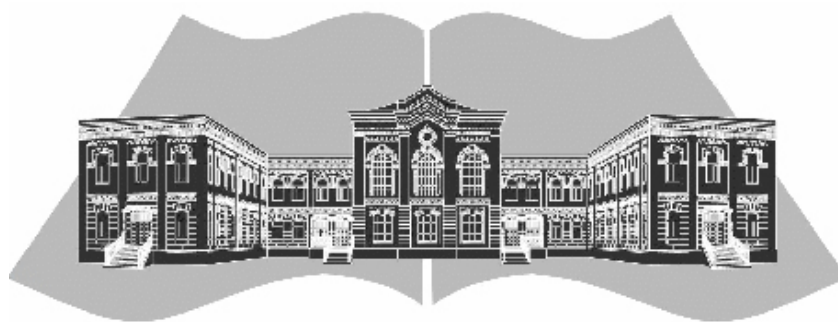


Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
профессионального образования Московской области
“Московский государственный областной гуманитарный институт”



ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
ГУМАНИТАРНОГО
ИНСТИТУТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Научный журнал

№1 (2014)

Орехово-Зуево

2014

*Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Московский государственный областной гуманитарный институт»*

**ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО ГУМАНИТАРНОГО ИНСТИТУТА**

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

**Научный журнал
№ 1 (2014)**

Главный редактор

Доктор педагогических наук, профессор ***А.А. Шаталов***

Зам. главного редактора

Доктор педагогических наук, профессор ***Н.В. Карташев***
Кандидат педагогических наук, доцент ***Г.Н. Скударёва***

Члены редакционной коллегии:

Кандидат психологических наук, старший преподаватель ***Т.Н. Осинина***
Кандидат педагогических наук, старший преподаватель ***Л.А. Петрова***

© ГОУ ВО МО «Московский
государственный областной
гуманитарный институт», 2014

© Оформление.

Редакционно-издательский отдел
ГОУ ВО МО «Московский
государственный областной
гуманитарный институт», 2014

Формат 60x84/8. Тираж 100 экз.

Редакционно-издательский отдел Московского государственного областного гуманитарного института.
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д.22.

E-mail: vestnikmgogi@gmail.com

В сети интернет «Вестник МГОГИ» представлен на сайте:
www.mgogi.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Носкова Н.В.

ИНТЕГРАЦИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ
В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ
СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ 5

Ферцер Ю.В.

ГИМНАЗИЯ К. МАЯ: ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ
МОДЕЛЬ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВВ. 9

Хиринская Е.В.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СТРУКТУРЫ
ГИМНАЗИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ В
РОССИИ XIX В. 15

Шаталов А.А.

РОДНОЕ СЛОВО В КОНТЕКСТЕ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И НРАВСТВЕННОГО
ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ 20

РАЗДЕЛ 2

ПЕДАГОГИКА

Воронин Д.М.

ПРИМЕНЕНИЕ САМОКОНТРОЛЯ ДЛЯ
ОПРЕДЕЛЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ
КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ЛЕГКОАТЛЕТОВ В
ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ 26

Гончарова Е.В., Чикина Л.Е., Олейников Д.М.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМ
ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ
СПЕЦИАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ 30

Карташев Н.В.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОЙ
ЛЕЧЕБНОЙ ПЕДАГОГИКИ 34

Комарова Т.С.

ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ЭСТЕТИЧЕСКАЯ
РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ДОШКОЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ВСЕСТОРОННЕГО
ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ 38

Куприянова С.А.

ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТНО-
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КАЧЕСТВАМ ПЕДАГОГОВ
В СВЕТЕ ИЗМЕНЕНИЯ РОССИЙСКОГО
ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СФЕРЕ 48

Кутякова Н.К.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА 53

Махевская Е.В.

ПАРАДОКС СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА:
ОТ КРИЗИСА К КРИЗИСУ 57

Минаева Н.А.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ СТУДЕНТОВ
ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ
ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 61

Петрова Л.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ
МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ 66

Романова Г.А.

ОБ ОБЕСПЕЧЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ
УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
СИСТЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ 70

Скударёва Г.Н.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ РЕГИОНАЛЬНОГО
ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА КАК СУБЪЕКТА
ОБЩЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ 74

Юсупова Н.Г., Яковлева Э.Н.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРИОРИТЕТЫ
РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В МОСКОВСКОЙ
ОБЛАСТИ 80

РАЗДЕЛ 3

ПСИХОЛОГИЯ

Лосева А.А.

СИНДРОМ ГИПЕРАКТИВНОСТИ И ДЕФИЦИТА
ВНИМАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ 86

Осинина Т.Н.

ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ НОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
В ПАМЯТИ 91

Пузырёв А.В.

ЯЗЫК КАК ФОРМА ФОРМЫ ФИЗИОЛОГИИ
И ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЯ 97

Черемошкина Л.В.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИДЕОЛОГИЯ
КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ
РОССИИ 100

CONTENTS

SECTION 1

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

N.V. Noskova

INTEGRATION OF FAMILY AND SCHOOL IN THE MORAL EDUCATION OF TODAY'S STUDENTS 5

V.Y. Fertser

K. MAY'S GYMNASIUM: A HUMANISTIC MODEL OF PATRIOTIC EDUCATION AT THE TURN OF XIX-XX CENTURIES 9

E.V. Hirinskaya

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF THE STRUCTURE OF SECONDARY EDUCATION MODEL OF RUSSIA IN THE XIX CENTURY 15

A.A. Shatalov

NATIVE WORD IN THE CONTEXT OF INTELLECTUAL AND MORAL EDUCATION OF THE INDIVIDUAL 20

SECTION 2

PEDAGOGICS

D.M. Voronin

THE USING OF SELF-CONTROL TO DETERMINE THE FUNCTIONAL STATUS OF QUALIFIED ATHLETES IN THE TRAINING PROCESS 26

E.V. Goncharova, L.E. Chikina, D.M. Oleynikov

THE USING OF DIFFERENT SYSTEMS OF PHYSICAL EXERCISES IN THE CLASSROOM SPECIAL EDUCATION GROUP 30

N.V. Kartashev

SOCIO-CULTURAL ASPECT OF MODERN CURATIVE PEDAGOGIC 34

T.S. Komarova

THE OBJECT-SPATIAL ENVIRONMENT OF PRESCHOOL ORGANIZATION AS A FACTOR OF ALL-ROUND EDUCATION AND EDUCATION OF CHILDREN 38

S.A. Kupriyanova

REQUIREMENTS FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF TEACHERS IN THE LIGHT OF CHANGES + IN RUSSIAN LEGISLATION IN THE FIELD OF EDUCATION 48

N.K. Kutuakova

THE DEVELOPMENT OF KEY EDUCATIONAL COMPETENCIES OF THE STUDENTS IN TERMS OF IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD 53

E.V. Makhevskaya

THE PARADOX OF MODERN SOCIETY: FROM CRISIS TO CRISIS 57

N.A. Minaeva

ENVIRONMENTAL EDUCATION OF STUDENTS IN THE HUMANITIES UNIVERSITIES WITH THE GOAL OF DEVELOPING ECOLOGICAL CULTURE 61

L.A. Petrova

FORMATION OF POSITIVE MOTIVATION OF STUDENTS TO A HEALTHY LIFESTYLE 66

G.A. Romanova

ON THE EFFECTIVE MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN SECONDARY SCHOOL 70

G.N. Scudaryova

INNOVATIVE ACTIVITIES OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY OF THE REGIONAL HUMANITARIAN UNIVERSITY AS A SUBJECT OF SOCIAL PEDAGOGY 74

N.G. Yusupova, E.N. Yakovleva

CURRENT STATUS AND DEVELOPMENT PRIORITIES OF THE EDUCATION SYSTEM IN MOSCOW REGION 80

SECTION 3

PSYCHOLOGY

A.A. Loseva

HYPERACTIVITY AND ATTENTION DEFICIT IN CHILDREN 86

T.N. Osinina

THE PROBLEM OF CREATING NEW INFORMATION IN MEMORY 91

A.V. Puzyrev

LANGUAGE AS A FORM OF PHYSIOLOGY AND HEALTH PROBLEMS 97

L.V. Cheremoshkina

STATE IDEOLOGY AS A FACTOR IN THE PRESERVATION AND DEVELOPMENT OF RUSSIA 100

РАЗДЕЛ 1.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.017/.018:37.034

ИНТЕГРАЦИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Носкова Н.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Одной из причин кризиса в духовно-нравственной сфере современного общества является разрушение традиционных устоев семьи. Взаимодействие школы и семьи – решающее условие обновления системы воспитания в наше время. Учитель – ученик – родитель – вот что поможет ребёнку, укрепит его веру в себя.

Ключевые слова: воспитание; образование; духовность; нравственность; личность; семья.

В концепции модернизации российского образования сформулированы важнейшие задачи воспитания школьников: формирование гражданской ответственности, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе.

Образование сегодня является единственным социальным институтом для всех граждан России, которому отводится ведущая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны. Вместе с тем современная педагогическая практика переживает глубокий идеологический кризис, обусловленный «отсутствием общегосударственной доктрины идеологических ориентиров, общенационального согласия по базовым ценностям, влияющим на духовное и морально-нравственное воспитание» (П.И. Третьяков).

В то же время государство стремится найти пути духовно-нравственного оздоровления российского общества и в этих целях активизировать воспитывающую функцию образования. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» обоснован национальный воспитательный идеал.

Это «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа России» [1, с. 11].

В своём ежегодном послании Федеральному Собранию 12 декабря 2012 года Президент Российской Федерации В.В. Путин констатировал: «Сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп – милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи, – дефицит того, что всегда, во все времена исторически делало нас крепче, сильнее, чем мы всегда гордились <...> Мы должны беречь уникальный опыт, который передали нам наши предки. Россия веками развивалась как многонациональное государство (изначально так было), государство-цивилизация, скрепленное русским народом, русским языком и русской культурой, которые для всех нас родные, которые нас объединяют и не дают раствориться в этом многообразном мире».

Таким образом, духовно-нравственное воспитание становится важнейшим приоритетом государственной образовательной политики. Оно рассматривается как важнейший ресурс социокультурной модернизации российского общества,

направленный на раскрытие национальных духовных и культурно-исторических традиций, формирование и развитие у российских школьников общей системы нравственных ценностей.

К сожалению, можно констатировать, сегодня дети и в своем Отечестве, и в русских храмах, и в музеях, и в библиотеках чувствуют себя иностранцами. Кризис духовности обнажает глубинные вопросы человеческого существования, смысла жизни живущих и будущих поколений. Отказ от идеологии прошлого привел к распаду «связи времен», чувства сопричастности к истории своей родины.

В связи с этим задача духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения имеет чрезвычайную значимость, ее без преувеличения, необходимо осмыслить сегодня как одну из приоритетных в деле обеспечения национальной безопасности страны и возрождения России, поддержание ее статуса как великой державы сегодня связано не только с решением политических, экономических, социальных проблем, но, прежде всего, с воспитанием Человека в человеке, формированием у него духовности, нравственности, исторически сложившейся российской ментальности.

Об актуальности духовно-нравственного воспитания школьников свидетельствуют многие кризисные явления современной жизни: наркомания, криминализация детской среды, низкий уровень общественной морали, утрата семейных ценностей, упадок патриотического воспитания и другие.

Отметим, что под духовно-нравственным воспитанием понимается процесс целенаправленного содействия становлению духовно-нравственной сферы ребенка, являющейся основой базовой культуры личности.

Духовная составляющая воспитания в таком случае заключается в содействии ребенку в освоении системы ценностей и идеалов, а также в формировании на этой основе определенной личностной мировоззренческой позиции. Т.И. Петракова характеризует духовность как проявление «человеческого в человеке». Духовность – это то, что возвышает личность над физиологическими потребностями, этическим расчетом, то, что относится к высшей способности души человека. Духовность – это, то самое высокое, конечное, высшее, к чему стремится личность, предмет человеческих стремлений к избранным ценностям [4, с. 60].

Нравственная же составляющая направлена на содействие в развитии чувств, отношений и

поведения, отражающих мировоззренческую позицию в социальной деятельности ребенка: во взаимоотношениях с другими людьми и Божьим миром. По определению И.А. Колесникова, нравственность – это личностная характеристика объема индивидуальных ценностно-смысловых установок и личностных свойств, составляющих внутренний психологический ресурс устойчивости человека против любых проявлений зла. Свообразным камертоном нравственности для человека является совесть (внутренний голос) [3, с. 28].

Известно, что основой духовно-нравственного воспитания является духовная культура той среды, в которой живет ребенок, в которой происходит его становление и развитие – в первую очередь духовная культура семьи и образовательного учреждения, вынужденного брать на себя функцию компенсации недоработок и упущений семейного воспитания.

Как бы много не говорили сегодня о влиянии на ребенка улицы и средств массовой информации, все же социологические исследования показывают, что влияние семьи на ребенка значительно сильнее:

- влияние семьи на развитие ребенка – 40%;
- средств массовой информации – 30%;
- школы – 20%;
- улицы – 10%.

Именно семья является первым важным социальным институтом на пути нравственного становления личности. Моральные нормы общества первоначально предстают перед ребенком воплощенными во всем образе жизни семьи и, даже еще им не осознаваясь, усваиваются как единственно возможный способ поведения. Именно в семье происходит формирование привычек, жизненных принципов. От того, как строятся отношения в семье, какие ценности, интересы здесь находятся на первом плане, зависит, какими вырастут дети. Важно уберечь детей от злобы, нетерпимости, утраты здравого смысла. Способность радоваться жизни и умение мужественно переносить трудности, доброта, терпимость, честность, порядочность, умение сострадать другим людям, трудолюбие, бережное отношение к природе – вот те главные ценности, которые закладываются в раннем детстве.

Тот дух, который царит в семье, школе, детском объединении, дух, которым живут родители и педагоги, (люди, составляющие ближайшее социальное окружение ребенка), оказывается определяющим в формировании внутреннего мира ребенка.

Духовно-нравственное воспитание, как развитие основных (собственно человеческих) способностей: нравственной, состоящей в различении добра и зла; эстетической, состоящей в различении истинного и ложного – является не только первостепенной задачей, но и средством преодоления разобщенности

- между взрослыми и детьми в семье;
- между детьми в детском обществе;
- между семьей и образовательным учреждением.

О том, что эта разобщенность существует, свидетельствуют и статистические данные независимого комплексного исследования «Семья и общество», которое проводил НИИ семьи и воспитания несколько лет назад. В рамках проведенного исследования респондентам был предложен перечень, включающий 32 проблемы семейного воспитания. Из этого перечня необходимо было выбрать те проблемы, которые наиболее типичны для семей в воспитании детей.

Выполняя задание, 80,2% респондентов в качестве основной проблемы в воспитании детей указали на

- ограниченность совместного времяпрепровождения родителей и детей;
- 55,4% – отметили значительные различия во взглядах на жизнь членов своих семей;
- 53% – недостаточное знание членами семьи друг друга;
- 53,3% – отсутствие возможности контролировать поведение детей;
- 45,7% – отсутствие взаимопонимания с детьми.

Пока подобная разобщенность не будет преодолена, пока не будет достигнуто духовной общности в семье, мало что удастся сделать в духовно-нравственном воспитании детей, даже если образовательные учреждения найдут пути решения этой задачи на своем уровне. В 1928 году В.В. Зеньковский писал о том, что «вся духовно-нравственная работа вне семьи, хотя, без сомнения, нужна и значит очень много, никогда не может захватить души так широко и глубоко, как это возможно в семье <...> Вне семьи и мимо

семьи религиозное оживление не сможет иметь исторического влияния. Реальную и полную основу духовно-нравственного возрождения России может создать именно семья» [2, с. 38].

Другой вопрос, что на сегодняшний день ни семья, ни образовательное учреждение в полной мере не в состоянии целенаправленно, систематически и оптимальными способами решать задачу духовно-нравственного воспитания. Причины такой несостоятельности известны:

- утрата традиционного для православной культуры понимания воспитания как добровольного крестоношения, жертвенной любви, труда и усилий, направленных на установление отношений духовной общности с детьми;
- отсутствие у родителей знаний о законах духовной жизни и закономерностях духовно-нравственного становления человека;
- неграмотность современных родителей в вопросах приоритетов развития и воспитания в различные периоды детства;
- скудность общественного опыта освоения традиций православного воспитания;
- недостаток личного живого духовного опыта и родителей, и педагогов;
- ориентация в формировании содержания и выборе форм духовно-нравственного воспитания на архаические, не всегда созвучные с особенностями восприятия в современном социокультурном контексте;
- отсутствие четких представлений о том, какие задачи необходимо решать в первую очередь в духовно-нравственном воспитании современных детей, какие условия являются необходимыми для успешного решения этих задач;
- духовная немощь сегодняшних детей, родителей, педагогов.

В заключение нужно заметить, что человек не рождается богатым в духовном и нравственном смысле. И поэтому нужно интеграционное взаимодействие учителей, родителей, священнослужителей, всей образовательной среды учебного заведения при голографическом единстве религиозного и рационального факторов духовно-нравственного воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А.Я.Данилюк, А.М.Кондаков, А.Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – С. 11.
2. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1993. – С. 38.
3. Колесникова И.А. Воспитание духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен. [Текст] И.А.Колесникова // Педагогика. – 2008. - № 9. – С. 25-33.
4. Петракова Т.И. Святоотеческое учение и проблемы современной педагогики. [Текст] // Педагогика. – 2007. - № 2. – С. 59-68.

Summary

INTEGRATION OF FAMILY AND SCHOOL IN THE MORAL EDUCATION OF TODAY'S STUDENTS

N. V. Noskova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The main reason of the crisis in moral and spiritual contents of the modern society is the disintegration of family customs and traditions. The interaction of family and school do make crucial conditions of renewal in modern upbringing system. It is the teacher-student-parent cohesion that helps a child to strengthen his self-belief.

Key words: upbringing; education; spirituality; morality; personality; family.

ГИМНАЗИЯ К. МАЯ: ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВВ.

Ферцер В.Ю.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические принципы демократически-гуманистического воспитания гимназии К. Мая – одного из основателей нового типа средней школы.

Ключевые слова: гимназия; гуманистические принципы; демократический стиль жизни.

По воспоминаниям выпускников школы Карла Мая, располагавшейся на Васильевском острове в Санкт-Петербурге, их alma mater обладала гармоничным балансом дисциплины и духа свободного творчества. Сегодня интерес к школе, которая воспитала 26 действительных членов и членов-корреспондентов Академии наук и Академии художеств, свыше 70 докторов наук, не иссякает. «У Мая» учились целыми поколениями: Бенуа, Добужинские, Рерихи, Римские-Корсаковы, Семеновы-Тянь-Шанские.

Школа Мая появилась в 1856 году. Немецкие предприниматели, осевшие в Петербурге, были недовольны системой классического обучения. В группе знакомых между собой предпринимателей возникла мысль о создании собственной частной школы, которая бы отличалась от государственных учреждений более гибкой программой. Эти планы были близки их общему другу, педагогу Карлу Иоганну (в русской традиции Ивановичу) Маю, ему и предложили возглавить новое учебное заведение.



10 сентября 1856 г. при ближайшем содействии своих немецких друзей К. Мая – последователь передовых педагогических взглядов А. Дистервега, И.Г. Песталоцци, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и Ф. Фребеля – открыл маленькую частную школу в своем доме на 1-й линии (в надворном флигеле д. 60). Сначала учеников было только 10 человек, родители которых были хорошо знакомы К. Маю. Отчасти благодаря этому с первых дней в школе воцарилась уютная, почти семейная атмосфера, наполненная постоянной заботой и вниманием к каждому ученику.

Очень скоро школа стала принимать и русских учеников. Причем представители разных сословий находились в абсолютно равных условиях.

Учебный день начинался в 9 часов утра и продолжался до 16 часов, а по средам и субботам – с 8 до 12 часов. Для изучения древних языков вводился дополнительный час – с 8 до 9 утра. Урок продолжался 53 минуты, перемена – 7 минут. Большая перемена, с 12 до 13 часов, отводилась для завтрака и гимнастических упражнений. Ежедневно по полчаса ученики занимались на гимнастических снарядах, развлекались различными подвижными играми или маршировали по двору.

Оценка знаний учеников производилась по пятибалльной системе, причем в цензурах (четвертях) выставлялись усредненные баллы с точностью до сотых. По каждому предмету оценивались отдельно успехи и прилежание.

Из класса в класс ученики переводились на основании среднегодовых оценок по всем предметам, каждая из которых должна была быть не ниже трех. Были и переводные экзамены, которые проводились прямо во время уроков в конце года. На эти уроки приходил сам Мая и вместе с учителем проводил опрос по всей программе. Таким образом уточнялась годовая оценка.

Неуспевающие получали задания на летние каникулы, выполнение которых проверялось перед началом учебного года.

В 1882 г. гимназии Мая были присвоены права, предоставленные гимназиям Министерства народного просвещения. С тех пор школа стала называться «Гимназия и реальное училище К.И. Мая». Карл Иванович Май в течение 35 лет был ее директором.

Почти на всем протяжении истории школы Мая преподавание в ней велось на двух языках: русском и немецком. На немецком языке велись уроки немецкого языка, древних языков, всеобщей истории, алгебры и геометрии.

Это была необыкновенная школа. Ее необычность проявлялась, прежде всего, царившей здесь атмосферой. К. Май стремился к единству настроения в школе при полной свободе индивидуальности.

Александр Бенуа в своих воспоминаниях пишет, что нашел в ней нечто очень ценное: известный уют, атмосферу, в которой дышалось легко и в которой имелось все то, чего не было в казенном учреждении: умеренная свобода, известная теплота в общении педагогов с учениками и какое-то несомненное уважение к личности [1].

Создателем этой особой атмосферы был сам Карл Май. Он был очень благодушным человеком, и его отношение к ученикам было всегда самое отеческое.

Это была школа, которая сумела в своих педагогических принципах аккумулировать прогрессивные запросы общества, лучшие идеи педагогов (Я.А. Коменского, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и др.).

К педагогическим законам, по которым жила гимназия, следует отнести уважение к личности ученика, индивидуальный подход к каждому, стремление оказать психолого-педагогическую поддержку ученику, развивая его возможности, способности и потребности.

В школе К.И. Мая была создана система воспитания и образования, основанная на взаимном уважении и доверии, постоянном взаимодействии с семьей, стремлением учесть и развить индивидуальные способности каждого ученика. Чаще других в эту школу отдавали своих детей представители русской интеллигенции. Срок обучения был рассчитан на 9 лет. На гимназическом отделении обучались дети, склонные к гуманитарным наукам, а на реальном – дети, склонные к естественным наукам.

В первый период ее существования, до 1864 г., большинство предметов, в том числе и грече-



ский язык, преподавалось на немецком языке, по-русски излагались грамматика, словесность, история, реальные предметы. Естественным наукам в учебных программах отводилось значительно больше времени, чем в казенных гимназиях, ибо К.И. Май считал необходимым развивать прикладную направленность в обучении, расширяя тем самым кругозор учеников и обеспечивая этим лучшую подготовку к практической деятельности. С первого года в учебный план гимназии как предмет входила гимнастика.

В 1868 году выпускники частных гимназий получили право на поступление в университет [5]. При этом за частными гимназиями сохранялась свобода в составлении учебных программ и распределении учебного материала по классам, в общей организации педагогического процесса. В училище К.И. Мая было два отделения. Школьная программа в начальных классах была общей для будущих реалистов и гимназистов. Начиная с пятого класса, по желанию родителей или по желанию самих учеников, одни из них начинали из-

учать древние языки, латинский и греческий, другие же в эти часы посещали уроки естественной истории, рисования, в большем объеме изучали математику и новые языки – немецкий, французский, английский (последний по желанию). Кроме этого, несколько позже было образовано коммерческое отделение, непосредственно готовившее учеников к коммерческой деятельности. Им, кроме остальных предметов, читался курс купеческой арифметики [2].

К.И. Май разработал и постоянно развивал педагогическую концепцию своей школы, заложил многие ее традиции, которых единый воспитательный коллектив придерживался более полувека. Главная цель гимназии Мая – воспитание. Воспитание – это в первую очередь формирование нравственности и создание у воспитанников навыков жизни в нравственной атмосфере. Поэтому воспитание и подчиненное воспитанию образование должны готовить личность. Воспитывать человека может только педагог-творец. Воспитание, подчиненное задачам воспитания, образование должны быть творческими. А творчество должно быть особенно тонкое, требующее внимательности, обостренной интуиции, понимания людей, особенно других национальностей [3].

Сам Май всю свою долгую самоотверженную жизнь неукоснительно следовал этим законам. В 1906 году, на юбилейном вечере, последний директор гимназии А.Л. Липовский (бывший выпускник Мая) назвал его «добрым гением школы» и отметил, что «Карл Иванович создал особую среду в школе, в которой так легко дышалось, так светло, несмотря на все жизненные невзгоды, верилось в будущее» [2, с. 19].

День гимназии начинался с того, что директор лично за руку приветствовал всех учеников, и только провинившийся вчера воспитанник не удостоивался рукопожатия. Важной личностной чертой Мая как воспитателя был неизменно беспристрастный подход к разным ученикам. В своем отношении ко всем он был одинаков и справедлив, никто не мог похвастаться его предпочтением или пожаловаться на пренебрежение.

Одним из наиболее важных педагогических принципов Май считал суждение Н.И. Пирогова о том, что «нельзя всех и каждого стричь под один гребень, а действовать разумно, применяясь к свойству предмета, личности, степени развития учеников и учителя». Недаром Д.И. Семенов, выпускник 1872 года, вспоминал, что он «умел всегда встать в такие простые и откровенные отношения с каждым воспитанником, что они, хотя, конечно, безусловно слушали своего директора, но

чувствовали себя с ним гораздо свободнее, чем с некоторыми из преподавателей» [2, с. 19]. Он сумел внушить своим питомцам любовь к правде, уважение к себе и преподавателям. Школа стала своеобразной общиной со своим «духом», позже и названным и «майским духом».

