексное влияние особенности развития познавательных процессов, речи, эмоционально-волевой сферы, ограниченный социальный опыт. Значимыми факторами также являются: позиция родителей по отношению к ребенку, условия семейного воспитания, стиль взаимоотношений, наличие / отсутствие дефектов слуха у родителей, режим работы детского сада (интернатного типа или обычный детский сад),

время поступления ребенка в ДООУ, положение ребенка в коллективе (двусторонний тип связи), наличие / отсутствие полноценного контакта с социальным окружением, опыта общения с социумом, взаимоотношений со сверстниками и т.д.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил нам разработать методику эксперимента, целью которого являлось эмпирическое исследование особенностей развития нравственных качеств (определение состояния когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов) у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. В эксперименте принимали участие три категории детей старшего дошкольного возраста: глухие (37%, 16 чел.), слабослышащие (63%, 27 чел., III–IV степень тугоухости) дети и их сверстники с нормальным слухом (65 чел.).

По результатам эксперимента были определены три уровня сформированности компонентов нравственных качеств: высокий, средний, низкий:

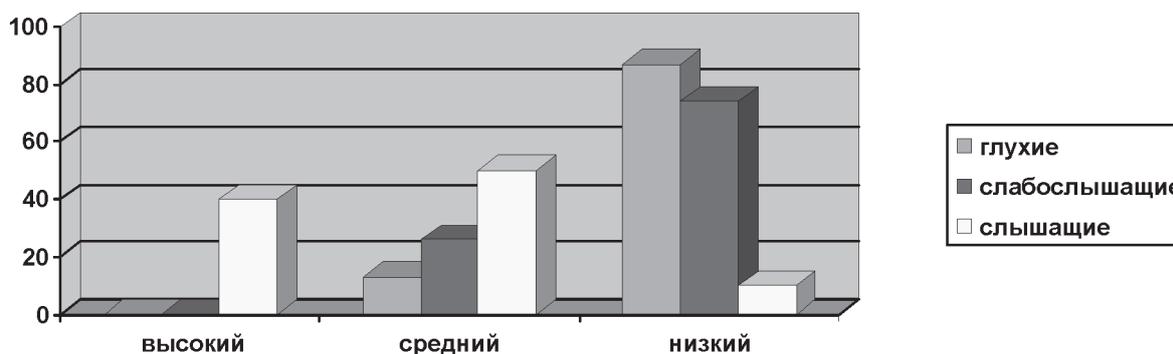


Рис. Уровни сформированности нравственных качеств у разных категорий детей

Высокий уровень сформированности нравственных качеств был отмечен только у детей с сохранным слухом (40% испытуемых данной категории). Эти воспитанники имеют достаточно четкие представления о нравственных качествах и ситуациях, в которых они проявляются. Круг объектов, по отношению к которым дети проявляют сочувствие, оказывают помощь, широк и включает в себя

взрослых, сверстников, малышей, животных, растения. У этих испытуемых практически отсутствует избирательность при определении объектов в проявлении сочувствия, оказании помощи. Дети правильно оценивают ситуации с нравственным содержанием, эмоциональные состояния их участников, демонстрируют понимание причин эмоциональных состояний. Они опознают и дифференцируют

все типы ситуаций (ситуации физической боли, дискомфорта, страха и тревожности, обиды), а также дифференцируют ситуации внутри каждой группы (например, болезнь и боль в результате травмы). Воспитанники демонстрируют три вида реагирования: телесный контакт, реальная помощь, вербальные реакции, а также дают разные варианты поведения внутри каждого вида. Они активно и адекватно выражают свое отношение к героям ситуации, их поступкам, осознают причины собственного эмоционального состояния, мотивируют проявление нравственных качеств. Эти дети выполнили правильно 70–100% предложенных заданий и продемонстрировали адекватные реакции в 70–100% наблюдаемых ситуаций.

Средний уровень сформированности нравственных качеств имеют 13% глухих, 26% слабослышащих, 50% слышащих детей. У этих воспитанников отмечаются расплывчатые представления о нравственных качествах, ситуациях, в которых они проявляются. У них присутствует избирательность при определении объектов в проявлении сочувствия или оказании помощи. Круг объектов, по отношению к которым дети проявляют сочувствие или оказывают помощь, значительно уже, чем у воспитанников первой группы: включает чаще всего близкого взрослого и сверстника, реже – малыша и животного. Примерно в половине случаев дети правильно оценивают ситуации с нравственным содержанием, эмоциональные состояния их участников, но затрудняются в понимании причин эмоциональных состояний. Они опознают и дифференцируют чаще всего два (иногда три) типа ситуаций (физической боли, дискомфорта), не дифференцируют ситуации внутри каждой группы. Воспитанники демонстрируют один–два вида реагирования (чаще всего телесный контакт, реже – элементарную реальную помощь), меньшее количество вариантов поведения внутри каждого вида (по сравнению с первой группой); подра-

жают поведению других, нуждаются в подсказке, стимуляции со стороны взрослого. Дети не всегда адекватно выражают свое отношение к героям ситуации, их поступкам, испытывают серьезные затруднения в определении причин собственного эмоционального состояния, не мотивируют проявление нравственных качеств. Эти дети выполнили правильно 30–69% предложенных заданий и продемонстрировали адекватные реакции в 30–69% наблюдаемых ситуаций.

Низкий уровень сформированности нравственных качеств обнаружили 87% глухих, 74% слабослышащих, 10% слышащих детей. Эти воспитанники не имеют представлений о нравственных качествах и ситуациях, в которых они проявляются. Дети очень избирательны в проявлении сочувствия, оказании помощи. Объектом, по отношению к которому проявляется сочувствие, оказывается содействие, является только близкий взрослый. Дети не принимают помощь от сверстников, проявляют агрессию. Эти воспитанники не понимают, не дифференцируют эмоциональные состояния участников ситуаций. Опознают лишь один тип (или не опознают вообще) ситуаций с нравственным содержанием (физической боли), не дифференцируя ситуации внутри группы. Они знают и реализуют, в лучшем случае, только один способ реагирования (телесный контакт), один–два варианта поведения внутри этого вида (погладить по голове, обнять). Эти виды реакций наблюдаются у детей не зависимо от вида ситуации, причины эмоционального состояния ее участника. Дети не выражают своего отношения к героям ситуации (или у них отмечается неадекватное отношение), к их поступкам, не определяют причины собственного эмоционального состояния, не мотивируют проявление нравственных качеств. Эти дети выполнили правильно менее 30% заданий и продемонстрировали адекватные реакции в менее 30% наблюдаемых ситуаций.

Проведенный анализ результатов эксперимента свидетельствует, что у дошкольников с нарушениями слуха ограничены и недифференцированы представления об эмоциях, ситуациях, в которых проявляются нравственные качества людей, об объектах, на которые направлено сочувствие, оказание помощи, о способах выражения сочувствия и содействия; у них отмечаются трудности в понимании причин поступков окружающих, эмоциональных состояний персонажей, принятых в обществе норм поведения. Недостаточность нравственных представлений отмечалась в большей степени у глухих дошкольников (в 87% случаев зафиксирован низкий уровень), чем у слабослышащих (в 74% случаев – низкий уровень).

У детей с нарушениями слуха в большей степени, чем у слышащих, наблюдались трудности налаживания контактов со сверстниками, развертывания социального содержания в игре, зависимость оценок поведения окружающих от мнения взрослого, низкая активность, стереотипность эмоционального поведения и отсутствие эмоциональной ориентации на партнера; узость круга объектов, на которые направлено сочувствие и содействие, небольшое количество и однообразие демонстрируемых ребенком способов выражения сочувствия и содействия, затруднения при выделении и опознании ситуаций, в которых требуется проявление сочувствия и содействия.

Трудности чаще отмечались у глухих дошкольников по сравнению со слабослышащими. У всех глухих детей (100%) не сформированы представления о нравственных качествах. Они имеют весьма ограниченные представления о ситуациях, в которых проявляется сочувствие и содействие (в 60% случаев отмечают только ситуации физической боли), способах реагирования. Оценочный словарь слабослышащих детей более широкий и разнообразный. Глухие дети пользуются словами «хорошо», «плохо», а слабослышащие дети, кроме этого, употребляют

понятия «добрый», «злой», «помогает». Слабослышащие дошкольники используют более разнообразные способы реагирования (телесный контакт, вербальные способы, элементарную действенную помощь), лучше дифференцируют нравственные ситуации. Глухие дети различают отдельные эмоции, но не осознают причины, их породившие, что приводит к трудностям дифференцирования различных нравственных ситуаций и к проявлению неадекватных реакций (в 80% случаев). Слабослышащие дошкольники испытывают меньше трудностей при определении причин эмоциональных состояний участников ситуации: правильное определение причин наблюдается в 40% случаев у глухих, в 70% – у слабослышащих. Круг объектов, на которые направлены реакции, у слабослышащих детей шире, чем у глухих. Глухие дети не используют собственный опыт для обобщения, каждую ситуацию воспринимают как абсолютно новую, не осуществляют перенос усвоенного в новые условия. В то же время у них наблюдаются стереотипные поведенческие реакции, часто не соответствующие ситуации (у 90% детей). Глухие дети в большей степени, чем слабослышащие, ориентированы на взрослого, его оценку, а не на сверстника и обращаются за помощью только к воспитателю (100% глухих, 75% слабослышащих), негативно реагируют на помощь, оказанную сверстниками (глухие – в 90% случаев, слабослышащие – в 68% случаев).

Таким образом, имеющиеся у детей дошкольного возраста нарушения слуха оказывают выраженное отрицательное влияние на их нравственное развитие, в частности, на процесс формирования нравственных качеств, их когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Поэтому при определении содержания, методов, форм и средств нравственного воспитания следует учитывать особенности нравственного развития глухих и слабослышащих воспитанников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. М.: ВЛАДОС, 2001. 304 с.
2. Головчиц Л. А. Коррекционное воспитание слабослышащих дошкольников с трудностями в обучении // Дефектология. 1993. № 4. С. 23–31.
3. Исенина Е. И. Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 1986. 162 с.
4. Розанова Т. В. Особенности познавательной деятельности глухих детей старшего дошкольного возраста // Дефектология 1997. № 4. С. 21–29.

Грибанова М. В.

Компаративный подход в изучении условий адаптации «метода Монтессори» к современным требованиям дошкольного образования

В статье раскрыт опыт применения компаративного подхода в процессе разработки инновационной модели адаптации «метода Монтессори» к современным требованиям дошкольного образования.

Ключевые слова: компаративный подход, «метод Монтессори», «концептуальная» модель организации педагогического процесса.

Одним из аспектов использования компаративного подхода в педагогической науке и практике является системное описание фактов, отображающих реальные процессы развития образования, выявление тенденций и вариативных форм его развития. Системообразующим началом процессов изучения эффективности любого педагогического феномена может стать теоретическая («концептуальная») модель организации существенных связей множества структурных элементов изучаемого объекта, представленная посредством системного конструкта, гипотетических допущений и идеализаций. Наглядность и информационная ёмкость концептуальной модели позволяет определить рациональность - иррациональность связей элементов системы, провести сравнительный анализ достоинств и недостатков практики, организованной в рамках изучаемого подхода, наметить перспективные пути модернизации, инновационного усовершенствования системы. На основе концептуальной модели может быть проведена валидизация и верификация изучаемого явления, анализ фактического материала, определение научного основания для создания обновлённой модели изучаемой системы. Концептуальная модель предполагаемых изменений позволяет спрогнозировать пути достижения

востребованного результата (желаемой цели), наметить механизмы осуществления изменений, их проектное и технологическое воплощение, определить формат апробации модели на эффективность и результативность. В обозначенном аспекте компаративное исследование можно толковать как научную стратегию, позволяющую использовать совокупность существенных данных о педагогическом явлении с целью сравнения разнообразия (модификаций) его функционирования в разных контекстах времени, культуры, этапа или исторической эпохи. Сравнительный анализ позволяет анализировать предмет изучения на разных уровнях, выявлять разноуровневые свойства, исследовать их и предоставлять результаты в качестве научного знания. При изучении конкретно-научных теорий и практик компаративный анализ ценен тем, что позволяет понять их преимущества и недостатки, точнее определить потенциальные позитивные и негативные моменты использования (применения) педагогического явления в процессе решения проблем образования и последующей разработке научных теорий.

Обращение к положительному опыту известных педагогических систем прошлых лет обусловлено необходимостью поиска часто забытых, но целесообразных путей

совершенствования и оптимизации современного образовательного процесса. Анализ опыта отечественных и зарубежных педагогов XIX–XX веков позволяет увидеть насущные проблемы и перспективы развития образования в контексте исторической ретроспективы и выделить наиболее значимые закономерности его становления и совершенствования. В рамках опытно-экспериментальной деятельности Пермской общеобразовательной школы № 57 (работавшей в инновационном режиме с участием автора статьи с 1994 по 2003) проводилась глубокая опытно-экспериментальная работа по изучению условий адаптации технологий системы М. Монтессори к требованиям современных образовательных систем.

Коллектив педагогов–новаторов, прошедших обучение на курсах, проведенных Монтессори-педагогами и психологами США, Германии, Нидерландов, Литвы (организованных при «Образовательном центре Монтессори» г. Москвы), на протяжении пяти лет внедрял педагогическую систему М. Монтессори на дошкольной и начальной школьной ступенях образования. Многолетнее использование «метода Монтессори» в образовательной практике разных стран показало, что он является целостной, системой, основанной на философской концепции «космического воспитания», признании субъектной позиции ребенка в ходе развития; эффекте влияния специально подготовленной среды автодидактического характера (организованной с учётом свойств аффорданса и эффорданса развивающих материалов) на разностороннее развитие субъекта деятельности; на идее уникальности «детской природы» и своеобразия заложенных от рождения смыслообразующих принципов самоорганизации жизненной активности; модели организации опосредованного обучения (социализации) посредством «презентации» детям целесообразных

предметных действий и обеспечения самостоятельной практики их использования (индивидуализации) «в среде», подготовленной с учетом сенситивных периодов практического и интеллектуального развития. Разделяя мнение А. С. Никольской (2009), можно уверенно говорить о том, что система М. Монтессори представляет собой уникальное явление в мировой педагогической культуре, благодаря смене приоритетов национальных (ментальных) идей воспитания и обучения на признание единства международного педагогического пространства; организации просвещения, обучения педагогов и обобщения опыта внедрения «системы» в условиях Англии, Голландии, Германии, Индии, России и других стран; популяризации дидактических технологий и созданию различных форм международных общественно-педагогических объединений, на основе идеи целесообразного использования возможностей системы М. Монтессори в практике современных образовательных систем.

Анализ результатов внедрения «метода Монтессори» в образовательных учреждениях позволяет выделить условные этапы процесса его интеграции с вариативными образовательными стратегиями. Этап актуализации идеи в рамках базовой образовательной культуры; этап рефлексии – обоснования практической ценности «метода» в рамках осуществляемой образовательной системы; этап интеграции «метода» в систему или, наоборот, привнесение элементов «современного образования» в систему Монтессори-педагогики.

Компаративистский анализ в процессе адаптации «метода Монтессори» к условиям современного образования показал, что сущность «приспособления» опосредована непреходящей ценностью идей автора о субъектной позиции ребенка в процессе организации своего смысло- и жизнеобразующего пространства; об отсутствии

принципиальных различий в системе мировых образовательно-педагогических ценностей; необходимости интегративного научного подхода к изучению процессов развития детей. Опыт использования «системы М. Монтессори» в дошкольном образовании позволяет говорить об её потенциальных возможностях в решении задач построения целостного образовательного и культуuroобразующего пространства на основе соразмерной интеграции системного, предметно-средового, деятельностного, компетентностного и других подходов, опосредующих успех социальной адаптации и индивидуального развития каждого ребёнка; повышения качества и результатов образования; интеграции процессов становления индивидуальности (мышления, стиля деятельности, духовного мира, поведения и пр.) и личности воспитанников (субъективно-ценностных установок, этики построения отношений с окружающим миром); развития детей, нуждающихся в коррекционном содействии.