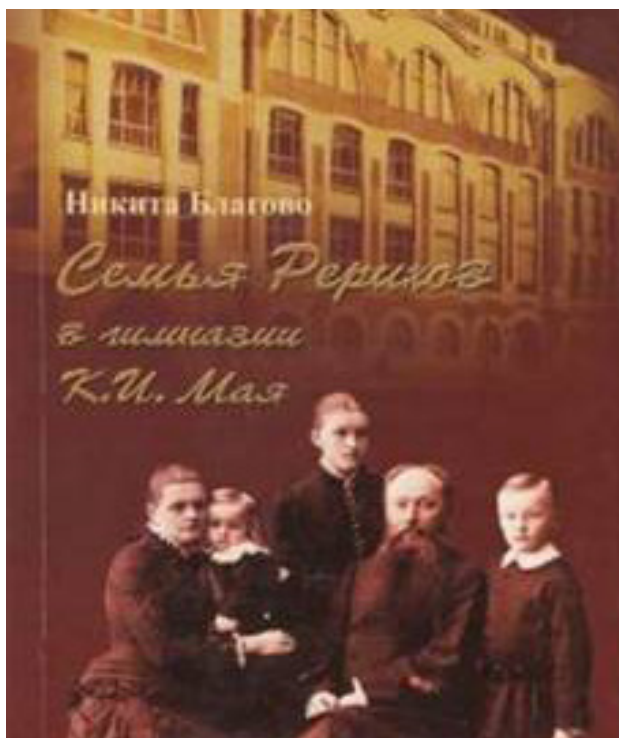
Помощник попечителя С.-Петербургского учебного округа В.А. Латышев в своем выступлении по поводу пятидесятилетия школы выделил следующие педагогические принципы К.И. Мая, составившие основу концепции развития гимназии, следовать которым считал своим нравственным долгом и его преемник В.А. Кракау. Эти принципы и сегодня остаются крайне современными:

- пусть пути будут различны, смотря по индивидуальности учителя, но образование и воспитание ученика во всяком случае должно оставаться конечной целью всякого преподавания;
- не объектное отношение к воспитанию и преподаванию, а субъектное;
- пример преподавателя – самое действенное воспитательное средство;
- работая неусыпно, мы тем самым исполняем одну из важнейших задач школы: мы приучаем воспитанников к труду, полезно-му для общества.

Карл Иванович стремился воспитать в своем ученике всесторонне развитого человека. Ум, нравственные качества, эстетическое чувство, воля и здоровье питомцев вызывали одинаковые заботы со стороны Карла Ивановича [2, с. 20].

В организации внеклассной, внеурочной жизнедеятельности большую роль играли пешеходные экскурсии в окрестности С.-Петербурга. Во время таких прогулок и походов учащиеся, собирая ботанические, зоологические, и минералогические коллекции, пополняли и систематизировали на практике свои знания в этих предметах, расширяли исторический и общекультурный кругозор. Это было время неформального общения с элементами некой романтичности и загадочности благодаря переходам через таинственный лес, ночлегам на сене, вечернему костру [3].

Еще более важное значение в развитии и воспитании учащихся имели школьные праздники, проводимые по традиции 29 октября, в день рождения Карла Мая. Они отмечались новыми спектаклями школьного театра, специальной праздничной программой. Приготовления к спектаклю, выбор того или иного действия из намеченной пьесы, репетиции, хозяйственные хлопоты, создание декораций и разработка сценария вечера способствовали сближению воспитанников, развитию в них твор-



Майский жук - символ гимназии.

ческих способностей, углубленному изучению искусств, реализации их интересов и формированию корпоративного «духа» школы [2, с. 21].

Демократический стиль жизни школы был во всем. В школе К. Мая были совершенно исключены антисемитизм, высокомерие. Основным законом в преподавании и во внеклассной работе – уважение старшего к младшему, взаимопонимание. Дети воспитывались в духе интеллигентности. Большое внимание уделялось компетентности педагога, ориентиру на его одаренность к педагогической профессии, соответствие духовной зрелости. В отношении педагогов к ученикам отсутствовало снисхождение к серьезным проступкам, но было стремление понять каждого и повлиять там, где это необходимо, убеждением. Тщательно продумывались формы поощрения и наказания. В преподавании не было ориентации на «средне-го» ученика. Аттестат выпускника Майской гимназии был весьма авторитетным для университетов не только России, но и Европы.

Духовно-нравственный заряд, полученный в гимназии, распространялся через научную, творческую деятельность ее выпускников.

Состав учеников этой гимназии, пожалуй, самый яркий во всей истории России. Среди ее выпускников – ученые, писатели, артисты, художники, педагоги, путешественники, но главное, что все они – достойные граждане. Достаточно назвать фамилии академика Н.А. Бруни и писателя Л.К. Успенского, академика Д.С. Лихачева и архитектора В.О. Мунца, художников Р.М. и В.М. Добужинских и В.А. Серова. Здесь учились целыми семьями Бенуа, Рерихи, Гримм, Римские-Корсаковы, Гагарины, Семеновы-Тянь-Шанские, Голицыны. Эту гимназию закончили глава знаменитой российской торговой фирмы Г.Г. Елисеев и капитан крейсера «Паллада» И.В. Коссович, а также многие и многие другие воспитанники, составившие впоследствии славу и гордость России [3].

Всех их объединяла не только гимназическая скамья, не только бережно сохраняемые «майские» традиции. Их объединяла уверенность в том, что именно в гимназические, школьные годы окончательно сложились их духовные убеждения, научные и художественные пристрастия, верность избранному пути и идеалам. «И быть может, более других званий, которых они достигли в гордом и терпеливом служении обществу, звание «Майского жука», «Майца» было для них едва ли не самым высоким, ибо за ним, как правило, следовали прежде всего интеллигентность, духовное благородство» [2, с. 21].

Традиции школы развивались дальше. В 1890 году К.И. Мая, ушедшего в отставку по состоянию здоровья, сменил на посту директора Василий Александрович Кракау [6].

Продолжая развивать воспитательную систему гимназии, В.А. Кракау вводит уроки музыки, танцев, фехтования. Была организована столярная мастерская. Регулярными были литературные вечера. Особое внимание было уделено развитию метода преподавания, с целью сделать его более творческим, самостоятельным и носящим прикладной характер. Большое место отводилось наглядности на занятиях. Стремясь максимально доступно изложить тот или иной предмет, довести его до понимания каждым учеником, К.И. Май и его последователи проявляли высокую требовательность к своим питомцам. Система ведения уроков требовала не поурочной, а годовой работы. Ученики привыкали к обобщению текущего материала, а не только учили текущий урок. Тем самым постепенно воспитывалось серьезное отношение к учебному делу.

Важной чертой Карла Ивановича Мая как воспитателя был неизменно беспристрастный подход к разным ученикам. В своем отношении ко всем он

был одинаков и справедлив. Именно в качестве девиза школы осталось изречение Яна Амоса Коменского: «Сперва любить, потом учить». С его точки зрения, за годы учения воспитанник школы К. Мая и его последователей должен:

- усвоить полностью программный курс каждого предмета;
- развить свои мыслительные способности: память, логическое рассуждение, способность владеть и перерабатывать учебный материал;
- получить умственные интересы к вопросам жизни, науки, литературы, сознательно и живо относится к экономической и социальной жизни;
- расширить дома свой кругозор и свои познания внеклассным чтением книг;
- заниматься музыкой и другими искусствами. ручным трудом, ремеслами;
- выработать способность к труду;
- выработать характер и т.п.

Чтобы обеспечить выполнение этих позиций, ученик, прежде всего, не должен быть перегружен занятиями. Поэтому домашние задания в начальных классах были отменены, для старших классов были выработаны основные принципы организации учебного процесса. Современными представляются и такие советы, как

- центр тяжести учебной работы перенести на классное время, а не на домашнюю работу, которая может служить повторением и освоением пройденного в классе;
- необходимо задавать только то, что разобрано в классе, разъяснено и выучено в классе же;
- классная работа должна захватывать весь класс, а не отдельных учеников;
- классная работа должна вестись строго систематически и методически – учитель должен в точности знать, на что он обратит внимание при опросе, что пройдет и задаст;
- проходить новое, лишь убедившись, что пройденный раздел выучен и усвоен;
- учитель должен всегда считаться с уровнем класса, видоизменяя свои требования соответственно классу, даже расширяя или сокращая программу, предъявляя более или менее строгие требования к способностям учеников [2, с. 22-23].

Довольно разнообразно была организована внеклассная работа, сориентированная в основном на познавательную деятельность, которая являлась системообразующей, и на развитие индивидуальных способностей. Среди кружков особо следует отметить первый в России авиапла-



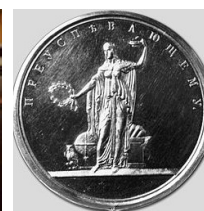
*Музей школы К. Мая.
До революции в школе был свой музей*



Класс лепки в гимназии К. Мая



Библиотека в гимназии К. Мая



нерный и литературный. Для помещения самостоятельных опытов учащихся литературного и научного характера было организовано собственное издание «Майский сборник». Все это подтверждает главный закон данной школы: уважение к личности ученика, индивидуальный подход в развитии способностей, предоставление максимальных возможностей для самореализации.

Данные принципы свидетельствовали о том, что гуманистический подход в гимназии не только провозглашался, но и реализовывался на практике.

Майская гимназия, как отмечает А.А. Плигин, может служить примером гуманистической воспитательной системы школы, успешно сформировавшейся, постоянно поддерживавшей свои традиции и развивавшей особое, интегративное качество, своеобразный «дух» школы, который стал мощным воспитывающим фактором и позволил системе сохраниться не только при смене педагогических лидеров, но и в обстановке окружающей антигуманистической среды, когда другие заведе-

ния превращались в школы зубрежки и муштры [4].

Высокий уровень преподавания, умело составленные программы превратили гимназию К. Мая в одно из лучших учебных заведений на рубеже XIX – начале XX вв. Гимназия отличалась демократизмом преподавателей. Обстановка в школе была почти семейной, наполненной постоянной заботой и вниманием к каждому ученику. Педагогические принципы этой школы не утратили своей практической значимости и сегодня.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бенуа А.* Мои воспоминания. В 2 т. 5 кн. Серия «Литературные памятники» / Изд. подгот. Александрова Н.И., Гришунин А.Л., Савинов А.Н. и др.; отв. ред. Лихачев Д.С. – М.: Наука, 1980. – Т. 1. Кн. 1-3. – 711 с.; Т. 2. Кн. 4-5. – 743 с.
2. *Гаврилин А.В.* Гимназия К. Мая: Сохранение и развитие школьных традиций / под общ. ред. Н.Л.Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – С. 17-25.
3. *Лихачев Д.С.* Школа на Васильевском: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
4. *Плигин А.А.* Личностно ориентированное образование. Теория и практика. – М.: Профи Стайл, 2007. – С. 112-165.
5. Пятидесятилетие школы К.И. Мая. – СПб.: т-во Р.Голике и А.Вильборг, 1907. – 197 с.
6. *Соколов Н.М.* Исторический кабинет гимназии и реального училища К. Мая. – СПб., 1913. – С. 21-64.

Summary

K. MAY'S GYMNASIUM: A HUMANISTIC MODEL OF PATRIOTIC EDUCATION AT THE TURN OF XIX–XX CENTURIES

V.Y. Fertser

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article discusses the pedagogical principles democratic and humanistic education school K. May – one of the founders of a new type of secondary school.

Key words: gymnasium; humanistic principles of the democratic way of life.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СТРУКТУРЫ ГИМНАЗИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ В РОССИИ XIX В.

Хиринская Е.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье исследуются проблемы формирования и развития гимназической образовательной модели, что позволит рассматривать её как целостный педагогический феномен, соединяющий гуманистические народные традиции с культурно-образовательными ценностями современного общества.

Ключевые слова: основы системы общего образования; структура гимназической образовательной модели; проблемы функционирования гимназий.

В современной педагогике все более основательно ставится вопрос о рациональном подходе к образованию как необходимому условию сохранения культурных, исторических, педагогических традиций не только конкретных регионов, но и России в целом. Возрождение гимназий, являющихся неотъемлемой частью общеобразовательной системы, способствует формированию и актуализации наиболее перспективных, инновационных образовательных маршрутов учащихся. Этот опыт, как развивающий личностно ориентированное современное образовательное пространство представляет живой интерес для учреждений самого различного уровня, так как гимназическая образовательная модель дает возможность углубленного изучения дисциплин, обеспечивающая вариативность образования в зависимости от его конкретного направления, а также освоение общеобразовательных предметов и курсов основ наук по профилю, выбранному учащимся.

Завтрашний день России зависит от наличия в стране разносторонне образованных людей, специалистов, способных к дальнейшему развитию в любой области профессиональной деятельности. В значительной мере это может обеспечиваться гимназическим образованием, формирующим ребёнка и подростка на ранних стадиях развития, в перспективе – интеллектуальную часть общества. Укрепление его позиций можно также рассматривать в контексте реализации прав ребенка на выбор способа получения образования и его уровня.

Российская педагогическая энциклопедия определяет гимназию как «среднее общеобразовательное учебное заведение, обычно гуманитарно-филологического направления (термин

заимствован из Древней Греции от «гимнасий»)» [1, с. 212]. В российской дидактике XIX в. существовало две теории о наиболее целесообразном образовании. Сторонники «формального» [3, с. 227] (преимущественно защитники классического) считали, что главная задача – это развитие памяти, внимания, мышления и речи, причем на каком учебном материале будет достигнуто это развитие – вопрос второстепенный. Сторонники «материального» [3, с. 227] главное значение придавали содержанию обучения, требуя, чтобы оно было жизненным, имело практическое значение. Главное место ими отводилось родному языку и литературе, математике, естествознанию и новым иностранным языкам, но не придавалось достаточного значения развитию умственных сил учащихся. Началом широкой дискуссии об основах системы общего образования в целом явилась острая полемика о проблеме преподавания классических языков, а, как следствие, преимущества классицизма и реализма. Профессор С.В. Рождественский отмечал: «Обе стороны соглашались, что средние учебные заведения должны давать общее образование, и не могли прийти к соглашению относительно того, какая школа лучше достигает этой цели, классическая или реальная» [6, с. 436]. При этом он подчеркивал, что «главной задачей всех учебных заведений поставляется воспитание человека, то есть гармоническое развитие его нравственных, умственных и физических сил, и преподавание должно иметь одну эту формальную цель» [6, с. 435].

Однако этот спор, имевший, на первый взгляд, только теоретическое значение, затрагивал, по своей сути, более глубокие аспекты обучения и воспитания – нравственные и социокультурные, что объективно указывало на отсутствие в обще-

стве единого представления о содержании образования.

Основатель научной педагогики в России, К.Д. Ушинский, признавал обе теории односторонними и подчеркивал, что одинаково важно развитие умственных сил, способностей учащихся и овладение необходимыми в жизни знаниями. Одно без другого немислимо, а противопоставление считал бессмысленным.

Основными средними общеобразовательными учреждениями до 1804 г. являлись главные народные училища, после которых обучение продолжалось в университете. Именно они и были впоследствии преобразованы в гимназии. Министерством народного просвещения, опубликовавшим «Устав учебных заведений, подведомственных университетам» в 1804 году, все этапы образования ставились в вертикальную зависимость, соответственно которой формулировалась одна из задач – подготовка учащихся к переходу на следующую ступень обучения. Новая система школьного образования состояла из учебных заведений 4-х типов, среди которых были и гимназии. Они учреждались в каждом губернском городе и носили сословный характер. Подготовка к университету, преподавание наук, тем, которые «пожелают приобрести сведения, необходимые для благовоспитанного человека» [10, с. 332]. Учебный план носил обширный, энциклопедический характер. В штате гимназии предлагалось иметь восемь учителей и учителя рисования, с нагрузкой от 16 до 20 недельных часов. Каждому из них предписывалось вести определенный цикл предметов: философские и изящные науки, физико-математические дисциплины, экономические науки. Преподавание русского языка отсутствовало. Для наглядности рекомендовалось иметь библиотеку, географические карты и атласы, глобусы, «собрание естественных вещей всех трех царств природы» [10, с. 338], чертежи и модели машин, геометрические и геодезические приборы, наглядные пособия для уроков физики. Достаточно хорошая материально-техническая база обеспечивалась государственным содержанием. Особенность статуса преподавателей состояла в том, что он не давал права на педагогическое творчество. К разработке учебно-методической структурной составляющей гимназической образовательной модели привлекались профессора-иностранцы, в то время как учебные руководства, подготовленные русскими учеными, часто не допускались к использованию в работе.

Сравнительный анализ особенностей содержания гимназического образования начала XIX

в. показывает, что преобразования, осуществляемые в соответствии с «Уставом учебных заведений» 1804 г. и «Уставом учебных заведений, подведомых университетам» 1828 г., не привели к его радикальным изменениям, лишь усилив влияние государства на всю систему просвещения и сместив акцент на реальные учебные предметы. Образовательный маршрут для всех учащихся, по-прежнему, оставался единым.

Одно из направлений педагогической мысли этого периода характеризовалось приверженностью к изучению русского языка, русской истории и географии, родной литературы и подчеркивало необходимость широкого распространения народного образования, воспитания патриотизма и гражданственности. Л.Н. Толстой в статье «О народном образовании» пишет: «Школа есть одна из тех органических частей государства, которая не может быть рассматриваема и оцениваема отдельно, ибо достоинство ее состоит только в большей или меньшей ответственности ее остальным частям государства. Школа хороша только тогда, когда она создала те основные законы, которыми живет народ» [8, с. 4-25]. В речи, произнесенной на торжественном собрании императорской Российской академии 5 декабря 1818 г., Н.М. Карамзин так говорит о роли русского языка в обучении и воспитании: «... Вы знаете, милостивые государи, что язык и словесность суть не только способы, но и главные способы народного просвещения; что богатство языка есть богатство мыслей; что он служит первым училищем для юной души, незаметно, но тем сильнее впечатлевая в ней понятия, на коих основываются самые глубокомысленные науки; что сии науки занимают только особенный, весьма немногочисленный класс людей, а словесность бывает достоянием всякого, кто имеет душу; что успехи наук свидетельствуют вообще о превосходстве разума человеческого, успехи же языка и словесности свидетельствует о превосходстве народа, являя степень его образования, ум и чувствительность к изящному» [2, с. 233-234].

Развиваются также «общенациональное и общечеловеческое» [4, с. 24-25] направление воспитания и образования. Определение их целей, задач и содержания напрямую зависит от того, что рассматривается в качестве фундаментальной основы – человек или гражданин. Н.И. Пирогов, автор нового проекта школьной системы, в статье «Вопросы жизни» убедительно доказывал современникам необходимость взаимосвязи общечеловеческого воспитания с общим образованием: «Но ни одно образованное правительство, как бы

оно ни нуждалось в специалистах, не могло не убедиться в необходимости общечеловеческого образования» [5, с. 55-79]. Понимание морально-нравственных ориентиров, к которым должно стремиться просвещение России, осуществляется посредством приводимых им в статье аргументов: «Все, готовящиеся быть полезными гражданами, должны сначала научиться быть людьми» и далее «нет ни одной потребности для какой бы то ни было страны более существенной и более необходимой, как потребность в «истинных людях». Количество не устоит перед качеством. А если и превозможет, то все-таки рано или поздно подчинится непроизвольно, со всею его громадною, духовной власти качества. Это историческая аксиома!» [5, с. 55-79].

Идея воспитания и обучения духовно богатой личности человека и гражданина может выступать актуальным ориентиром и для современной образовательной системы. Педагогическая деятельность Н.И. Пирогова, его взгляды на актуальность преобразований проецировались не только на готовившуюся очередную реформу школ, но и на зарождающееся в России (50-е гг.) общественно-педагогическое движение, способствовавшее внедрению новых педагогических идей, систем и методов обучения.

К середине XIX в. в российском обществе происходит своеобразная переоценка значимости просвещения, в результате которой оно начинает восприниматься как самодостаточный элемент развития личности, а не только как закреплённая на государственно-правовом уровне жизненно значимая перспектива.

Подготовка к дальнейшим школьным реформам велась в течение восьми лет (начиная с 1856 года). Несколько раз за это время вырабатывались, перерабатывались и широко обсуждались их различные проекты. Свою точку зрения высказывает в статье «Мысли о наших гимназиях» В.Я. Стоюнин: «Они должны теперь тесно сблизиться с обществом, с народом, а следственно, и удовлетворять общим нравственным потребностям» [7, с. 43]. Следует отметить, что предлагаемые в начале 60-х годов варианты все-таки отличались большей свободой мысли, нежели последующие их виды и законы. Проект «Устава гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения», неоднократно переделанный после обсуждения педагогической общественностью, был утвержден 19 ноября 1864 года и начинался следующим образом: «§1. Гимназии имеют целью доставить воспитывающемуся в них юношеству общее образование и вместе с тем

служат приготовительными заведениями для поступающих в университет и другие высшие специальные училища. §2. По различию предметов, содействующих общему образованию, и по различию целей гимназического обучения гимназии разделяются на классические и реальные» [10, с. 1420-1428]. И так, устанавливалось два типа гимназий: классическая – с преподаванием древних языков – латинского и греческого, реальная – без древних языков, обе с семилетним сроком обучения. Изменились основные структурные составляющие гимназической образовательной модели: цели, содержание и образовательный маршрут учащихся. Сравнивая их учебные планы можно отметить, что в реальных гимназиях в большем объеме по сравнению с классическими преподавалась математика (26 уроков в неделю во всех классах, в классических – 22), естествознание (23 соответствовало только 6), физика и космография (9 к 6), черчение (только в реальных). Кроме того, в реальных гимназиях преподавалось 2 новых языка, в классических лишь один из новых (немецкий или французский). Все остальные предметы имели одинаковое количество часов, русского языка в реальных гимназиях было на 1 урок больше. Продолжительность урока составляла 1 час 15 минут. В целом учебный план реальной гимназии отличался прогрессивными чертами и был практически адаптирован. Тем не менее право поступления в университеты было сохранено только за выпускниками классических. Анализируя этот документ, С.В. Рождественский отмечает: «Проводя начало равенства в организации обоих типов гимназий, устав только в одном из последних параграфов (122-м) устанавливает самое существенное между ними различие: свидетельства об окончании полного курса классических гимназий открывают их питомцам двери университета; свидетельства же об окончании полного курса реальных гимназий лишь принимаются в соображение при поступлении в высшие специальные училища на основании их уставов» [6, с. 438].

В соответствии с этим нормативным документом они становились бессловесными: «§53. В гимназии и прогимназии обучаются дети всех сословий без различия звания и вероисповедания» [10, с. 1420-1428], отменялись телесные наказания, расширялись права и функции педагогических советов гимназий. Директор не имел права отменять постановлений педагогического совета, а мог лишь обжаловать их попечителю учебного округа. Несмотря на объективно возрастающую потребность в более обширных знаниях, прави-

тельство, тем не менее, отдавало предпочтение классическому образованию. Половину от его общего количества составляли полуклассические (с одним латинским языком), 25% – классические (с латинским и греческими языками) и лишь 25% – реальные.

Таким образом, если в решении субъектного аспекта проблемы формирования структуры гимназической образовательной модели наметились позитивные перемены, то есть просвещение становится доступным более широкому кругу детей, то функциональный и содержательный аспекты требовали принятия более конструктивных шагов. Все попытки прогрессивно мыслящих педагогов, видных ученых, представителей общественности интенсифицировать обновление структуры школы, содержания образования и привести гимназии в соответствие с меняющимися требованиями эпохи, не имели успеха.

В 1866 году министром народного просвещения был назначен граф Д.А. Толстой, при котором постепенно они становились классическими, так как, по его мнению, устав 1864 г. являлся одной из причин охватившего юношество «материализма». 41,2% учебного плана отводилось формальному заучиванию латинской и греческой грамматики без понимания глубины содержания, богатства художественных произведений, писателей древности. На изучение других предметов отводилось лишь 18% учебного времени.

При восьмилетнем курсе обучения русский язык преподавался таким образом: в первых трех классах изучали грамматику, в четвертом – грамматику церковнославянского языка, остальные четыре года посвящались словесности (фольклора и литературы), причем наибольшее число часов затрачивалось на древнюю литературу и литературу XVIII века. Классные наставники наблюдали за благонадежностью воспитанников.

Дальнейшие принимаемые правительством нормативные документы – «Устав гимназий и прогимназий» 1871 г., доклад Министра народного просвещения И.Д. Делянова «О сокращении гимназического образования» 1887 г., в котором прозвучала мысль о том, что «дурное направление учащихся зависит не от количества гимназий и прогимназий, а от качества учеников и переполнения каждой из них в отдельности» [9], практически перечеркивали сделанные достижения и тем самым нарушали достигнутый

баланс между классическим и реальным образованием.

В результате данной политики к 1877 году из классических гимназий и прогимназий уже выбыло 8 293 человека (17% общего состава учащихся).

В конце XIX в. начале XX в. Министерство народного просвещения предприняло ряд попыток реформировать классическую гимназию, приспособив её к жизни и практическим потребностям, с целью ослабить классицизм. Несмотря на различные правительственные ограничения и в противовес им, стараниями передового учительства разрабатывались новые методы преподавания, что способствовало повышению уровня работы учреждений и становлению научного фундамента системы преподавания в России.

Анализируя процесс развития гимназической образовательной модели России XIX в., можно сделать вывод, о наиболее острых проблемах, сложившихся исторически. Дефицит педагогических кадров был обусловлен тем, что собственных квалифицированных преподавателей было еще очень мало, а на учительские и воспитательские должности приглашались иностранцы (французы и немцы), которые в своем большинстве не имели никакого педагогического образования, плохо говорили по-русски и долго не задерживались в учебных заведениях. Средний срок их службы составлял от 2-х до 5-и лет. К своим обязанностям они относились формально. Лишь в 60-х гг. XIX века для преподавания стали приглашаться видные педагогические методисты.

Споры, которые велись вокруг проблемы содержания гимназического образования, носили не только методический или педагогический характер, а политическую подоплеку. Перегруженность учащихся, слабая подготовка выпускников, формальный характер преподавания, сословные рамки обучения, цензура, отсутствие отношения к семье, как субъекту образовательного пространства, также отрицательно сказывались на ее развитии.

Сравнительная динамика помогает абстрагироваться и объективно сопоставить особенности просвещения различных исторических периодов, включая государственную политику, цели, специфику содержания, образовательные маршруты учащихся, что необходимо для понимания путей и истоков формирования традиций современной образовательной системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Давыдов В.В.* Большая российская энциклопедия. – М.:БРЭ, 1993. – 212 с.
2. *Карамзин Н.М.* Избранные сочинения: В 2 т. – М.; Л.: Художественная литература, 1964. – Т. 2. – С. 233-234.
3. *Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабалева М.Ф.* История педагогики. – М.: Просвещение, 1982. – 227 с.
4. *Лебедев П.А.* Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.). – М.: Педагогика, 1987. – С. 24-25.
5. *Пирогов Н.И.* Вопросы жизни. Избранные педагогические сочинения. – М.: АПН РСФСР, 1953. – С. 55-79.
6. *Рождественский С.В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802-1902. – СПб.: Министерство народного просвещения, 1902. – С. 435-438.
7. *Стоюнин В.Я.* Избранные педагогические сочинения. – М.: АПН РСФСР, 1954. – 43 с.
8. *Толстой Л.Н.* Педагогические статьи 1860–1863. О народном образовании. Полное собр. соч. – М.: Художественная литература, 1936. – Т. 8. – С. 4-25.
9. *Делянов И.Д.* О сокращении гимназического образования. – Электронные текстовые данные – [http://ru.wikipedia.org/wiki/О сокращении гимназического образования](http://ru.wikipedia.org/wiki/О_сокращении_гимназического_образования).
10. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – СПб.: 2-е изд., 1875-1876. – Т. 1. – С. 331-368; Т. 3. – С. 1420-1428.

Summary

**PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF THE STRUCTURE
OF SECONDARY EDUCATION MODEL OF RUSSIA
IN THE XIX CENTURY**

E.V. Hirinskaya

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article examines the problems of formation and development of model gymnasium education that will allow to consider it as a holistic pedagogical phenomenon, connecting humanistic folk traditions with cultural and educational values of modern society.

Key words: basic General education; the structure of secondary education model; problems in the functioning of schools.

РОДНОЕ СЛОВО В КОНТЕКСТЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Шаталов А.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Статья посвящена исследованию основополагающих основ родного языка в интеллектуальном и нравственном воспитании личности.

Ключевые слова: язык народа; родное слово; духовная жизнь народа; дар слова; учебная книга; нравственное и интеллектуальное развитие.

Отечественные педагоги и мыслители глубоко и всесторонне исследовали роль и значение родного слова в интеллектуальном и нравственном развитии личности, раскрыли его духовное богатство в жизни народа. Эти основополагающие идеи исследовал К.Д. Ушинский в своих фундаментальных сочинениях. В своём труде «Родное слово» и других он изложил многомерно и научно обоснованно значение родного языка в жизни народа, в воспитании личности. Он пришёл к выводу, что «язык народа создан самим народом, а не кем-нибудь другим», что в языке народа заложен философский ум, поэтическое чувство «изящного, поразительно верного вкуса, следы труда сильно сосредоточенной мысли, бездну необыкновенной чуткости к тончайшим переживаниям в явлениях природы, много наблюдательности, много самой строгой логики, много высоких духовных порывов и зачатки идей, до которых с трудом добирается потом великий поэт и глубокомысленный философ, мы почти отказываемся верить, чтобы всё это создала эта грубая, серая масса народа» [5, с. 108-109].

В языке народа, подчёркивает Ушинский, сосредоточена вся его духовная основа народа, его духовно-нравственный потенциал, «вся его родина, его дух, мысль народа». Из этой «самой серой, невежественной, грубой массы» льётся «чудная» народная песнь, из которой почерпают вдохновение для творчества поэт, художник и музыкант. Из неё рождаются мысли философа и филолога. Это явление способно «образумить нас» владеющим своим индивидуальным знанием, свое индивидуальностью. Мы часто, гордясь своим образованием, смотрим свысока на простого «полудикого» человека, но «если мы действительно образованны», то должны преклоняться перед «самим народным историческим человеческим организмом», обладающим великим, непостижимым

творчеством». «И счастливы, если можем хотя почерпать жизнь и силу для наших собственных созданий из родников духовной жизни» [5, с. 109].

Родное слово помогает ребёнку развить свои наследственные задатки, оно раскрывает особенности характера человека. И для того чтобы ребёнок получил всё необходимое для своего развития, очень важно, чтобы язык не противоречил национальному характеру.

Творения великих художников, поэтов, по мысли Ушинского, созданные в среде простого народа, имеют глубокие исторические корни. К этой питательной среде необходимо относиться с чувством огромной благодарности как родникам духовной жизни. «Язык, который дарит нам народ, – подчёркивает он, – один уже может показать нам, как бесконечно ниже стоит всякая личность, как бы ни была она богато одарена от природы, перед великим, народным организмом» [5, с. 109].

В родном слове одухотворяется «весь народ, вся его родина. В глубинах народного языка отражается не только природа родной страны, но и вся история духовной жизни народа. Каждое поколение откладывает в сокровищницу родного языка плоды исторических событий, верования, следы горя и радости, весь «след духовной жизни народа». «Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое историческое живое целое», – пишет Ушинский [5, с. 110]. Он рассматривает родной язык как полнейшую и вернейшую летопись всей многовековой жизни народа, как величайшего народного наставника, который учил народ даже тогда, когда не было ни книг, ни школ и продолжает учить до конца народной истории.

Народ живёт, пока жив народный язык. Исчезает язык, народ более не существует, – под-

чёркивает Ушинский. «Отнимите у народа всё, и он всё может воротить, но отнимите язык, и он никогда более уже не создаст его; новую родину даже может создать народ, но языка никогда: вымер язык в устах народа – вымер и народ» [5, с. 110].

Через язык новое поколение усваивает и познаёт мысли и чувства тысяч предшествующих поколений. Ребёнок изучает родной язык не по условным звукам, а «пьёт духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова».

В этом сложном процессе познания работает не только детская память. Ушинский подчёркивает, что если бы дети изучали язык только одной памятью, они никогда бы не изучили вполне ни одного языка. «Язык, созданный народом, развивается в духе ребёнка способность, которая создаёт в человеке слово и которая отличает человека от животного: развивает дух» [5, с. 111].

Он рассматривает язык как неотъемлемое органическое создание народной мысли и чувства, в которой выражаются «результаты духовной жизни народа, рассматривает его как генетическую основу характера человека. И приходит к заключению, что единственно верным средством в познании народа это, прежде всего, усвоение языка, который является «истолкователем» природы, жизни, отношения к людям.

Ушинский раскрывает с глубоким обоснованием наследственности национального характера в организме ребёнка. Если язык, на котором начинает говорить ребёнок, противоречит врождённому национальному его характеру, то значит язык никогда не сможет проникнуть в его дух и тело, не пустит глубоких корней, оказывающих своё влияние и на его развитие.

Процесс познания родного языка, его усвоения ребёнком происходит на совершенно сознательной основе. «Усваивая родной язык, он усваивает не только слова, их сложение, но и множество понятий, мыслей, чувств, художественных образов и много другое», – подчёркивает Ушинский. И он это делает более успешно потому, что великим педагогом выступает родное слово. То, что ребёнок получает от природы, он усваивает легко и прочно, но то, что противоречит природным возможностям и склонностям, принимается с трудом и усваивается благодаря большим усилиям.

В статье «О первоначальном преподавании русского языка» Ушинский излагает основополагающие цели и задачи в обучении родному языку. Одной из важнейших задач в сложном процессе познания основ родного языка он акцентирует внимание на том, что необходимо развить в детях «врождённую душевную способность», ввести де-

тей в сознательное обладание сокровищами родного языка, обеспечить усвоение детьми грамматических законов в определённой логической последовательности.

Родной язык позволяет понять изучаемое, является важнейшим средством воспитания и, вторых, является связующим звеном в цепи поколений. Одну из важнейших целей в изучении детьми родного языка Ушинский считал развитие дара слова. Он пишет, что «дар слова есть сила, врождённая душе человека, и как всякая сила, телесная или душевная, крепнет и развивается не иначе как от упражнений» [6, с. 8]. Великий педагог уделял особое внимание при изучении родного языка, развитию дара слова упражнениям и повторению.

Сочинениям отводил особое место в упражнениях дара слова, они «должны составлять главное занятие на уроках отечественного языка, но они должны быть действительно упражнениями» [6, с. 9].

Наглядность предмета, о котором ученик говорит или пишет, сам собой без посредства чужого слова, пробуждает в учащемся мысль, направляет её, дополняет, приводит в правильную логическую систему, если она не логична. При такой организации учения, по мысли Ушинского, для первых упражнений необходимо, чтобы предмет отражался в душе ребёнка и под руководством учителя его ощущения превращались в понятия, из которых «составлялась мысль и мысль облекалась в слово». В этом состоят первоначальные логические упражнения мысли, от которых зависит истина самого слова, из которой образуется «сама логическая речь и понимание грамматических законов». Но упражнения дара слова должны осуществляться в системе, в определённой логической последовательности, должны быть посильными для возраста ребёнка и возможности понять их и осмыслить.

«Упражнения дара слова также должны идти систематически; не должно подавлять развития этой способности чрезмерными требованиями, а всякий раз давать такие упражнения, для выполнения которых требовались бы уже все силы, приобретённые этой способностью» [6, с. 11].

В процессе преподавания русского языка К.Д. Ушинский отводил значительное место усвоению форм языка и грамматике. При изучении народной словесности, подчёркивал он, мы вводим ребёнка в обладание форм родного языка и в то же время через формы языка вводим его «в понимание народной жизни, народной поэзии, народной логики, словом в область народного духа».

Через слово создаётся возможность ввести ребёнка в область духовной жизни народа.

Анализируя глубинные процессы, которые оказывает на ребёнка, на его развитие родной язык, указывает на то, что, безусловно, на душу ребёнка и на направление его развития могут влиять и природа, и окружающие люди, и даже предметы.

Ушинский писал о том, что «неужели мы можем отказать во влиянии такому проникнутому своеобразным характером явлению, каков язык того или другого народа, этот первый истолкователь и природы, и жизни, и отношений к людям» [5, с. 113].

Раскрывая неисчерпаемые возможности родного языка в воспитании человека, его интеллектуального и нравственного развития, патриотизма и глубокого уважения к своей истории и традициям народа, он настойчиво боролся за чистоту родного языка и бережного к нему отношения. Особое внимание обращал на выбор преподавателем литературных произведений для детей. Преподаватель родного языка, как и всякий другой воспитатель, должен заботиться о развитии нравственного чувства в детях. На нравственное чувство должно действовать непосредственно литературное произведение, и это влияние на нравственность очень велико. Ушинский подчёркивал, что «то литературное произведение нравственно, которое заставляет дитя полюбить нравственный поступок, нравственное чувство, нравственную мысль, выраженную в этом произведении» [6, с. 19].

Он отмечал, что в нашей литературе очень немного произведений для детского возраста. В этот список вошли немногие стихотворения Кольцова, немногие басни Крылова и Дмитриева, кое-что из произведений Пушкина, Полонского, Аксакова, Даля, Майкова. Изучение родного языка в художественных творениях наших замечательных писателей, в народных сказаниях, «в живой народной речи должно постоянно противодействовать чуждым элементам и претворять их в русский дух» [5, с. 121].

Л.Н. Толстой также относился очень требовательно к подбору содержательного материала для обучения детей в народной школе. Он рассматривал родное слово как источник духовного богатства человека, как источник нравственной и интеллектуальной основы личности.

«Слово – дело великое, великое потому, что оно есть могущественнейшее средство единения людей. Со словом надо обращаться с уважением к этому великому человеческому свойству»,

– пишет он в письме к неизвестной учительнице в марте 1910 года. В общении с детьми Толстой особо ценил образность и самобытность их языка, потому что в языке народа проявляет себя духовность народа. Он как художник искал и находил в языке народа истоки литературного языка, был убеждён в том, что единственные понятные книги для народа – это сказки, пословицы и поговорки, сборники песен и загадок. Толстой объяснял это тем, что народа не коснулась цивилизация, и он смог сохранить свои хорошие природные черты. И это он относил в большей степени к миру крестьянских детей. Там чистое, нетронутое поле, в котором человеческий разум не произвёл своего пагубного влияния. Толстой, глубоко осмысливая то, что через родной язык ребёнок входит в духовную жизнь народа, потому предъявлял особые требования к отбору произведений для детей. Обучая детей в Яснополянской школе он столкнулся с отсутствием учебной литературы для начальной школы и особенно для народных сельских школ.

Главным её недостатком Толстой считал оторванность от народа, его нужд и потребностей. В своей статье «Об общественной деятельности на поприще народного образования» он резко критиковал написанные для детей книги, которые дают им «мнимые знания», далёкие от науки. Эти знания, по его мнению, настолько малы и ограничены, само содержание настолько плохо, что они являются больше вредными, чем полезными. Он подверг критике список книг для народных школ, рекомендованный Комитетом грамотности. Эту литературу Толстой считал не народной. «Одни – просто плохие сочинения, написанные плохим литературным языком и не находящие читателей в обыкновенной публике, а потому посвященные народу; другие – ещё более плохие сочинения, написанные каким-то не русским, а вновь изобретенным, будто народным языком; <...> третьи – переделки с иностранных, назначенных для народа, но не народных книг» [2, с. 60].

Работая над учебными книгами, Толстой стремился сделать их доступными, понятными для детей, чтобы они формировали потребность к познанию окружающей среды. Расширяли кругозор, закладывали нравственные основы личности. Восстав против существующих учебных книг, а также влияния реакционно-формалистического направления немецкой педагогики, Толстой приступил в 70-е годы к созданию учебников для народной школы. Научно-педагогический опыт Яснополянской школы лёг в основу подготовки «Азбуки» для народных школ. Толстой писал,

что «цель книги – служить руководством при обучении чтению, письму, грамматике, славянскому языку и арифметике для русских учеников всех возрастов и сословий и представить ряд хороших статей, написанных хорошим языком» [3, с. 338].

Учебные книги потребовали от писателя в общей сложности более семнадцати лет напряженной работы. Во время работы над «Азбукой», «Книг для чтения» и позднее он не переставал изучать родной язык и собирать слова, поговорки и пословицы. Материалы «Азбуки» – слова, предложения, тексты для чтения, пословицы, поговорки, загадки отражали мудрость народа, опыт поколений, жизнь крестьянства.

В содержание «Азбуки» включены былины, пословицы и поговорки. Пословицы он использовал в качестве важнейшего учебного материала. Содержание текстов в учебнике Толстой строил в определённой логической последовательности, от простого к сложному, от слов к предложениям и связным текстам, что позволяло ученику легче приобретать навыки чтения. Отбирая сюжеты для текстов, он стремился к тому, чтобы их содержание развивало в ребёнке интерес к изучаемому, формировало нравственное отношение ко всему окружающему.

В больших по объёму рассказах, былинах, баснях Толстой решал более сложные задачи. Они представляют собой законченные оригинальные произведения для детей. В них он вводит новые темы: повседневный труд и быт крестьянина, семейные отношения, жизнь деревни и многое другое.

«Новая Азбука» отличалась глубиной содержания всех её компонентов, огромной силой нравственного и эстетического воздействия на ребёнка, целевой методической направленностью.

В своих педагогических сочинениях художник сумел передать последующим поколениям глубокую любовь к русскому народу, его традициям, истории и культуре.

«Азбука», по мысли Толстого, должна была разрешить в обучении детей такие основные задачи: обучить русскому языку, развить потребность к чтению, дать практическое обучение, знакомящее с различными областями знаний из жизни природы и людей, осуществлять нравственное воспитание детей. Создавая «Азбуку», Толстой стремился дать школе и семье учебное пособие для скорейшего обучения детей грамоте. В «Книгу для чтения» он включил богатейший не только литературно-художественный, но и научно-образовательный материал по географии, истории, физике, ботанике и другим предметам.

Такой подход является свидетельством того, что учащиеся должны получать в начальной народной школе значительный объём образовательных знаний. Толстой ставил задачу приобщить детей к сокровищнице русского языка, родного слова, а через него воспитать в детях любовь к творчеству, истории и культуре своего народа, к своему краю. Народное творчество считал одним из первых учителей.

На опыте Яснополянской школы он пришёл к выводу о незаменимости народного творчества для глубокого и осмысленного овладения родным языком, историей и национальной культурой.

Одновременно с чтением Толстой считал лучшим способом изучения родного языка упражнения в сочинениях. Выбор сочинений в первом и втором классах представлялся самим ученикам. Лучше всего давать ученикам описание интересных событий, свидетелем которых был сам ученик и передать письменно то, что прочёл. Эти мысли, изложенные Толстым в «Азбуке», созвучны с опытом Яснополянской школы, описанном им в статьях «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы». «В первом классе мы попробовали сочинения на заданные темы, – писал он. – Первые темы, которые самым естественным путём пришли нам в голову, были описания простых предметов, как то: хлеба, избы, дерева и т.д.; но, к крайнему удивлению нашему, требования эти доводили учеников почти до слёз, и, несмотря на помощь учителя <...> они решительно отказались писать на темы такого рода <...> Мы попробовали задать описание каких-нибудь событий, и все обрадовались, как будто им сделали подарок» [2, с. 72].

Предметами сочинений, как писал Толстой, выбирались сами собою «описания событий, отношения к лицам и передача слышанных рассказов». Методические приёмы, которые использовал он при обучении сочинению, вызывали у детей огромный интерес, и писать их было для детей любимым занятием. Язык его учебных книг «Азбуки», «Новой Азбуки» и других является образным, выразительным и народным. Именно такой подход способствовал формированию у детей интереса к научному знанию, позволял прикоснуться к тому неиссякаемому источнику, который благотворно влияет на развитие личности, позволяет усвоить общечеловеческие и духовно-нравственные ценности. Толстой как мыслитель, художник и педагог, патриот своего Отечества ставил вопрос о широком просвещении народа. Его крайне заботило то, что в среде простого народа гибнут великие таланты. «Я хочу образования для народа только

для того, чтобы спасти тех тонущих там Пушкиных, Остроградских, Филаретов, Ломоносовых. А они кишат в каждой школе» [4, с. 130], – писал он.

Всю свою сознательную творческую жизнь посвятил детям, их воспитанию и образованию талантливый педагог и учёный В.А. Сухомлинский.

Истоки школьного творчества, по убеждению В.А. Сухомлинского, начинаются со слова. Обладание родной речью, родным словом ведёт ребёнка к интеллектуальному и нравственному развитию. Особое значение в этом процессе он придавал чтению – источнику духовного обогащения. «Уметь читать – это означает быть чутким к смыслу и красоте слова, к его тончайшим оттенкам. Только тот ученик «читает», писал Сухомлинский, в сознании которого слово играет, трепещет, переливается красками и мелодиями окружающего мира» [1, с. 192]. Он особо заботился о том, чтобы ребёнку не попала ни одна плохая книжка, чтобы дети жили в мире интересных произведений, которые являются достоянием национальной и общечеловеческой культуры. Большое внимание Сухомлинский уделял чтению детьми интересных сказок и рассказов, не вошедших в книги для чтения. В своём фундаментальном сочинении «Сердце отдаю детям» исследует теоретико-методические основы обучения чтению, начиная с первых лет обучения. Чтение он рассматривает как важнейший инструмент учения, оно должно быть сознательным, беглым и выразительным. Им была разработана целостная, системообразующая концепция по овладению словом, глубинного понимания его смысла и значения. Значительное место в процессе познания он отводил чтению стихотворений, проведению вечеров и утренников выразительного чтения, праздников родного слова, общешкольным праздникам книги. Сухомлинский ставил задачу, чтобы книга стала мудрым наставником каждого ученика, его другом и мудрым учителем. «Я видел важную воспитательную задачу в том, чтобы каждый мальчик, каждая девочка, кончая начальную школу, стремились к уединению с книгой – к раздумьям и размышлениям. Уединение – не одиночество. Это начало самовоспитания мыслей, чувств, убеждений, взглядов. Оно возможно только при условии, когда книга входит в жизнь маленького человека как духовная потребность» [1, с. 197]. Сухомлинский, говоря о роли школы в развитии личности, подчёркивал, что школа является подлинным очагом культуры, тогда в ней царят четыре культа: «культ Родины, культ человека, культ книги и культ родного слова».

«Обладание родной речью, родным словом ведёт ребёнка к нравственному и интеллектуальному развитию», – подчёркивал В.А. Сухомлинский. Важнейшим средством воздействия на ребёнка, облагораживанию его души являются, по его убеждению, «красота, величие и выразительность родного слова». Путешествие в природу, которое он совершал с детьми, словно открывало детям глаза на богатство окружающего мира. Красота увиденного и услышанного благотворно воздействовала на них и через слово входило в их душу, сознание и переживание. У детей появлялось желание рассказать о красоте увиденного, что являлось первым толчком к творчеству. «Речевая культура человека – это зеркало его духовной культуры» [1, с. 199]. Дети писали сочинения-миниатюры о природе, которые являлись важнейшим средством по развитию речи. Сухомлинский также уделял значительное внимание сочинениям детей. «Надо пойти с детьми к живому источнику мысли и слова, добиться того, чтобы представление о предмете, явлении окружающего мира вошло через слово не только в их сознание, но и в душу и сердце» [1, с. 202]. Животворный источник детского творчества он видел в эмоционально-эстетической окраске слова, его тончайших оттенках. Наивно было бы ожидать, писал Сухомлинский, что ребёнок сразу же после увиденной красоты окружающего мира начнёт писать сочинение. Творчество не приходит к детям сразу. Этому сложнейшему процессу необходимо детям учиться. «Первое сочинение, которые я прочитал детям было составлено на берегу пруда, в тихий вечерний час. Я стремился к тому, чтобы ребята поняли и почувствовали, говорил он, как наглядный образ можно передать словами. Сначала дети повторяли мои собственные сочинения, постепенно они переходили к самостоятельному описанию взволновавших их картин природы – начинался индивидуальный процесс детского творчества» [1, с. 202].

Ребёнок научится писать сочинения только тогда, когда перед ним каждое слово, как кирпич, которому заранее приготовлено место. Слово для детей является средством выражения их понимания и отношения к окружающему миру. Чтению он придавал особо важное значение, но при этом подчёркивал, что без упражнений, без «определённой нормы чтения ничего не добьешься». «Чтение – это окошко в мир, важнейший инструмент учения, оно должно быть беглым, быстрым – лишь тогда этот инструмент будет готов к действию» [1, с. 120].

Многолетний педагогический опыт убедил Сухомлинского в том, что плохо умеющий читать – это потенциально трудный ребёнок. Тот, кому недоступно искусство чтения, – невоспитанный человек, нравственный невежда. Умение читать откроет перед будущим тружеником и гражданином окошко в мир духовно богатой жизни.

Сухомлинским разработана целостная, системообразующая концепция по овладению устной и письменной речью, раскрывающая основополагаю-

щие её значение для духовного и интеллектуального развития личности, приобщения её через родной язык к истории народа, его традициям и культуре.

Наследие великих педагогов и мыслителей К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, В.А. Сухомлинского – неиссякаемый источник мудрости, добра, человеколюбия и нравственности. Обращение к этим истокам – залог сохранения и развития народных традиций, культуры и языка народа. Но, к величайшему сожалению, их идеи остаются сегодня в полном объёме невостребованными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сухомлинский В.А. Изб. пед. соч. В 3 т., Т. 1. – М.: Педагогика, 1989.
2. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. Т. 8. – М., 1936.
3. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. Т. 61. – М., 1936.
4. Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. Т. 62. – М., 1936.
5. Ушинский К.Д. Педагогические соч. Т. 2. – М.: Педагогика, 1988.
6. Ушинский К.Д. Педагогические соч. Т. 4. – М.: Педагогика, 1988.

Summary

NATIVE WORD IN THE CONTEXT OF INTELLECTUAL AND MORAL EDUCATION OF THE INDIVIDUAL

A.A. Shatalov

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article considers the study of fundamental basics of the native language in the intellectual and moral education of a person.

Key words: native language; native word; spiritual life of people; the gift of speech; textbook; moral and intellectual development.

РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИКА

УДК 796.4

ПРИМЕНЕНИЕ САМОКОНТРОЛЯ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ЛЕГКОАТЛЕТОВ В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ

Воронин Д.М.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Данная работа рассматривает использование самоконтроля в процессе тренировки квалифицированных легкоатлетов, а именно выбору параметров самоконтроля, их использованию и формированию дневника самоконтроля квалифицированного легкоатлета.

Ключевые слова: легкоатлет; самоконтроль; дневник; параметры.

Постановка проблемы. Для физического воспитания и спорта характерны три вида контроля: «педагогический контроль», – который осуществляется педагогом-специалистом (преподаватель, тренер), «врачебный контроль» – осуществляется медицинским персоналом и «самоконтроль», в котором спортсмен одновременно является субъектом и объектом контроля [3, с. 50; 4, с. 27; 6, с. 147]. Отдать предпочтение какому-либо из методов контроля достаточно трудно, поскольку они все необходимы в тренировочном процессе и каждый из них несет свою функцию. В связи со значительным ростом тренировочных и соревновательных нагрузок в современной легкой атлетике возникает потребность в постоянном контроле основных функций и показателей организма атлетов, который можно осуществить самостоятельно, в домашних условиях. Самоконтроль позволяет в значительной степени контролировать функциональное состояние организма и избежать состояний переутомления и перетренированности [1, с. 52; 6, с. 151]. Это формирует актуальность нашего исследования и указывает на необходимость самоконтроля спортсменов в соревновательном и тренировочном процессе.

Анализ последних исследований и публикаций. Самоконтролю в процессе тренировки квалифицированных легкоатлетов уделяется очень мало внимания ученых, хотя доказана его

принципиальная необходимость. Большинство работ современных ученых посвящены медицинскому контролю квалифицированных спортсменов, меньше работ посвящено педагогическому контролю и лишь единичные работы посвящены использованию самоконтроля.

Самоконтроль – это регулярное наблюдение за состоянием своего здоровья и физического развития, а также их изменений под влиянием физической нагрузки. Регулярное проведение самоконтроля помогает анализировать влияние физических нагрузок на организм, дает возможность вводить коррективы в тренировочный процесс [1, с. 52]. В процессе самоконтроля используют антропометрические, функциональные, медицинские, биологические, психологические и другие критерии, позволяющие определить состояние основных систем организма: нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной, мышечной и других. Одной из основных форм ведения самоконтроля дневник самоконтроля легкоатлета.

Цель исследования: выделить основные критерии самоконтроля для определения функционального состояния квалифицированных легкоатлетов.

Объект исследования: контроль функционального состояния в тренировочном процессе квалифицированных легкоатлетов.

Предмет исследования: основные критерии самоконтроля для определения функционального

состояния в тренировочном процессе квалифицированных легкоатлетов.

Задачи исследования: определить основные средства самоконтроля и формы его ведения в тренировочном процессе квалифицированных легкоатлетов.

Методы исследования: анализ литературных источников и эмпирических данных.