Исследование сущности «метода Монтессори», анализ процессов и результатов практики его использования в образовательном процессе школы № 57 г. Перми позволили выявить ряд проблем, которые потребовали своего своевременного разрешения. «Метод» был адаптирован к процессам развития и обучения детей «нулевой» и начальной ступеней образования. Первые результаты исследования уровня психического развития детей 3-11 лет, прошедших обучение в рамках инновационного образовательного процесса, показали увеличение средних показателей вербального и невербального интеллекта, познавательных потребностей, самостоятельности, самодисциплины, целеустремлённости. Однако на фоне положительной динамики интеллектуально-познавательного развития воспитанников и учеников начальной школы были выявлены низкие показатели уровня

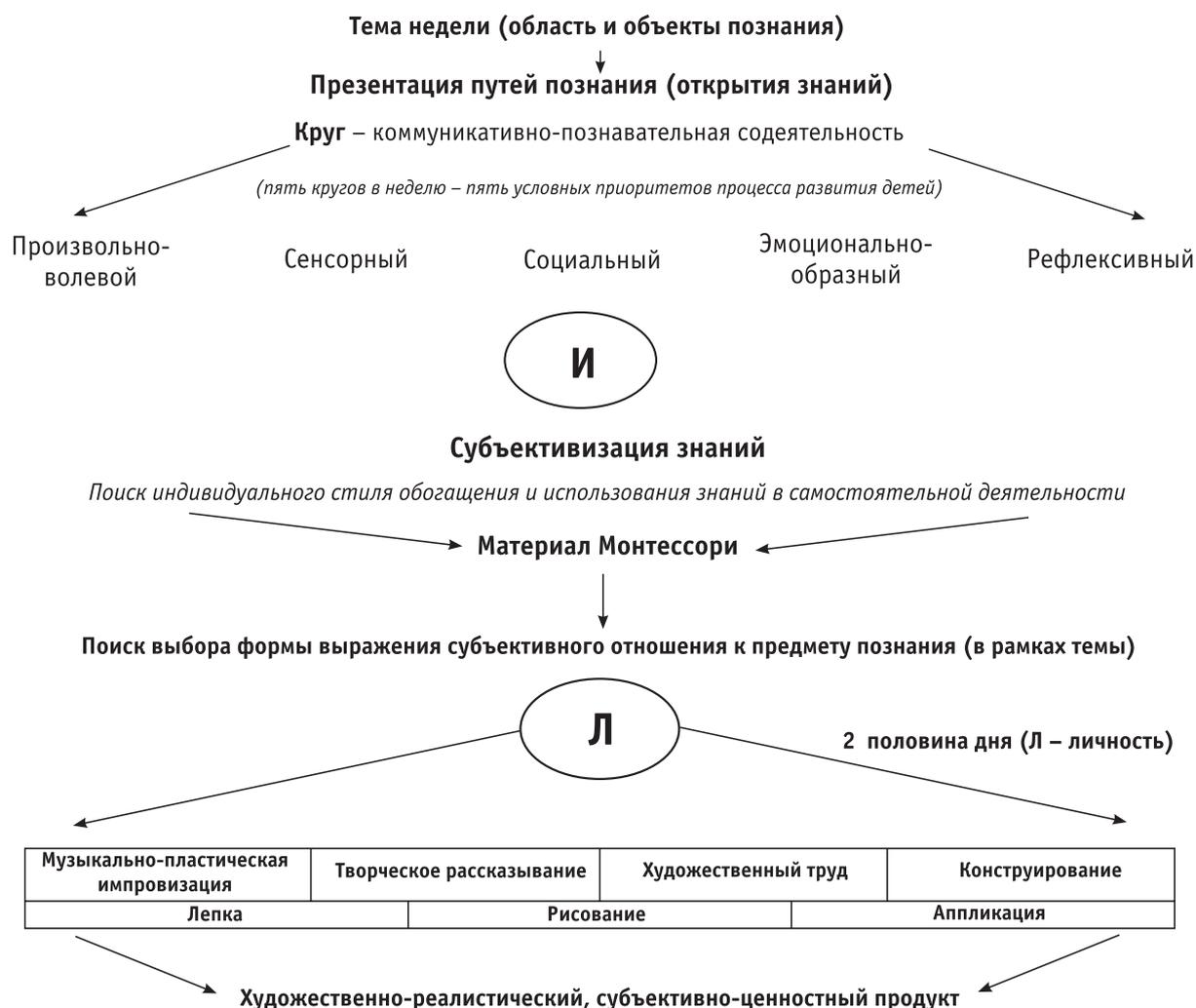
развития творческого воображения (в изобразительной, музыкально-исполнительской деятельности, сюжетной игре, творческом рассказывании и письменных сочинениях на свободную тему). Направленный проблемно-ориентированный анализ образовательной ситуации позволил определить причины выявленных недостатков: строгое следование принципам «Монтессори – педагогики» без учета современных достижений науки в области организации и руководства (планирования) педагогическим процессом на этапе дошкольного детства; отсутствие: целенаправленного анализа состояния педагогического процесса и его результатов в контексте требований общегосударственных стандартов дошкольного образования; палитры творческих видов деятельности, обеспечивающих возможность и право детей выразить субъективно-оценочное, индивидуально-неповторимое отношение к реальной действительности посредством изобразительных, музыкально-пластических, театрализованных художественных образов; адекватного методического сопровождения, направленного на оптимальную интеграцию системы М. Монтессори с современными технологиями организации педагогического процесса в дошкольных образовательных системах. В рамках ОЭР были определены задачи: выявить оптимальные условия становления базиса культуры личности дошкольника в контексте реализуемой педагогической системы; обеспечить синтез уникальных возможностей Монтессори-педагогики (в направлениях сенсорного, познавательного, интеллектуального, эмоционально-волевого развития детей) с технологией формирования субъективно-оценочного, созидательно-гармоничного отношения к общечеловеческим ценностям; разработать концептуально-технологическую модель организации педагогического процесса 0-й ступени, реализовать ее средствами блочно

– тематического планирования и реструктурирования содержания образования.

В процессе инновационной работы была создана концептуально-технологическая «Модель организации педагогического процесса на нулевой ступени школы Монтессори», где были обозначены приоритетные цели, принципы и психолого-педагогические условия организации образовательно-развивающей содейтельности в первую и вторую половину дня пребывания детей

в группе (Грибанова М. В., 2003). Образовательный процесс конструировался на основе сохранения концептуальных положений М. Монтессори (в т.ч. относительно организации самостоятельного взаимодействия детей с предметами развивающей среды), принципов и форм технологии блочно-тематического планирования образовательного процесса, введения образовательных областей, опосредующих разностороннее, творческое развитие детей.

Модель организации педагогического процесса на нулевой ступени школы Монтессори



В реализуемой педагогической системе виды художественно-творческой деятельности детей были использованы в качестве

средств оптимизации процесса социализации, обогащения знаний и практики коммуникаций, способов упорядочивания самостоя-

тельно добываемых знаний и представлений в формах графического, конструктивного, музыкально-исполнительского, игрового образов познаваемой действительности.

Реализация модели в практике последующей работы с детьми подтвердила предположение о возможности органичного синтеза (адаптации) системы М. Монтессори (1-я половина дня – развитие индивидуальности в предметной среде) и интегрированной системы художественно-эстетического развития детей (2-я половина дня – развитие личности в содеятельности с педагогом). Цель и задачи второй половины дня решались посредством включения детей в рисование, лепку, конструктивную аппликацию, художественный труд, игры-имитации, музыкально-импровизационную деятельность, постановку музыкальных спектаклей и пр. В образовательном процессе решалась одна из важнейших задач воспитания – «гармонизация социально-типичного и индивидуально-неповторимого начал интегральной индивидуальности» (Мерлин В. С., 1978).

Таким образом, благодаря использованию компаративного подхода был апробирован опыт создания и опытно-экспериментальной проверки концептуально-технологической модели интеграции двух способов организации образовательной работы с детьми дошкольного возраста. 1. Обеспечение предметно-развивающей среды в рамках требований «системы М. Монтессори», условий её самостоятельного освоения и использования детьми, что оптимально обеспечи-

вало развитие чувственной, познавательно-интеллектуальной и деятельностной сфер дошкольников, условия для успешного формирования основ индивидуального стиля в процессе самостоятельного выполнения детьми практической и интеллектуальной деятельности. 2. Создание условий для художественно-эстетического развития личности детей дошкольного возраста в разных видах исполнительской и продуктивно-творческой деятельности. Организация всей образовательной работы с детьми осуществлялась в рамках технологии блочно-тематического планирования (М. В. Грибанова). Синтез Монтессори-педагогике и основных направлений личностно-ориентированной модели воспитания позволил обеспечить формирование базиса культуры личности с учетом индивидуально-неповторимых особенностей развития каждого воспитанника. Стратегическим направлением образовательной работы стало обеспечение оптимальных условий гармонизации «индивидуально-своеобразного (И) и социально-типичного (Л)».

Использование компаративного подхода в изучении условий оптимального использования «метода Монтессори» в современном образовательном процессе позволило сохранить сущность развивающих технологий образовательной системы М. Монтессори, обеспечить целостность образовательного процесса (целей, содержания, результатов и пр.), его соответствие требованиям государственных стандартов дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грибанова М. В. Использование Монтессори-педагогике в практике современной образовательной системы // Детство в контексте культуры и образования: Материалы X международной конференции «Ребёнок в современном мире. Культура и детство». – СПб.: СПбГУ, 2003. – С.531-535.
2. Мерлин В. С. Управлять развитием личности // Рассказы учёных. – Пермь, 1978. – С.85-86.
3. Никольская А. С. Исторический опыт адаптации педагогической системы М. Монтессори в образовании России и США: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Никольская Алина Станиславовна. – Москва, 2009. – 234 с.

Доп. сведения: тема ОЭР – «Развитие современной школы как учебно-воспитательного комплекса в контексте педагогической системы М. Монтессори». МОУ «Основная общеобразовательная школа № 57» г. Пермь (1992-1998). Печатная продукция: двенадцать научно-практических публикаций участников инновационной деятельности по результатам опытно-экспериментальной работы. Концептуальная и технологические модели организации воспитательно-образовательной работы на нулевой ступени «школы Монтессори» (Грибанова М. В.). Авторские программы педагогов школы по музыкально-эстетическому, познавательному-эстетическому и другим направлениям развития детей в рамках концептуальных подходов и принципов технологии блочно-тематического планирования. Информация о работе школы включена в справочник «Лучшие школы России».

Григорьева Ю. С.

***Теоретические основания полоролевой социализации
в контексте социокультурной и социобиологической парадигм***

В статье представлен сопоставительный анализ психологических теорий и подходов в рамках изучения проблем полоролевой социализации.

Ключевые слова: *компаративистский подход, полоролевая социализация, пол, гендер, гендерная идентичность.*

The article presents a comparative analysis of psychological theories and approaches in the context of the study of sex-role socialization problems.

Обогащение сфер взаимодействия представителей разных стран в условиях современного политического, экономического и профессионального диалога предполагает изучение накопленного мирового опыта и его трансформацию в различные (в том числе – образовательные) системы. В этих условиях все более востребованными становятся идеи сравнения и сопоставления образовательных парадигм, основу которых составляют различные подходы.

Сущностные характеристики подхода рассматриваются в контексте смыслообразующих позиций, методологических принципов, движущих сил и функций, позволяющих раскрыть значение и общие ориентиры объекта исследования в рамках обозначенных границ [7].

Вариативность современного российского образования приводит к многообразию различных подходов к изучению, анализу и построению педагогического процесса, особое место среди которых занимает компаративистский подход. Компаративистика – новое направление методологии анализа научной деятельности и развития науки [5].

По мнению В. П. Котэнко и С. А. Курносовой, компаративистика в образовании позволяет реализовывать в педагогическом исследовании идеи системности, целост-

ности, дополнительности; интегрировать различные подходы и образовательные практики; выполнять в современном контексте все функции, предписываемые научному знанию [5,6].

Методологической основой компаративистского подхода традиционно рассматривается сравнение концептуальных идей, социально-культурной практики, выявление сходства и обнаружение характерного, обращение к сравнительно-историческому анализу, что позволяет сопоставить и более точно оценить сущностные особенности изучаемого явления. Компаративистский подход использует два важнейших инструмента: понимание на основе герменевтического метода и сравнение на основе понимания. Основными методами реализации компаративистского подхода являются: описательное, диагностическое и проблемное сравнение, сопоставительно-типологический и сравнительно-исторический анализ.

Одним из обязательных условий реализации компаративистского подхода в педагогической теории является четкое обозначение основных критериев, связанных с объемом изучаемого материала и степенью его обобщения, широтой и глубиной хронологического среза, с уровнем и глубиной теоретической базы исследования, степе-

ную раскрытия динамики образовательного процесса. Общим для всех перечисленных параметров является то, что они служат измерениями широты и глубины сферы компаративного анализа [9].

Разноплановость социокультурного опыта, обнаруживаемая в ходе реализации компаративистского подхода, способствует как определению универсалий, так и многофакторных явлений в образовательном процессе.

В современных зарубежных и отечественных науках о человеке с позиций компаративистского подхода рассматриваются разные аспекты личностного развития и воспитания, один из которых связан с полоролевой социализацией.

В основном диалог о детерминации половых различий осуществляется в рамках двух парадигм: социокультурной и социобиологической. В рамках социобиологической парадигмы половая дифференциация рассматривается как универсальный биологический процесс, который культура только оформляет (З. Фрейд, Э. Эриксон, Р. Ассаджоле), в социокультурной парадигме – как результат социализации, осуществляемый через освоения мужчинами и женщинами полоспецифических социальных ролей (У. Джемс, Дж. Мид, Т. Лукман) [1,3].

Основную роль в половой дифференциации поведения социобиологическая концепция приписывает биологическим факторам, эмоциям и бессознательному подражанию и считает основным ее механизмом идентификацию ребенка с родителем своего пола, происходящую на фаллической стадии развития. Центральной в данной теории является идея становления личности ребенка в процессе его психосексуального развития (З. Фрейд, Р. Сирс, Э. Эриксон).

Психоанализ основывается на представлении о превосходстве мужчины над женщиной и о диаметральной противо-

положности мужской и женской модели. Если для мужского поведения характерны агрессивность, решительность, стремление к достижению, способность к творческой деятельности, то для женщин – пассивность, нерешительность, отсутствие логического мышления, эмоциональность. Только следование данным моделям, по мнению З. Фрейда, может обеспечить гармоничное и полноценное развитие личности и формирование нормальной половой идентичности [12].

По теории Э. Эриксона свою биологическую неполноценность осознает мужчина, а не женщина (в отличие от позиций Фрейда). По его мнению, гендерная идентичность окончательно формируется в возрасте 5-7 лет, а в дальнейшем происходит ее развитие и содержательное насыщение за счет «опытов и практик». В юности осуществляется сознательная идентификация с культурной средой, которая, как правило, транслирует традиционные стереотипы мужских и женских ролей, делая невидимым реализацию гендера.

Представители теории социального научения (А. Бандура, Л. Сербин) утверждают, что формирование полоролевого поведения зависит от родительских моделей, которым ребенок старается подражать, и от подкреплений, которые дают его поведению родители. Типичное для пола поведение определяется как поведение, которое вознаграждается по-разному, в зависимости от соответствия полу. Дети предпочитают вести себя согласно модели своего пола, так как их за это больше вознаграждают и меньше критикуют [10].

С позиции социокультурного подхода (У. Джемс, Т. Лукман, Дж. Г. Мид) идентификация осуществляется через «процесс называния» и помещение себя в социально сконструированные категории. Идентичность трактуется как «социально создаваемое, социально поддерживаемое

и социально трансформируемое» образование, ее формирование происходит на уровне межличностного взаимодействия и ограничивается рамками социального опыта человека [11].

С точки зрения когнитивизма (Л. Кольберг, Г. Мартин), в качестве основного фактора полоролевой социализации выступает активное структурирование ребенком собственного опыта и получаемой от взрослых информации, а также понимание им своей половой принадлежности и осознания ее необратимости. Представители когнитивизма считают, что формирование половой роли связано с существующими в данной культуре полоролевыми стереотипами и самокатегоризацией, т.е., причислением себя к определенному полу. В процессе полоролевого развития ребенок узнает о существовании двух полов, включает себя в один из них в процессе половой типизации и на основе самоопределения регулирует свое поведение [2, 13].

Согласно модели «рекрутирования в нормальные гендерные идентичности», разработанной С. Кахилл, первоначально дети отличают себя от других по критерию социальной компетентности. Таким образом, возможными оказываются две идентичности ребенка: представленная взрослыми как некомпетентная, отклоняющаяся от нормы, и адекватная гендерным стереотипам девочки или мальчика. Дети узнают, что использование определенной модели полоролевого поведения не зависит от их выбора, а является принудительным. Декларируя собственную идентичность мальчика или девочки, дети тревожно относятся к любому проявлению несоответствия, которое может дать повод для сомнений в их компетентности.

Гендерные различия определяют разные жизненные стратегии мужчин и женщин в рамках одного социального порядка и являются естественными, нормативными чертами индивидов. Мужчины ориентиру-

ются на «эффективную» модель поведения, женщины – на модель, которая позволяет презентовать другим свой «внешний облик» [11]. Однако результаты многочисленных исследований утверждают, что различные вариации способностей и характеров гораздо чаще встречаются внутри каждой половой группы, чем между ними.

Все рассмотренные подходы, несмотря на различие в концептуальных основаниях, в качестве условия формирования половой идентичности называют усвоение детьми определенной модели поведения, предлагаемой взрослыми. Эта модель является социально создаваемой, часто стереотипной и качество ее исполнения жестко регламентируется окружающими [4].

Новая психология пола (Л. Вейцман, Е. Маккоби, К. Джеклин) основную роль в формировании модели поведения мужчины или женщины отводит социальным ожиданиям общества и воспитанию, которое их отражает. Социальные требования столь жестко задают схему гендерных реакций, что остаются значимыми даже в тех случаях, когда индивид находится наедине с самим собой [10].

В рамках данного подхода отвергается то, что мужчины выполняют инструментальную функцию, а женщины – экспрессивную, так как, по мнению авторов, оба типа ориентации присутствуют в деятельности обоих полов. Без экспрессивной ориентации на другого, являющейся важнейшим приобретением личности, невозможно нравственное воспитание ни мальчиков, ни девочек [13].

С точки зрения гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), человек в своем становлении как мужчина или женщина создает предпосылки для самоактуализации, являющейся последовательным раскрытием творческого потенциала человека через реализацию мужских и женских качеств, которые сильнее общечеловеческих [8].

Анализ рассмотренных концепций позволяет сделать вывод, что они не противоположны друг другу, а, скорее, направлены на разные аспекты полоролевой социализации и являются взаимодополняемыми. Выделенные в рамках этих концепций механизмы формирования гендерной мо-

дели поведения (идентификация, осознание половой роли, социальные подкрепления и ожидания) могут дать представление о психологических механизмах гендерной социализации лишь при их взаимодополняющем объединении в единое целое.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Грошев, И. В. Психология половых различий / И. В. Грошев. – Тамбов, 2001. – 345 с.
2. Дробижина, Л. Об условиях формирования толерантных установок общественного сознания и поведения групп в Российском социуме / Л. Дробижина // Век толерантности. – № 3-4. – С.14-17.
3. Клецина, И. С. Гендерная социализация : учеб. пособие. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
4. Конышева Е. А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: (13.00.07) / Конышева Елена Алексеевна – ; [Урал. гос. пед. ун-т]. – Екатеринбург, 2006. – 23с.
5. Котенко В.П. Компаративистика – новое направление методологии анализа научной деятельности и развития науки // Библиосфера . 2007. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/komparativistika-novoe-napravlenie-metodologii-analiza-nauchnoy-deyatelnosti-i-razvitiya-nauki> (дата обращения: 08.09.2014).
6. Курносова С.А. Педагогические возможности компаративного подхода к подготовке студентов вуза к проектированию педагогического дизайна // Современные проблемы науки и образования 2012, №1. URL: <http://www.science-education.ru/101-5506> (дата обращения: 08.09.2014).
7. Луговская И. Р. Параметрический подход к анализу систем школьного образования разных стран: Автореф. дис... док. пед. наук. СПб., 2004. 36 с.
8. Машихина, Т. П. Формирование полоролевого поведения старших подростков: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – (13.00.01) / Машихина Тамара Петровна – ; [Волгогр. гос. пед. ун-т]. – Волгоград, 2003. – 23 с.
9. Мусиенко Т. В. Современная компаративная политическая теория: системный анализ Г.Экштейна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://library.by/portalus/modules/philosophy/referat> (дата обращения 08.09.2014).
10. Радзивилова, М. А. Воспитание дошкольников в процессе полоролевой социализации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Радзивилова Марина Анатольевна. – Волгоград, 1999. – 177 с.
11. Радина, Н. К. К проблеме использования гендерного анализа в психологических исследованиях / Н. К. Радина // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 22-28.
12. Репина, Т. А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии / Т. А. Репина // Вопросы психологии.-1987.- № 4.
13. Уэст К., Зиммермани Д. Создание гендера // Гендерные тетради /под ред. А. А. Клецина, выпуск 1, – Сп-б., 1997. с.117-156.

Игнатьева О. В.

Образование как новая культурная практика

Переход к постиндустриальному обществу связан с освоением новой образовательной парадигмы, ориентированной на формирование нового типа культурного поведения, проявляющегося в области самовыражения каждого человека, его активном участии в культуре информационного века. Вариант объединения культуры и образования через реализацию культурной политики постиндустриального типа был представлен в Пермском крае.

Ключевые слова: *постиндустриальная парадигма образования, культура, концепция культурной политики Пермского края.*

Происходящий в настоящее время переход к постиндустриальному (информационному) обществу обуславливает необходимость освоения и реализации новой образовательной парадигмы. Одним из документов, представляющих постиндустриальную парадигму образования, является Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания» (2005).

На первый план в докладе выдвигается характеристика современного состояния мирового социума как этапа перехода к обществам знания: «Общества знания – это общества, источником развития которых являются собственное многообразие и собственные способности» [1, с. 19].

Одним из ключевых достижений современного общества является информационная революция, в связи с этим в обществах знания «каждый человек должен будет уметь свободно ориентироваться в потоке информации, который нас захлестывает, и развивать когнитивные способности и критический ум, чтобы отличать «полезную» информацию от бесполезной» [1, с. 21].

Информационное общество само по себе не ведет к переходу к обществам знания, для его создания «необходимо обмениваться информацией, сопоставлять, критиковать, оценивать и осмысливать информацию при помощи научного и философского поиска

для того, чтобы каждый человек был способен производить новые знания на основе информационных потоков» [1, с. 31].

Обществам знания соответствует новое культурное поведение, проявляющееся в области самовыражения, активном участии каждого члена социума в новой культуре информационного века. Новым потребностям общества соответствует культурная политика расширенного гражданского участия. Таким образом, культура, образование и общество оказываются тесно связанными новой образовательной парадигмой.

Переход от старого к новому, от традиционной парадигмы образования к инновационной не проходит одинаково в разных странах и регионах, что требует учета культурных особенностей и культурного разнообразия.

Один из вариантов соединения культуры и образования через реализацию культурной политики постиндустриального типа был представлен в пермском культурном проекте [2]. В рассматриваемом документе образование занимало достаточно важное место в ряду «мягких инфраструктур»: «нового образа жизни, комфортной атмосферы и среды, современных гуманитарных технологий, малого предпринимательства, инноваций в культуре и образовании, а также реализации крупных культурных проек-

тов». Более того, подчеркивалось, что «региональное развитие должно идти в ногу с культурной и образовательной политикой». При этом образование понималось в русле международных трендов «образование без границ», «образование в течение жизни», «открытого образования» [2].

Одним из принципов культурной политики Пермского края был провозглашен принцип «Обучаем, действуя»: «Текущая практика и перспективные проекты (такие как Пермский открытый университет) – плацдарм для обучения и повышения квалификации, формирования новой генерации менеджеров, творцов, зрителей, меценатов. В соответствии с принципом непрерывного образования все проекты включают в себя разнообразные образовательные компоненты (экскурсии, лекции, конференции и т.п.) и, в свою очередь, привлекают преподавательские, абитуриентские, студенческие, аспирантские ресурсы, предоставляют рабочие места дипломированным специалистам» [2, с. 16].

Ориентация культурного проекта на многочисленные события и развитие внутрикраевого туризма одновременно связывалась с развитием «мобильной образовательной инфраструктуры, площадками творческого образования и диагностики одаренных молодых людей для активного включения в культурную жизнь края» [2, с. 26].

Принцип «Выращивать таланты и просвещать публику» в тексте проекта развивается в следующих направлениях:

– Концепция непрерывного образования. Создание системы семинаров, лабораторий, практикумов и образовательных площадок различного формата для профессионалов. Пермский край должен стать центром повышения квалификации работников культуры со всей страны, а также центром обмена опытом с зарубежными коллегами;

– Создание собственной постоянной лицензированной образовательной про-

граммы в области арт-менеджмента, включающей успешные практики, реализованные в Пермском крае;

– Развитие системы образования для широкой публики – организация публичных лекций, лекториев, семинаров и выступлений, «выращивание» собственной аудитории, в том числе просвещение публики через досуг и развлечение [2, с. 31].

Особенностью пермского культурного проекта стала поддержка «флагманских проектов», одним из которых представлен образовательный проект, выстраиваемый на трех уровнях: 1) развитие системы повышения квалификации для работников культуры и творческих предпринимателей; 2) создание современной лицензированной образовательной программы в области менеджмента в культуре (от российской магистратуры до MBA и бакалавриата в области менеджмента современной культуры и искусства); 3) создание курсов эстетического и специализированного «образования для всех», в том числе общедоступных курсов по направлениям: «Современная культура», «Современное искусство», «Творческое мышление» [2, с. 37].

Таким образом, в концепции культурной политики Пермского края образование рассматривается, с одной стороны, как проводник новых культурных ценностей и практик среди самой широкой аудитории, с другой стороны, как результат успешной реализации региональной политики «прорыва» – «образовательные эффекты» от культурных вложений.

Во Всемирном докладе ЮНЕСКО «К обществу знания» идет речь о пяти этапах образования: дошкольное образование, базовое школьное образование, профессиональное (высшее) образование, непрерывное образование, образование пределами профессиональной жизни [2, с. 80–81]. Рассмотрим, какие из этих этапов образования оказались в поле зрения культурной политики Пермского края.

Прежде всего, большое внимание в региональной политике уделялось высшему образованию. В докладе О. А. Чиркунова «Социально-экономическое и политическое положение Пермского края» (2010) создание инновационных кластеров связывалось с развитием инновационных университетов. Среди вузов, которые могут претендовать на эту «миссию», обозначаются пермские вузы, получившие статус национально-исследовательских. С целью создания и поддержки научных школ и ведущих ученых были введены доплаты. С целью привлечения лучших абитуриентов в пермские вузы была введена «губернаторская» стипендия. Активно высказывалась идея создания университетского кампуса с приглашением ведущих ученых мирового значения.

В 2011 г. при поддержке Пермского края Пермский государственный педагогический университет принял участие в конкурсе Министерства образования и науки РФ и вошел в состав вузов, которые получили финансовую поддержку на реализацию программы стратегического развития. В основу конкурсной заявки ПГПУ была заложена идея университета как центра развития человеческого потенциала по следующим приоритетным направлениям: создание проактивной образовательной среды; создание условий для сохранения здоровья и долголетия; активное участие в формировании безопасного пространства жизнедеятельности; развитие эффективной системы социальной защиты населения; продвижение и развитие лучших культурных достижений и практик.

Многочисленные фестивали создавали возможности для студенческого волонтерства и различных вариантов практики, исследовательской деятельности, что оказалось особенно значимым для гуманитарных, культурологических специальностей. Например, в рамках фестиваля «Флаэртина» возникает проект «Вуз – Флаэртиана»,

к которому присоединились школы (педагогическая практика студентов ПГГПУ), детские сады. Именно данное образовательное направление фестиваля получило особую оценку жюри и экспертов. Впоследствии из этого вырастает департамент медиаобразования «Пермкино».

Студенты пермских вузов участвуют в конкурсах проектов социально-культурной направленности, например, проекты «Творческая музейная студенческая лаборатория» (2012 г., ПГГПУ), Школа арт-менеджмента «SAM» (2012–2014 гг., ПГГПУ) и др.

Активное взаимодействие университетского образования и сферы культуры приводит к инициативам в области образовательных программ и практик (например, магистратура «Тьюторство в образовании и культуре»).

Самой большой проблемой в связи с инициативами пермского культурного проекта стали ведомственные барьеры между образованием и культурой. В какой-то мере эту проблему стремились решить появлением посредника между культурой и образованием, тьютора. В октябре 2011 г. при поддержке Министерства образования и науки РФ и Министерства культуры Пермского края (финансирование семинара) было решено провести Всероссийский методологический семинар «Театр, кино, музей – для новой школы» с целью координации деятельности учреждений культуры и образования в области тьюторских технологий. На семинаре решались следующие задачи: выявить опыт тьюторского сопровождения в сфере культуры в РФ; выявить опыт тьюторского сопровождения в сфере образования в РФ; представить модель взаимодействия учреждений культуры и образования через тьюторские технологии. В итоговом документе семинара эксперты и участники отметили, что Пермский край в последние годы стал инициатором и лидером по продвижению новых форм культурной и

образовательной деятельности; в нем созданы благоприятные условия для развития тьюторских технологий не только в сфере образования, но культуры; Пермский край может стать экспериментальной площадкой по отработке моделей подготовки тьюторов для сферы культуры и образования, а также моделей координации деятельности учреждений образования и культуры в сфере творческого образования молодежи.

В 2011 г. появилась инициатива «Школы города Перми – пермскому культурному проекту», был проведен двухдневный семинар «Культура и образование» с приглашением агентства «Творческие индустрии». Итогом работы семинара стали «Карты культурных и образовательных инициатив города Перми». Были поддержаны отдельные инициативы, например: театральная школа К. Хабенского, проект инновационных образовательных учреждений. По инициативе Пермского центра дизайна (Э. Кагаров) возникла пермская школа дизайна, где работают и учителя, и дизайнеры, и художники, и т.д.

Министерство культуры Пермского края финансировало отдельные проекты в сфере образования, например, экскурсионные поездки для школ Пермского края. С целью инициировать в школе преподавание курса «Художественная культура Пермского края» были подготовлены программа и учебное пособие.

Неоднократно высказывались идеи относительно того, что подготовка учителей и повышение квалификации педагогов должны включать курсы, практики по современному искусству и культуре. Поскольку это направление закрепилось за ПГГПУ, то и реализовывалось в проектах университета. Задачами лаборатории «Образование через культуру», созданной при университетском округе (2012 г.), являлись, прежде всего, привлечение ресурсов культуры для развития образовательной

и воспитательной среды школ университетского округа и освоение инновационных технологий, связанных с медиапедагогикой, музейной и театральной педагогикой. В 2013 г. открылась Школа новых гуманитарных практик для педагогов Пермского края.

Особый интерес пермского культурного проекта к художественному образованию нашел свое отражение в подготовке «Концепции развития художественного образования Пермского края», открыто обсуждаемой представителями сферы образования, культуры, творческих индустрий. Концепция учитывала мировой опыт (Дорожная карта художественного образования Европы) и предлагала следующие флагманские направления: модернизация существующей сети; создание новых институций и учреждений; повышение уровня общеэстетического образования детей и молодежи; выявление и поддержка одаренных детей; поддержка педагогов и деятелей культуры и искусства, работающих с детьми; подготовка экспертов и тьюторов в сфере образования и культуры

В 2013 г. Министерством культуры Пермского края был проведен конкурс для школ Пермского края, участие в котором предполагало партнерство с учреждениями культуры. Пять школ получили финансовую поддержку для развития эксперимента в области художественного «всеобуча».

Во Всемирном докладе ЮНЕСКО «К обществу знания» вводится концепт «обучающее общество», под которым понимается «новый тип общества, где приобретение знаний не ограничивается ни стенами образовательных учреждений, ни завершением начального образования (во времени). Модель обучения распространилась уже далеко за пределы мира учителей, проникла в поры экономической и социальной жизни. Отныне все чаще допускается, что все более будет усиливаться образователь-

ная, «обучающаяся» составляющая в любой организации, вне зависимости от того, имеет ли она коммерческое предназначение или нет» [1, с. 59].

Среди проектов Концепции культурной политики Пермского края, связанных с идеологией открытого образования, можно представить следующие инициативы.

Во-первых, «Пермский открытый университет», появившийся в 2010 г. Как сказано в аннотации проекта концепции, «в 2009 г. в Перми были проведены социологические исследования, целью которых было выявить степень удовлетворенности населения теми видами культурного досуга, которые традиционно существовали на протяжении продолжительного периода времени. Результаты этих исследований показали, произошедшее за последнее двадцатилетие «вымывание» из сферы культуры и досуга недорогих, а тем более бесплатных мероприятий, замена их на бездуховные и дорогостоящие привели к тому, культурные запросы наиболее образованной и активной части населения остаются неудовлетворенными». Суть проекта «Пермский открытый университет» заключалась в организации и проведении в Перми и в крае бесплатных лекций, мастер-классов и творческих встреч с участием известных российских и зарубежных ученых, культурологов, общественных деятелей. Сохранился и доступен видеоархив университета. В 2010 г., судя по отчету, был проведено 36 лекций, 27 из них – в Перми, их посетило 8 тыс. человек.

Во-вторых, в 2010 г. открылась лаборатория «Музей и дизайн: социокультурные проекты в городе» – своеобразная форма повышения квалификации, знакомства с передовым опытом в сфере музейного дела (в т.ч. музейных коммуникаций), дизайна и пр. Например, в программе первой Лаборатории предусматривалась однодневная игра «Город будущего», которую в рамках про-

граммы Creative Cities провел Британский Совет; а также лекции о креативной экономике, дизайне, роли культуры в городском и территориальном развитии, передовом зарубежном и российском опыте музейной работы, роли творческих сообществ в развитии городов и модернизации культурных институций; проведены мастер-классы профессионалов-практиков, посвященные современным инициативам в области дизайна, созданию творческих бизнесов и управлению проектами, освоению новых экономических и правовых инструментов повышения устойчивости творческих бизнесов. Естественно, что участие в подобных мероприятиях, общение с коллегами, обмен опытом приводило к тому, что пермские музеи активно участвовали в конкурсах, в том числе привлекая партнеров из образования. Появились отдельные образовательно-музейные программы, например, «На старт, внимание, музей!».

В-третьих, открытое образование в рамках медиаобразования реализуется «Пермской синематекой», ежегодно проходят мастер-классы, семинары, форумы, ориентированные на широкую аудиторию.