Результаты исследования. Спортивные возможности легкоатлетов детерминированы большим количеством факторов. На современном этапе на ведущей позиции выступает прицельное руководство их развитием с возможностью использования индивидуальных особенностей спортсмена, поскольку ни объем и интенсивность нагрузок повышать постоянно малоэффективно, поскольку это приводит к различным формам перетренировки, а также нарушения адаптационных процессов организма спортсмена. Рациональная организация тренировочного процесса зависит от уровня овладения практическими и теоретическими знаниями тех, кто руководит процессом максимальной реализации индивидуальных возможностей организма. Если считать, что целью тренировки является направленное расширение возможностей органов и систем организма, то возникает необходимость знаний о путях оптимизации и согласованности их работы. Наиболее исчерпывающую информацию о сдвигах, которые происходят в организме под действием физической нагрузки и во время отдыха, можно получить, используя разнообразные биохимические показатели: развернутый анализ крови и мочи, биопсия тканей, анализ выдыхаемого воздуха спортсменом во время нагрузки и покоя. Любая наименьшая двигательная активность требует энергии на выполнение, а условия выполнения этого действия диктуют путь, которым эта энергия добывается. Существует целая система прямых и косвенных биохимических измерений, которые могут диагностировать энергетический уровень обеспечения выполнения упражнения или указывать на этап восстановительных процессов. Тем самым биохимический анализ служит информативным источником в вопросах эффективности тренировочных упражнений, скорости протекания восстановления [1, 3, 6].

Для реализации управленческих воздействий в легкой атлетике с позиции биологии, необходимо знать пределы развития органов и систем, а также качеств, определяющих достижение максимальной специальной работоспособности. Кроме того, биохимический мониторинг следует применять с целями, которые позволяют обе-

спечить процесс развития при отсутствии срыва адаптационных эффектов в кратчайший срок. Биохимические факторы играют весомую роль при решении проблем отбора и прогнозирования различного уровня, но данные исследования можно проводить только в лабораторных условиях с соответствующим оборудованием и специалистами.

Основной формой самоконтроля, как уже отмечалось, является дневник самоконтроля, помимо этого формами самоконтроля могут выступать записи в медицинской карточке, заметки тренера и спортсмена. Дневник дает спортсмену возможность ежедневного мониторинга за своим организмом на основе объективных и субъективных данных, таких, как объем и интенсивность физической нагрузки (м, кг, сек, количество серий, повторений, интервалы и характер отдыха), медико-биологические показатели (ЧСС, АД, ЧД, жизненный индекс, ЖЕЛ, объем грудной клетки, станова и кистевая динамометрия, миотнометрия), функциональные пробы, самочувствие, аппетит, сон, желание тренироваться, ощущение усталости.

Приведем основные показатели дневника самоконтроля: самочувствие, работоспособность, сон, аппетит, ЧСС, боли, желание тренироваться, вегетативные проявления, половые особенности, применение медико-биологических и функциональных проб [1, с. 52; 3, с. 16-18]. Самочувствие отражает состояние и деятельность всего организма, которое оценивается как хорошее, удовлетворительное и плохое. Работоспособность оценивается как повышенная, обычная и пониженная. Сон в норме – быстрое засыпание и довольно крепкий сон, нарушениями считаются плохой сон, долгое засыпание или частые просыпания, бессонница – все данные симптомы указывают на переутомление.

Перегрузки, недосыпание, недомогание и прочее отражаются на аппетите (он бывает нормальным, повышенным или пониженным). ЧСС – важный объективный показатель работоспособности сердечно-сосудистой системы, отклонениями от нормы могут быть как брадикардия, так и тахикардия, а также экстрасистолия и другие нарушения ритма. Следует обращать внимание на боли в области сердца и их характер, на головные боли, головокружения, возникновение болей в правом подреберье, особенно, при беге. К вегетативным проявлениям мы можем отнести нежелание тренироваться, повышенную потливость, бессонницу, понос, запор, отсутствие потения, спазмы гладких мышц. Женщины отмечают

в дневнике периодичность и характер овуляции. Спортивный врач или тренер должны разъяснять спортсмену, как вести дневник, как оценивать тот или иной показатель своего самочувствия, его влияние на состояние здоровья, и подготовить ему индивидуальный режим тренировочного процесса. Относительно применения медико-биологических методов можем предложить следующие показатели: ЧСС (55–70 уд/мин.), АД (110/70–130/85 мм рт. ст.), пульсовое давление (40–50 мм рт. ст.), частота дыхания (12–16 раз/мин.), ЖЕЛ (3,5–7,5 мл куб.), жизненный индекс (60–80 мл/кг) [2, с.18-21; 3, с.16-21; 5, с. 7-9].

Периодическое определение частоты сердечных сокращений (ЧСС) является одним из наиболее информативных методов самоконтроля. Повышение ЧСС на следующий день после тренировки в сочетании плохим аппетитом, плохим самочувствием, нарушением сна, нежеланием тренироваться свидетельствует о переутомлении или перегрузки. ЧСС подсчитывается пальпаторным способом на лучевой артерии, слегка надавливая кончиками пальцев на артерию, подсчитывая число пульсовых колебаний за 15 сек с последующим перечислением на 1 мин. Артериальное давление является одним из наиболее интегральных показателей работы сердечно-сосудистой системы, измерение артериального давления после нагрузки, после отдыха и в состоянии покоя имеет высокую информативность. Для определения артериального давления используют автоматические и полуавтоматические тонометры.

Во время измерения АД спортсмен должен спокойно сидеть, отдохнув непосредственно перед исследованием. Измерение пульсового давления в состоянии покоя, под нагрузкой и при отдыхе предоставляет информацию о слаженности работы сердечно-сосудистой системы. Частота дыхания, жизненная емкость легких и жизненный индекс указывают на функциональное состояние дыхательной системы.

Кроме указанных медико-биологических методов мы предлагаем использовать следующие функциональные пробы: проба Генчи, проба Штанге (80–100 сек.), ортостатическая проба (повышение ЧСС менее чем на 20 ударов), индекс Скибински. При пробе Генчи спортсмен должен задержать дыхание сразу после выдоха и задержать дыхание на 40–60 секунд, при пробе Штанге дыхание задерживается после вдоха, нормой является показатель 80–100 секунд. Индекс Скибински позволяет оценить функциональное состояние дыхательной и сердечно-сосудистой системы.

Индекс Скибински = (ЖЕЛ(мл)/100) * время задержки дыхания (с)/ЧСС(уд/мин).

У спортсменов результаты оцениваются по шкале: величина индекса менее 5 – очень плохо, 5-9 – плохо, 10-30 – удовлетворительно, 30-60 – хорошо, больше 60 – очень хорошо.

Для определения функционального состояния симпатического звена вегетативной нервной системы проводится ортостатическая проба. Суть пробы заключается в следующем: спортсмен принимает горизонтальное положение, в котором находится 15 мин, после чего поднимается и стоит 10 мин. В горизонтальном положении и в конце 3-й и 10-й минут в вертикальном положении измеряют АД и ЧСС на лучевой артерии. Функциональное состояние вегетативной нервной системы определяют по динамике систолического артериального давления, диастолического артериального давления, пульсового артериального давления и показателей ЧСС. Если прирост ЧСС при переходе из горизонтального положения в вертикальное составляет менее 10 уд/мин., то состояние данной системы можно охарактеризовать на «отлично». Для оценки функционирования парасимпатического отдела вегетативной нервной системы используется клиничко-статическая проба, суть которой похожа к ортостатической только сначала, спортсмен стоит в течение 15 мин, а затем занимает положения лежа в течение 10 мин. Оцениваются функциональное состояние, как и в предыдущей пробе, но с повышением АД и уменьшением ЧСС при переходе из вертикального в горизонтальное положение [2, с. 18-21].

Выводы. Основной формой самоконтроля является дневник самоконтроля, он предоставляет возможность ежедневного мониторинга за своим организмом на основе объективных и субъективных данных таких, как объем и интенсивность физической нагрузки (м, кг, сек, количество серий, повторений, интервалы и характер отдыха), медико-биологические показатели (ЧСС, АД, ЧД, жизненный индекс, ЖЕЛ, объем грудной клетки, станова и кистевая динамометрия, миотнометрия), функциональные пробы; самочувствие, аппетит, сон, желание тренироваться, ощущение усталости.

Перспективы дальнейших исследований: внедрить использование дневников самоконтроля по предложенной схеме для всех спортсменов сборной МГОГИ по легкой атлетике и определить эффективность его использования по результатам соревновательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков В.В. Самоконтроль стану здоров'я спортсмена у системі управління тренувальними навантаженнями на етапах базової підготовки / В.В.Волков // Фізична культура, спорт та здоров'я нації – нова епоха, нова генерація : матеріали Всеукр. наук. – практ. конф. – Миколаїв, 2002. – С. 50–53.
2. Воронін Д.М. Спортивна морфологія. Методичні вказівки до лабораторних занять для студентів спеціальності «фізична реабілітація» / Д. Воронін, Є. Свіргунець. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – 31 с.
3. Готовцев П.И. Самоконтроль при занятиях физической культурой / П.И. Готовцев, В.Л. Дубровский. – М.: Здоровье, 1998. – С. 3-98.
4. Круцевич Т.Ю. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання / Т.Ю. Круцевич. – К.: Олімпійська література, 2008. – 392 с.
5. Савченко Р. Є. Легка атлетика. Методичні вказівки для студентів спеціальності «фізична реабілітація» / Р. Савченко, Д. Воронін. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – 42 с.
6. Самоконтроль у процесі занять масовою фізичною культурою та спортом // Фізичне виховання / С.І. Присяжнюк, В.П. Краснов, М.О. Третьяков [та ін]. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – С. 149-155.

Summary

THE USING OF SELF-CONTROL TO DETERMINE THE FUNCTIONAL STATUS OF QUALIFIED ATHLETES IN THE TRAINING PROCESS

D.M. Voronin

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. This work considers use of self-checking in the course of training of the qualified athletes, choice of parameters of self-checking and their use, formation of a diary of self-checking of the qualified track and field athlete.

Key words: track and field athlete; self-checking; diary; parameters.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ

Гончарова Е.В., Чикина Л.Е., Олейников Д.М.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Статья посвящена особенностям проведения занятий по физической культуре со студентами, отнесёнными к специальной медицинской группе. Авторы статьи описали оздоровительное влияние физических упражнений на организм человека.

Ключевые слова: здоровье; физическая культура; валеология; физическая активность; адаптация.

Здоровье граждан является важным показателем уровня социально-экономических достижений данного общества. Научение использованию валеологических знаний в укреплении здоровья современного студента является основной задачей преподавателя по физическому воспитанию.

Согласно современным представлениям, двигательную активность (ДА) следует рассматривать как естественный, эволюционно сложившийся фактор биопрогресса, определивший развитие организма и обеспечивающий не только его адаптацию к окружающей среде, но и оптимизацию его жизнедеятельности [1].

Природа так устроила человека, что без физической активности он очень быстро превращается в «развалину». Слова П.Ф. Лесгафта: «То, что не упражняется, – разрушается» сегодня актуальны как никогда.

Необходимость движений для организма хорошо видна на современных детях, которые большую часть времени проводят у компьютеров. Интернет стал неотъемлемой частью жизни современной молодёжи, а значит, уровень физической активности снижен до критических показателей. Современная цивилизация, создавая комфортные условия для существования, привела человека к физическому мышечному голоду, то есть гиподинамии. Ещё великий Аристотель писал: «Ничто так не истощает и не разрушает человека, как продолжительное физическое бездействие», за которое организму приходится расплачиваться хроническими заболеваниями, ожирением, простудами. Конечно, существует множество причин различных недугов, но дефицит движений является одной из главных. Люди, которые ведут малоподвижный образ жизни и не занимаются физической культурой, как правило,

приобретают не только хронические заболевания, но и проблемы психологического характера. У физически активного человека вырабатывается определенный режим дня, уверенность в себе, он в большей мере коммуникабелен, адекватно реагирует на критические замечания.

С раннего возраста детей с хроническими заболеваниями опекают родители: «Не бегай!», «Не прыгай!», а врачи – «на всякий случай», освобождают от каких-либо занятий физической активностью, даже в специальной медицинской группе! В школе такие дети на уроках по физической культуре сидят на скамейке. К сожалению, у них сложилось определенное отрицательное отношение к данному предмету, и доказать обратное – задача очень сложная, но необходимая. Поступив в институт, такие дети, прежде всего, должны довериться преподавателю, который, в свою очередь, обязан убедить их в пользе физических упражнений при хронических заболеваниях и в том, что физическая культура поможет им стать сильнее, здоровее, увереннее в себе и в завтрашнем дне.

Основными задачами физического воспитания являются формирование личности профессионала, укрепление здоровья, коррекция и профилактика заболеваний, улучшение функционального состояния и предупреждение прогрессирования болезни, повышение физической и умственной работоспособности, снятие утомления и повышение адаптационных возможностей организма, воспитание потребности к здоровому стилю жизни: закаливанию, правильному питанию, рациональному режиму труда и отдыха, оздоровительной двигательной активности. [2]

Деятельность всех систем организма контролируется центральной нервной системой, и все отклонения в состоянии здоровья человека нарушают её работу.

Занятия в специальной медицинской группе необходимо начинать с обучения правильному дыханию. Под действием специальных дыхательных упражнений происходит раскрытие дополнительной капиллярной сети альвеол, за счёт чего улучшаются трофические процессы в лёгких, усиливается газообмен, приводя к повышению насыщения крови кислородом. Физические упражнения усиливают дыхательную мускулатуру, в результате увеличивается экскурсия грудной клетки и вентиляция лёгких.

При регулярном выполнении адекватной физической нагрузки повышаются функциональные возможности сердечно-сосудистой системы. Усиление притока крови к коронарным сосудам способствует увеличению числа капилляров, что, в свою очередь, активизирует окислительно-восстановительные процессы и улучшает трофику сердца, за счёт чего стенки миокарда утолщаются, повышая сократительную функцию. Работа сердца становится более экономичной, увеличиваются резервные возможности сердечно-сосудистой системы.

Выполнение физических упражнений положительно влияет на состояние опорно-двигательного аппарата. В результате физической нагрузки повышается минерализация костной ткани, увеличение содержания кальция, препятствуя развитию остеопороза. Увеличивается приток лимфы к суставным хрящам и межпозвоноквым дискам, что является лучшим средством профилактики артроза и остеохондроза. Осанка, выработанная в результате определённых упражнений, обеспечивает правильную работу всех внутренних органов.

С помощью физических упражнений можно нормализовать функции пищеварения.

Занятия со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья, проводятся по специальной программе.

Для студентов, отнесённых к специальной медицинской группе, теоретический раздел программы дополняется сведениями об использовании физических упражнений в целях профилактики тех или иных заболеваний. Приобретение валеологических знаний является главной целью данного раздела.

Практический раздел предусматривает научение студентов самостоятельно использовать средства физической культуры для сохранения профессиональной работоспособности и собственного здоровья. Данный раздел состоит из методико-практических и учебно-тренировочных занятий. На методико-практических занятиях, а

их в специальной учебной группе гораздо больше, чем в основной, студенты осваивают приобретённые способы и методы жизненно-необходимых умений и навыков средствами физической культуры. Учебно-тренировочные занятия для специальной учебной группы имеют корригирующую и оздоровительно-профилактическую направленность, с обязательным использованием средств и методов для устранения отклонений в состоянии здоровья, физического развития и функционального состояния организма.

В контрольном разделе студенты специальной учебной группы показывают уровень приобретённых валеологических знаний и выполняют только те практические тесты и требования, которые доступны им по состоянию здоровья.

Первостепенной задачей преподавателя, работающего со студентами, отнесёнными к специальной медицинской группе, является определение уровня возможной физической нагрузки на организм каждого из занимающихся. При подборе упражнений необходимо учитывать состояние здоровья, пол, физическую подготовленность, а также количество упражнений, исходные положения, темп, ритм и амплитуду выполнения. Все это даст возможность обеспечить равномерное распределение физической нагрузки на все группы мышц, способствовать общему укреплению организма, развитию и поддержанию таких физических качеств, как сила, ловкость, выносливость и в то же время не навредить.

Студентам, занимающимся физической культурой в специальной медицинской группе, рекомендуется вести дневник самонаблюдений.

Занятия состоят из четырёх частей: вводной, подготовительной, основной и заключительной. Их содержание зависит от функционального состояния и характера заболеваний занимающихся.

Вводная часть должна иметь положительную эмоциональную окраску (построение, приветствие, объяснение задач занятия, строевые упражнения и т.д.) и посвящается психологической подготовке студента к физической нагрузке.

Подготовительная часть занятия предусматривает выполнение упражнений в ходьбе; лёгкий бег, общеразвивающие, дыхательные упражнения и упражнения, подводящие к выполнению заданий основной части занятия с предметами и без них.

В основной части используются различные системы физических упражнений, а также специфические упражнения для профилактики заболеваний, подвижные игры, элементы спортивных игр и так далее. Рекомендуется включать соревновательные элементы.

Заключительная часть содержит дыхательные упражнения, ходьбу, упражнения на релаксацию, на осанку и прочее.

Для оценки адекватности нагрузки и приспособляемости организма к ней, осуществляется подсчёт пульса студента до начала занятия и в ходе каждой из структурных его частей. По результатам полученных данных выполняется построение физиологической кривой, где на горизонтальной шкале отмечается время занятия, на вертикальной шкале – частота сердечных сокращений. В норме физиологическая кривая волнообразна. В основной части занятия линия поднимается и заметно снижается к заключительной части. Количество ударов пульса нетренированного человека в состоянии покоя 65–75 ударов в минуту у мужчин и 70–80 ударов в минуту у женщин.

Во время занятий, нагрузку надо повышать постепенно, чередовать упражнения на напряжение и расслабление, следить за тем, чтобы частота сердечных сокращений не превышала допустимого максимума. Рекомендуется избегать таких упражнений, как стойка на голове, игра головой в мяч, игры с захватом шеи, кувырки. Преподаватель должен предотвратить возникновение внешних признаков утомления, главным из которых является понижение работоспособности, проявляемое в ослаблении внимания, рассеянности, нарушении координации. Движения становятся неточными, вялыми, неуверенными, появляется бледность кожных покровов. Задача преподавателя – недопущение утомления путём грамотного распределения физической нагрузки на организм студента.

Основной вид упражнений в специальной учебной группе – общеразвивающие упражнения. Они должны быть просты и доступны для всех занимающихся, способствовать укреплению опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной систем, органов пищеварения. Применяя общеразвивающие упражнения, сравнительно легко регулировать физическую нагрузку. Во время выполнения упражнений необходимо давать паузы для отдыха (от 5 до 10 сек.) Чем пауза меньше, тем нагрузка больше. Простые и знакомые упражнения можно выполнять без пауз. В этом случае нагрузка значительно увеличивается. Во время выполнения физических упражнений, а особенно игровым способом, улучшается эмоциональное состояние студентов. Поэтому использование общеразвивающих упражнений в парах, в играх, коллективно в кругу вызывают много положительных эмоций,

но требуют от преподавателя постоянного контроля за занимающимися. Для того чтобы повысить интерес к занятиям важно учитывать пожелания студентов и больше внимания уделять тем физическим упражнениям и системам, которые им интересны.

Занятия специальной учебной группы рекомендуется проводить на открытом воздухе, на спортивных площадках. Оздоровительный бег оказывает прекрасное воздействие на все системы организма, особенно, на сердечно-сосудистую. Беговая нагрузка, если она соответствует возможностям организма данного студента, способствует очищению кровеносных сосудов, укреплению сердечной мышцы, улучшению свойств крови, повышению кровоснабжения всех тканей, активизации обменных процессов, оказывает благоприятное воздействие на снятие психоэмоционального напряжения. Бег, при соблюдении постепенности и регулярности, положительно воздействует на иммунную систему, укрепляя защитные функции организма. Задача преподавателя убедить студентов в пользе оздоровительного бега, которым можно заниматься в любое время года.

Еще один общедоступный вид физической активности, который входит в учебные программы всех вузов, – лыжная подготовка.

Ходьба на лыжах – циклические движения, стимулирующие обменные процессы организма, развивающие умение ориентироваться в пространстве и координацию движений. Длительная ходьба на лыжах укрепляет здоровье, являясь профилактикой многих заболеваний сердечно-сосудистой и дыхательной систем, оказывает благотворное влияние на опорно-двигательный аппарат.

Студенты нашего института имеют прекрасную возможность заниматься плаванием во внеучебное время, посещая спортивный комплекс «Восток». Занятия в бассейне проходят ежедневно под контролем преподавателей кафедры физического воспитания. Плавание способствует развитию и укреплению центральной нервной системы, рекомендуется студентам, имеющим нарушения опорно-двигательного аппарата. Данный вид физической активности способствует регулированию массы тела.

Современные системы физических упражнений такие, как степ-аэробика, стретчинг, танцевальная аэробика, упражнения в партере, калланетика пользуются большой популярностью у студентов специальной группы. Они представляют собой движения и позы, которые обеспечивают определенное воздействие на организм.

Необходимо помнить, что данные упражнения используются на занятиях специальной группы как дополнение, в качестве разнообразия. Наряду с элементами из современных систем физических упражнений, применяются упражнения с предметами (мячи, скакалки, обручи), круговые тренировки, элементы спортивных игр, упражнения в парах (с предметами и без предметов), подвижные игры.

Использование вышеперечисленных форм физической активности поможет компенсации и тренировке нарушенных функций организма.

В заключение хочется сказать словами Гиппократ: «Гимнастика, физические упражнения, ходьба должны прочно войти в повседневный быт каждого, кто хочет сохранить работоспособность, здоровье, полноценную и радостную жизнь».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бароненко В.А., Рапопорт Л.А. Здоровье и физическая культура студента. – М., 2012. – С. 85.
2. Бишаева А.А. Профессионально-оздоровительная физическая культура студента. – М., 2013. – С. 206.

Summary

THE USING OF DIFFERENT SYSTEMS OF PHYSICAL EXERCISES IN THE CLASSROOM SPECIAL EDUCATION GROUP

E.V. Goncharova, L.E. Chikina, D.M. Oleynikov

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article is devoted to peculiarities of teaching in physical education with students, who assigned to special medical group. In the work described health effect of exercise on the human body.

Key words: health; physical culture; valeology; physical activity; adaptaion.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОЙ ЛЕЧЕБНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Карташев Н.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье показаны некоторые причины нездоровья современного подрастающего поколения, актуализирован лечебно-педагогический механизм воспитания путем взаимодействия семьи и образовательного учреждения, родителей и педагогов в создании оздоравливающей среды, в которой должно формироваться здоровье обучающихся как социокультурная ценность.

Ключевые слова: институты образования; лечебная педагогика; субъекты образования; здоровье человека; образ жизни человека.

В настоящее время ухудшение здоровья подрастающего поколения стало не только медицинской, но и социально-педагогической проблемой, которая отнесена сегодня к числу наиболее актуальных вопросов образования [1, 4, 6, 7]. Результаты педагогических, медико-педагогических, социологических исследований последних лет показали, что за годы школьного обучения растет число детей с заболеваниями органов чувств, представленными в основном болезнями зрительного анализатора – с 14,9% до 23,3% [3, с. 38, 46]; к 9 классу примерно треть детей уже имеют сформированную патологию зрения [3, с. 36].

Среди заболеваний, распространенных среди детей-школьников, также особую обеспокоенность вызывают заболевания пищеварительной системы, удельный вес которых растет с 10,5% в начальных классах до 14,4% в старшей школе [3, с. 40, 48]. Причиной перечисленных детских заболеваний является нерациональное и несбалансированное питание. В старших классах школы значительная часть молодежи оказывается в плену асоциальных ориентиров субкультурного поведения и более разрушительных для здоровья человека вредных привычек (курение, приобщение к слабоалкогольным напиткам и другое).

Следует отметить, что современная семья и школа в разрешении проблем детских заболеваний и вредных привычек детей не могут выработать совместную стратегию их школьного и семейного оздоровления. Данное обстоятельство становится одной из причин состояния нездоровья, как детей в школе, так и в семье, что приводит к отсутствию у школьников сформированного представления о здоровом образе жизни

ребенка [4], как в учебном заведении, так и в досуговой деятельности.

С такими деформированными представлениями о вредных привычках, образе жизни многие школьники приходят в профессиональные учебные заведения. Именно в профессиональном учебном заведении бывший школьник начинает постепенно изменять свои представления о том, что здоровье человека в первую очередь определяется именно устойчивым оздоравливающим стилем жизни, который носит персонифицированный характер. Вторая причина относится к субъективным, когда к нездоровью приводят негативное влияние микросреды ближайшего окружения молодого человека, неправильные действия товарищей и друзей по учебе, родителей, педагогов или их бездействие при решении задач охраны здоровья индивида.

Повышенный интерес к здоровью современных студентов обусловлен тем, что речь идет о будущих специалистах, от качества жизнедеятельности которых зависит, как развитие сферы их профессиональной деятельности, так и состояние духовной жизни общества в целом [6, с. 310]. Понимая это, преподаватели вуза сталкиваются с тем, что вредные привычки студентов-первокурсников (курение, употребление алкогольных напитков и другое) появились у обучающихся задолго до поступления в профессиональное образовательное учреждение, то есть во время обучения в школе. Знакомство с некоторыми направлениями западной социологии показало, что, например, французские социологи Д. Берто и И. Берто-Вьям, работая над вопросами стратификации, социальной мобильности, в качестве базового элемента выделяют семейную ячейку, а не индивида, тем самым развивая концепцию

антропологии. При этом социальное положение человека в данной концепции определяется авторами не только профессией, его индивидуальными характеристиками и жизненными ориентирами, но и исходной позицией жизненного старта, определяемой положением родительской семьи в классовой структуре. Социологи исходят из того, что в классовом обществе желаемый статус не может быть передан от родителей к детям; родители могут лишь обеспечить доступ или передать элементы (экономические, культурные, социопропространственной локации), с помощью которых этот социальный статус может быть сконструирован [2, с. 244-245].

Именно родительская семья делает мир профессионального образования доступным для своего ребенка. Бесспорно также и то, что именно семья становится важнейшим институтом социализации личности; постоянно возрастает вклад семьи материальными и культурными ресурсами в воспроизводство капиталов новых поколений [10, с. 5]. Поэтому учреждения профессионального образования справедливо признаются тем звеном, в котором закладывается будущее России [10, с. 6].

Вместе с тем, не может не вызывать беспокойства тот факт, что именно в семье и школе создаются предпосылки того, что в современные учреждения профессионального образования все чаще поступают молодые люди с ограниченными возможностями здоровья. Опрос среди студенческой молодежи показывает, что будущие специалисты не скрывают своих вредных привычек, но не умеют и не хотят соотносить их с собственным образом жизни; 40% студенческой молодежи не знакомы с понятием «здоровый образ жизни»; около 70% из них употребляют алкогольные напитки; 85% не занимаются спортом; 70% не имеют никакого представления о половой гигиене, о генеративной функции организма и другом. [9].