В-четвертых, практически все фестивали и форумы стали включать образовательную часть, что, в свою очередь, расширяло аудиторию и в какой-то степени заставляло «присмотреться» к своей аудитории.

К сожалению, мониторинг реализации пермского культурного проекта не велся, в том числе и относительно осуществления образовательных инициатив. В связи с этим, сложно говорить об «образовательных эффектах» культуры в цифрах. Но, с нашей точки зрения, большая часть образовательных инициатив пермского культурного проекта состоялась. Благодаря поддержке региона сложилась уникальная ситуация по национально-исследовательским университетам, появились новые направления в образовании и науке. Через «язык»

и ресурсы культурного проекта осваивались новые тренды в образовании и культуре. Пермским трендом стала идея тьюторства не только в образовании, но и в культуре, что, в свою очередь, привело к новым формам взаимодействия культуры и образования, например, появлению «Пермской синема-теки», разработке программ магистратуры и аспирантуры. Открытое образование в виде мастер-классов, форумов, лекций стало привычным форматом, адаптируясь, в том числе, и к отсутствию поддержки культурного проекта. В свою очередь, открытое образование способствовало медиатизации научных знаний, их трансляции за пределы научных кругов.

Возвращаясь к Всемирному докладу ЮНЕСКО «К обществам знания», необходимо обратить внимание на понятие «гуманитарной безопасности», которое «включает в себя все, что обеспечивает самореализацию индивидуума: права человека, в т.ч. экономические, социальные и культурные права, доступность образования и медицинского обслуживания, равные возможности, грамотное управление и т.д.» [1, с. 149]. Культурная политика, которая ориентируется на образование, и образование, активно использующее ресурсы и практики культуры, могут формировать новую образовательную парадигму, связанную с программой гуманитарной безопасности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: ЮНЕСКО, 2005.
2. Пермский проект. Концепция культурной политики Пермского края. Пермь, 2010.

Коломийченко Л. В.

Методологическая культура как важнейшая составляющая профессиональной компетентности

В статье рассматриваются сущностные и содержательные характеристики мето-дологической культуры как одного из важнейших показателей психолого-педагогической компетентности современного педагога, обосновывается необходимость ее формирования и актуализации в образовательном процессе.

Ключевые слова: структура профессиональной компетентности, основные компетенции исследователя, методологическая культура, научное исследование.

Современные парадигмы системы высшего профессионального образования отличаются актуализацией вариативных моделей программно-целевых, технологических, оценочно-результативных аспектов педагогического процесса, что связано с поиском новых моделей его развития. Одним из важнейших и эффективных средств повышения качества подготовки и воспитания специалистов, способных творчески применять в практической деятельности полученные знания, новейшие достижения научно-технического и культурного прогресса является научно-исследовательская деятельность, обеспечивающая становление профессиональных компетенций по ряду направлений.

Профессиональная компетентность в области научно-исследовательской деятельности определяется уровнем методологической культуры. Традиционно методологическая культура исследователя рассматривается как сложное личностное образование, обеспечивающее проектирование и конструирование исследовательского процесса, осознание, формулировку и творческое решение теоретических и прикладных задач, методическую рефлексию.

В процессе изучения проблем формирования методологической культуры педагогов в области научно-исследовательской дея-

тельности вполне целесообразно обращение к работам В. А. Сластенина, включающего в структуру обозначенного феномена установку на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности, стремление выявить единство и преемственность психолого-педагогического знания в его историческом развитии, критическое отношение к положениям, аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания, рефлексию по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной и исследовательской деятельности, доказательное опровержение антинаучных позиций в области человекознания, понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики и психологии.

К проблемам формирования методологической культуры обращались Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. А. Мосолов, В. В. Краевский, Е. В. Бережнова, В. Н. Кириллов, В. Э. Тамарин и др. Обобщая результаты их исследований, следует отметить, что методологическая культура чаще всего рассматривается как интегративное образование, формируемое в процессе профессиональной подготовки и включает личностно-ориентированную, смысло-поисковую и смысло-творческую составляющую, которые в совокупности

обеспечивают обретение специалистом собственной исследовательской позиции в полипарадигмальном образовательном пространстве.

Методологическая культура рассматривается как часть общечеловеческой духовной культуры (В. Н. Кириллов, А. Н. Ходусов); как ядро профессиональной культуры педагога, включающей и другие виды культуры: умственного труда, общения, речи и т.д. (Е. В. Бондаревская, В. В. Краевский, Л. М. Кустов); как особый склад (вид, форма) мышления (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич). Изучение методологической культуры как составной части профессиональной компетентности (В. А. Сластенин, А. С. Белкин, В. Э. Зеер) позволяет структурировать ее составляющие и наполнить их соответствующим содержанием.

Профессиональная компетентность педагога в области научно-исследовательской деятельности может быть представлена по ряду компетенций (информационной, мотивационной, технологической, коммуникативной, рефлексивной) в соответствии с определенными показателями.

В области информационной компетенции педагог должен иметь представление о науке как социальном явлении, ее месте в структуре общественного сознания и роли в жизни современного общества, об основах научной библиографии, знать современные требования к проведению исследования, теоретические основы многоуровневой концепции методологического знания, основы научной теории и методы ее построения, этику научного исследования, критерии новизны научных изысканий, методику проведения исследования на разных его этапах.

В области мотивационной компетенции: проявлять осознанный интерес к научному разрешению проблем современного образования, устойчивую потребность в его совершенствовании, к методологиче-

скому обоснованию прикладных проблем организации образовательного процесса, в качественном проведении собственного научного исследования, актуализировать общественно-значимые мотивы научно-исследовательской деятельности, чувство персональной ответственности и гордости за развитие отечественной и зарубежной научной мысли, позитивные эмоции в адрес конкурентов в сфере научного поиска.

В области технологической компетенции: выбирать тему и разрабатывать программу научного поиска, обосновывать его актуальность, корректно выражать и аргументированно обосновывать положения предметной области знания, интерпретировать результаты исследования, адаптировать информацию для адресата, проводить апробацию результатов исследований, готовить их презентацию, адекватно использовать методы математической статистики, проводить поиск, обработку, классификацию и систематизацию научно-теоретической и общественно-политической информации.

В области коммуникативной компетенции: грамотно представлять и защищать результаты собственного научного исследования, проявлять навыки бесконфликтного взаимодействия в научных дискуссиях и спорах, уважать мнения оппонентов, владеть современными способами презентации результатов исследования, культурой межличностного общения.

В области рефлексивной компетенции: адекватно оценивать собственный вклад в развитие современной науки, анализировать результаты исследований, определять перспективы, позитивные последствия и риски внедрения полученных результатов в массовую практику.

Сформированность обозначенных компетенций предопределяет уровень методологической культуры как основной структурной единицы профессиональной компетентности педагогов в области науч-

ных исследований. Разработка содержания, направленного на становление данных компетенций, может быть осуществлена по ряду направлений, освещающих:

- современные требования к подготовке педагога к исследовательской деятельности;
- логику и методологию современной педагогической науки;
- методы и формы получения научного знания, этику научного исследования;

- методику его организации и проведения, основы научной библиографии, методики библиографического описания, поиска обработки классификации и систематизации научно-теоретической и общественно-политической информации, работы в архивах и библиотеках;

- статистические и математические методы в практике педагогических исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и система воспитания: учеб. пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М., 1999.
2. Зеер Ф. Э. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном профессиональном образовании / Ф. Э. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 2 (14).
3. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М., 2006.
4. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. – М., 2002.

УДК 37.037.1
ББК 451

Масалова О. Ю.

Отношение субъектов образовательного процесса к физическому воспитанию в различных странах: компаративный анализ

В статье проводится сравнительный обзор и анализ нормативно-правовых, содержательных и технологических аспектов физического воспитания в разных странах, делается попытка обоснования отдельных тенденций его организации в соответствии с социальными запросами.

Ключевые слова: *образование, физическая культура, физическое воспитание.*

В методологии научных исследований термин компаративный (от лат. comparativus – сравнительный) используют при сравнительном анализе наблюдений и фактов какого-либо явления в разных культурах, либо конкретных областей культуры в определенных временных интервалах. Эти факты или события интерпретируются с учетом перспектив развития.

В пору радикальных общественных перемен необходим пересмотр педагогическим сообществом содержания образования по физической культуре с учетом ее свойств и ценностей. Реализация этой задачи предполагает необходимость сравнения и анализа опыта различных стран в решении возникающих в этой сфере проблем, определения возможностей его использования в российской образовательной практике.

К. Хардман, проводивший в исследовании состояния физического воспитания в реальных условиях школ различных стран (2005-2007 гг.), определяет следующие проблемы [4]: недостаточность материальных ресурсов и использование их для других, «более важных целей»; отсутствие соответствующей инфраструктуры, объектов, оборудования; недостаточный уровень квалификации и компетентности педагогов; недооценка роли физической культуры официальными лицами учебного заведения и др. Несмотря на требования

государственных образовательных стандартов, уроки физической культуры заменяются факультативными занятиями. Нарушается преемственность в физическом воспитании детей на различных ступенях образования. Высокая наполняемость учебных групп в целях экономии, не позволяет качественно проводить занятия. В учебных программах по дисциплине очевидна диспропорция видов спортивно-двигательной деятельности: более 70% учебного отведено играм, легкой атлетике, гимнастике и соревновательным видам спорта. Такая ориентация противоречит общественным тенденциям, требующим включения в образовательные программы и образовательный процесс современных и интересных школьникам видов фитнеса (аэробика, джазовая гимнастика), сноуборда, роликовых коньков и т.д. Такое отношение к учебной дисциплине «Физическая культура» довольно широко распространено в мире, что не способствует повышению ее статуса и ставит под угрозу возможности освоения учащимися ее учебной программы.

Нетрудно заметить, что все эти проблемы в той или иной мере свойственны и физическому воспитанию в России.

К. Хардман приводит данные обследования по всему миру, которые показывают, что правовой статус дисциплины физическая культура по отношению к другим предметам в 2007 году составил 76%, а фактический – 54%.

При этом в странах Европы, правовой статус равен 91%, фактический – 70%; в странах Африки, Азии, Латинской Америки фактический и правовой статусы совпадают, но очень низкие – соответственно 20%, 25%, 33%.

Во всемирном опросе респондентам был задан вопрос – как часто отменяют уроки физической культуры по сравнению с другими предметами, когда необходимо провести какое-либо мероприятие? 44% опрошенных стран предположили, что физкультура будет отменена чаще, чем другие предметы; 41% стран указали, что так же, как и все другие предметы, 5% указали, что меньше шансов ее отменить, чем другие предметы, 10%, что он никогда не будет отменен.

Статус учителя физической культуры по отношению к учителям других предметов: глобально в исследуемых странах – 72%, а в их отдельных регионах – 28%. Так, в Европе в целом доходит до 85%, а в регионах может опускаться до 15%. В странах Африки глобально – 40%, а в регионах может подниматься до 60% [4].

В России таких исследований не проводилось. Несмотря на довольно сильную законодательную основу, фактически у большинства населения ценности физической культуры не переходят на личностный уровень, хотя ее уроки обязательны для всех. Для проведения какого-либо мероприятия скорее отменяют физкультуру, чем русский язык или математику.

Статус учителя физической культуры в целом, как правило, ниже, чем учителей других предметов, что может быть обусловлено односторонностью его спортивной подготовки, ограниченностью общекультурного кругозора, отсутствием психолого-педагогической компетентности, заинтересованности в повышении престижа своего предмета, стремления к непрерывному профессиональному развитию, понимания и передачи ученикам межпредметных связей в этой сфере.

«Новоиспеченные» выпускники спортивного вуза не способны заразить учеников, сотрудников и руководителей школ и узов интересом к этой дисциплине. Ограниченная мотивация и определенная степень безразличия к профессии связана как с квалификацией, так и с низкой оплатой труда педагогов в большинстве регионов нашей страны. Экономия на образовании в России продолжается, а, как справедливо замечает М. М. Рубинштейн: «Нет более губительной экономии, чем в области народного образования, хотя бы уже потому, что это ведет к огромным переплатам позже на больницы, места заключения и т.д.» [3, с. 164.].

В повышении указанного статуса интересен опыт Германии, когда в университете будущий учитель физической культуры вынужден освоить еще одну специальность (математику, историю, биологию и др.), иначе у него нет шансов устроиться в школу, где гарантируется высокий социальный стандарт жизни даже для начинающих учителей. В этой стране каждый уважающий себя взрослый человек активно принимает участие в работе какого-либо спортивного клуба (членство стоит недорого) и относится к этому как к важной части своей жизни.

В отличие от опыта развитых зарубежных стран, где общественное мнение, созданная инфраструктура спортивных сооружений, клубов, велосипедных дорожек и массовость их посещения формирует у подрастающего поколения нормы здорового образа жизни, в нашей стране количество и доступность спортивных сооружений, а, главное, сформированность общественного мнения оставляет желать лучшего. Даже у подавляющего большинства педагогического сословия России ценности физической культуры оказываются не востребованными, регулярная здоровая физкультурная деятельность, здоровый стиль жизни порой отсутствует у самих

преподавателей этой дисциплины, что отражается на их здоровье.

М. М. Рубинштейн отмечает, что «в Германии совершенно правильно подчеркивают огромное значение в педагогическом образовании «профессионально-этический» момент, чтобы дать будущему педагогу возможность вжиться в мысль, что его дело не простая служба, что это не ремесло, что это идейное общественное служение, что это дело глубокого возвышенного призвания. ... Направление на образовательные ценности должно быть дано вовремя. Здесь не важно дать готовые знания, а здесь особенно важно пробудить собственную думу, собственный критический смысл, сознание ценностей и устремление к устойчивому мировоззрению» [3, с. 103]. Физической культуре в деле подготовки педагога нужно отвести огромное место: не только развить понимание и направление физической культуры в интересах педагогики, но и дать этот элемент самому педагогу в целях его личной культуры [Там же].

Слишком много внимания на уроках физической культуры уделяется обретению навыков, развитию физических качеств, а не более широким результатам образования в жизненной перспективе, формированию всех аспектов отношения к физической культуре – мотивации и понимания, знаний и умений, эмоций и волевых усилий, готовности к здоровому стилю жизни и развитию у личности социально важных качеств. Нормы ГТО должны быть побочным результатом целостного личностного развития ученика, а не его главной целью и оценкой работы учителя. Только при понимании самим педагогом всей системы смыслов и ценностей образования по физической культуре, можно добиться существенных сдвигов в повышении его качества.

Во всем мире модели развития спорта отражают необходимость физической культуры для широких масс, а не ориентацию на развитие элитного спорта. Главная цель,

утверждает К. Хардман, «Спорт для всех», а не «Спорт для избранных» [4]. В России организацию факультативных занятий спортом со школьниками администрация, как правило, не считает необходимым. Детско-юношеские клубы физической подготовки, где может заниматься спортом любой ребенок, медленно вымирают или переименовываются в спортивные школы.

В ходе либерально-демократических реформ 90-гг. и до настоящего времени ценности физической культуры оказались под влиянием рыночных отношений. Некоторые виды спорта – большой теннис, плавание, верховая езда, горные лыжи стали недоступными для большинства населения. Кроме того, утрачены такие виды физической культуры, отражающие национальную ментальность Российского народа, как городки, лапта, русские санки и другие. Физическая культура, став образовательной услугой, искажила отношение людей к спорту. Спорт, по мнению ряда исследователей, стал профессиональным, что губительно сказалось на массовой физической культуре, которая предана забвению [1].

Мы расплачиваемся очень дорого за пренебрежение к ценностям физической культуры, которая должна рассматриваться как единственный школьный предмет, готовящий детей к здоровому образу жизни. Он должен быть, как записано в Международной хартии физического воспитания и спорта, сфокусирован на развитии физических, психических и социальных качеств, обучении этическим нормам, справедливости и самодисциплины, воспитывать уважение к себе и другим людям, обучать терпимости и ответственности для жизни в демократическом обществе, воспитывать самоконтроль [2]. Этот предмет один из важнейших, необходимых для социальной интеграции личности, воспитания ее общей культуры, творческого мышления, нравственных характеристик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лурье Л. И. Моделирование региональных образовательных систем / Л. И. Лурье. – М.: Гардарики, 2006. – 287 с.
2. Международная хартия физического воспитания и спорта, 1975 г. // Режим доступа - http://www.sportsovet.ru/docs/Doklad_2-n.pdf
3. Рубинштейн М. М. Проблема учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостёниной. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 176 с.
4. Хардман К. Физическое воспитание в школах: глобальная перспектива / К. Хардман / Режим доступа - <http://hrcak.srce.hr/file/39135>

УДК 378.6
ББК 4480.0

Милютин Ю. В.

Сущность и содержание культуры профессионального общения курсантов военных ВУЗов внутренних войск

В статье рассматривается необходимость формирования культуры профессионального общения у будущих офицеров внутренних войск, раскрыты содержательные характеристики культуры профессионального общения, дано определение культуры профессионального общения курсантов военных вузов внутренних войск.

Ключевые слова: культура, культура профессионального общения, воспитание, сущностные характеристики, профессионализм, внутренние войска.

«В истории нашего Отечества немало примеров истинного героизма и доблести, которые проявляли солдаты и офицеры внутренних войск. Мы всегда будем помнить тех, кто мужественно сражался на фронтах Великой Отечественной войны, в минуту трудных и тяжелых для нашей страны испытаний, на деле доказывал верность присяге и воинскому долгу. Сегодня внутренние войска по праву являются одним из ключевых звеньев системы МВД России, обладают весомым кадровым и техническим потенциалом, серьезными оперативными возможностями, эффективно решают возложенные на них задачи – поддержание конституционного порядка, обеспечение интересов страны и безопасности граждан России. Убежден, что высокая выучка, профессионализм, умение грамотно действовать в самой сложной обстановке, верность замечательным традициям своих предшественников и впредь будут присущи внутренним войскам МВД России»[7].

Эти высокие слова благодарности, сказанные Верховным Главнокомандующим вооруженными силами Российской Федерации В.В. Путиным в адрес Главнокомандующего внутренними войсками генерала армии Рогожкина Н.Е. и подчиненного ему личного состава воинских частей и соединений внутренних войск, позволяют с твердой уверенностью говорить о том,

что внутренние войска являются одной из главных силовых составляющей системы национальной безопасности России.

Более двухсот лет на плечах солдат и офицеров войск правопорядка лежит огромная ответственность за охрану общественного порядка, важных государственных объектов и специальных грузов, локализации и нейтрализации вооруженных конфликтов, за борьбу с экстремизмом, сепаратизмом, бандитизмом и обеспечение внутренней безопасности и целостности государства. События последних лет свидетельствуют о том, что объем решаемых задач перед подразделениями внутренних войск из года в год растет, а их эффективное использование и применение невозможно без умелого и грамотного руководства высококвалифицированными военными кадрами.

В связи с этим значительно возрастает роль профессионализма военных кадров, ориентирующая преподавательский и командный состав военных вузов внутренних войск на качественно новые задачи по подготовке курсантов к будущей профессиональной деятельности офицера внутренних войск «способного с высокой эффективностью и мобильностью выполнять служебно-боевые задачи, решать их в экстремальных условиях, связанных с риском для жизни, ограниченным временем на принятие решения, высоким

уровнем ответственности как за свои действия, так и за действия подчиненных» [6].

Важнейшие направления качественной подготовки будущих офицеров внутренних войск лежат в плоскости таких социально – ориентированных категорий как среда воспитания, профессионализм обучения, высокая нравственность и культура профессионального общения.

В процессе обучения курсантов в военных вузах внутренних войск научно-преподавательским и командным составом особое внимание должно уделяться формированию будущих офицеров качеств высокой культуры профессионального общения и активизации стремления курсантов к полному взаимопониманию по отношению друг к другу в процессе их профессиональной подготовки, подчиненного (начальника), представителя полиции и гражданского населения.

Проблема формирования культуры профессионального общения в воинских коллективах имеет существенное значение, так как вся человеческая жизнедеятельность немыслима без общения друг с другом, а в силу особого характера совместной повседневной, учебно-образовательной, служебной, повседневной и культурно-досуговой деятельности курсантов она приобретает особую значимость и актуальность. Культура профессионального общения должна лечь в основу подготовки современного военного специалиста, так как она открывает широкие возможности для изучения духовного наследия, задает целевые ориентиры в жизни современного общества, определяет вектор интересов и мировосприятия личности.

Не вызывает сомнения, что культура профессионального общения будущих офицеров войск правопорядка и в дальнейшем будет оказывать непосредственное влияние на воспитание и обучение подчиненных воинских коллективов, в которых

они будут проходить воинскую службу, на формирование у них высокой воинской дисциплины и уставного правопорядка необходимого в подразделениях для успешного выполнения поставленных перед ними задач.

Теоретическую основу изучаемой проблемы составляют исследования социологических, психологических, педагогических аспектов культуры общения, представленные в работах: Б. Г. Ананьева, Г. М. Андреевой, А. А. Бодалева, С. К. Бондаревой, В. В. Давыдова, Т. С. Выготского, И. С. Кона, Я. Т. Колломинского, Д.В. Колесова, А.А. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна, А. В. Мудрика, А. П. Панфиловой, Л. А. Петровской, В. А. Слостенина, А.И. Щербакова и др. В исследованиях В. Я. Кикотя, В. С. Олейникова, В. Я. Слепова, В. И. Хальзова поднимаются общие вопросы культуры профессионального общения сотрудников МВД России.

Анализ обозначенных исследований позволил конкретизировать понятие «культура профессионального общения курсантов военных вузов внутренних войск» и раскрыть его как интегративное личностное образование, проявляющееся в наличии знаний о ценностях и смыслах бесконфликтного диалогового взаимодействия, необходимости их реализации в повседневной деятельности и приумножения; в наличии устойчивой потребности соблюдения норм, принятых во взаимоотношениях с военнослужащими и гражданским населением, в общественно значимых мотивах их соблюдения; в наличии способов взаимоотношений, адекватных этим нормам, в наличии рефлексивных умений, связанных с оценкой и прогнозированием своего поведения.

Содержательные характеристики культуры профессионального общения курсантов военных вузов внутренних войск мы рассматриваем по следующим сферам: информационная, мотивационная, конативная, рефлексивная.

Информационная сфера культуры профессионального общения курсантов военных вузов проявляется в наличии знания о нормах и правилах бесконфликтного взаимодействия, об их значении в успешном решении профессиональных задач, в умении использовать имеющуюся информацию в традиционных и нестандартных (критических) ситуациях.

Мотивационная сфера культуры профессионального общения курсантов военных вузов отражает интерес и потребность в бесконфликтном взаимодействии, социально значимые мотивы общения, их позитивную направленность.

Конативная сфера культуры профессионального общения включает в себя способы поведения курсантов, связанные с взаимодействием с другими курсантами в процессе их совместной повседневной, учебно-образовательной, служебной, повседневной и культурно – досуговой деятельности, взаимодействия с начальниками и подчиненными.

Рефлексивная сфера культуры профессионального общения курсантов военных вузов включает в себя: умение адекватно

воспринимать и познавать свое поведение и действия других; умение войти в образ своего партнера по общению, чувствуя его социально-психологическое состояние; умение наблюдать и понимать жестовые и мимические сигналы собеседника; умение быть услышанным и понятым другими; умение адекватно воспринимать и учитывать критику в свой адрес, делая правильные выводы и перестраиваться в своей дальнейшей воинской службе.

Уровень развития культуры профессионального общения во многом зависит от коммуникативных качеств личности: уважительность, внимательность, чуткость, справедливость, принципиальность и доброжелательность. Культура профессионального общения курсантов военных вузов является важнейшим показателем их интеллигентности, воспитанности и подразумевает такой уровень сформированности коммуникативных черт характера и навыков, которые позволят им компетентно и бесконфликтно взаимодействовать друг с другом, со старшим командиром (начальником) и гражданским населением, эффективно решая задачи военной службы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Брычков А. Православные традиции и национальная безопасность России Ориентир. – 2002. – № 4.
2. Грунтовский И. Высокое звание – российский солдат Ориентир. – 2001. – № 9.
3. Гуревич П. С. Культурология: элементарный курс: Учебное пособие. – М.: Гардарки, 2001.
4. Гуревич П. С. Культурология. Учебное пособие. – М.: Знание, 1996.
5. Коломийченко Л. В., Суханов О. Б. Технологические аспекты формирования профессиональной компетентности командиров Научно-методический журнал «Педагогическое образование и наука». – 2013.
6. Приказ Министерства внутренних дел Российской Федерации от 30 июля 2012 года № 741 «Об утверждении Квалификационных требований к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения обязанностей по воинским должностям военнослужащим внутренних войск.
7. Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. № 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года».

УДК 37.04
ББК 4410.055.7

Прокументик О. В.

***Нормативно-регулятивный и интерсубъективный подходы
в гендерном воспитании детей старшего дошкольного возраста***

В статье рассматривается актуальная проблема гендерной социализации ребенка дошкольного возраста в контексте идей гуманистической психологии и педагогики. Анализируются два подхода в исследовании проблемы гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста – нормативно-регулятивный и интерсубъективный.

Ключевые слова: *гендерное воспитание, интерсубъективный подход, нормативно-регулятивный подход, старший дошкольный возраст, маскулинность, фемининность.*

Сравнение различных подходов к решению задач развития личности в условиях образования – естественный и продуктивный путь развития психолого-педагогической науки. Наличие альтернативных точек зрения на проблему гендерного воспитания детей – традиция последних десятилетий. Различие и неоднозначность научных взглядов и предлагаемых практик воспитания детей как представителей полов закономерно и объективны. Острота “полового вопроса” в воспитании подрастающего поколения и трудность его решения, столь убедительно поднимаемая в работах И. С. Кона в 80-е годы предшествующего века, имеет место и в настоящее время в силу сохраняющихся и укрепляющихся негативных тенденций в практике гендерной социализации, таких как “асексуализация” и “опуританизация” детства, дезориентированность воспитывающих взрослых в диверсифицирующейся гендерной культуре, игнорирование саморазвивающегося начала личности и её способности к самоопределению в аспектах маскулинности / фемининности. Всё это является следствием консервативной революции в современной России и клерикализации российского общества. В связи с этим проблемное поле обозначенного вопроса располагается большей частью в аксиологической плоскости.

В современных российских психолого-педагогических исследованиях, выполненных в области гендерной проблематики, активно декларируются идеи гуманистической психологии и педагогики. В действительности же преобладает ориентация на традиционную парадигму воспитания ребенка как представителя пола в семье и образовательном учреждении – «дихотомическую» (называемую также “патриархальной», “поллоролевой»), – обеспечивающую воспроизводство жестких стандартов мужественности и женственности. Такая ориентация, на наш взгляд, вступает в противоречие с современными реалиями в области гендерной культуры (стереотипы подвергаются сомнению, происходит реконструкция мужских и женских образов и т.д.) и, следовательно, становится препятствием для социализации ребенка. В гуманистически ориентированных психологических и педагогических кругах закономерно возникает вопрос о роли личностного саморазвивающегося начала в ходе гендерной социализации человека, а именно: его самоопределения в ценностных аспектах маскулинности / фемининности.

Человеку свойственно подвергать сомнению и оценке всё то, с чем ему приходится иметь дело (М. Вебер, Е. Н. Винарская, Т. Парсонс, С. Л. Рубинштейн и др.). Оценка предполагает наличие эталона

для сравнения, то есть норму-ценность. Практика общественной жизни вырабатывает систему общепринятых норм поведения, которые призваны адаптировать подрастающее поколение к жизни в соответствии с культурными ценностями данного общества (Е. Н. Винарская, А. В. Петровский, В. В. Сериков).

Приобщение ребенка к различным видам культуры, в том числе и гендерной культуре, зачастую осуществляется как процесс трансляции, а по сути “насаждения” общепринятых норм и ценностей того общества, в котором ему довелось родиться, расти и развиваться. Эти возведённые в ценности нормы относительно, условны и изменчивы. Функции воспитания и обучения детей, как общепринято считается, осуществляет общество в целом, при значительном “долевом” участии системы образования. Образовательная практика традиционно исполняет роль операционной системы (в виде воспитательных алгоритмов), служащей цели освоения ребёнком культурных ценностей общества. Как показывает история социальной практики, в устойчивые периоды общественного развития нормы и ценности приобретают характер императивов, а в образовательном процессе закономерно формируются “заданный извне” набор качеств личности. В переходные эпохи, когда совокупность фундаментальных ценностей распадается и реконструируется, обозначенная система не работает, так как транслирует несоответствующие действительности нормативы и значения, что ведёт к дисгармонии личностного развития и трудностям социальной адаптации детей (Е. Н. Винарская, В. А. Петровский, Л. П. Шустова).

Особенно явно ценностно-нормативная неопределенность (В. Е. Каган, И. С. Кон, И. С. Клецина) проявляется в воспитании ребенка как представителя пола, так как выработанные веками стереотипы мужественности и женственности перестали играть

ценностно-ориентационную и адаптационную роли в процессе гендерной социализации. В практике гендерного воспитания создалась ситуация потери традиционных ценностных ориентиров в дихотомическом контексте “мужское – женское”. Новая модель гендерных ролей с чертами континуальности ещё не обрела чётких очертаний, имеет «высокий градус» дискусионности, только отчасти принимается обществом (тенденция признаётся, но не приветствуется).

Осуществляемый в 90-годы XX века поиск путей разрешения сложившейся ситуации обусловил становление двух полярных подходов. Первый – нормативно-регулятивный подход, предполагающий ценностно-нормативный диктат. Это путь “удержания” и трансляции вековых стереотипов мужественности и женственности. Философским основанием такого подхода является априоризм – представление о неизменности человеческой природы, норм, ценностей (Т. Гоббс, Дж. Локк, Ж. Ламетри, Ж.-Ж. Руссо, П. Гольбах, Д. Дидро, Л. Фейербах, Ж. А. Гобино, Ч. Ломброзо). Как следствие, априоризм утверждает, что пол предопределён биологически, природосообразные характеристики пола образуют константное содержание социального конструкта пола. Поскольку пол неизменен в природном воплощении и социальном выражении, то образ мужчины и образ женщины также неизменны (“нормальный мужчина” – это тот, кто соответствует социальной норме).

Второй подход предполагает отказ от каких-либо активных воспитательных действий (ценностно-нормативный либерализм, в основе которого лежит принцип невмешательства). Между тем оба подхода объединяет общее основание – игнорирование собственно личностного саморазвивающегося начала в процессе гендерной социализации человека.

Так к чему же стремиться в практике воспитания детей? Если социальные нормы

и стереотипы, предписывающие стилистику маскулинных и фемининных проявлений индивидуумов, представляют собой неустоявшееся и развивающееся явление, то можно ли считать, что они задают единственно необходимые и достаточные ориентиры в гендерном воспитании? Свобода или заданность в освоении и реализации гендерных ориентаций личности? Если освобождать – то “от чего”? Если задавать – то “что”?

Возможное решение обозначенной дилеммы, на наш взгляд, состоит в следующем: суть активности воспитывающего взрослого состоит не в том, чтобы диктовать ребёнку гендерные образцы, а в том, чтобы раскрыть перед ним многообразие и вариативность гендерного поведения, дать пережить опыт межполовых контактов, приобрести отражённый “опыт” другого и таким образом обеспечить возможность ценностного самоопределения в аспектах маскулинности и фемининности. Индивидуализация и социализация, свобода и заданность при таком – интерсубъектном – подходе не противостоят друг друга, а проникают друг в друга.

Интерсубъектный подход к гендерному воспитанию детей, развиваемый нами в рамках теории отражённой субъектности В. А. Петровского, предполагает порождение субъектности гендерного самосознания и выращивание гендерных ценностных ориентаций в старшем дошкольном возрасте на основе организации опыта проживания, диалога и рефлексии межполового взаимодействия детей. Это путь “высвоения” гендерных ценностей в со-ориентациях представителей полов [2]. Философским основанием для данного подхода является индетерминистское представление о человеческой сущности. Природа человека принципиально неопределенна, открыта, подвижна и изменчива. Нет никакой предзаданной, врожденной сущности; субъект сам делает выбор, каким ему быть, и сам несет ответственность за осуществленный

выбор (М. Шелер, Х. Плеснер, О. фон Больнов, Ж.-П. Сартр, А. Камю).

Но возможно ли говорить о гендерном самоопределении в дошкольном возрасте? Такая постановка вопроса не типична для отечественной психологической и педагогической науки. Данная проблема, если иметь в виду половозрастные этапы развития человека, традиционно рассматривается применительно к подростковому (и далее) возрасту. Мы же беремся утверждать, что элементы самоопределения в аспектах маскулинности / фемининности имеют место уже в дошкольном возрасте. Под ценностным самоопределением мы понимаем критическое восприятие ценностей на основе “распредмечивания” культурных знаков, объективированных в общепринятых ценностях и определение собственного отношения к ним [2].

Как показывают исследования И. С. Кона, В. Е. Кагана, Л. В. Ильченко, А. А. Чекалиной, Т. А. Репиной и её учеников, к 5–6 годам складывается система полоролевой идентичности, далее она содержательно уточняется и обогащается. В основе освоенной роли / идентичности лежит адаптационный образ “Я–мальчик” / “Я–девочка”, сотканный в большей степени из стереотипов мужественности / женственности, активно обкатываемый во взаимодействии со взрослыми и сверстниками. В старшем дошкольном возрасте способность к рефлексии возрастает, что является предпосылкой для осознания ребенком своих потребностей, интересов, возможностей и достоинств. Это проявляется в критической оценке себя, событий, явлений, сопряжённых с его опытом и определении собственного отношения к ним (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, Н. И. Непомнящая, Л. А. Кожарина, М. И. Лисина, А. И. Сильвестру, Е. Ф. Сапогова). Таким образом, в дошкольном возрасте имеются предпосылки к развитию субъектности гендерного самосознания.