Одна из причин такого состояния нездоровья студентов-россиян заключается в отсутствии у них сформированного представления о здоровом образе жизни в семье [3, 10], профессиональном учебном заведении, досуговой деятельности. Между тем, здоровье человека в первую очередь определяется именно устойчивым оздоравливающим стилем жизни, который носит персонифицированный характер. Вторая причина относится к субъективным, когда к нездоровью приводят негативное влияние среды ближайшего окружения молодого человека, неправильные действия товарищей и друзей

по учебе, родителей, педагогов, или их бездействия при решении задач охраны здоровья индивида.

Семья как важнейший институт социализации ребенка призвана формировать в своей системе семейного воспитания ценностные ориентации ребенка в процессе его воспитания. Однако данные, приводимые А.В. Мудриком, свидетельствуют о том, что до 25% российских семей не в состоянии позитивно социализировать детей; 15% – формируют правонарушителей [9]. Причины такой тенденции кроются в утрате традиций российского семейного воспитания и его нравственных ценностей; распаде большого числа семей; искажении родительских инстинктов, которые проявляются в повседневной жизни, создавая негативный социально-психологический фон отношений в семье.

Однако именно родительская семья студента устойчиво мотивирована на сотрудничество с вузом в применении лечебной педагогики как фактора интеграции воспитательного потенциала семьи и образовательного учреждения в преодолении вредных привычек обучающегося, надежды на успешную интеграцию в вузовское образовательное пространство, актуализации принципов лечебного питания [11], развития досуговых физкультурных интересов и возможностей студента, взаимодействия институтов семьи и кураторов студенческих групп в согласованном использовании принципов лечебной педагогики в домашних и учебных условиях, согласованном формировании социокультурных досуговых интересов студентов и так далее. Все это создает предпосылки для интеграции реальных возможностей образовательно-воспитательной и лечебно-педагогической помощи студенту с ограниченными возможностями здоровья, делает учреждение профессионального образования более мобильным в оказании помощи учащемуся с особыми нуждами, в развитии его социокультурной среды, в подборе оптимальных форм физкультурных занятий (часто индивидуальных или в небольших группах) и другое.

В настоящее время педагоги школы и вуза сталкиваются с необходимостью подготовки родителей школьников и студентов, которые не всегда готовы к лечебно-педагогической работе. В условиях любого образовательного учреждения возможна организация для родителей лечебно-педагогической школы с приглашением специалистов, ориентированных на определен-

ный возраст детей и молодежи (дошкольный, школьный, студенческий). При этом родителям небезынтересно будет узнать о различных факторах риска, о систематизации факторов-причин, оказывающих негативное влияние на состояние здоровья ребенка. Для первых двух категорий родителей (дошкольников и школьников) занятия лечебно-педагогической школы могут быть организованы в форме лекций, семинаров, тренингов, индивидуальных и групповых практических занятий.

Для третьей категории родителей возможна форма индивидуальных консультаций с куратором студенческой группы, преподавателями конкретных учебных дисциплин, медицинским работником по проблемам образа жизни, генетики и биологии человека, внешней среде, природно-климатическим условиям, здравоохранению.

Таким образом, к началу XXI века в России сформировался устойчивый вектор внимания институтов семьи и профессионального образования к здоровью человека. Напомним, что здоровье человека представляет собой состояние

организма, характеризующееся его уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием каких-либо болезненных изменений. При этом, согласно определению, принятому Всемирной организацией здравоохранения, здоровье является не только биологической, но и социальной категорией, то есть здоровье – это интегративное состояние телесного, душевного и социального благополучия.

Подготовка родителей и педагогов к лечебно-педагогической работе с детьми в семье является в настоящее время актуальнейшей социально-педагогической проблемой. В деятельности современных родителей целесообразно развивать элементы педагогического менеджмента, необходимого для вовлечения в процесс развития, обучения, образования своего ребенка различных специалистов; управления внутрисемейными процессами обучения, развития, воспитания ребенка, контроля за эффективностью воспитательного процесса, степенью удовлетворенности ребенка, состоянием его здоровья как социокультурной ценности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бергер П.Л. Общество в человеке // Социологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 162-181.
2. Берто Д., Берто И. Наследство и род: трансляция и социальная мобильность на протяжении пяти поколений // Социология : хрестоматия / сост. Ю.Г.Волков, И.В.Мостовая. – М.: Гардарики, 2003.
3. Влияние учебной нагрузки и санитарно-гигиенических условий обучения на здоровье школьников / под ред. А.Г.Хрипковой. – М., 1997.
4. Зайцев Г.К. и др. Здоровье учителя: валеологический самоанализ // Педагогика. – 1994. – № 3.
5. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования : учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005.
6. Карташев Н.В. Подготовка будущего педагога: социально-педагогический аспект // Культура здоровой жизни. Подмосковье, 2011. Спецвыпуск. – С. 32-37.
7. Культура здоровой жизни. Подмосковье, 2011. Спецвыпуск. – С.2-3.
8. Кучма В.Р. и др. Состояние здоровья школьников на пороге третьего тысячелетия // Magister. – 1999. – № 3.
9. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А.Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000.
10. Образование и здоровье : сб. науч. статей / под ред. В.И.Загвязинского. – Тюмень, 2005.
11. Пальцев А.И. Образ жизни и здоровье человека. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2008. – 340 с.
12. Студент на пороге XXI века : монография / отв. ред. Н.И.Рейнвальд. – М.: Изд-во УДН, 1990.
13. Филоненко В.И., Лепин А.П. Семья как основной агент базовой социализации студентов вузов // Социс. – 2013. – № 6. – С. 71-77.
14. Шкаратан О.И., Ястребов Г.А. Социокультурная преемственность в российской семье (опыт эмпирического исследования) // Общественные науки и современность. – 2010 – № 1. – С. 5-27.

Summary

**SOCIO-CULTURAL ASPECT
OF MODERN CURATIVE PEDAGOGIC**

N.V. Kartashev

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. This article shows some of the causes of ill-health of the younger generation of modern, updated medical-pedagogical education by reaction mechanism of family and educational institutions, parents and teachers to provide a healthy environment in which the health of students should be formed as a socio-cultural values.

Key words: Institute of Education; curative education; the subjects of education; health; lifestyle man.

ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ ЭСТЕТИЧЕСКАЯ РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ВСЕСТОРОННЕГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Комарова Т.С.

Московский государственный гуманитарный университет им М.Ф. Шолохова

Аннотация. В статье излагаются концептуальные идеи и положения о предметно-пространственной среде дошкольной организации как фактора всестороннего воспитания и образования детей.

Ключевые слова: предметно-пространственная среда; детское учреждение; формирование личности; природный мир.

Природная, социально-культурная и образовательная среда издавна рассматривалась философами, педагогами и психологами как важный фактор формирования личности ребенка, начиная с младенческих лет. Одними из первых обратили на это внимание педагоги гуманисты XVI–XVII вв. Так, известный педагог-гуманист Витторино де Филитре считал, что для правильного воспитания и обучения дети должны жить и учиться вместе в красивом загородном дворце. Он придавал большое значение в формировании личности ребенка природной среде. Томазо Кампанелла (итальянский социалист-утопист XVI в.) считал, что для эффективного развития детей необходимо стены зала, где занимаются дети, расписать картинами, рассматривая которые они могли бы познавать окружающий мир. Особенно значима предметно-пространственная среда, по мнению педагогов-гуманистов, для нравственно-эстетического воспитания, формирования духовного мира ребенка, которое надо осуществлять с первых лет жизни человека. И в более поздних педагогических трудах и системах воспитания среда понималась широко.

Важнейшим фактором формирования личности ребенка Ж.-Ж. Русо считал среду, в которой живет ребенок. Основываясь на убеждении, что город с его соблазнами и безнравственным образом жизни богачей, может только развратить его воспитанника Эмиля, он увозит его в деревню. Сельские жители, по его мнению, обладают высоконравственными качествами по сравнению с богачами.

Среда – явление многоплановое, многоаспектное. Ученые выделяют среду географическую, социальную, которую определяют как «окружающие

человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности».

Известный педагог и педолог, внесший большой вклад в решение проблемы воспитания, обучения и развития ребенка, П.П. Блонский, подчеркивал, что среда, в которой живет и развивается ребенок, имеет большое значение. Он понимал среду широко, как условия жизни ребенка и условия его развития. Он включал в понятие среды и географическую зону, в которой живет ребенок, показывая зависимость особенностей развития ребенка от географического места расположения. В отечественной педагогике 20–30-х годов о среде, в которой живет и развивается ребенок, писали ученые (П.П. Блонский, Ю. Бонди, Г.Л. Рошаль и другие). Разработке этих вопросов много внимания уделяли педагоги VII Опытной станции Наркомпроса, руководимой известным деятелем культуры Г.Л. Рошалем. «Педагогический коллектив станции разрабатывал идею целесообразной организации среды для выработки у детей необходимых в воспитании реакций на определенном этапе развития ребенка». Такое определение среды заключает в себе широкий смысл этого понятия – микросреда. В узком смысле среда может относиться к семье, группе людей, объединенных общей деятельностью: ученический, трудовой коллектив и тому подобное – микросреда.

Огромное значение окружающей ребенка среде природной, социальной и материальной придавал детский врач и педагог Е.А. Аркин. Он подчеркивал, что эта среда является необходимым условием физического воспитания детей, укрепления и охраны здоровья детей.

Среда, в которой живет современный человек, ребенок, имеет исторические корни и в этом смысле является частью культуры общества, в

которой закреплены национальные, региональные традиции, особенности, обусловленные природой, климатом, спецификой производственной жизни местности. Примером могут служить различные дома, которые строят люди на Севере или Юге России, в горной или равнинной местности, в лесной или степной зоне. Их внешний вид, архитектура, материалы, из которых они созданы, определяются климатом местности, ее ландшафтом, особенностями быта и труда людей.

Среда, как феномен отечественной материальной и духовной культуры подробно рассматривается в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля. Известный ученый Д.С. Лихачев подчеркивал значение среды обитания человека, выделяя в ней природную и культурную ее составляющие части. Он писал: «Человек живет не только в природной среде, но и в среде, созданной культурой его предков и им самим. Сохранение культурной среды – задача не менее важная, чем сохранение окружающей природы».

Психолог Р.С. Немов трактует среду как совокупность внешних условий и факторов, среди которых рождается, живет и развивается организм.

Эти факторы и условия имеют большое значение для нормального развития детей. Среда, окружающая детей, может вызывать у них чувство радости, создавать эмоционально положительное настроение, возбуждать их любознательность, а может подавлять ребенка, вселять в него тревогу, а то и страх. Так, С.Т. Шацкий вспоминает, что, когда он пятилетним ребенком шел с мамой по Невскому проспекту (С.-Петербург), он испытывал чувство страха, так как ему казалось, что огромные дома упадут на них.

Окружающая ребенка среда современного мира – образование многоаспектное. Она включает природу, внешнее социальное окружение (макросреда), дом, в котором живет ребенок, предметно-пространственное окружение, семью, сверстников и взрослых в детском учреждении, а также по месту жительства.

Большое внимание созданию среды, способствующей культурному развитию ребенка и активизирующей его творческую деятельность, уделял в своей педагогической теории и практике Л.Н. Толстой.

В освоении ребенком этой среды значительную роль он отводил взрослому, и как носителю этой культуры – знакомство детей с устным народным творчеством (поговорки, потешки, сказки), и как побудителю детского творчества, что писатель опробовал в своей педагогической

работе в Яснополянской школе – предложения вместе писать сочинения «кто лучше и я с вами».

На воспитательное значение среды, в которой живут дети, указывал С.Т. Шацкий: «необходимо знать среду, чтобы знать, как нужно на эту среду воздействовать. Но этого мало. Мы видим, что эта среда сама воспитывает ребенка». С.Т. Шацкий, Л.К. Шлегер (заведующая дошкольным отделом первой опытной станции Наркомпроса, руководимой С.Т. Шацким) в своей практической работе понимали среду широко: как условие жизни детей, необходимость их изучения и разработку практических мер для улучшения этих условий. Они подчеркивали, что в этой работе необходимы совместные усилия семьи и детского сада.

Подчеркивая большую роль среды в формировании ребенка, известный советский кинорежиссер Г. Рошаль еще в 1924 году в своем выступлении на III Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию говорил о необходимости активно включать детей в создание среды в дошкольном учреждении. Он был горячим сторонником раннего включения ребенка в реальную жизнь и, прежде всего, через введение в его жизнь в детском саду новых материалов, таких, которые ребенок мог бы преобразовывать в разные предметы с возможностью в последующем их комбинировать. И многое в этом отношении зависит от изобретательности педагогов. Он критиковал застывшее положение мебели, расставленной в помещении учреждения взрослыми «навсегда», без изменений в последующем. Это однообразие, неподвижность надоедают ребенку и обедняют его.

Мысль деятеля культуры об активном включении детей, особенно, старших дошкольников, в создание эстетической среды горячо поддерживала Е.А. Флерина. Она подчеркивала, что включение ребенка в преобразование окружающей обстановки является фактором формирования творческой активности ребенка, способствует развитию воображения.

В эти годы большое внимание уделялось материалам и оборудованию детских садов. Об этом говорили и писали Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, Н.Н. Иорданский, А.В. Суровцева, Н.П. Сакулина и многие другие.

Разрабатывая вопросы организации и оборудования детского сада, Е.А. Флерина включала в окружающую среду помещения детского сада, мебель, материалы для занятий, игры и игрушки, геометрические фигуры разной формы, разного цвета, величины. Она подчеркивала, что окружающая обстановка очень много значит в жизни и воспитании детей.

Важную роль в развитии ребенка, воспитании его культуры, успешном освоении им художественно-творческой деятельности отводила среде Е.А. Флерина. При этом она имела в виду материальную среду, включая в нее все вещественное, окружающее ребенка и воздействующее на его органы чувств. Говоря о необходимости организации среды, отвечающей возрастным возможностям детей и задачам воспитания ребенка, она считала важным организовывать взаимодействие ребенка с окружающей средой, что, по ее мнению, формирует творческую активность ребенка.

Велико значение предметно-пространственной организованной среды во всестороннем воспитании детей.

Отечественные педагоги и деятели культуры видели в создании эстетической благоприятной для детей среды большие возможности в развитии художественных способностей и творческой одаренности у детей. Впервые об этом сказал А.Ф. Лазурский. Об этом писали также А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, Е.А. Флерина, позднее В.А. Сухомлинский. Итак, среда как предметное, природное и социальное окружение, в котором живет и развивается ребенок, издавна рассматривалась педагогами, философами, психологами в качестве одного из важнейших факторов формирования личности ребенка.

В наши дни эти мысли развивают А.И. Савенков, О.В. Цаплина, Е.А. Пелих, С.Л. Новоселова, В.И. Лясколо, Е.А. Екжанова и др. Все они подчеркивают не только важность организации эстетической среды, но и необходимость ее вариативности, периодической изменчивости.

Весомый вклад в разработку проблемы создания эстетической среды в детском саду внесла лаборатория эстетического воспитания НИИ дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР под руководством Н.А. Ветлугиной. Сотрудниками этой лаборатории в конце 60-х начале 70-х годов XX в. Ю.В. Максимовым, Г.Н. Пантелеевым и Л.В. Пантелеевой были разработаны требования к интерьеру групповых комнат, вестибюля и других помещений; ими создавались эскизы оформления помещения групповых и отдельных уголков, оборудования участков детского учреждения. Эта работа вызвала большой интерес ученых и практиков и послужила стимулом к дальнейшей разработке проблемы эстетической развивающей среды.

Созданию предметной развивающей среды уделяла внимание С.Л. Новоселова. В разработанных ею методических рекомендациях «Развивающая предметная среда» (М., 1995) рас-

сматриваются компоненты развивающей среды, ее педагогическое значение, требования к созданию среды и другие.

Рассматривая педагогическое значение развивающей предметной среды, С.Л. Новоселова предлагает заменить традиционный принцип наглядности на принцип деятельности. Вряд ли можно согласиться с исключением принципа наглядности, особенно применительно к воспитанию детей дошкольного возраста, которые мыслят образами и образное мышление которых основывается на образах восприятия. И сама созданная развивающая среда представляет собой яркое проявление наглядности и воздействует она на детей непосредственно. Что касается деятельности, то деятельностный подход и предполагает при создании среды основываться на учете потребностей разнообразных деятельностей. И оба названных принципа не исключают, а дополняют друг друга. Однако книга, созданная названным автором, безусловно, полезна и заслуживает внимания.

Нам представляются весьма интересными исследования В.Н. Дружинина, которые показали, что творчество (креативность) как глубинное (личностное), а не только как поведенческое (ситуативное) свойство, формирование должно происходить под влиянием условий среды. Среда, активизирующая творческий потенциал ребенка, по мнению ученого, должна быть многовариантной, не застывшей. Такая среда вызывает у детей стремление к поиску творческих ориентиров. Ранее об этом же писал известный психолог Дж. Рензулли, исследовавший проблему одаренности и способностей. Он подчеркивал, что для формирования интеллектуальных и творческих способностей велика роль знаний (эрудиции и благоприятной окружающей среды).

Несмотря на то, что важную роль среды в воспитании детей, в развитии их творческой и интеллектуальной активности признавали многие педагоги, специальных исследований в этом направлении было далеко недостаточно. Одной из немногих работ можно назвать исследование О.В. Цаплиной, завершенное в конце 90-х годов XX века.

В исследовании В.И. Лясколо, посвященном разработке проблемы создания интегративной образовательной системы «Начальная школа – детский сад», среда выступает в качестве важного фактора, обеспечивающего успешность воспитания и развития детей. Автор показывает, что игнорирование требований к организации среды приводит к обеднению развития детей, которое

может вылиться в педагогическую запущенность детей.

Разрабатывая проблему формирования художественно-творческих способностей у детей дошкольного возраста в процессе интеграции разнообразных творческих деятельностей, Е.А. Пелих создает эстетический центр, включающий изостудию, зимний сад, театральную студию, скульптурную мастерскую. Эстетически было оформлено каждое помещение, где жили и занимались дети.

Е.А. Пелих подчеркивает, что созданная эстетическая среда в руководимом ею учреждении способствовала формированию у детей творческой активности, художественного вкуса, эстетической оценки, чувства прекрасного.

Предметно-пространственная среда в детском учреждении имеет важное значение для формирования личности ребенка, его всестороннего развития, для создания эстетического и эмоционально-психологического комфорта в учреждении. Постоянно воздействуя на ребенка через органы чувств, она без лишних слов и назиданий формирует у него представление о красоте, вкус, ценностные ориентации. Она непосредственно, постоянно и прямо влияет на детей, воздействуя на их эмоции, настроение, жизнедеятельность. Оказывает влияние на ребенка любая среда, и это влияние может быть как положительным, так и отрицательным.

Исследователи предметно-пространственной среды в дошкольном учреждении (Е.А. Екжанова, Т.С. Комарова, Е.А. Пелих, О.В. Цаплина, О.Ю. Филлипс и другие) отмечают, что в современных условиях среда часто бывает перегружена, недостаточно продумано выделение зон для разнообразных видов деятельности детей. Перегруженность среды не позволяет детям сосредоточиться на чем то, чем хотелось бы заняться, развивает рассеянность, притупляет взгляд, наблюдательность и вызывает нервные перегрузки и утомление. Такая среда оказывает на детей отрицательное влияние.

Для того чтобы оно было положительным, предметно-пространственная среда должна быть эстетически организована (по законам красоты) и заключать в себе возможности осуществления детьми разнообразных игр, занятий, досуга и способствовать развитию детей.

Под предметно-пространственной средой мы понимаем созданную в дошкольном учреждении обстановку, в которой живет ребенок. Эстетически организованная среда в детском учреждении, безусловно, функционально значима. Она должна отвечать санитарно-гигиеническим требованиям

и требованиям безопасности, разработанным для современного жилища.

Здесь все имеет значение: свежий воздух, чистота всех помещений, их освещенность, планировка помещений, в которых живут и активно действуют дети. И это создает среду психологически и экологически комфортную, благополучную для жизнедеятельности детей. При этом в окружающей среде следует выделять четыре аспекта: социальный, природный, предметный и архитектурно-пространственный.

Социальный аспект включает взаимоотношения друг с другом детей и взрослых. Очень важно, чтобы господствовало гуманное отношение окружающих к детям и формирование у ребят такого же отношения к окружающим. Большое воспитательное воздействие оказывают на детей взаимоотношения между собой окружающих взрослых: в семье – это взаимоотношения родителей, бабушек и дедушек, всех старших детей. В дошкольном учреждении – это взаимоотношения взрослых, работающих с детьми и для детей: педагогов, медицинских работников, помощников воспитателей и других, их взаимоотношения с родителями детей и детьми. В данном аспекте среда является одним из средств экологического и этико-эстетического воспитания.

К социальной среде следует отнести и те организации, учреждения и предприятия, в которых бывает ребенок с родителями (поликлиника, театр, музей, выставки, почта, магазин и другие), их внешняя и внутренняя отделка, общая атмосфера, а также взаимоотношения окружающих. Разумеется, эту среду педагоги не определяют, они не могут влиять на ее качество. Однако учитывать ее, оценивать и формировать отношение к ней необходимо.

Природный мир – это природное содержание в дошкольном учреждении (в помещении, на участке детского сада и школы, а также зеленые насаждения в *микрорайоне*), в парках, скверах, ближайшем лесу. При этом природа может быть представлена и растениями внутри помещений, аквариумами с рыбками, птицами, иногда и некоторыми животными. Кроме того, в природное содержание входит и участок детского сада, на котором растут деревья, кусты, трава, цветы. Все это радует глаз, создает уют, красоту. Однако следует помнить о том, что, по мнению П.Ф. Каптерева, известного отечественного педагога, чтобы понять красоту природы, человек должен быть умственно развит. Иначе она будет для него бездушна и мертва. По его образному выражению, «красоту природы видит ум, а не глаз».

На участке нашего учреждения весной организуется огород, на котором педагоги с детьми выращивают овощи, ягоды. Дети с воспитателями обеспечивали благоприятные условия для роста и созревания огородных культур: поливали, пропалывали грядки, подвязывали изгибающиеся стебли фасоли, кусты помидоров и другие. И это придавало красоту огороду и окружающей природе. Таким образом, в создании эстетической природной среды принимают участие дети. Это также создает природную среду, обладающую эстетическими свойствами и качествами, позволяющими развивать у детей эстетическое восприятие, представления; формировать у них эстетическое отношение к природе, понимание зависимости ее красоты от труда людей по уходу за животными и растениями и по охране их, что в итоге благотворно скажется на эколого-эстетическом и нравственном воспитании дошкольников.

Предметный мир – мебель и оборудование всех помещений учреждения, где живут и занимаются дети, включая произведения искусства, игрушки, предметы быта, одежды, пособия и другая развивающая эстетическая среда должна включать содержательные компоненты, которые активизировали бы эстетическое восприятие: предметы быта (посуда, одежда и другое), игрушки, в том числе и народные (дымковские, филимоновские, богородские и другие). В детском учреждении игрушки широко представлены разными видами и являются неотъемлемой частью интерьера. Их рассматривание и активное использование в деятельности детей способствует активизации и развитию познавательной и творческой деятельности ребенка. Яркие, необычные игрушки активизируют самостоятельную эстетическую деятельность ребенка. Необходимо умело и тактично, ненавязчиво направлять эту деятельность детей. Воспитатель, родители могут включаться в процесс рассматривания, обратив внимание на эстетические качества предметов и игрушек – на гладкость поверхности, яркость, нарядность узора или светлая поверхность натурального дерева (богородская игрушка), подвижность частей, возможность действий с игрушкой.

Включение в среду материалов для занятий художественным творчеством в разных видах деятельности вызывает творческую активность детей; эстетически организованная среда должна включать экспозицию произведений изобразительного искусства (репродукции картин художников, скульптуру, произведений народного искусства, книжной графики, произведений детского творчества). Последние должны стать не-

отъемлемой частью интерьера группы, класса, музыкального зала, изостудии, холлов. Большое воспитательное значение имеет и широкое использование в создании эстетической развивающей среды детских работ по изобразительной деятельности, художественному конструированию, созданию проектов. Следует систематически организовывать выставки созданных детьми произведений, включить их в оформление праздников, концертов, игр-драматизаций и тому подобное. Для этого дети могут создавать части декораций, детали костюмов, маски и другие атрибуты.

Архитектурно-пространственная среда – здание ДООУ, все помещения: групповые, классы, спальни, залы (физкультурный и музыкальный), художественная студия, музей, лестничные пролеты, площадки, служебные кабинеты и другие. Вместе с тем к архитектурно-пространственной среде относятся и окружающие детские учреждения здания разной архитектуры и назначения, что позволяет познакомить детей с функциональным назначением и архитектурой различных сооружений.

К созданию эстетической, предметной и природной среды мы активно привлекали детей, вызывая их на совместное обсуждение и совместные действия по организации и преобразованию среды. В результате такой активности у детей формируются художественные эстетические чувства, вкус, способности. Эстетическая среда активизирует художественно-творческую деятельность детей, вызывая желание что-то изменить, дополнить, сделать своими руками.

В «Концепции построения развивающей среды для организации жизни детей и взрослых в системе дошкольного образования», разработанной по заказу МО России коллективом авторов под руководством В.А. Петровского, раскрываются основные направления создания предметной среды в дошкольном учреждении. В концепции выделены основные принципы построения развивающей среды в дошкольных учреждениях:

- принцип дистанции, позиции при взаимодействии;
- принцип активности;
- принцип стабильности – динамичности;
- принцип комплексирования и гибкости зонирования;
- принцип эмотиогенности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого;
- принцип эстетической организации среды, сочетания привычных и неординарных элементов;

- принцип открытости;
- принцип «половых и возрастных различий».

Характеризуя художественно-эстетическую среду и ее влияние на развитие личности школьника, его эстетического сознания, известный ученый в области исследования проблем эстетического воспитания, Л.П. Печко, выделяет такие доминантные качества среды:

- гармоническая насыщенность школьного пространства и времени образами искусства, его фрагментами и предметами – носителями природных качеств;
- сочетание константности и динамичности, сменности компонентов эстетической организации среды школы, класса, кабинета;
- значимость включения в среду продукции эстетического творчества самих учеников, их творческих работ и проектов;
- актуальность создания конкретной специфичной эстетической среды для всех возрастных групп в процессе преподавания учебного предмета, проведения, как курса занятий, так и каждого урока (адекватно их содержанию);
- выявление историко-культурного «ореола» традиции школы и региона как естественного эстетического средового фона;
- влияние художественно эстетического сознания и культурных ориентаций учителя и учеников. Совокупность акцентированных в среде школы художественно-эстетических компонентов программирует проявление культурных ориентаций, мотивов и потребностей школьников, их эстетического сознания [3].