Однако возрастные особенности и возможности детей старшего дошкольного возраста представители нормативно-регулятивного подхода не учитывают. По их мнению, “благородный” смысл педагогики пола, заключается в том, чтобы помочь детям войти в гендерную и психосексуальную культуру с минимальным риском дезадаптации. При этом, как ни странно, игнорируются два важных аспекта: реальное состояние гендерной культуры (её внутренняя согласованность) и возрастной потенциал развития ребенка как представителя пола. За традиционным “педагогическим действием” стоит многовековая патриархальная полоролевая норма, трансляция и регуляция (отслеживание) процесса её усвоения.

Исследования в области поло-ролевого воспитания детей дошкольного возраста, выполненные в 80-90 гг. XX века, базировались на нормативно-регулятивном подходе, который широко представлен в практике социально-нравственного воспитания детей. Традиционно поло-ролевое воспитание рассматривается как часть нравственного воспитания. Его целью является “формирование в подрастающем поколении качества мужественности и женственности, подготовка к выполнению в будущем соответствующих полу социальных ролей” [4, с. 7]. Согласно Д. В. Колесову, суть полового воспитания заключается в овладении нравственной культурой в сфере взаимоотношений полов. В ходе воспитания, как отмечает А. А. Чекалина, “семья, система образования, культура в целом внедряют (выделено нами – О. П.) в сознание детей гендерные нормы, формируют определённые правила и создают представления о том, каким должен быть «настоящий мужчина» и «настоящая женщина» [5, с. 42].

В исследованиях Т. А. Репиной и её учеников (Л. А. Арутюновой, Л. В. Градусовой, Е. А. Кудрявцевой, Н. К. Ледовских) раскрывается специфика поло-ролевого

(гендерного) воспитания детей дошкольного возраста с учётом генезиса поло-ролевого (гендерного) развития в данный возрастной период. Гендерное воспитание в дошкольном детстве ориентируется на обеспечение своевременной поло-ролевой (гендерной) социализации, под которой понимается процесс вхождения человека в систему культурных норм и стандартов поведения и взаимоотношений мужчин и женщин. Результатом этого процесса является освоение половой (гендерной) роли как модели поло-адекватного поведения, определяемой системой общественных предписаний и ожиданий, которую индивид должен усвоить и соответствовать ей, чтобы его признавали представителем мужского или женского пола. В качестве инструментов поло-ролевого (гендерного) воспитания выступают: образец поведения взрослого, этическая беседа, наблюдение за поведением представителей полов, чтение художественной литературы, различные виды игр (сюжетно-ролевая, дидактическая, игродраматизация, игра в тайные общества настоящих мужчин и настоящих женщин) и др. Предлагается включать мальчиков и девочек в совместную трудовую деятельность по принципу взаимодополнения, использовать проблемные ситуации как средство реализации сформированных гендерных представлений у детей. Совет, подсказка, внушение, одобрение, порицание, демонстрация способа действия – базовые воспитательные приёмы в практике управляемой гендерной социализации. На наш взгляд, это монолог в воспитании, воспроизводящий монолог культур. Сегодня же целесообразно вести речь о диалоге традиционной и современной гендерной (психосексуальной) культур, культуры воспитывающего взрослого и культуры самого ребенка, субкультуры мальчиков и субкультуры девочек.

Предлагаемый в нашем исследовании путь решения проблемы социализации ребенка как представителя пола предполагает

“высвоение” сложившихся в культуре гендерных ценностей-норм (представлений, ожиданий, предписаний относительно поведенческих аспектов) и самоопределения в ценностных аспектах маскулинности / фемининности. Самоопределение предполагает выбор (определение) из множества мнений, спектра линий поведения, наработанных в группе и представленных в групповой опыте, собственного решения, прояснение собственной позиции в аспектах маскулинности – фемининности. Категория “выбора” может быть рассмотрена как перевод в план сознания ребенка неосознаваемые им основания выбора, – в этом случае у детей рождается переживание «косознанного авторства» (В. А. Петровский). Это возможно осуществлять в условиях тренинга межполовых отношений (общения), предусматривающего открытие многообразия способов маскулинного / фемининного поведения, “проживание” детьми опыта самоощущения и понимания другого в ситуациях межполового взаимодействия, а также рефлексию этого опыта в диалоге со сверстниками и взрослыми [1, 2].

Суть предлагаемого психолого-педагогического решения дилеммы заданность или свобода в освоении гендерных ценностей заключается в том, чтобы ребенок имел возможность пережить и осознать определенного рода опыт в ситуациях межполового взаимодействия, с целью дальнейшего свободного выбора приемлемого для себя и партнера другого пола способа общения. Образцы гендерного поведения при этом не задаются ребенку, а «открываются» им в ситуации совместного со взрослым и сверстниками обсуждения возможных вариантов поведения, их проживания (проигрывания), анализа и самоанализа эффектов опробованных поведенческих стратегий и тактик. Ситуация межличностного взаимодействия организуется таким образом, чтобы каждый ребенок мог быть “отражен”

в каждом другом как субъект гендерных отношений – своими переживаниями, взглядами, суждениями, способами поведения. Всем этим дети “обмениваются”, и таким образом отраженная субъектность каждого в каждом оказывается здесь “возвращенной”.

Существенным условием отражения субъектности значимого другого выступает эмпатия. По жанру происходящего, перед нами – нечто особое по отношению к деловой и игровой активности, единство того и другого (как отмечала Л. П. Стрелкова, только взаимопереходы из игры в реальную жизнь и вновь в игру делают возможным для ребенка развитие эмпатии; в данном же случае, это особая деятельность, объединяющая в себе реальное и условное). Так создаются предпосылки раскрытия ребенком личностного смысла гендерных норм-ценностей и база для творческого самоопределения в аспектах маскулинности / фемининности. Данные идеи послужили основой конструирования методики развивающей работы с детьми (в подгруппах по 8–12 человек).

Нами были определены жизненные ситуации, побуждающие детей к осознанию социокультурных ценностей в сфере половых различий и способов гендерного поведения (неоднозначно воспринимаемых в обществе и дающих повод для сомнений, размышлений). Ситуации, сопряженные с постановкой вопроса для обсуждения участниками группы, обозначаются нами как смысловые задачи. Эти ситуации доступны и близки детскому опыту, и каждая из них имеет тему для возможной дискуссии в кругу детей.

Предлагаемая нами схема работы такова:
– решение смысловой задачи в условиях полилога (прояснение смысла ситуации, продуцирование и обсуждение вариантов выхода из сложившейся ситуации);

– приобретение опыта действия и переживаний (моделирование взаимоотношений мальчиков и девочек, проигры-

вание предложений детей, отражающих их собственное видение ситуации);

– рефлексия индивидуального опыта и получение обратных связей, что и становилось достоянием группового опыта и, следовательно, “почвой” для самоопределения: осуществлялся личный выбор в ситуации межполового взаимодействия, аналогичной исходной смысловой задаче.

Групповая работа с детьми строится с опорой на идеи теории отраженной субъектности В.А. Петровского и предполагает активизацию механизмов познания других и самопознания, выступающих в качестве средств развития гендерного самосознания личности и “инструментов её самосозидания”: идентификация–дифференциация, децентрация (когнитивная и эмоциональная), эмпатия, отражение или обратная связь, рефлексия [2].

Внутри каждой из разработанных нами тем (“Кем лучше родиться мальчиком или девочкой?”, “Если был бы я девчонкой, ...” и т.д.) предлагается особая логика “восхождения” к ценностному самоопределению детей:

1-я ступень – “Мы и Они”: Какие мы? Какие они? – осознание общего между полами и особенного;

2-я ступень – “Я среди Мальчиков” (для мальчиков) и “Я среди Девочек” (для девочек): Какой Я в сравнении с другими? – осознание общего и особенного среди представителей своего пола;

3-я ступень – “Я и Девочка” (для мальчиков) и “Я и Мальчик” (для девочек): Что Я делаю? Что Я при этом чувствую? Почему я это делаю? Что чувствует другой человек в общении со мной? Каким должно быть моё поведение для того, чтобы нам было приятно? – осознание собственных и чужих мотивов поведения в разнополых контактах.

4-я ступень – “Я и Я”: Что и почему Я выбираю? – осознанное решение или осознанный выбор ценностно-адекватной линии

поведения в ситуациях, требующих полоролевых проявлений.

Итак, мы ориентированы не столько “выращивание” неких абстрактных ориентаций у детей, касающихся “мужского и женского вообще”, а на становление взаимоустремлений мальчиков и девочек в общении, их обращенности друг к другу, иными словами, становление гендерных со-ориентаций.

Выстроенная нами развивающая работа основана на стратегии субъектной взаимоотраженности мальчиков и девочек. Она призвана обеспечить “порождение инноваций” в сознании и поведении детей старшего дошкольного возраста, проявляемых в преодолении зависимости от стереотипов противопоставления и противостояния полов.

Таким образом, мы предлагаем иной путь гендерного воспитания в старшем дошкольном возрасте, основанный на интерсубъектном подходе к развитию гендерного самосознания. Он предполагает «высвоение» сложившихся в культуре гендерных ценностей, за которыми проступают очертания природосообразных и социально детерминированных отношений между полами. Эти ценности открываются сознанию ребенка в условиях диалога, приобретения опыта действия и переживаний в ситуациях межполового общения и взаимодействия. Функция педагога заключается не в том, чтобы “самолично” указывать ребенку путь освоения гендерных ценностей, контролируя процесс “усвоения”, а в том, чтобы обеспечить свободное и ответственное самоопределение личности в аспектах маскулинности / фемининности.

Подчеркнём, что интерсубъектный подход в гендерном воспитании детей рассматривается нами как применимый в практике воспитания детей старшего дошкольного возраста как периода бурного развития гендерного самосознания (Л. В. Ильченко, Н. В. Плисенко, А. А. Чекалина), что находит

своё отражение в активном освоении половой (гендерной) роли / идентичности на когнитивном, мотивационно-эмоциональном и конативном уровнях (Т. А. Репина) и возникновении системы половой (гендерной) идентичности (В. Е. Каган, А. А. Чекалина). Нормативно-регулятивный подход в воспитании детей как представителей пола охватывает весь период дошкольного детства, а в

старшем дошкольном возрасте педагогический “нажим” усиливается, следовательно, игнорируются возможности ребенка 6-7 лет в процессе становления гендерной роли / идентичности как рефлексирующей, культуротворящей и самоопределяющейся личности.

Представим сравнение данных подходов в форме таблицы.

Таблица

Параметры сопоставления	Нормативно-регулятивный подход	Интерсубъектный подход
Философские основания	Априористский подход в понимании человека и его природы (Т. Гоббс, Дж. Локк, Ж. Ламетри, Ж.-Ж. Руссо, П. Гольбах, Д. Дидро, Л. Фейербах, Ж. А. Гобино, Ч. Ломброзо).	Индетерминистский подход в понимании человека и его природы (М. Шелер, Х. Плеснер, О. фон Больнов, Ж.-П. Сартр, А. Камю).
Психологические основания	Синтез теорий полоролевой социализации: теория идентификации (У. Бронфенбреннер и др.), теория половой типизации (А. Бандура, К. Бассей и др.), теория самокатегоризации (Л. Колберг, Д. Улиан и др.). Научные данные о динамике развития психического пола (исследования А. И. Захарова, В. Е. Кагана, И. С. Кона, Я. Л. Коломинского, В. С. Мухиной, Л. В. Ильченко, Н. В. Плисенко, и др.)	Идеи гуманистической психологии о человеке как самоактуализирующемся существе, обладающем способностью к саморазвитию (К. Роджерс, Минигетти и др.). Позиции психолого-педагогической мысли, подчёркивающей самоценность и самобытность детства (А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков, В. В. Давыдов), его творчески развивающий характер по отношению к культуре (В. Т. Кудрявцев), существование особой субкультуры детства (Н. Я. Михайленко). Теория отражённой субъектности А. В. Петровского.
Вектор (путь)	“Удержание”, трансляция вековых стереотипов мужественности и женственности и контроль за их усвоением (ценностно-нормативный диктат)	«Высвоение» сложившихся в культуре гендерных норм и ценностей
Цели	Развитие у детей младшего среднего и старшего дошкольного возраста психического пола и начал качеств мужественности и женственности	Развитие у детей старшего дошкольного возраста субъектности гендерного самосознания и гендерных ценностных ориентаций
Роль взрослого	Трансляционная, контролирующая	Фасилитационная

Содержание деятельности	<p>Организация разнообразных видов детской деятельности, обеспечивающих освоение половой роли – идентичности.</p> <p><i>Когнитивный компонент:</i> формирование представлений о внешних и внутренних качествах, типичных для представителей мужского и женского пола, способах поло-типичного поведения.</p> <p><i>Эмоционально-мотивационный:</i> развитие положительного отношения к себе и другим как представителям полов, развитие поло-обусловленных мотивов, интересов и ценностных ориентаций.</p> <p><i>Конативный:</i> формирование характерных для пола способов поведения.</p>	<p>Организация взаимодействия мальчиков и девочек, обеспечивающих приобретение опыта проживания, диалога и рефлексии межполовых контактов как основы для самоопределения ребенка в аспектах мужественности / женственности.</p> <p>Когнитивный компонент: развитие «гибкости» представлений о качествах мужественности и женственности и многообразии поведенческих способов представителей полов.</p> <p>Эмоционально-мотивационный: развитие чувственных соориентаций в ситуациях межполового взаимодействия и общения. Конативный: развитие способности к выбору стратегии и тактик поведения в ситуациях, требующих гендерных проявлений.</p>
Инструменты	<p>Многообразие психолого-педагогических методов: образец поведения взрослого, этическая беседа, наблюдение за поведением представителей полов, чтение художественной литературы, различные виды игр (сюжетно-ролевая, дидактическая, игдраматизация, игра в «тайные общества настоящих мужчин и настоящих женщин»), включение мальчиков и девочек в совместную трудовую деятельность по принципу взаимодополнения, использование проблемных ситуаций как средства реализации в поведении сформированных гендерных представлений у детей. Базовые воспитательные приёмы: совет, подсказка, внушение, одобрение, порицание, демонстрация способа действия и др.</p>	<p>Тренинг межполовых отношений, включающий разнообразие (спектр) психолого-педагогических методов: моделирование взаимоотношений мальчиков и девочек, анализ ситуаций и решение смысловых задач, диалог и полилог, проигрывание ситуаций на основе предложений детей, наблюдение и самонаблюдение за чувствами и поведением, анализ и самоанализ эффектов опробованных поведенческих стратегий и тактик и др. Базовые воспитательные приёмы: размышление, обмен мнениями, апелляция к собственному опыту, предложение поведенческого варианта в ходе обсуждения и др. Использование техник личностно-ориентированного общения: «Ты–высказывание», «Я–высказывание», парафраз, акцентирование, продуктивная похвала, «вбрасывание» взрослым личного опыта, концентрация на положительном и др.</p>

Окончание таблицы

<p>Результат (перспективный)</p>	<p>Освоение половой (гендерной) роли / идентичности как модели поло-адекватного поведения, определяемой системой общественных предписаний и ожиданий, соответствие которой обеспечит признание личности представителем того или иного пола, реализацию в типично мужских или женских ипостасях.</p>	<p>Освоение половой (гендерной) роли / идентичности гибкого и вариативного социального конструкта (“гендерный дисплей”), обеспечивающего свободное и ответственное самоопределение личности в аспектах маскулинности и фемининности и её гендерную самореализацию.</p>
----------------------------------	---	--

Сравнительный анализ данных подходов показывает, что в разрешении дилеммы заданность или свобода в освоении гендерных норм и ценностей, интерсубъектный подход в большей степени отвечает современным философским воззрениям на сущность и при-

роду человека, реалиям современной гендерной культуры, психологическим позициям относительно специфики и возможностей детства, возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста, гуманистическим тенденциям современного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Петровский В. А., Прозументик О. В. Интерсубъектный подход в становлении полового самосознания в старшем дошкольном возрасте // Совершенствование качества дошкольного образования в Пермской области: вузовский сб. науч. трудов и материалов пед. опыта. Пермь, 2001. С. 78–94.
2. Прозументик О. В. Становление полового самосознания в старшем дошкольном возрасте: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
3. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. М.-Воронеж, 2004.
4. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации дошкольников // Детский сад от А до Я. 2006. № 1 (19). С. 6–12.
5. Чекалина А. А. Что такое гендер? // Детский сад от А до Я. 2006. № 1 (19). С. 31–54.

УДК 378.146
ББК 4480.28

Федоров Р. Ю.

Особенности использования балльно-рейтинговой системы в процессе обучения техническим дисциплинам в вузе

В статье рассматривается целесообразность применения балльно-рейтинговой системы в сфере высшего профессионального образования, анализируются и иллюстрируются примерами особенности использования данной системы в процессе преподавания технических дисциплин, поднимается проблема осуществления формирующего оценивания.

Ключевые слова: педагогический контроль, педагогическое оценивание, балльно-рейтинговая система, технические дисциплины, формирующее оценивание.

В последние десятилетия российская система высшего профессионального образования активно интегрируется в мировое образовательное пространство, что обуславливает необходимость разработки инновационных педагогических технологий, введения новой нормативной базы, отвечающей международным документам, обеспечивающим образовательный процесс, актуализирует проблему приведения отечественной системы контроля и оценивания учебных достижений студентов в соответствие с европейскими образовательными стандартами. Одной из унифицированных форм контроля и оценивания обученности студентов вузов является балльно-рейтинговая система (БРС).

БРС – одна из современных педагогических технологий, используемая в системе менеджмента качества образовательных услуг, представляет собой «систему оценки накопительного типа, основанного на рейтинговых измерениях» [4, с. 8]. Она является не только контролирующе-оценивающим средством, но и инструментом определения рейтинга студента.

БРС призвана структурировать систему показателей уровня обученности студентов, обобщить и систематизировать форму и содержание контрольно-измерительных материалов. Применение БРС требует унифи-

кации методов и форм контроля, критериев оценивания результатов, выработки единой системы шкалирования, сбора, обработки и интерпретации данных. Все виды работ студентов и все выполняемые ими задания должны адекватно оцениваться определенным количеством баллов, набирая которые в итоге они могут получить зачет или экзамен досрочно. Обучающиеся, приступающие к изучению дисциплины, в обязательном порядке должны быть информированы о способах и параметрах оценивания их деятельности, количестве контрольных мероприятий и времени их проведения; кроме того, они имеют право в течение семестра получать аргументированную информацию о количестве набранных ими баллов и о своем текущем рейтинге.

Виды работ и соответствующее распределение баллов определяются преподавателем, ведущим дисциплину. При этом выделяются обязательные для выполнения работы (инвариантная, базовая часть) и работы, выполняемые по усмотрению студента (вариативная часть), включая дополнительные задания (тестирование, собеседование, написание и защита реферата и пр.), позволяющие обучающимся повторить или углубленно изучить материал и набрать недостающие баллы. Студенты должны ясно представлять себе, какие баллы за выполнение каких

заданий они могут получить. Например, при написании самостоятельной работы обучающийся может выбрать один из вариантов, что является обязательным условием освоения учебного материала. Однако для получения большего количества дополнительных баллов ему будет необходимо рассмотреть и выполнить все задания [2, с. 4].

Преимущество БРС по сравнению с традиционной системой состоит в том, что она позволяет суммировать результаты контроля уровня обученности студента на протяжении определенного отрезка времени, что в определенной степени исключает субъективизм со стороны преподавателя. БРС обладает высокой дифференцирующей способностью, тогда как традиционная система имеет, по сути, четыре балла для оценки: «неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично». БРС стимулирует студента к осуществлению регулярной и систематической работы в течение семестра, позволяет поощрить обучающихся дополнительными баллами за участие в конференциях, олимпиадах и конкурсах, за активную работу на практических занятиях и выполнение дополнительных заданий (подготовка презентации, реферата или сообщения), за публикацию результатов своей научной деятельности и т.д. С помощью БРС преподаватели могут оценить реальный уровень овладения студентами учебным материалом, что позволяет вовремя скорректировать образовательный процесс.

Как правило, использование БРС имеет свои особенности для так называемых теоретических дисциплин и для дисциплин, включающих практическую составляющую. К последним относятся разнообразные технические дисциплины и, в частности, курсы, связанные с изучением конструкций автомобилей. Среди них можно назвать такие, как: «Конструкции транспортных средств специального назначения», «Проектирование транспортных средств специального

назначения», «Основы научных исследований и испытания транспортных средств специального назначения», «Информационные основы автомобильного тюнинга», «Энергетические установки транспортных средств специального назначения», «Ремонт узлов и агрегатов шасси автомобилей» и др [3].

Все названные дисциплины ориентированы как на формирование у студентов теоретической базы знаний по специальности, приобретение навыков анализа и синтеза информации, так и на применение полученных знаний в практической деятельности. Однако цели и задачи данных дисциплин различны. Одни из них являются общепрофессиональными; они нацелены на формирование у студентов прочных знаний об устройстве автомобиля, технических условиях сборки и модификации автотранспортных средств; учат анализировать рабочие процессы в агрегатах и механизмах автомобилей. Другие дисциплины имеют специализированный характер, основаны на более глубоком изучении деталей автомобилей, способах их ремонта, а также, что немаловажно, связаны с организацией технологических процессов и с управлением производством в системе автосервиса (к примеру, дисциплина «Технология и организация фирменного обслуживания»).

Учитывая специфику той или иной дисциплины, преподавателю необходимо выбирать адекватные ее содержанию формы контроля, позволяющие точно и объективно оценить уровень владения студентами как теоретическим материалом, так и практическими навыками.

При изучении дисциплин, связанных с конструкцией транспортных средств специального назначения, в качестве форм контроля могут быть использованы следующие: тестирование, выполнение лабораторных, самостоятельных и практических работ, написание отчетов по лабораторным работам,

рефератов и научных проектов, включающих практическую часть, защита курсовых работ (проектов), подготовка доклада и его презентация, дискуссия, коллоквиум, собеседование и др.

Одним из условий эффективности применения БРС при изучении технических дисциплин в вузе является целенаправленное формирование системы контрольных задач прикладного характера, дифференцированных по степени сложности и удовлетворяющих требованиям полноты и преемственности [5]. При этом необходимо предусматривать задачи различного функционального назначения: проверка понимания теоретического материала, оценка развития мыслительных способностей (например, способность к логическим рассуждениям), контроль овладения практическими умениями и навыками. Количество задач каждой функциональной группы должно определяться с учетом специфики контрольного мероприятия (тест или лабораторная работа) и особенностей содержания изучаемой дисциплины. В этой связи следует выделить в каждой теме ключевые задачи комплексного характера, требующие содержательных интерпретаций, преломляемых в сферу будущей профессиональной деятельности. Желательно использовать не только корректные задачи (т.е. задачи, решение которой существует и является однозначно определенным), но и разные типы некорректных задач.

Взаимосвязь между теоретическим или практическим компонентом учебного материала осуществляется на основе моделирования (в частности, математического). Поэтому объектом специального оценивания могут являться умения и навыки студентов, связанные с построением, интерпретацией и использованием разных видов моделей [5]. Для более успешного изучения студентами технических дисциплин преподавателю необходимо следить,

чтобы каждый вид предлагаемого задания включал практическую составляющую, требующую проведения анализа, эксперимента, расчетов и т.п., чтобы практические работы сопровождалось теоретическим анализом, а изучаемая теория находила свое применение при выполнении лабораторных работ. При соблюдении данного условия студенты будут подготовлены к написанию курсовой и дипломной работы (проекта), одним из обязательных компонентов которых является практическая разработка, что отражено в предлагаемых для написания работ темах, например: «Проект модернизации автомобильной подвески», «Разработка учебных материалов по теме “Рулевое управление: Конструкция. Анализ конструкций. Рабочие процессы”» и т.д. Гармоничное соединения теории и практики в учебном процессе позволит обеспечить максимально возможное достижение целей и задач изучения того или иного курса, результатом чего станет формирование грамотного, компетентного, широко образованного специалиста.

Преподаватель в соответствии с требованиями учебного заведения устанавливает и доводит до студентов интервалы градаций баллов, связанные со шкалами оценок успеваемости. Для дисциплин, формой итогового контроля которых является экзамен, а также для оценки курсовых и дипломных работ (проектов) обычно используют 100-балльную шкалу, а дисциплины, завершающиеся зачетом, оценивают по 60-балльной шкале. В условиях БРС оценка обученности студентов будет производиться по результатам суммирования всех полученных ими баллов за все выполненные им задания и работы в период изучения дисциплины, включая тестирования, результаты выполненных практических заданий, лабораторных работ, курсовых работ (проектов), ответы на вопросы к экзамену (зачету) и др.

В самом начале семестра студент должен быть ознакомлен с требованиями, предъявляемыми к выполнению всех видов работ, перечнем тем практических занятий и лабораторных работ. Зная критерии оценивания, он будет понимать, что, например, на практическом занятии по теме «Определение сил, действующих на шатунную шейку. Построение диаграммы износа шатунной шейки» преподаватель будет оценивать правильность выполнения расчетов и построения диаграммы, а также оформление работы согласно ГО-Сту. Правильное выполнение каждой из этих составляющих позволяет получить определенное количество баллов, которые в сумме составят оценку за практическое занятие.

Контроль выполнения лабораторных работ (например, такие темы, как: «Регулировочная характеристика двигателя», «Снятие нагрузочных характеристик реле-регулятора», «Система питания двигателей», «Кривошипно-шатунный механизм и механизм газораспределения двигателя») основывается на таких критериях, как степень участия студента в лабораторных испытаниях и его активность в ходе лабораторной работы, качество и полнота выполнения отчета, соответствие теоретических расчетов практическому результату и др.

Использование БРС не только позволяет объективно, всесторонне контролировать процесс учебной деятельности студента и оценивать его знания и навыки, приобретаемые при изучении технических дисциплин. Реализация БРС в учреждениях высшего профессионального образования предполагает достижение и таких результатов, как: усиление мотивации студентов к освоению образовательных программ, активизация их самостоятельной работы

и повышение ее роли в приобретении профессиональных знаний и навыков [1, с. 66]. Данная система позволяет реализовать личностно-ориентированный подход к обучению, поскольку каждый обучающийся может выбрать наиболее удобную для себя форму получения баллов, необходимых для получения зачета (экзамена); при данной системе может учитываться психотип и индивидуальные возможности студента (кому-то сложно выступать перед аудиторией, и поэтому при данном виде контроля велика вероятность получения низкой оценки, но при этом он, хорошо владея учебным материалом, может отлично выполнить тест или написать контрольную работу). Кроме того, благодаря возможности получения дополнительных, или поощрительных, баллов, обучающийся может повысить свой рейтинг (например, для получения стипендии). При этом студент может сам «выстраивать» стратегию своего обучения и планировать свой учебный график, что, безусловно, целиком удовлетворяет всем условиям такой педагогической технологии, как формирующее оценивание, поскольку обучающийся сам может непосредственно влиять на результаты оценивания, выбирая наиболее комфортную для него форму получения знаний и навыков, а также прогнозировать результаты своего обучения.

Таким образом, в условиях применения БРС студент сам участвует в процессе оценивания своих учебных достижений, а это является мощнейшим мотивирующим и стимулирующим фактором, который, в конечном итоге, способствует не только повышению уровня обученности студента, но и развитию его как самостоятельной и ответственной личности, формирование которой – одна из главных задач вузовского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аркаева Р. П. Квалиметрический подход к реализации балльно-рейтинговой системы контроля и оценки знаний студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Владикавказ, 2011. 152 с.
2. Вохмин Д. М. Методические рекомендации по самостоятельной работе студентов и изучению дисциплины «Рабочие процессы и основы расчета ТiТМО». Тюмень, 2012. 16 с.
3. Основная образовательная программа ФГКВОО ВПО «Пермский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел России» по специальности 23.05.02 – Транспортные средства специального назначения.
4. Григорьева Г. В., Риттер С. Н., Тепляков А. М. Диагностика знаний с использованием динамичного рейтинга: учеб. пособие. Челябинск, 2001. 124 с.
5. Лебедева И. П. Математическое моделирование в педагогическом исследовании. Пермь, 2003. 121 с.

УДК 37.04
ББК 4420.051

Чередниченко О. Н.

Возможности применения компаративистского подхода в процессе формирования духовно-нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности по иностранному языку

Компаративистский подход может выступать в качестве методологической основы организуемой в школе внеурочной деятельности; сравнение феноменов отечественной и иноязычной культуры позволяет успешно формировать у младших школьников духовно-нравственные ценности.

Ключевые слова: компаративистский подход, внеурочная деятельность, изучение иностранного языка в начальной школе.

Целью изучаемого школьниками предмета «Иностранный язык» является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, понимаемой как способность и готовность общаться на иностранном языке в пределах, определенных образовательным стандартом и примерной программой [2]. Вместе с тем его преподавание должно предусматривать формирование гражданской позиции обучающихся, ценностного отношения к миру [3]. Очень важно донести до ребенка, осваивающего язык другой страны, что чужая культура не хуже и не лучше нашей – она просто другая, и нужно терпимо и с пониманием относиться к этим различиям. Но, прежде всего, нужно научить детей любить свою страну, уважать свою историю и культуру. В соответствии с этими целевыми ориентирами нами была разработана программа внеурочной деятельности «Поговорим по-французски», предназначенная для работы с учащимися 2-4 классов в рамках общеинтеллектуального направления внеурочной деятельности школы и обеспечивающая подготовку детей к изучению французского как второго иностранного языка с пятого класса.

Представленная программа была составлена на основе модификации программы А.С. Кулигиной «Твой друг французский язык. 2-4 класс». Данный курс базируется

на проектной технологии. Занятия организуются в форме парной и групповой работы младших школьников, предполагают участие детей в городских конкурсах «Почемучка», «Я рисую Францию» и т.д., а также предусматривают привлечение старшеклассников и родителей, владеющих французским языком. Многие занятия проводятся совместно с учителями ИЗО, музыки, истории, технологии и др.

Содержание занятий по программе «Поговорим по-французски» согласуется с учебным материалом, осваиваемым детьми на уроках английского языка (изучение английского языка начинается в нашей школе в первом классе в рамках внеурочной деятельности; в учебном плане второго класса предусматриваются соответствующие уроки). Школьники знакомятся с принятыми в англо- и франкоязычных странах традициями празднования Рождества и Нового года, с костюмами, народной музыкой, именами и т.д.

Программа «Поговорим по-французски» включает три блока:

1. «Давайте познакомимся!» (2 класс) Обучающиеся в игровой форме овладевают основами речевой деятельности, получают первые представления о культуре Франции, знакомятся с речевым этикетом (слова при-

ветствия и прощания). На начальном этапе обучение проходит в устной форме, что создает условия для раскрытия коммуникативной функции языка, вызывает у детей познавательный интерес, создает высокую мотивацию учения. Основное внимание уделяется звуковой стороне нового для учеников языка на основе бытового лексического материала: члены семьи, семейные праздники, игрушки.

2. «Времена года во Франции» (3 класс). Изучаемый материал распределяется по временам года (осень, зима, весна, лето), его освоение происходит в сопоставлении культурного наследия, традиций и обрядов русского и французского народов. Предусматривается разучивание стихов, песен, инсценировок, что способствует совершенствованию знаний, умений и навыков детей в области изучаемого языка.

3. «Театр – сказочная страна» (4 класс). Школьники знакомятся с творчеством французских детских писателей, а затем с переведенными на французский язык русскими народными сказками, в которых часто всего встречается повтор как типичный для русского фольклора композиционный прием. Основной задачей этого блока является развитие коммуникативных умений, артистических способностей и творческого воображения детей посредством чтения и драматизации литературных произведений. В процессе работы с текстами расширяется словарный запас школьников, повышается эмоциональная отзывчивость, развивается образное и ассоциативное мышление, обогащается внутренний духовный мир. Каждый ученик получает возможности для творческого самовыражения в продуктивной, исполнительской или оформительской деятельности.

В качестве примера реализации компаративистского подхода охарактеризуем внеурочное занятие, организуемое в третьем классе по теме «Времена года. Весна: Про-

воды зимы в России и Франции», с целью воспитания у детей духовности, патриотизма, приобщения к народным традициям. Задачами данного занятия являются: развитие творческой инициативы обучающихся в познании культурного наследия русского и французского народа, воспитание уважения к народным традициям, знакомство с народными обрядами и рецептами выпечки блинов в России и Франции, формирование навыков коллективного творчества.

В ходе занятия прослеживаются межпредметные связи с содержанием следующих программ: «Литературное чтение» (темы «Притча», «Пословицы и поговорки», «Русские праздники»), «Окружающий мир» (тема «Питание человека»), «Французский язык» (тема «Праздники»). При проведении занятия используется мультимедийный проектор, карточки (раздаточный материал).

Занятие традиционно начинается с организационного момента. Учитель создает мотивацию к изучению нового материала, в частности, просит детей высказать свое мнение о том, почему необходимо знать и беречь народные традиции. Затем под звуки русской народной мелодии педагог рассказывает притчу:

Рос дуб. Макушка дерева высоко поднялась над корнем, но она о корне не забывала, ведь именно от него получала жизненные соки и силы. Жило, не тужило это дерево сто лет, пока один глупый росток не сказал: «Да зачем мне эти старые сухие корни, я молод и свеж! Не хочу питать их своей юной силой! Пусть их подрубят!» Эти слова услышал дровосек и подрубил корни. Нет и молодых ростков, нет сегодня этого дуба, а ведь он мог стоять и по сей день. Так давайте не будем настолько глупы, чтобы забывать о своих корнях.

Учитель предлагает детям перечислить и кратко охарактеризовать известные им русские народные традиции и праздники; показывает соответствующие иллюстрации

(Какие праздники художники изобразили на этих картинах? Какой праздник отмечают православные люди ранней весной? Что вы знаете о масленице?). Затем педагог предлагает детям сравнить русский и французский праздник.