К выделенным качествам среды мы бы добавили организацию постоянно действующих выставок детских творческих работ (как в детском саду, так и в школе), а также эпизодических тематических выставок в зале, изостудии, групповых и классных комнатах, холлах, коридорах и других помещениях образовательного учреждения.

Во введенном документе Министерства образования и наук, Федеральных государственных образовательных стандартах предметно-пространственной эстетической среде [1, 2, 3, 4, 5] придается большое значение.

Предметно-развивающая эстетически организованная среда и социокультурное окружение являются мощным фактором, обогащающим детское развитие. Эта среда побуждает ребенка к активной творческой деятельности, способствует формированию эстетических чувств и отношений,

интеллектуальному развитию детей. Вместе с тем среда может оказывать коррекционно-развивающее воздействие на детей с нарушениями в развитии, опираясь на современное представление о предметном характере деятельности, ее роли и значении для *психического* и *личностного* развития ребенка младенческого, раннего и дошкольного возраста.

Позитивная предметно-развивающая среда должна учитывать интересы и потребности ребенка, его возрастные и индивидуальные особенности и задачи коррекционно-воспитательного процесса.

Развивающая среда должна приобретать специфический характер в зависимости от типа образовательного учреждения, внутренней его планировки размещения группы, классов, залов и других помещений.

Известный специалист в области коррекционной педагогики в своем исследовании Е.А. Екжанова, подчеркивая значение развивающей среды в воспитании и обучении детей с недостатками в умственном развитии, выделила основные принципы применения предметно-развивающей среды в коррекционно-развивающем процессе:

- учет возрастных особенностей развития ребенка;
- учет уровней сформированности ведущей и типичных видов детской деятельности;
- учет индивидуальных особенностей, склонностей и предпочтений ребенка;
- создание сред, учитывающих структуру нарушений развития у ребенка и способствующих сглаживанию их проявлений;
- создание динамичной среды, учитывающей смену деятельности детьми в соответствии с их запросами;
- использование вариативных методов и приемов обучения в динамичной среде;
- применение исследовательской позиции взрослого в процессе взаимодействия с ребенком и организации его функционирования.

Ученый подчеркивает, что развивающая предметная среда в единстве с содержательным общением взрослого с детьми является необходимым условием для полноценного развития ребенка.

Все выделенные ученым качества среды значимы для любого дошкольного учреждения. Вместе с тем, продумывая организацию предметной, эстетической среды, следует прежде, всего исходить из региональной, этнической специфики малой родины, где живут дети и где находят-

ся дошкольная организация. Необходимо также учитывать вид дошкольной организации: ее месторасположение в социуме, архитектурное и природное окружение, занимаемую организацией площадь.

Психолого-педагогические исследования (В.В. Давыдова, Л.Б. Переверзева, Л.П. Печко, В.А. Петровского, А.И. Савенкова, Е.А. Екжановой, Е.А. Пелих и других) и наша научно-практическая работа позволили определить требования к предметно-пространственной среде дошкольной образовательной организации.

На основании этих требований и условий образовательной организации «Начальная школа – детский сад», а также, исходя из поставленных нами задач формирования художественно-творческих способностей детей, мы разработали такие требования к организации предметной эстетически воспитывающей и развивающей среды:

- среда должна быть сменяемой, вариативной, динамичной и сложной. Она должна включать разнообразные компоненты, способствующие формированию различных видов деятельности, в процессе которых осуществляется всестороннее развитие личности ребенка дошкольника;
- среда образовательной организации должна быть взаимосвязана со всеми ее частями и окружающей средой, целостна, что позволит ребенку свободно заниматься разными видами деятельности, взаимодействуя друг с другом;
- среда не должна быть завершенной, застывшей, ее следует периодически преобразовывать, обновлять с учетом специфики детского восприятия, стимулировать физическую, творческую, интеллектуальную активность детей, побуждать к дополнению ее необходимыми компонентами для развертывания разнообразных деятельностей детей;
- в создание среды следует активно включать детей, это способствует формированию осознанного отношения ребенка к среде, понимания взаимозависимости всех ее компонентов, необходимой комфортности для всех детей и взрослых группы детской организации, стремления и умения согласовывать свои желания и интересы с другими. Активизируя детей, привлекая их к созданию среды, необходимо учитывать их индивидуальные особенности, интересы и склонности;

- необходимо постоянное обновление предметно-развивающей среды, ее эстетическое и интеллектуальное насыщение с учетом специфики ее восприятия ребенком;
- предметно-пространственная среда должна быть организована так, чтобы материалы и оборудование, необходимые детям для осуществления любой деятельности, были либо в поле зрения ребенка, либо были доступны, чтобы ребенок мог их взять, не обращаясь за помощью к взрослому. Вместе с тем очень важно приучать детей все материалы убирать на место: *во-первых*, потому, что порядок во всем обеспечивает комфортность, уют и красоту, радует глаз, создает хорошее настроение, а *во-вторых*, потому, что они могут понадобиться для занятий другим видам и этому же ребенку;
- соответствие среды возрастным психофизиологическим особенностям.

В организации эстетической среды в образовательном учреждении велика роль педагога. И чем меньше возраст воспитанников, тем важнее деятельность воспитателя, учителя, педагога дополнительного образования в создании эстетически насыщенной развивающей среды во взаимодействии с детьми.

Разрабатывая концепцию создания эстетической развивающей среды в учреждении «Начальная школа – детский сад», мы исходили из того, что экология как среда обитания – это среда, в которой живет, воспитывается и получает образование ребенок. И в этом смысле большое значение мы придавали созданию эстетической среды и обеспечению максимального психологического благополучия для каждого ребенка.

Для реализации этого подхода все помещения в целом и каждое помещение, каждая комната в отдельности обставляются и оформляются по «законам красоты», вводя детей в мир человеческой культуры и вместе с тем создавая условия наибольшей комфортности для ребенка, включая возможности реализации самостоятельности и свободы творческой деятельности. Мы считали, что эстетическая развивающая среда может быть более постоянной, создаваемой на длительный срок: оформление группы, класса, залов (музыкального, физкультурного), кабинетов (логопедического, математики) и других помещений, и может быть более динамичной, создаваемой на короткий период, например, оформление зала, групповой, вестибюля на какой-то конкретный праздник, досуговое мероприятие, драматизацию сказки и другие.

Еще более динамичной является среда многих занятий, уроков. Микросреда, включающая оформление конкретного занятия, определяется его содержанием и является специфичной для каждого занятия, урока. Эта микросреда, безусловно, должна быть эстетической, развивающей и разносторонней на каждом занятии (уроке) даже одного предметного направления. Эстетическая среда должна быть создана на каждом занятии, на каждом уроке. Она заключается в эстетичности содержания, в обладающих эстетическими качествами материалах, которые используются на занятии (материалы для работы, например, бумага, ножницы, клей, подносы или коробочка для обрезков бумаги, кисти и тому подобное для занятия аппликацией). Эстетическая насыщенность занятий, уроков, прежде всего, будет заключаться в хорошо продуманном содержании, подлежащем усвоению детьми. Оно должно быть интересным, доступным детям, логически построенным, вызывать у детей положительные эмоции, творческую активность, а по его выполнению – приносить удовлетворение достигнутым. Среда занятий, уроков должна побуждать детей к содержательному духовному общению. Их следует вызывать на обсуждение того, что им нравится в оформлении занятия (урока): использование иллюстраций, предметов народного искусства, музыкального сопровождения и другого. Этому, безусловно, будет способствовать использование на занятии (уроке) наиболее соответствующих содержанию методов и приемов обучения, активизирующих личностно значимые мотивы деятельности детей, их опыт и оценку среды, в которой они играют, занимаются, создают индивидуальные и коллективные проекты, организуют вместе с педагогом выставки созданных ими рисунков, скульптур и тому подобное.

Так, например, эстетическая среда занятий по изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация), а в школе уроков изобразительного искусства и художественного труда зависит от вида деятельности, которым предстоит заниматься детям: рисованием, лепкой или аппликацией. Эта среда включает наглядные материалы и пособия, используемые для расширения и уточнения образных представлений о тех предметах и явлениях, которые детям предстоит изобразить, развития образного восприятия детей. Это, прежде всего, репродукции произведений изобразительного искусства, книжная графика, произведения народного декоративно-прикладного искусства, иллюстрации в художественных альбомах, скульптура малых форм, игрушки и тому подобное.

В эстетическую развивающую среду занятий входят и изобразительные материалы (для рисования – бумага, карандаши, кисти, краски, цветные мелки, пастель, сангина и другие; для лепки – глина, пластилин, пластическая масса, доски или клееночки, стеки, мокрые тряпочки; для аппликации – цветная бумага, клей, кисти, ножницы). Все это должно быть красивым, вызывать у детей не только эстетические чувства, но и воспитывать у них эстетический вкус, желание заниматься, бережно относиться к тому, что их окружает, создавать красивые изображения, вызывать интерес и радость у самих маленьких художников и окружающих взрослых (сотрудников детского сада, учителей школы и родителей).

Следует приучать детей к созданию и сохранению в эстетическом виде всего рабочего места на протяжении всей деятельности, организованного мероприятия, события.

Эстетическое оформление пространства, где осуществляется изобразительная деятельность, отличается, прежде всего, использованием на занятиях произведений изобразительного искусства, включая и народное искусство во всех его видах. Произведения искусства (живопись, графика, скульптура, народное декоративно-прикладное искусство – изобразительное искусство) используются в работе с детьми в качестве эталона прекрасного. Это позволяет детям увидеть и понять, как прекрасен окружающий их мир через осмысление и изображение его художником-живописцем, графиком, скульптором, народным мастером. Это наглядно показывает детям многообразие вариантов прекрасного, раскрывает индивидуальность и мастерство художника.

Эстетически развивающую среду образуют и произведения художественного творчества детей, которые следует выставлять в групповом помещении, в классе, в изобразительной студии. Среда, оформленная детскими произведениями, имеет огромное общеразвивающее и воспитывающее значение. Дети видят каждый свое произведение среди других, могут сравнить, понять их достоинства. Это пробуждает их творческую активность. Часто у них возникает желание усовершенствовать свое изображение (рисунок, лепку и тому подобное).

Кроме краткосрочных выставок-просмотров, выполненных детьми изображений, на занятиях, в проектных видах деятельности, в дополнительном образовании целесообразно организовывать постоянные выставки детских работ, периодически обновляемых. Такие выставки могут быть расположены в зале, в коридорах и переходах поме-

щения детского сада и школы. Они должны быть эстетически оформленными.

Содержание детской деятельности диктует и особенности среды. Так, физкультурные занятия требуют оборудования для развития разнообразных движений: обручи, прыгалки, мячи, спортивные скамейки, лесенки и тому подобное. Если занятие, игра проходят в зале, то необходимы защитные сетки на окнах, корзины для мячей, устройства для хранения палок, вешалки для прыгалок, веревок и другие необходимые атрибуты спортивного, физкультурного зала.

Если же занятия проводятся на участке, на спортивной площадке, то здесь в ближайшую окружающую среду входят спортивные снаряды, щиты для метания в цель, корзины для игры в баскетбол, словом, то, что естественно связано с содержанием физкультурных занятий. Кроме того, чаще всего вписано в природную среду участка детского сада, школы.

Эстетическая развивающая среда на занятиях, уроках, на разного рода эстетических событиях определяется также этико-эстетическим уровнем общения детей между собой, с взрослыми и с детьми и между собой. Эта среда зависит от культуры и такта взрослых, педагогов, работающих с детьми, что и создает атмосферу психологического благополучия, комфортности.

Тщательно продумывалась и организовывалась нами эстетическая развивающая среда занятий в группах детского сада и уроков в школе. Мы стремились к тому, чтобы среда соответствовала, прежде всего, содержанию, осваиваемому на занятиях и уроках, и не была однообразной.

Второе условие, определяющее эстетическую среду, место и форма организации уроков и занятий с детьми.

Так, итоговый урок по предмету «окружающий мир» (знакомство с природой) проводился в музыкальном зале в форме литературно-музыкального монтажа. Зал был оформлен рисунками и аппликационными композициями, созданными детьми детского сада и учащимися на уроках изобразительного искусства, репродукциями пейзажных картин известных художников. Литературно-музыкальная композиция нуждалась и в определенных атрибутах, которые дополняли эстетически развивающую среду этого заключительного урока.

Если занятие или урок изобразительного искусства, художественного труда проводился в изостудии, то дети попадали в художественную среду, где они видели и рассматривали произведения изобразительного искусства, изделия народных мастеров (дымковских, филимоновских,

хохломыских и других). Кроме этого, они видели свои произведения и работы детей других групп и классов. Все это вводило их в мир художественного творчества, будило творческую фантазию, вызывало интерес к художественно-творческой деятельности. Важную часть эстетической среды занятий и уроков изобразительного искусства составляют хорошо подготовленные и рационально расположенные на рабочих столах предметы для художественного творчества.

Неотъемлемая часть духовной и материальной культуры человечества – игрушка. Игрушка – неизменный и весьма значимый спутник ребенка на протяжении всего детства. В ней воплощен предметный мир, окружающий ребенка, отношения взрослого мастера, создавшего игрушку, к ребенку. Игрушка заключает в себе стремление взрослого развлечь, позабавить ребенка, но не только это. Игрушка возбуждает мыслительную и творческую активность ребенка; она способствует его интеллектуально-эстетическому и нравственному воспитанию, которое осуществляется при восприятии ребенком народной игрушки, ее познание и использование в игре и изобразительном творчестве. Через игрушку малыш познает предметный мир, переданный мастером игрушке, отношение мастера к этому миру, его представление о добре и красоте (обратите внимание на выразительные позы людей, их лица, на позы и движения животных, образы которых переданы в игрушках).

В педагогическом процессе игрушка может использоваться и используется в разных направлениях: как предмет, произведение народного декоративно-прикладного искусства, для знакомства детей с народным искусством, его видами и тому подобное; как компонент игры и как эталон для развития творчества (создание игрушки по мотивам народных сказок) и творческой активности на занятиях по рисованию и лепке. Игрушка осуществляет и украшающую функцию. Она является важной неотъемлемой частью среды, в которой живет и развивается ребенок. Все сказанное подчеркивает необходимость тщательного подбора игрушек при создании эстетической развивающей среды.

Игрушки постоянно развиваются, художники создают современные образы: бабенковская, богородская, городецкая, дымковская, загорская, федосеевская, филимоновская.

Игрушки изучали Н.Д. Бартрам, Г.Н. Волков, Г.Л. Дайн, А.П. Усова, Е.А. Флерица, Н.Б. Халезова.

Исследованиям воспитательного потенциала народной игрушки посвящена фундаментальная

исследовательская работа Н.С. Александровой. Работы названных авторов и наши исследования показывают, что народное искусство, в том числе и народные игрушки, имеют громадное значение в воспитании ребенка: формирует его личность через усвоение народной культуры, в которой ясно обнаруживается любовь к ребенку, забота о нем.

Народная игрушка передает детям представления народа о красоте, развивает у них эстетическое восприятие, формирует эстетическую оценку и эстетическое отношение к искусству и окружающей жизни; развивает у детей художественный вкус, способствует развитию эстетических чувств, формированию творческой активности. Народная игрушка, созданная мастерами для детей, вызывает у ребят уважение к труду взрослых.

Народное декоративно-прикладное искусство в целом и как часть его народная игрушка способствуют интеллектуальному, эмоциональному и художественно-творческому развитию детей.

Все это мы учитывали, включая в эстетически организованную среду нашего учреждения народное искусство и народную игрушку.

Создание эстетической развивающей среды немислимо без широкого включения искусства, всех его видов. Вместе с тем, продумывая эстетическую организацию среды в каждом помещении нашего учреждения, мы заботились о том, чтобы эта среда способствовала ее функциональному назначению, отвечала требованиям художественного вкуса, не содержала бы пестроты, перегрузки предметами, иллюстративным материалом, разностильности, китча.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комарова Т.С., Филлиппс О.Ю. Эстетическая развивающая среда в дошкольной образовательной организации. – М., 2007.
2. Маркович Д.Ж. Социальная экология. Педагогическое общество России. – М., 1991.
3. Печко Л.П. Эстетическая среда воспитания и образования в школе. // Сб. Эстетическая среда и развитие культуры личности. – М., 1999.
4. Реймерс Н.Ф. Экология. – М., 1994.
5. Шацкий С.Т., Шлегер Л.К. Среда-воспитатель и проблема детского сада. – М., 1925.

Summary

THE OBJECT-SPATIAL ENVIRONMENT OF PRESCHOOL ORGANIZATION AS A FACTOR OF ALL-ROUND EDUCATION AND EDUCATION OF CHILDREN

T.S. Komarova

Sholokhov Moscow State University for the Humanities

Abstract. The article considers the conceptual ideas and positions concerning the subject and spatial environment of pre-school organization as the factor of comprehensive upbringing and education of children.

Key words: subject and spatial environment; children's establishment; formation of personality; natural world.

ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КАЧЕСТВАМ ПЕДАГОГОВ В СВЕТЕ ИЗМЕНЕНИЯ РОССИЙСКОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ

Куприянова С.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье рассмотрены требования, предъявляемые к педагогическим работникам в контексте последних изменений законодательства, регулирующего образовательную сферу. Проанализированы основные нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность педагогических работников.

Ключевые слова: педагогические работники; квалификационные характеристики; профессиональный стандарт педагога; лично-профессиональные качества педагога.

Изменения, происходящие в современном мире такие, как быстрое развитие инновационных технологий, переход от индустриального к информационному обществу, глобализация мировой экономики влекут за собой изменения системы образования.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, определила вызовы, стоящие перед нашей страной. В современном мире, как никогда ранее, обостряется конкурентная борьба между государствами. Россия может стать конкурентоспособной на мировом рынке только в случае модернизации образования, которое позволит существенно повысить его качество. Современное образование должно соответствовать требованиям инновационного развития экономики и общества в целом [9, с. 73].

Решение проблемы повышения качества связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования. Для осуществления данной цели практически полностью обновлено законодательство, регулирующее образовательную сферу. Введение Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации») внесло изменение в содержание правового статуса как образовательного учреждения в целом, так и статуса педагогического работника. Современные образовательные

организации получили всю полноту самостоятельности и финансовой свободы. Согласно статье 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» признается особый статус педагогических работников в обществе, и создаются условия для осуществления ими профессиональной деятельности, так как без изменения сознания современного учителя, ужесточения требований к профессиональным качествам педагогических работников невозможно добиться серьезных успехов в деле совершенствования системы образования [5].

Педагогическим работникам предоставляются права и свободы, меры социальной поддержки, направленные на обеспечение пополнения их высокого профессионального уровня, условий для эффективного выполнения профессиональных задач, повышения социальной значимости, престижа педагогического труда.

Решение задачи повышения качества образования невозможно без предъявления серьезных требований к педагогическим работникам, их профессиональным и личностным качествам. Государством сделаны большие шаги в правовом регулировании данного вопроса. Во-первых, педагогические работники должны соответствовать требованиям квалификационных характеристик по должности и полученной специальности. Квалификационные характеристики должностей работников образования установлены Приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 года и включают в себя должностные обязанности, требования к знаниям и к квалификации и призваны способствовать правильному подбору кадров [7].

В Трудовой кодекс Российской Федерации (далее ТК РФ) была внесена новая статья 195.1, в которой дано понятие квалификации работника и профессионального стандарта: «квалификация работника – уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника. Профессиональный стандарт – характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности». Также были внесены изменения в статьях 57, 143, 144 ТК РФ.

Согласно статье 57 ТК РФ обязательными для включения в трудовой договор являются следующие существенные условия: трудовая функция (работа по должности в соответствии со штатным расписанием, профессии, специальности с указанием квалификации; конкретный вид поручаемой работнику работы). Части 8 и 9 статьи 143 ТК РФ предусматривают, что тарифные системы оплаты труда устанавливаются с учетом единого тарифно-квалификационного справочника работ и профессий рабочих, единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих или профессиональных стандартов, а также с учетом государственных гарантий по оплате труда.

Согласно изменениям части 5 статьи 144 ТК РФ системы оплаты труда работников государственных и муниципальных учреждений устанавливаются с учетом ЕТКС, ЕКС или профессиональных стандартов. Порядок разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов, а также установления тождественности наименований должностей, профессий и специальностей, содержащихся в «Едином тарифно-квалификационном справочнике работ и профессий рабочих», «Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих», наименованиям должностей, профессий и специальностей, содержащихся в профессиональных стандартах, устанавливается Правительством Российской Федерации с учетом мнения Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений [3].

В ЕКС разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» содержится конкретный перечень должностных обязанностей работников, их права, ответственность и компетентность. Квалификационные характеристики имеют три раздела: «Должностные обязанности», «Должен знать» и «Требования к квалификации».

В разделе «Должностные обязанности» содержится перечень основных трудовых функций учи-

теля. В частности, сказано, что учитель в процессе своей деятельности осуществляет обучение и воспитание обучающихся с учетом их психолого-физиологических особенностей и специфики преподаваемого предмета, способствует формированию общей культуры личности, социализации, осознанного выбора и освоения образовательных программ, используя разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов, современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы. В разделе «Должен знать» содержатся основные требования, предъявляемые к работнику в отношении специальных знаний, а также знаний законодательных и иных нормативных правовых актов, положений, инструкций и других документов, методов и средств, которые работник должен применять при выполнении должностных обязанностей; в разделе «Требования к квалификации» определены необходимые для выполнения должностных обязанностей уровень профессиональной подготовки работника, удостоверяемый документами об образовании, а также требования к стажу работы [7].

Приказом Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н утвержден профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», в котором раскрыты должностные характеристики. В данном документе определяются основные требования к квалификации педагогического работника. Профессиональный стандарт является рамочным документом, он может быть дополнен внутренним стандартом образовательного учреждения, учитывающим специфику данного образовательного учреждения. Профессиональный стандарт педагога отражает структуру его профессиональной деятельности: обучение, воспитание и развитие ребенка.

Стандарт определяет личностные и профессиональные компетенции, которыми должен обладать педагог. Особое внимание уделяется способности педагогического работника к проектированию и реализации основных общеобразовательных программ, образовательного процесса, готовности педагогического работника принимать и обучать любого ребенка в не зависимости от его индивидуальных особенностей. В профессиональном стандарте педагога определены необ-

ходимые умения, которыми должен обладать педагог. Педагогический работник должен владеть формами и методами обучения; уметь объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей; разрабатывать и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде; владеть ИКТ-компетентностями. Педагог должен уметь строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей, управлять учебными группами, осуществлять сотрудничество с другими педагогическими работниками.

Профессиональный стандарт педагога может применяться:

- а) при приеме на работу в общеобразовательное учреждение на должность «учитель»;
- в) при проведении аттестации педагогов образовательных учреждений.

Стандарт предъявляет следующие требования к образованию педагогических работников: «Высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлениям подготовки «Образование и педагогика» или в области, соответствующей преподаваемому предмету (с последующей профессиональной переподготовкой по профилю педагогической деятельности), либо высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению деятельности в образовательной организации» [8]. Данные требования содержатся также в статье 46 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»: «Право на занятие педагогической деятельностью имеют лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам». К педагогической деятельности допускаются лица, имеющие образовательный ценз, который определяется в порядке, установленном Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации».

Как было указано ранее, государство предъявляет повышенные требования к педагогическим работникам. Поэтому существует ряд ограничений при допуске к педагогической деятельности.

В соответствии со статьей 331 ТК педагогической деятельности не допускаются лица:

1) лишенные права заниматься педагогической деятельностью в соответствии с вступившим в законную силу приговором суда. В соответствии со статьей УК РФ лишение права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью является одним из видов наказаний за совершение преступления. Причем согласно п. 2 статьи 45 УК РФ оно применяется в качестве, как основного, так и дополнительного наказания.

Статья 47 подробно раскрывает данный вид наказания. В частности, сказано, что лишение права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью устанавливается на срок от одного года до пяти лет в качестве основного вида наказания и на срок от шести месяцев до трех лет в качестве дополнительного вида наказания.

Руководители образовательного учреждения в соответствии со статьей 5.27 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ могут быть подвергнуты также дисквалификации. Дисквалификация заключается в лишении физического лица права осуществлять управление юридическим лицом. Административное наказание в виде дисквалификации назначает судья, оно устанавливается на срок от шести месяцев до трех лет. То, что лицо лишено права заниматься педагогической деятельностью, можно узнать при изучении документов необходимых при приеме на работу [2].