Сегодня мы с вами поговорим о двух весёлых праздниках. Это «Масленица» в России и карнавал «Марди гра» во Франции. «Масленица» – древнерусский праздник, один из самых любимых в народе. На переломе от зимы к весне на Руси исстари как бы повторяли зимние Святки. «Масленица» не имеет устойчивой датировки. Ее празднуют за 8 недель до Пасхи, целую неделю. «Марди гра» в переводе означает «жирный вторник» празднуется во вторник перед Пепельной средой и началом католического Великого поста. Он проходит на 47 день после Рождества и отмечается карнавальным шествием, где участники кидаются яйцами и посыпают друг друга мукой. Празднуется он один день. Отмечается с 1699 года.

Предварительно учащимся было предложено разделить на четыре подгруппы и коллективно подготовить сообщение по одной из предложенных тем: история возникновения праздника, история костюма, традиции празднования, рецепты приготовления блинов. На занятии каждая подгруппа презентует классу результаты своей работы.

Ученики первой подгруппы могут подготовить сообщение следующего содержания:

Масленицу празднуют перед Великим постом. Название «Масленица» возникло потому, что на этой неделе по православному обычаю мясо не едят, а едят масляные блины. Первоначально Масленицу называли Мясопустом. Обычай праздновать Масленицу берет начало с древнейших времен от обрядов славян-язычников. Круглый, поджаренный, снятый «с пылу» блин напоминал солнце. Он и был символом набравшего яркость и жар весеннего солнца. Неистощимым затейником в народных праздниках

прослыл Петр I. Особенно он любил потехи в масленицу: каждую зиму устраивал шумные и веселые катания на Москве-реке, вдоль кремлевской стены, у Красных ворот. Сам царь открывал праздник. В 1722 году, по случаю окончания почти 20-летней войны со Швецией, Петр I пригласил иноземных послов на празднование масленицы. Царь дал в Москве невиданный маскарад и санное катание. Шествие открывал Арлекин.

«Марди гра» – это французский народно-христианский праздник, который означает заговенье на Великий пост, первую встречу весны и проводы зимы. Отмечается франкоязычными европейцами, американцами и итальянцами. В Италии его начали праздновать с 1094 года, и его главным символом была маска, во Франции – с 1699 года в Ницце и главным символом стала мимоза, в США в штате Луизиана (Новый Орлеан) – с 1857 года, главный символ – джаз. Финалом карнавального шествия является выбор короля и королевы, которые бросают в ликующую толпу бусы, пластмассовые игрушки и медальоны. Отмечается один день до полуночи.

Представители второй подгруппы делают иллюстрированное сообщение по теме «История костюма»:

На Масленицу надевали костюмы в русском стиле. Мужчины носили красные рубахи-косоворотки, которые в старину считались самой нарядной одеждой. По подолу и краям рубахи были обшиты широкой тесьмой, украшены вышивкой. В те далекие времена рубаху носили навывпуск и подпоясывали кушаком (широкий шарф с кистями). На голове мужчины носили атласный колпак – остроконечную шапку с продольными разрезами спереди и сзади, которые застегиваются на мелкие пуговицы. Женский костюм состоял из широкого просторного сарафана, расклешенного книзу. Его подол имел вышивку или был обшит цветными атласными лентами либо бахромой. Сверху сарафана

надевалась душегрейка (короткая одежда без рукавов на лямках). На голову взрослые женщины повязывали разноцветный платок, а девочки вплетали яркие ленты в косы.

Во Франции в каждом костюме участников и парадных композициях присутствуют три цвета: золотой, обозначающий силу, зелёный – веру и пурпурный – справедливость. Эти цвета символизируют фестиваль уже более ста лет, их предложил использовать брат наследника российского престола великий князь Алексей Александрович Романов, который посетил карнавал в Новом Орлеане в 1872 году.

Третья подгруппа выступает с сообщением по теме «Традиции празднования «Масленицы» и «Марди гра»:

В России понедельник называли «встречей». В этот день встречали Масленицу. Наряжали куклу – чучело. Вторник заигрыш. С утра молодые люди приглашались кататься с гор, поесть блинов. Среда лакомка. Повсюду походились ярмарки, шли народные гуляния, ходили к теще на блины. Четверг – разгул, самый веселый день. Название само говорит за себя: катание на санях по улицам, кулачные бои, всевозможные обряды. Обязательным атрибутом Масленицы являлся медведь – живой, закованный в цепи, или ряженный человек. Пятница – Тещины вечерки. Зять приглашал в себе гости тещу и угощал ее блинами. Суббота – Золовкины посиделки. Этот день считался всегда семейным; молодые невестки принимали у себя гостей и должны были одаривать золовок подарками. Последний день Масленицы – Прощеное воскресенье или Проводы Масленицы. Заканчивались гуляния, заканчивалось веселье. В храмах во время вечернего богослужения производился чин прощения. Завершался праздник сожжением чучела Масленицы, которое изготавливалось из соломы и ненужных вещей. Также в костер можно было бросать старые вещи. После этого пепел следовало разве-

ять по ветру, а остатки соломы разбросать по полям.

Во Франции в последний день перед началом Великого Поста у католиков начинается «Грешный вторник», когда каждый исповедуется в своих грехах. В древние времена к празднику готовились не один день. Хозяйки собирали большое количество жирных блюд, чтобы во вторник представить их все на стол. «Марди гра» празднуют один день, торжества должны закончиться до 12 часов ночи. С этим связана интересная легенда о красавице Роз и её возлюбленном Габриеле. В одном селе в Франции жила красотка Роз Лятюлип, которая отправилась на карнавал со своим возлюбленным. В Роз были влюблены многие парни и, когда начались танцы, они прогнали Габриеля. Но он не ушёл с праздника, а затаился в углу и наблюдал за Роз. Ровно в 11 часов вечера появился незнакомец, который выхватил Роз из толпы и закружил в танец. Габриель побежал в тёмный переулок и увидел там провожатого незнакомца. Это был чёрт, а сам незнакомец оказался Сатаной. Сатана знал, что если ему удастся удержать Роз в танце до 12 часов, тогда её душа будет навеки принадлежать ему. За несколько секунд до полуночи Габриель прорвался сквозь толпу и вырвал любимую из лап незнакомца.

Учитель организует беседу с учащимися, объединяя полученную информацию и личный опыт детей: *Как вы дома встречаете Масленицу? С чем можно подавать блины? Какие блины вы знаете?* Далее слово предоставляется представителям четвертой подгруппы, которая знакомит с некоторыми рецептами приготовления блинов.

В России начали стряпать блины с IX века, наиболее популярными были «Блины с припеком» Их так называют потому, что в них были запечены какие-либо продукты: рубленые вареные яйца, грибы, измельченные овощи и пр., то есть «блины с припеком» – это своего рода пирожки-

пельмени из блинного теста и «предки» закрытой пиццы. Пекут эти блины обычно таким образом: на сковороду наливают теста меньше, чем обычно. Когда блин слегка подрумянивается, кладут на него начинку («припек») и заливают его новой порцией теста так, чтобы «припек» оказался внутри блина. Затем переворачивают блин на другую сторону и слегка обжаривают. Блины во Франции начали выпекать с 1439 года в провинции Бретань. Это были блины с начинкой, куда входили грибы, ветчина и сметана. Сверху это заливалось соусом и запекалось. Сейчас самыми популярными считаются блинчики «Сюзетт», рецепт которых был придуман в 1897 году для актрисы «Комедии Франсез» Сюзан Рейченберг. Она играла в спектакле, в котором ей приходилось есть блины. Они тонкие и хрустящие, их складывают на 4 части или скручивают в рулет, затем подогревают в соусе из масла, сахара, апельсинового сока и ликёра. На чистую сковороду кладут готовый блин, на него – немного карамели и заворачивают конвертом. Сверху плескают ложку коньяку и поджигают. Блин вспыхивает, и в воздухе стоит вкус апельсиновой карамели.

Осуществляя закрепление материала, педагог предлагает ученикам указать сходства и отличия «Масленицы» и «Марди гра». Подводя итог занятия, учитель спрашивает у детей, что нового они узнали на занятии, что бы еще хотели узнать об этих праздниках и с какими праздниками хотели бы ещё познакомиться.

Далее проводится рефлексия в форме дополнения фраз: *на занятии я работал ... (активно / пассивно); своей работой на занятии я ... (доволен / не доволен); занятие мне показалось (коротким / длинным); на занятии я ... (не устал / устал); мое настроение ... (улучшилось / стало хуже); материал занятия мне был ... (понятен / не понятен).* После этого учитель оценивает ответы учащихся: их сообщения; презентации; выполнение домашнего задания.

В результате подготовки и проведения данного занятия у детей формируются универсальные познавательные действия: под руководством педагога ученики осуществляют рефлексию жизненного опыта, проводят мини-интервью со старшими членами семьи, осуществляют расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотек, СМИ, сети Интернет. У обучающихся формируются навыки работы в группе, отношения сотрудничества; вырабатывается собственное мнение, развивается умение слушать собеседника, отстаивать свою позицию.

В заключение можно отметить, что духовно-нравственное воспитание учащихся – одна из приоритетных задач современной школы, решению которой может способствовать погружение детей в сопоставительный анализ культурного наследия разных стран. Знание логики компаративистского подхода позволяет педагогам повысить эффективность организации внеурочной деятельности, направленной на подготовку школьников к изучению иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Брудная Л. И. Энциклопедия обрядов и обычаев. СПб.: Респекс, 1996. 560 с.
2. Вахрушев А. А., Данилов Д. Д. Программа личностного развития и формирование универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального образования. М.: Просвещение, 2011. 35 с.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово, 2008. 624 с.

НАШИ АВТОРЫ

1. *Белобородова Лилия Рафитовна* – ассистент кафедры педагогики и методики дошкольного и музыкального образования Бирского филиала ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», e-mail: lili_br@mail.ru

2. *Белобородова Ниля Сабитовна* – доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по воспитательной работе и социальным вопросам Бирского филиала ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», e-mail: belo-nelya@yandex.ru

3. *Болховитин Сергей Михайлович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: bolxowitin.serj@yandex.ru

4. *Гаврилова Елена Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: elena7107@ya.ru

5. *Грибанова Марина Владиславовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: e-mail: gribanovamv@mail.ru

6. *Григорьева Юлия Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: ulia_grigoreva_7@mail.ru

7. *Зорина Наталья Анатольевна* – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»: e-mail: Zorina@pspu.ru

8. *Игнатьева Оксана Валерьевна* – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой культурологии ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: ignatieva2007@rambler.ru

9. *Коломийченко Людмила Владимировна* – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»: e-mail: lvk_pspu@rambler.ru

10. *Масалова Ольга Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент НОУ ВПО «Смоленский гуманитарный университет», член-кор. Международной академии наук педагогического образования, e-mail: <http://www.shu.ru/index.php?id=58>

11. *Прозументик Ольга Владимировна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: prozumentik-pspu@mail.ru

12. *Федоров Роман Юрьевич* – преподаватель кафедры «Конструкций автобронетанковой техники факультета технического обеспечения» ФГКВУ ВПО «Пермский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации», e-mail: don.rumen12@yandex.ru

13. *Хохрякова Юлия Михайловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», e-mail: Yulia-Hohryakova@list.ru

14. *Чередниченко Ольга Николаевна* – учитель иностранных языков БОУ города Омска «СОШ 49», e-mail: cherolga25@mail.ru

15. *Черникова Татьяна Альбертовна* – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы Бирского филиала ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», e-mail: chernikova_ta@rambler.ru

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Приветствие главного редактора</i>	3
<i>Белобородова Н. С. , Черникова Т. А.</i> Профессиональное саморазвитие будущих педагогов в контексте традиционного и компетентностно-деятельностного подходов к обучению	5
<i>Белобородова Н. С. , Белобородова Л. Р.</i> Сравнительный анализ становления орнаментальной композиции в русском и башкирском декоративно-прикладном искусстве	12
<i>Богданова Т. Г.</i> Компаративный анализ подходов к изучению интеллекта лиц с нарушениями слуха в зарубежной и отечественной психологии	17
<i>Болховитин С. М.</i> Культурно-педагогические аспекты в области обучения младших школьников традиционной японской живописи суми-э	23
<i>Гаврилова Е. В.</i> Сравнительный анализ особенностей нравственного развития детей старшего дошкольного возраста с сохранным и нарушенным слухом	26
<i>Грибанова М. В.</i> Компаративный подход в изучении условий адаптации «метода Монтессори» к современным требованиям дошкольного образования	33
<i>Григорьева Ю. С.</i> Теоретические основания полоролевой социализации в контексте социокультурной и социобиологической парадигм.	39
<i>Игнатьева О. В.</i> Образование как новая культурная практика	43
<i>Коломийченко Л. В.</i> Методологическая культура как важнейшая составляющая профессиональной компетентности	49
<i>Масалова О. Ю.</i> Отношение субъектов образовательного процесса к физическому воспитанию в различных странах: компаративный анализ	52
<i>Милютин Ю. В.</i> Сущность и содержание культуры профессионального общения курсантов военных ВУЗов внутренних войск.	56
<i>Прозументик О. В.</i> Нормативно-регулятивный и интересубъектный подходы в гендерном воспитании детей старшего дошкольного возраста	59
<i>Федоров Р. Ю.</i> Особенности использования балльно-рейтинговой системы в процессе обучения техническим дисциплинам в вузе	68
<i>Чередниченко О. Н.</i> Возможности применения компаративистского подхода в процессе формирования духовно-нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности по иностранному языку	73
Наши авторы	78

Научное издание

ПЕРМСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научно-практический рецензируемый журнал

№ 6 / 2014

Главный редактор

Колесников Андрей Константинович

Заместитель главного редактора

Коломийченко Людмила Владимировна

**Статьи публикуются
в авторской редакции**

Верстка – Л. В. Черных

Технический редактор – Р. И. Березин

Свидетельство о государственной аккредитации вуза

№ 0902 от 07.03.2014

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001

Подписано в печать 17.09.14. Формат 60х90 1/8

Бумага мелованная. Печать офсетная. Набор компьютерный

Усл. печ. л. 10,0. Уч.-изд. л. 5,65

Тираж 100 экз. Заказ № 5927

Отпечатано в ООО «АСТЕР ДИДЖИТАЛ»

614000, г. Пермь, ул. Пушкина, 50

тел. (342) 206-06-86

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ И ПРАВИЛА ПУБЛИКАЦИИ СТАТЕЙ

1. Статья отправляется по электронной почте и обычной почте с приложением электронной версии на диске CD. Печатный вариант должен быть подписан всеми авторами.

2. Статья должна иметь объем не менее 12 тыс. и не более 20 тыс. знаков и пробелов, размер шрифта 12, межстрочный интервал полуторный; выравнивание по ширине страницы, поля 2 см со всех сторон; количество рисунков, в т.ч. графиков и диаграмм, не более трех; количество таблиц – также не более трех. Нумерация страниц по центру. Сноски на литературу в тексте оформляются следующим образом: в квадратных скобках порядковый номер издания в списке литературы, например [2]. Постраничные и концевые сноски (из автоматического набора текстовых редакторов) не допускаются. Не допускаются также различные макросы: сноски, автоматическая расстановка переносов, автоматическое форматирование заголовков и т.д.

3. Текст и формулы необходимо набирать с помощью редактора MS Word гарнитурой Arial (без приставок Cug, CE, Black, Narrow и т.д.).

4. Иллюстрации выполняются в электронном виде (оттенки серого – Grayscale) в графическом формате jpg, с разрешением не менее 300 dpi. Иллюстрации должны быть упомянуты в тексте и отдельно прикладываться к статьям в форматах, в которых они были выполнены изначально. Подрисовочные подписи подаются в виде отдельного файла. Таблицы также подаются в виде отдельных файлов.

5. Библиографический список (список литературы) составляется в соответствии с действующими требованиями в едином формате, установленном в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ), см.: <http://protect.gost.ru>.

6. К статье обязательно прилагается заявление авторов о публикации (с указанием места работы всех авторов, их должностей, ученых степеней, званий и контактной информации).

7. К статье обязательно отдельно должны быть приложены на русском и, по возможности, на английском языках:

- аннотация (объем не менее 400 и не более 500 знаков с пробелами);

- ключевые слова (не менее 5 и не более 9);

- пристатейные библиографические списки в едином формате, установленном системой Российского индекса научного цитирования;

- информация об авторах (с указанием их должности, места работы с указанием почтового адреса, телефона и адреса электронной почты и другой контактной информации для размещения в журнале).

8. Прием к опубликованию работ производится по результатам научной экспертизы.

9. Редакция оставляет за собой право редакторской правки. Материалы, поданные от имени учреждений – участников университетского округа ПГГПУ, а также статьи аспирантов, публикуются бесплатно, авторский гонорар не выплачивается.

Адрес редакции журнала:

почтовый: 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 26, каб. 1

Отдел дополнительного профессионального образования ПГГПУ

электронный: fppkpspu@gmail.com