В соответствии с п. 19 Правил ведения и хранения трудовых книжек, изготовления бланков трудовой книжки и обеспечения ими работодателей лицам, лишенным приговором суда права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью и не отбывшим наказание, при прекращении трудового договора по соответствующему основанию в трудовую книжку вносится запись о том, на каком основании, на какой срок и какую должность они лишены права занимать (какой деятельностью лишены права заниматься) [6];

2) имеющие или имевшие судимость, подвергающиеся или подвергавшиеся уголовному преследованию (за исключением лиц, уголовное преследование которых прекращено по реабилитирующим основаниям) за преступления против жизни и здоровья, свободы, чести и достоинства личности (за исключением незаконного помещения в психиатрический стационар, клеветы и оскорбления), половой неприкосновенности и половой свободы личности, против семьи и не-

совершеннолетних, здоровья населения и общественной нравственности, а также против общественной безопасности;

3) имеющие неснятую или непогашенную судимость за умышленные тяжкие и особо тяжкие преступления. В соответствии с частью 4 статьи 15 УК РФ тяжкими преступлениями признаются умышленные деяния, за совершение которых максимальное наказание, предусмотренное УК РФ, не превышает десяти лет лишения свободы; с частью 5 статьи 15 особо тяжкими преступлениями – умышленные деяния, за совершение которых УК РФ предусмотрено наказание в виде лишения свободы на срок свыше десяти лет или более строгое наказание. Согласно части 3 статьи 86 УК РФ судимость погашается в отношении лиц, осужденных к лишению свободы за тяжкие преступления по истечении шести лет после отбывания наказания, а в отношении лиц, осужденных за особо тяжкие преступления по истечении восьми лет после отбытия наказания. Подтвердить факт отсутствия судимости, ее снятия или погашения гражданин может соответствующей справкой [4];

4) признанные недееспособными в установленном федеральным законом порядке. Ограничение на занятие педагогической деятельностью распространяется на лиц, признанных судом недееспособными. Дееспособность – это способность гражданина своими действиями приобретать и осуществлять гражданские права, создавать для себя гражданские обязанности. Согласно статье 21 Гражданского кодекса РФ (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ дееспособным признается гражданин, достигший восемнадцати лет. В соответствии со статьей 29 Гражданского кодекса РФ гражданин, который вследствие психического расстройства не может понимать значения своих действий или руководить ими, может быть признан судом недееспособным в порядке, установленном опекой. От имени недееспособного гражданина сделки совершает его опекун [1];

5) существует запрет на занятие педагогической деятельностью по медицинским показаниям. Перечень медицинских противопоказаний, при наличии которых лица не допускаются к педагогической деятельности, устанавливается Министерством здравоохранения и социального развития РФ. Педагогические работники обязаны проходить периодические медицинские осмотры п.9. ч.1 ст.48 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Приказ Министерства здравоохранения и социального

развития РФ от 12 апреля 2011 г. № 302н « Об утверждении перечней вредных и (или) опасных производственных факторов и работ, при выполнении которых проводятся предварительные и периодические осмотры (обследования), и Порядка проведения обязательных предварительных и периодических медицинских осмотров (обследований) работников, занятых на тяжелых работах с вредными и (или) опасными условиями труда», статья 69 и часть 2 статьи 213 ТК РФ.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что государство предъявляет повышенные требования к личности педагогического работника. Так как от личности педагога, наличия профессиональных компетенций зависит состояние образования в государстве.

Совокупность деловых качеств, определяемых усвоенными в системе знаниями, возможный круг педагогических задач, сфера компетентной деятельности должны быть определяющими в характеристике учителя. На наш взгляд, можно выявить личностные и профессионально значимые качества современного учителя:

1. В первую очередь необходимо обладать хорошими знаниями и эрудицией. Актуальность приобретают умения не просто воспроизводить заранее обозначенную информацию, но и способность переноса данной информации в нестандартную ситуацию. Личностно-ориентированная образовательная концепция требует от педагога кроме высокого уровня знаний, владения различными аспектами психологии личности.

2. Современный учитель должен обладать высоким уровнем методического и педагогического мастерства. Это включает в себя умение донести учебный материал до понимания каждого ученика, умение создать благоприятный психологический климат в ходе учебного процесса. Учитель также должен обладать чувством юмора, умением управлять настроением аудитории.

3. Педагог должен обладать хорошим знанием стилей управления детским коллективом и уметь применять к конкретным ситуациям соответствующий уровень требований. Для учителя наиболее оптимальным представляется демократический стиль общения, который включает доступность преподавателя, соответствие самому тем требованиям, которые он предъявляет к учащимся, учет мнения коллектива при поощрении и наказании его членов.

4. Общая и специфическая грамотность речи является необходимым элементом характеристики учителя. Необходимо хорошее владение специальной терминологией.

5. Общая культура педагога, его внешний облик оказывают воздействие на формирование правовой культуры личности.

6. Важным представляется высокая правовая культура учителя, его гражданская позиция, чувство общественного долга, социальная активность.

7. Волевые качества личности учителя, такие как смелость, решимость, быстрота в принятии решений.

Данные компоненты являются основополагающими профессионально-личностных качеств учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 г. № 51-ФЗ (часть вторая) от 26.01.1996 г. № 14-ФЗ – UPL: [http:// consultant.ru/document/](http://consultant.ru/document/) (дата обращения: 01.10.2014).
2. Кодекс «Об административных правонарушениях» от 30.12.2001 N 195-ФЗ – UPL: [http:// consultant.ru/document/](http://consultant.ru/document/) (дата обращения: 01.10.2014).
3. Трудовой кодекс от 30.12.2001 г., № 197-ФЗ – UPL: [http:// consultant.ru/document/](http://consultant.ru/document/) (дата обращения: 01.10.2014).
4. Уголовный кодекс РФ от 13.06.1996 г. № 63-ФЗ – UPL: [http:// consultant.ru/document/](http://consultant.ru/document/) (дата обращения: 01.10.2014).
5. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // UPL: [http:// consultant.ru/document/](http://consultant.ru/document/) (дата обращения: 01.10.2014).
6. Постановление Правительства РФ от 16.04.2003 № 225 «О трудовых книжках» – UPL: [http:// consultant.ru/document/](http://consultant.ru/document/) (дата обращения: 01.10.2014).
7. Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761нг., «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». – UPL: [http:// consultant.ru/document/](http://consultant.ru/document/) (дата обращения: 01.10.2014).
8. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н утвержден профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» – UPL: [http:// consultant.ru/document/](http://consultant.ru/document/) (дата обращения: 01.10.2014).
9. *Куприянова С.А.* Правовой статус педагогического работника / С.А.Куприянова // Педагогика и современность. – 2014.- № 2. – С. 73-75.

Summary

REQUIREMENTS FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF TEACHERS IN THE LIGHT OF CHANGES IN RUSSIAN LEGISLATION IN THE FIELD OF EDUCATION

S.A. Kupriyanova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article describes the requirements for teaching staff in the context of recent changes in the law governing the educational sphere. Analyzes the main legal acts regulating the activities of teachers.

Key words: Teaching staff; qualification characteristics; teacher professional standard; personal and professional qualities of the teacher.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

Кутякова Н.К.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь профессиональной компетентности педагога и ключевых образовательных компетенций обучающихся, необходимых им в учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: компетентность; профессиональная педагогическая компетентность; образовательные компетенции.

В условиях реализации ФГОС ВПО внимание уделяется гармонизации профессиональной компетентности педагога и учебно-познавательной компетентности обучающихся. Как известно, компетентность – это опыт успешного осуществления того или иного вида деятельности. Поэтому, чтобы сформировать ключевые образовательные компетенции учащихся, необходимо создать материально-технические, учебно-методические, информационные условия, должно быть достаточно времени для организации и осуществления познавательной деятельности, по реализации ее результатов и публичной презентации. Важным является не только само задание, но поучителен процесс его создания.

Написание статьи связано с внедрением в систему образования требований ФГОС нового поколения, предполагающего освоение учебного материала на новом уровне теоретического и практического знания. Изучение определенных учебных планов дисциплин направлено на достижение целей: овладение предметными знаниями, необходимыми и достаточными для изучения смежных дисциплин на современном уровне; интеллектуальное развитие средствами учебной дисциплины, необходимое для обучения и самореализации в будущей профессии; развитие представлений о значимых различных элементах общечеловеческой культуры; формирование представлений о технологиях познания действительности. Сегодня необходимыми становятся не только сами знания, но и знание того, где их найти и как применить. Еще важнее знание о том, как имеющаяся информация интерпретировать, или создавать новую. Сегодня надо осваивать не просто одну или несколько образовательных тех-

нологий, требуется перейти от объяснения нового знания к организации «открытия» его обучающимися. Это означает изменение мировоззрения педагога и детей, привычных способов деятельности, формирование нового мышления, новых качеств – мобильности, гибкости, способности адаптировать образовательную среду к потребностям каждого учащегося. Для успешной реализации современных методов обучения педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности. Большинство ученых (А.С. Белкин, В.Н. Введенский, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Г.Д. Воронцов, Д.А. Иванов, В.В. Нестеров, Н.А. Морева и другие) компетентность рассматривают как интегральную профессионально-личностную характеристику педагога [1, 2, 3, 4, 6, 7] в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами. Моделируя профессиональную компетентность, авторы выделяют коммуникативную, информационную, регулятивную, интеллектуально-педагогическую компетентности. Ключевыми компетентностями для педагога являются знания (степень овладения научно-профессиональной информацией и способность к ее использованию в практике); личностная и профессиональная позиция (ценностно-смысловые, нравственно мировоззренческие ориентации); профессиональная культура (как синтез ценностных ориентаций и творческой деятельности, в том числе на основе новых информационных технологий).

Каких результатов необходимо достичь учителю? На современном этапе под «образовательными результатами» понимаются изменения в личностных ресурсах обучаемых, которые могут быть использованы для решения значимых про-

блем. ФГОС общего образования определяет, что образовательные результаты должны быть фактором развития ресурсов ученика: личностные, метапредметные, предметные результаты. Исследователи (В.А. Кальней, С.С. Татарченкова, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и другие) отмечают взаимосвязь ключевых образовательных компетенций необходимых в учебно-познавательной деятельности. Ключевые образовательные компетенции получают концентрированное взаимосвязанное воплощение как компоненты общепредметного (метапредметного) содержания образования: реальные объекты изучаемой действительности; общекультурные знания об изучаемой действительности; общекультурные умения, навыки; способы познавательной деятельности (исследовательская, общеучебная, аналитико-рефлексивная, коммуникативная) [5, 8, 9, 10].

Ценностно-смысловые компетенции – умение ориентироваться в условиях быстро меняющихся обстоятельствах. Существование различных мнений с опорой на собственную осознанную позицию. Это умение принимать ответственные решения в ситуации выбора, умение сказать «нет» в ситуации внешнего давления. Готовность к осознанному самоопределению и проектированию своей жизни на основе общекультурных и национальных духовно-культурных ценностей. Умение сочетать в разумных пределах в своей повседневной жизнедеятельности личные интересы и интересы страны, общества, государства и других людей. Ценностно-смысловая компетентность учащегося предполагает:

- адекватно оценивать свои способности и возможности;
- внутренняя мотивация направлена на приобретение знаний для дальнейшего обучения;
- понимание необходимости личностного роста для успешного самоопределения;
- ориентирование не только на материальные ценности как приоритетные, а на здоровье, семью и интересную работу.

Общекультурные компетенции – круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности. Это особенности проявления национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и социума, отдельных народов. Культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций. Роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира,

расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира. Уровень общекультурной компетентности учащегося позволяет:

- проявлять гражданские, нравственные, интеллектуальные навыки общей культуры;
- соблюдать общечеловеческие, гуманные, нравственные законы и нормы;
- жить в гармонии с окружающим миром.

Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, проектно-исследовательской культуры, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает когнитивными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данных компетенций определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение устанавливать и анализировать факты, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания. Учебно-познавательная компетентность обеспечивает:

- владение учеником необходимой суммой знаний, умений, навыков, определяющих сформированность его познавательной деятельности, общения и личности человека как носителя определенных ценностей, идеалов;
- совокупность знаний, умений ставить цель и организовать ее достижение, умение обосновать выбор цели;
- личные возможности принимать участие в разработке определенного круга решений при планировании, анализе учебно-познавательной деятельности;
- умение ставить вопросы к наблюдаемым фактам, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание по отношению к изучаемой проблеме;
- уровень самостоятельного проведения наблюдения, опыта, владение измерительными навыками, работы с инструкциями, инструментами, компьютерными средствами;
- использование вероятностных и статистических методов исследования;

- обобщение результатов, формулирование выводов.

Исследовательские компетенции.

Исследование – процесс формирования новых знаний об окружающем мире, вид познавательной деятельности, направленный на открытие объективных закономерностей развития природы, общества, человека. Учащиеся должны овладеть уровнями исследования. Эмпирический – устанавливаются новые факты и выводятся эмпирические закономерности; теоретический – выдвигаются и формулируются основные, общие закономерности, позволяющие объяснить ранее открытые факты, события, спрогнозировать будущие факты; методологический – на базе эмпирических и теоретических проектно-исследовательских работ формулируются общие подходы и методы исследования. При овладении исследовательской компетентностью выпускник общеобразовательной организации знает характерные черты исследовательского стиля деятельности. Умеет обосновать ход и результат своей деятельности. Устанавливает причинно-следственные связи. Использует различные источники информации. Владеет основными формами, методами и приемами учебно-исследовательской работы, находит самостоятельно пути решения задачи. Формулирует гипотезу и осуществляет ее проверку. Создает алгоритмы познавательной деятельности для решения творческих и поисковых задач, создает модели. Формулирует полученные результаты. Умеет делать самостоятельные выводы. Проявляет исследовательское отношение к деятельности.

Информационные компетенции – знания о способах хранения информации, правилах ее эффективного запоминания, умение работать с учебной и информационно-познавательной литературой, умение самостоятельно осуществлять поиск нужной информации, умение анализировать и отбирать необходимый материал, умение перерабатывать и предъявлять результаты. Сформированные информационные компетенции позволяют обучающимся:

- владеть навыками работы с различными источниками информации (книги, учебники, справочники, атлас, карты, определители, энциклопедии, каталоги, словари, CD-ROM, Интернет);
- самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебно-исследовательских задач информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее;

- ориентироваться в информационных потоках, уметь выделять в них главное и необходимое, уметь осознанно воспринимать информацию, распространяемую по каналам СМИ;
- владеть навыками использования информационных устройств (компьютер, телевизор, магнитофон, мобильный телефон, пейджер, факс, принтер, модем, копир);
- применять для решения учебных и исследовательских задач информационные и телекоммуникационные технологии: аудио и видеозапись, электронную почту, Интернет.

Коммуникативные компетенции.

Обучающийся владеет способами эффективного позитивного общения, знает особенности взаимодействия людей с учетом их возраста, пола, социального статуса и культурных традиций. Проявляет готовность к диалогу и взаимоприятию себя, окружающих и их отношение к себе, умеет позитивно решать конфликтные ситуации, имеет свой индивидуальный стиль позитивного общения и взаимодействия с другими. Обладать коммуникативными компетенциями – это значит:

- уметь представить себя устно или письменно, написать анкету, заявление, резюме, письмо, поздравление;
- уметь представлять свой класс, школу, страну в ситуациях межкультурного общения, в режиме диалога культур, использовать для этого знание иностранного языка;
- владеть способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, выступать с устным сообщением, уметь задать вопрос, корректно вести учебный диалог;
- владеть разными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо), лингвистической и языковой компетенциями;
- владеть способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения, умениями искать и находить компромиссы;
- иметь позитивные навыки общения в поликультурном, этническом и конфессиональном обществе, основанные на знании исторических корней и традиций различных национальных общностей и социальных групп.

Социально-трудовые компетенции – правовая грамотность в вопросах государственно-административного устройства, гражданского и трудового права, готовность к выполнению различных ролей, устойчивая установка на трудовую

деятельность, адекватная самооценка собственных возможностей и осознанный выбор будущей сферы профессиональной деятельности; осознанная потребность в самореализации и мобильность в профессиональном самоопределении, готовность к планированию и реализации собственной карьеры с учетом социальной ситуации. Сформированные социально-трудовые компетенции способствуют применению знаний и опыта в сфере общественных отношений, в вопросах экономики, права, в области профессионального самоопределения.

Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции, самоопределения. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам ученик. Он

овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Таким образом, современное образование предполагает полное и гармоничное развитие личности, интегрированной в мировую и национальную культуру, которая обладает ключевыми образовательно-исследовательскими компетенциями и способна к ответственному поведению, самореализации в социуме.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Введенский В.Н.* Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н.Введенский // Педагогика. – 2003. - № 10. – С. 51-55.
2. *Вершловский С.Г.* Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена : Монография / С.Г.Вершловский. – СПб.: Санкт-Петербургская академия постдипломного пед. образования, 2008. – 151 с.
3. *Воронцова В.Г.* Традиции и современность в постдипломном образовании / В.Г.Воронцова, Г.Д.Воронцов // Методист. – 2005. - № 3. – С. 10-14.
4. *Иванов Д.А.* Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А.Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
5. Компетентность в образовании: Опыт проектирования : Сборник научных трудов / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
6. *Морева Н.А.* Основы педагогического мастерства. Практикум : Учебное пособие для вузов / Н.А.Морева. – М.: Просвещение, 2006. – 192 с.
7. *Нестеров В.В.* Педагогическая компетентность : Учебное пособие / В.В.Нестеров, А.С.Белкин. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. – 188 с.
8. *Татарченкова С.С.* Урок как педагогический феномен : Учебно-метод. пособие / С.С.Татарченкова. – СПб.: Каро, 2005. – 443 с.
9. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. - № 2. – С.58-64.
10. *Шишов С.Е.* Мониторинг качества образования в школе / С.Е.Шишов, В.А.Кальней. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – С. 79.

Summary

THE DEVELOPMENT OF KEY EDUCATIONAL COMPETENCIES OF THE STUDENTS IN TERMS OF IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

N.K. Kutuakova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article discusses the relationship between professional competence of the teacher and key educational competencies of the students, they need educational-cognitive activity.

Key words: competence; pedagogical competence; education competencies.

ПАРАДОКС СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА: ОТ КРИЗИСА К КРИЗИСУ

Махевская Е.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье идет речь о кризисе современного общества и о возможных условиях его преодоления, с целью повышения уровня культуры, образования и патриотизма в стране.

Ключевые слова: общество; кризис; культура; образование; патриотизм.

С какой долей уверенности можно говорить в наши дни о роли системного кризиса в его глобальном масштабе и влиянии на настроения в российском обществе? Ответ подразумевает, что критерии по этой проблеме будут определяться тремя составляющими: кризис культуры, кризис образования и кризис доверия.

О кризисе культуры можно судить по тенденции к массовости культуры, упрощению и отрешению от традиционных форм культуры: народной и элитарной. Кризис образования, который начался с 90-х годов XX века в российской истории, принес «плоды» практически во все отрасли жизнедеятельности. Отсюда вырастает кризис доверия в обществе и его институтах. По сути, доверие – это уверенность, что субъект, выполняя свои функции в конкретном виде деятельности, поведёт себя при определённых условиях в сложившейся ситуации определённым (предугаданным другим субъектом) образом и/или не подведёт. Доверие – это состояние внутреннего мира субъекта, обусловленное желанием взаимоотношения, взаимодействия и постоянной готовностью ответных поступков. Состояния неуверенности во внутреннем мире человека ведет к кризису душевного мира, иными словами, к духовному кризису и, естественно, недоверию в субъект-субъектных отношениях.

Существует ли на Западе или на Востоке, то равновесие между духовными и материальными ценностями, которое принимается за важнейшее условие культуры? В обеих сферах делается очень много, но можно ли говорить о равновесии, гармонии, равноценности материальных и духовных потенциалов? Духовные потенциалы можно понимать не только как интеллектуальные, моральные и эстетические составные части духовных ценностей, но и религиозные потребности, то есть, если речь идёт о европейской цивилизации, мы говорим о христианском вероисповедании.

Христианство ведало древнюю истину, заключающуюся в жизненной борьбе во все времена. Ее значение как принципа культуры заключено уже в самой нашей предпосылке, что всякая культура несет в себе стремление. Всякое стремление означает борьбу, иными словами, применение сильной воли и крайнее напряжение сил, чтобы преодолевать препятствия, стоящие или возникающие на пути к цели. Вся терминология душевной жизни человека вращается в сфере борьбы. Иными словами, духовная борьба в самом узком смысле по Хейзенгу это преодоление духовного коллапса.

Духовный кризис можно понимать, как омертвление жизни, автоматизация человека, его отчуждение от самого себя, от другого человека и от природы. По мысли Э. Фромма, человек следовал рационализму вплоть до того пункта, где рационализм обернулся сущей иррациональностью. Со времён Декарта человек всё более отрывал свою мысль от чувств; только мысль считалась разумной, аффекты же по самой своей природе иррациональны. Личность, Я, превратилась в изолированный интеллект, который составляет сущность человека и должен контролировать Я, подобно тому, как он должен контролировать природу. Контроль интеллекта над природой и производство всё большего числа вещей становятся основополагающими целями жизни. В этом процессе человек превратил себя в вещь, собственность приобрела большее значение, чем жизнь, «иметь» возобладало над «быть».

Духовный кризис человека не ограничивается религиозными предпочтениями и предельной рационализацией. Речь вовсе может не идти о высоких духовных целях и идеалах. Цель, ради которой живёт человек, может выражаться в получении от жизни удовольствия, в погоне за материальными благами и так далее. «Но в действительности, – пишет Фромм, – никто не знает, зачем живёт; нет

иной цели, кроме желания избежать опасности и одиночества».

Осознание сути проблемы в начале XX века в западноевропейской философско-культурной мысли явилось предпосылкой к исследованию противоречий в нынешнем обществе.

В условиях российской действительности проблема духовного кризиса, активно начинает исследоваться отечественными учёными с 90-х годов XX века. Что касается временного вектора предшествующего периода, в констатации русских мыслителей речь шла о духовном кризисе Запада, и, безусловно, о кризисе капиталистических отношений. Во времена СССР духовный кризис сопоставлялся с западным буржуазным общественным устройством. Отечественные ученые не исследовали проблему духовного кризиса в стране по идеологическим соображениям.

Тот факт, что кризисная ситуация на Западе отрицается зарубежными учёными, свидетельствует одна из публикаций М. Блюменкранца: «Не так давно мой голландский друг и коллега на вопрос о кризисе культуры меланхолично заметил, что на Западе никакого кризиса нет, просто вы, русские, любите экстраполировать свои проблемы на нас. Мой итальянский собеседник, известный культуролог-славист, видит эту проблему иначе: да, кризис был, но он уже разрешился в Первой и Второй мировых войнах, и сейчас мы живем в посткризисном мире» [1, с. 65].

Не только зарубежные исследователи придерживаются мнения относительно того, что духовный кризис Западной культуры исчерпался. С.А. Кукушкин пишет: «Примером оптимистичного взгляда на эту проблему может служить исследовательский тандем Р.Н. Евстигнеева и Л.П. Евстигнеевой. Речь идёт о снижении духовного потенциала общества в связи с постмодерном, принять этот феномен, – утверждают учёные, – можно только временно «как явление его исторического старта» [2, с. 89].

В современной философской мысли существуют некоторые разногласия в вопросах дефиниции и сущности духовного кризиса. Тем не менее, определённая типологизация, обуславливающая специфику рассматриваемой проблемы, прослеживается и при анализе концепций российских учёных и мыслителей.

Суть духовного кризиса, определяется как полное обездуховление жизни людей, ее предельная рационализация, дискредитация высших религиозных и моральных ценностей, победа прагматического и утилитарного начала над иде-

альными побуждениями и целями, перенос центра тяжести из духовной сферы в материальную. А. П. Панарин выделяет основные характеристики сущности духовного кризиса.

1. Разрыв человека с первоначальными предпосылками его бытия, разрыв человека с Космосом, противопоставление Субъекта и Объекта, репрессивные и в отношении личности, и в отношении природы.
2. Индивидуализм, чреватый асоциальными тенденциями, несущий в себе угрозу ухода социального начала и замены его началом чисто экономическим.
3. Нигилизм как отрицание ценностного, духовного содержания основ бытия [3, с. 88-89].

Современный духовный кризис в исследованиях С.А. Кукушкина соотносится с понятием «бездуховности». Следовательно, «духовный кризис» – это отправная точка на пути – покинутости человека Богом, разрыва связи души с духом, замыкания способностей души на деятельности по обслуживанию своей телесной оболочки (плоти), сохранения достигнутой жизненной формы. Кроме того, «духовный кризис» может быть сопряжён либо с недоразвитостью души к духовному бытию, либо с усталостью преодолевать инерцию экзистенции и эгоизм [3, с. 120].

В целом проблема духовного кризиса в современной философской литературе представлена, относительно процессов, происходящих в различных сферах жизнедеятельности людей. Существенными вопросами, характеризующими исследуемую проблему, выступают изменения нравственных устремлений и ценностных ориентаций людей; снижение потребности в духовности, как в религиозном, так и в морально-этическом смысле; утрата смысла жизни; финансово-экономический, политический и культурный кризисы. Определяя выше изложенные дефиниции, можно отметить, что нынешнее понимание духовного кризиса повторяет осмысление проблемы в начале XX века.

В настоящее время исследованием данной проблемы занимаются ведущие учёные и исследователи различных областей гуманитарного знания, как в российской, так и зарубежной науке.

По мнению известного специалиста в области социальной философии профессора В.С. Семенова, в современных условиях общественного развития превалирует «человеческий, духовный, моральный, гуманитарный кризис».

Анализируя высказывания В.С. Семёнова, можно сделать следующие выводы: духовный кризис выражается в разрыве между материальной и духовной сферами цивилизации; в социально-культурной среде обитания людей – в их ценностных взглядах и устремлениях, духовно-нравственных установках, в стереотипах их поведения и образа жизни.

В проекте преодоления духовного кризиса В.С. Семенов определяет следующие положения, обуславливающие путь прогрессивного развития российского общества и цивилизации в XXI веке:

1. Роль науки в духовном, культурном возрождении и подъеме России и российской цивилизации.
2. Для духовного и социального возрождения и подъема общества и цивилизации большое значение имеют высокие, истинные моральные, нравственные ценности и нормы, которыми руководствуются люди и народы.
3. Ориентация людей и народа на великие социальные идеи, идеалы и цели, объединяющие воедино народ.
4. Высокое развитие неотъемлемой объективной основы цивилизации – культуры.

В педагогике духовный кризис определяется ослаблением влияния духовно-нравственной сферы в аспектах воспитания будущего поколения. Педагогическая наука призвана соответствовать требованиям времени, определяя системы и методы воспитания, которые имели бы конструктивное влияние на молодых людей. В начале XXI века во взрослую жизнь вступило поколение, имеющее эклектическую систему ценностей, отмечает Т.И. Власова. Размытость ценностно-смысловой идентификации взрослого человека не позволяет ему выработать устойчивость к деструктивным тенденциям массовой культуры, заполнившей духовный вакуум. В связи с этим возникла необходимость обоснования духовно ориентированной парадигмы воспитания.

Духовно ориентированная парадигма, считает Т.И. Власова, определяет основным источником развития человека его духовность. Существует несколько подходов к ее воспитанию у детей: традиционное религиозное и светское, представленное теориями экзистенциально и личностно ориентированного воспитания.

Духовный кризис человека в большей степени определяется экзистенциальными проблемами, связанными с модусами человеческого бытия. Находясь в глубоком экзистенциальном кризисе, человек испытывает то, что в данной статье автор рассматривает как духовный кризис. Проблемы экзистенциального толка в нынешнее время усиливает современная ситуация, оказывающая влияние на эмоциональное состояние человека. К таким состояниям относится психологическая реакция человека на стремительные и радикальные изменения в его окружении, вызванные ускорением темпов технологического и социального прогресса в жизни общества. Речь идёт о явлении, описанном Э. Тоффлером. «Все психологические реакции, – писал Хейзинг, – которым подвержена масса, дурманят сообщество. Особенно роковым оказывается страх перед надвигающейся издалека будущего неизвестностью. В современных условиях кроме одного из значимых аспектов существования – психологического самочувствия человека, которое становится более уязвим при нынешнем темпе жизни, также является неотъемлемая сфера пребывания человека – культура».

В заключение стоит отметить, что определённая закономерность динамики духовного кризиса, связанного с трансформацией и вестернизацией российской и мировой культуры, становится более очевидной. Более того, существенным фактором этого процесса выступает социальный, гуманитарный, а также общекультурный (образовательный) кризисы.

Тем не менее, рассматривая кризис как переходный момент, его следует считать естественным состоянием современного общества, необходимым этапом в его развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блюмкранц М. Глобальные проблемы современного культурного процесса // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С. 65.
2. Кукушкин С.А. Современный духовный кризис Запада в оценке отечественных философов. <http://humanities.edu.ru/db/msg/18847/>. С 89.
3. Евстигнеева Л.П., Евстигнеев Р.Н. Экономическая глобализация и постмодерн // ОНС. – 2001. – С. 88-89; 120.

Summary

**THE PARADOX OF MODERN SOCIETY:
FROM CRISIS TO CRISIS**

E.V. Makhevskaya

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The most important problem of this article is a crisis of the modern society and a possibility of overcoming it with a target rise of culture, education and patriotism in the country

Key words: society; crisis; culture; education; patriotism.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Минаева Н.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье представлены основные причины возникновения экологических проблем на примере антропогенного воздействия человека на окружающую среду. В связи с этим необходимости экологического просвещения студентов гуманитарного вуза с целью привлечения их внимания к глобальным экологическим проблемам и процессу развития экологической культуры.

Ключевые слова: антропогенное воздействие; экологические проблемы; экологическая культура.

Одной из задач, изложенных в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, является экологическая политика, направленная на улучшение качества природной среды и экологических условий жизни человека.

Многие учёные (И.В. Вагнер, С.Н. Глазачев, Ю.М. Гришаева и другие) считают, что, учитывая динамику современной философско-культурологической картины мира в оценке причин глобального экологического кризиса, тенденции гуманитаризации профессионального образования и экологические приоритеты социально-экономического развития России, необходимо уделить специальное внимание концептуальному процессу развития экологической культуры у студентов гуманитарного вуза.

В России основными направлениями экологической политики являются экология человека, экология производства, экологический бизнес и экология природной среды, всё это предполагает поэтапное сокращение негативного воздействия на окружающую среду антропогенных источников.

Одна из причин возникновения глобальных экологических проблем – это антропогенные воздействия человека на окружающую среду. Под антропогенными воздействиями понимают деятельность, связанную с реализацией экономических, военных, рекреационных, культурных и других интересов человека, вносящую изменения в окружающую природную среду [1].

Подавляющая часть антропогенных воздействий, вызывающая нарушение основных систем жизнеобеспечения биосферы, носит целенаправленный характер. Существуют также и стихийные, непроизвольные воздействия, имеющие

характер последствий. По мере возникновения, совершенствования и распространения охоты, земледельческой культуры, промышленной революции планетарная экосистема, адаптированная к воздействию природных факторов, во все большей степени стала испытывать влияние новых (небывалых по силе, мощности и разнообразию) воздействий. Вызваны они человеком, а потому называются антропогенными.

Проблема свалок в городах

Все большее число городов становятся окруженными плотным кольцом свалок. Массовая атрофия совести, забвение элементарных норм природопользования, инертность и бессилие властей уже в ближайшие годы приведут к полному уничтожению природной зоны вокруг населенных пунктов. Если учесть еще многочисленные пожары, выемку и вывоз на огороды почвенного слоя, повреждение растительности при бесконтрольном движении автотранспорта по территории леса и другие антропогенные нарушения ландшафта, то общая картина становится еще более удручающей [2].

К сожалению, не всегда понимание важности проблем экологии города осознается городскими властями. Большинство руководителей городов закрывают на проблему глаза и утверждают, что экологическая обстановка в городе вполне нормальная. Ситуация усугубляется тем, что почти повсеместно грубо нарушается технология переработки отходов.

К методам переработки твердых бытовых отходов (ТБО) относятся:

- строительство полигонов для захоронения и частичной их переработки;

- сжигание отходов на мусоросжигающих заводах;
- компостирование (с получением ценного азотного удобрения или биотоплива);
- предварительная сортировка, утилизация и реутилизация ценных компонентов;
- пиролиз (высокомолекулярный нагрев без доступа воздуха) ТБО при $t = 1700^{\circ}\text{C}$.

Сегодня наиболее приемлемым методом является строительство полигонов для организованного и санкционированного хранения отходов и частичной их переработки (в основном методом прямого сжигания). Особое внимание обращают на гидроизоляцию полигонов, чтобы исключить попадание загрязняющих веществ в подземные воды. Полученный при компостировании пищевых отходов с аэробным окислением органического вещества компост используют в сельском хозяйстве, а некомпостируемые бытовые отходы поступают в специальные печи, где термически разлагаются и превращаются в разные ценные продукты, например, в смолу [3].

Несмотря на всевозможные условия, и у нас в стране, и за рубежом основная масса твердых бытовых отходов (ТБО) из-за нехватки полигонов вывозится в пригородные зоны и выбрасывается на свалки, где отходы разлагаются, часто загораются и отравляют воздух токсичными веществами, а дождевые и талые воды, просачиваясь через толщу горных пород, загрязняют грунтовые воды.

Шумовое загрязнение населенных пунктов

Для защиты населения от шумового воздействия необходим комплекс мер:

1. Законодательных – нормативно-законодательными актами регламентируются интенсивность шума, время действия и другие параметры. Установлены единые санитарно-гигиенические нормы и правила по ограничению шума на предприятиях, в городах и других населенных пунктах, в основу которых положены такие уровни шумового воздействия, которые в течение длительного времени не вызывают неблагоприятных изменений в организме человека, а именно: 40 дБ днем и 30 – ночью. Допустимые уровни транспортного шума установлены в пределах 78–84 дБ и со временем будут снижаться;
2. Техничко-технологических – они сводятся к шумозащите (то есть установке звукоизолирующих кожухов станков, глушителей выбросов на транспорте, шумопоглощаю-

щего асфальта, звукопоглощению, замене колодочных тормозов на дисковые и др.);

3. Архитектурно-планировочных, предусматривающих создание шумозащитных зданий, то есть обеспечивающих помещениям нормальный акустический режим с помощью конструктивных, инженерных и других мер (герметизации окон, двойных дверей с тамбуром, облицовки стен звукопоглощающими материалами и др.) [4];
4. Градостроительных, предусматривающих зонирование с выносом источников шумов за пределы застройки, организацию транспортной сети, исключаяющей прохождение шумных магистралей через жилые застройки, удаление источников шума и устройство защитных зон вокруг и вдоль источников шумового воздействия и организацию зеленых насаждений, прокладку магистралей в туннелях.

Очень важно уменьшить мощность шумовых источников за счет оптимального размещения предприятий, создания объездов, развязок – на основе шумовых карт.

Не менее важны градостроительные мероприятия: вдоль транспортных магистралей необходимо уменьшать остекление домов, применять раздельные оконные переплеты, увеличивать плотность естественных экранов. Два ряда средне-рослых деревьев, высаженных на расстоянии 50 м от здания, уменьшают шум примерно на 20 дБА. Установлено, что лесопосадки вдоль железной дороги снижают шум на 0,1–0,2 дБА на метр ширины насаждений (а для плотных зеленых изгородей даже на 0,5 дБА на один метр). Вдоль железных дорог практикуются экраны в виде складских и тому подобных помещений. В последнее время за рубежом в домах, расположенных вблизи мощных шумовых источников (аэропортов, например), при невозможности отселения жителей, применяют тройное остекление окон с раздельными переплетами. Шум уменьшается в 2,5 раза при закрытых окнах.

Зеленый наряд городов

Огромное значение имеет благоустройство и озеленение, создание новых и поддержание старых городских парков, скверов, садов, бульваров, внутриквартальное озеленение. Для чего требуется большое количество высококачественных саженцев декоративных деревьев и кустарников. Насаждения могли бы служить надежным средством защиты от шума, пыли, загрязнения атмосферного воздуха отходами промышленного про-

изводства. Зеленые массивы могли бы улучшить климатические условия города. Кроме того существует практика уничтожения зеленых насаждений из-за строительства очередного объекта.

Проблема бродячих животных

Стаи бродячих собак можно видеть в различных районах города. Внешне они безобидны и маловероятно, чтобы смогли напасть на человека, разве что на ребенка. Но разносить заразные заболевания способны вполне. Кроме того что они являются реальной угрозой, – ежегодно регистрируется до полусотни случаев нападения бродячих собак на детей. Жители жалеют брошенных животных, подкармливают их, при этом в городе практически нет приютов для животных. Бродячие собаки сбиваются в стаи и становятся реальной опасностью не только для детей. Решением этой проблемы может стать только создание специальных приютов для бродячих животных.

Загрязнение природных вод

Человечество практически полностью зависит от поверхностных вод суши – рек и озер. Эта ничтожная часть водных ресурсов (0,016%) подвергается наиболее интенсивному воздействию. Вода рек и озер покрывает потребности человечества в питьевой воде, используется на орошении в сельском хозяйстве, в промышленности, служит для охлаждения атомных и тепловых электростанций. На все виды водопользования тратится 2200 км³ воды в год. Потребление воды постоянно растет, и одна из опасностей – исчерпание ее запасов [5].

Не менее грозное явление – загрязнение пресных водоемов. Соли тяжелых металлов (ртути, свинца, цинка, меди и другие) накапливаются в иле на дне водоемов и в тканях организмов, составляющих пищевые цепи. При попадании в организм человека соли тяжелых металлов вызывают тяжелейшие отравления.

Загрязнение водоемов происходит не только отходами промышленного производства, но и попаданием с полей в водоемы органики, минеральных удобрений, пестицидов, применяемых в сельском хозяйстве. При разложении органики затрачивается кислород, в связи с этим его содержание в воде снижается, и многие животные гибнут. Минеральные удобрения вызывают бурное развитие водорослей, приводящее зачастую к ухудшению качества воды и исчезновению наиболее ценных видов рыб. Многие пестициды обладают высокой устойчивостью и накапливаются в тканях организмов. При этом в организмах

каждого следующего трофического уровня их содержание повышается в несколько раз, а иногда в десятки раз.

Научные открытия и развитие физико-химических технологий в XX столетии привели к появлению искусственных источников радиации, представляющих потенциальную опасность для человечества и всей биосферы [6].

Морские воды также подвергаются загрязнению. С реками и со стоками прибрежных промышленных и сельскохозяйственных предприятий ежегодно выносятся в моря миллионы тонн химических отходов, а с коммунальными стоками и органических соединений. Из-за аварий танкеров и нефтедобывающих установок в океан попадает по разным источникам не менее 5 млн. тонн нефти в год, вызывая гибель многих водных животных, морских птиц. Опасения вызывают захоронения ядерных отходов на дне морей, затонувшие корабли с ядерными реакторами и ядерным оружием на борту.

Влияние ГЭС на окружающую среду

Потребность в энергии является одной из основных жизненных потребностей человека. Энергия нужна как для нормальной деятельности современного человеческого общества, так и для простого физического существования каждого человека. В конце XX столетия электроэнергию главным образом получают на гидроэлектростанциях, тепловых и атомных станциях. С получением энергии на теплоэлектроэнергетических предприятиях связаны сложные экологические проблемы. Например, многие десятилетия считали, что гидроэлектростанции являются экологически чистыми предприятиями, не наносящими вреда природе. В России построили крупнейшие ГЭС на основных, великих реках. Этим строительством, как теперь стало ясно, нанесен большой урон не только природе, но и человеку. В настоящее время известно, что строительство плотин на равнинных реках вызывает затопление больших территорий под водохранилища, что связано с переселением людей и потерей пахотных земель, лугов и пастбищ. Плотина, перегораживая реку, создает непреодолимые препятствия для миграции проходных и полупроходных рыб, которые поднимаются на нерест в верховья рек. В хранилищах вода застаивается, проточность ее замедляется. Это сказывается на жизни всех организмов, обитающих в реке и у реки. Местное повышение воды оказывает влияние на грунтовые воды, приводит к подтоплению, заболачиванию, а также к эрозии берегов и оползням [7].

Крупные высотные плотины на горных реках представляют собой источники опасности, особенно в районах с высокой сейсмичностью. Известны в мировой практике несколько случаев, когда прорыв таких плотин приводил к большим разрушениям и гибели сотен и тысяч людей.

Опаснейшими загрязнителями природной среды являются ТЭЦ, на которых сжигаются огромные объемы топлива. Миллионы кубометров вредных и опасных отходов от работы тепловых электростанций практически целиком поступают в природную среду.

Долгие годы считалось, что атомные электростанции (АЭС) являются более чистыми, чем ГЭС, ГРЭС, ТЭЦ. Однако они таят в себе большую потенциальную опасность в случае серьезных аварий реактора [8].

Сокращение природного разнообразия

Чрезвычайная эксплуатация, загрязнение, а зачастую и просто варварское уничтожение природных сообществ приводят к резкому снижению разнообразия живого. Вымирание животных, свидетелями которого мы являемся, может стать крупнейшим в истории нашей планеты. С лица Земли за последние 300 лет исчезло больше видов птиц и млекопитающих, чем за предшествующие 10000 лет.

Вымирание крупных животных драматично, и они, естественно, подлежат охране. Следует помнить, что главный ущерб разнообразию состоит не в их гибели из-за прямого преследования и уничтожения, а в том, что в связи с освоением новых площадей для сельскохозяйственного производства, развитием промышленности и загрязнением среды площади многих природных экосистем оказываются нарушенными. Это так называемое «косвенное воздействие» приводит к вымиранию десятков и сотен видов животных и растений, многие из которых не были известны и никогда не будут описаны наукой.

В нарушенных, обедненных из-за воздействия человека сообществах в наше время уже возникают новые виды с непредсказуемыми свойствами. Следует ожидать, что этот процесс

будет лавинообразно нарастать. При внедрении этих видов в «старые» сообщества может произойти их разрушение и наступить экологический кризис.

Современная цивилизация и культура не обеспечивают стабильных условий существования на Земле ни жизни, ни человека как ее части. Это заключение находит отражение в правиле меры преобразования природных систем: в ходе эксплуатации природных систем нельзя переходить некоторые пределы, позволяющие этим системам сохранять свойство самоподдержания (самоорганизации и саморегуляции). Так как свойство и саморегуляция природных систем поддерживаются двумя механизмами – соотношением экологических компонентов внутри системы и взаимодействием пространственно выраженных подсистем, систем того же уровня, то данное правило справедливо для обоих этих механизмов.

Преобразовательная деятельность не должна выводить природные системы из состояния равновесия путем избытка какого-то из средообразующих компонентов. Если это необходимо, то требуется достаточная компенсация в виде относительно непреобразованных природных систем. Преобразование природы дает локальный или региональный выигрыш за счет ухудшения каких-то показателей в смежных местностях или в биосфере в целом.

Несоответствие «целей» естественно-системной регуляции в природе и целей хозяйства может приводить к деструкции природного образования, то есть силы природы и хозяйственных преобразований в ходе противоборства сначала «гасят» друг друга, а затем природная составляющая начинает разрушаться.

Технические системы воздействия в длительном интервале времени всегда менее хозяйственно эффективны, чем направляемые естественные.

В настоящее время многие ученые полагают, что человечество, если оно хочет сохранить цивилизацию, должно решить экологические проблемы в ближайшие десятилетия, а также осуществить повышение уровня экологической культуры у выпускников гуманитарных вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вронский В.А. Прикладная экология. – Ростов-н/Д., 1996.
2. Горохов В.Л. Экология: Экологическое законодательство России. – М., 2005.
3. Акимова Т.А. Экология. – М., 1999.
4. Коробкин В.И. Экология. – Ростов-н/Д., 2004.
5. Коробкин В.И., Передельский Л.В. Экология. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2000.
6. Гарин В.М., Кленова И.А., Колесников В.И. Экология для технических вузов. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2003.
7. Вронский В.А. Экология. Словарь-справочник. – Ростов-н/Д., 1999.
8. Коробкин В.И., Передельский Л.В. Экология. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2000.

Summary

**ENVIRONMENTAL EDUCATION OF STUDENTS
IN THE HUMANITIES UNIVERSITIES WITH THE GOAL
OF DEVELOPING ECOLOGICAL CULTURE**

N.A. Minaeva

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article presents the main causes of environmental problems on the example of the anthropogenic impact on the environment. In this regard, the necessity of environmental education of students in the Humanities of the University to attract their attention to global environmental problems and the development of ecological culture.

Key words: anthropogenic impacts; environmental issues; environmental culture.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Петрова Л.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье рассматривается проблема перехода от парадигмы здоровьесберегающего образования к парадигме здоровьесформирующей как средству повышения качества обучения и воспитания.

Ключевые слова: здоровье; здоровый образ жизни; показатели здорового образа жизни; компетенции обучающихся в сфере здорового образа жизни.

*Девять десятых нашего счастья зависит от того,
насколько здоровый образ жизни мы ведем.*

А. Шопенгауэр

В условиях постоянно меняющейся социальной среды проблема сохранения здоровья становится одной из наиболее острых проблем современности. Изменение типа нагрузок («сидячий образ жизни»), увеличение рисков экологического, политического, техногенного, психологического характера только провоцируют негативные сдвиги в состоянии нашего здоровья.

Успешным в различных областях жизнедеятельности может быть человек, который ориентирован на здоровый образ жизни (ЗОЖ). Однако, как свидетельствует анализ исследований в данной области, у большинства россиян, особенно молодого поколения страны, не сложились ценности, обуславливающие такой образ жизни.

Однозначного и всеобъемлющего определения понятия здоровья нет. Здоровье в основном представляется как естественное гармоническое состояние организма при нормальном протекании в нем обменных процессов, исключающих любые болезненные явления. В уставе Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) записано, что здоровье представляет собой не только отсутствие болезней и физических дефектов, но также состояние полного социального и духовного благополучия.

В системе общечеловеческих культурных ценностей высокий уровень здоровья и физической подготовленности человека во многом определяет возможность освоения им всех остальных ценностей и в этом смысле является основой, без которой сам процесс гармоничного развития человека малоэффективен.

Понятие «здоровье» неотделимо от понятия «образ жизни», который определяется как устойчивый, сложившийся в определенных общественно-экономических условиях способ жизнедеятельности людей, проявляющийся в их труде, досуге, удовлетворении материальных и духовных потребностей, нормах общения и поведения [3].

Здоровый образ жизни – это не только физическая основа, но еще и особое мышление, несколько иной взгляд на повседневные вещи. Он основан на принципах нравственности, рациональной организованности, активной жизненной позиции. Это индивидуальная система поведения человека.

Понятия «здоровье» и «здоровый образ жизни» являются сложными. Первое из них отражает смысл сохранения и развития биологических, социальных, духовных функций человека и общества и определяется уровнем освоенности общечеловеческих, государственных и национально-региональных ценностей культуры. Второе характеризует стиль жизнедеятельности, обусловленный особенностями организма человека, условиями его существования и ориентированный на сохранение, укрепления и восстановления здоровья, необходимого для выполнения человеком лично и общественно значимых функций [4].

На здоровье человека оказывает влияние целая группа различных факторов – это и наследственность, и экологическая обстановка, и уровень развития медицины. Однако наиболее существенным фактором является тот образ жизни, которого придерживается человек. К счастью, это именно та область, которую мы в силах регулиро-

вать сами. Игнорирование вопроса здорового образа жизни, как правило, приводит к самым плачевным результатам, когда даже самый мощный запас здоровья ребенка истощается и человек становится заложником различных недугов.

Как показывает статистика, за время обучения в школе около половины детей приобретают то или иное хроническое заболевание и только 10% выпускников полностью здоровы. Уберечь своего ребенка от заболеваний и сохранить его здоровье на максимально высоком уровне вполне по силам родителям и педагогам – нужно лишь понимать важность этой проблемы и действовать грамотно и продумано.

Говоря о здоровом образе жизни школьника, необходимо четко представлять, какие особенности его жизни могут представлять опасность для нарушения гармоничной схемы поведения. Попробуем сформулировать основные моменты.

1. Возрастающая учебная нагрузка в школе и в связи с этим недостаточное пребывание детей на свежем воздухе.
2. Уменьшение контроля со стороны родителей.
3. Становление личности ребенка и формирование собственных взглядов на правильный образ жизни.
4. Влияние сверстников на поведение, предпочтения и устремления.
5. Неумение рационально распределять свободное от учебных занятий время.
6. Психологическая ранимость ребенка в критические переходные периоды, в том числе в подростковом возрасте.

В мире большое количество людей, пытающихся найти время на оздоровительные мероприятия. Но большинство из них занимаются укреплением здоровья бессистемно, от случая к случаю. Интенсивность занятий очень низкая, а нередко и чисто символическая. Но как только с людьми случается сердечный приступ, их внутренние голоса, твердящие о потере здоровья и работоспособности, если им присуща мотивационная стратегия *избегания*, либо же весьма красочно описывающие таким людям потерянное здоровье, если они ориентированы именно на *достижение*, становятся настолько убедительными и громкими, что переводят все другие ценности в разряд второстепенных, в том числе даже о своей любимой работе.

Возникшая в нашей стране ситуация с состоянием здоровья детей и подростков, несомненно, подчеркивает необходимость формирования у детей желания вести здоровый образ жизни.

Детерминантов поведения может быть много, и они могут быть как внешними, так и внутренними, но не все они могут быть отнесены к мотивам.

Под мотивом мы понимаем не любое возникшее в организме побуждение (состояние), а внутреннее осознанное побуждение, отражающее готовность человека к действию или поступку. Мотив можно рассматривать и как намерение. Намерение подчеркивает устремление человека в будущее, его замысел, предположение, готовность что-то сделать, осмысленность принимаемого решения.

Одним из типов мотивации, необходимых для осуществления человеческого развития, является внутренняя мотивация. Её можно определить, как свободное участие в деятельности при отсутствии внешних требований и подкреплений. Различение внутренней и внешней мотивации происходит по критерию награды за осуществляемую активность. При внешней мотивации и сама награда будет внешней по отношению к человеку. Когда же мотивация является внутренней, то вознаграждением за неё является активность сама по себе. Э. Деси и Р. Риан считают, что внутренне мотивированное поведение базируется на потребности человека быть компетентным и самодетерминированным при взаимодействии со средой [2; 7].

Показателями здорового образа жизни, критериями формирования положительной мотивации к здоровому образу жизни у детей и молодежи можно считать:

- на уровне физического здоровья: стремление к физическому совершенству, отношение к собственному здоровью как к высшей социальной ценности, физическая развитость, соблюдение рационального режима дня, выполнение требований личной гигиены;
- на уровне психического здоровья (психологического комфорта): соответствие познавательной деятельности календарному возрасту, развитие произвольных психических процессов, наличие саморегуляции, адекватная самооценка;
- на уровне духовного здоровья: согласованность общечеловеческих и национальных морально-духовных ценностей;
- на уровне социального здоровья (социального благополучия): сформирована гражданская ответственность за последствия нездорового образа жизни, способность к самоактуализации, саморегуляции, самовоспитания.

На сегодняшний день у школьников, как и у населения в целом, преобладает пренебрежительное безответственное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих; низок уровень восприятия проблем здоровья как лично значимых, так и для жизни общества в целом; недооценивают роль здоровья населения для социально-экономического развития страны и для выживания нации. В целом у молодежи не развита потребность в ведении здорового образа жизни, не сформирован стиль поведения, обеспечивающий здоровье. Многие подростки и выпускники школ имеют неточное и неполное представление о сущности здоровья и его аспектах, о факторах, определяющих здоровье, о компонентах здорового образа жизни.

Какой бы элемент воспитания ребенка не взяли, окажется, что среди них нет несущественных. И все же главное – ребенок должен расти здоровым. Здорового ребенка легче воспитывать. У него быстрее устанавливаются все необходимые умения и навыки. Он лучше приспосабливается к смене условий и воспринимает все предъявляемые ему требования, то есть здоровье – важнейшая предпосылка правильного формирования, становления характера, развития инициативы, сильной воли, дарований и природных способностей. Здоровый образ жизни формируется из множества составляющих, причем каждый компонент по-своему важен. Игнорирование даже одного из них может свести на нет все прочие усилия. Ценностное отношение к своему здоровью, потребность в здоровом образе жизни и умение заботиться о своем здоровье – задачи, которые стоят перед родителями и педагогами.

Формирование здорового образа жизни – проблема комплексная. Речь не может идти лишь о способах и методах укрепления здоровья, профилактики заболеваний. Необходимо повышение роли личностных качеств в сознательном и волевом принятии принципов здорового образа жизни, а забота о здоровье, его укреплении должны стать ценностными мотивами поведения.

Основополагающим в организации оздоровительной деятельности в общеобразовательной школе является компетентностный подход. Этот подход представляет собой методологическую стратегию, определяющую целевую направленность организации оздоровительной работы, принципы построения, условия и проектные характеристики процесса формирования компетентности учащихся и педагогов в сфере здорового образа жизни.

В соответствии с ФГОС нового поколения обучающийся помимо получения образования должен достигнуть некоторого уровня компетентности в способах жизнедеятельности в человеческом обществе. Воспитание направленности школьников на здоровый образ жизни, их подготовленность к сохранению здоровья формируется на основе образовательных компетенций, отражающие целостное и комплексное представление тех составляющих социокультурного опыта, которыми овладевает человек в процессе образования:

Ценностно-смысловая компетенция. Это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными ориентирами ученика на здоровье и здоровый образ жизни, его способностью видеть и понимать ЗОЖ, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения, направленные на укрепление и сохранение своего здоровья.

Общекультурная компетенция. Множество вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, — это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль спорта и физкультуры в жизни человека.

Учебно-познавательная компетенция. Совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, элементы логической, общеучебной деятельности, соотношенные с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации физкультурных занятий, целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки состояния своего здоровья.

Информационная компетенция. При помощи технических средств и информационных технологий формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию о сохранении здоровья, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее на конференциях, докладах, в рефератах.

Коммуникативная компетенция. Включает знание способов взаимодействия с окружающими людьми, навыки работы в команде, владение различными социальными ролями в коллективе, обеспечивающие взаимное сохранение здоровья.

Социальная компетенция означает владение знаниями и опытом в сфере общественного

здоровья, в социально-трудовой деятельности, в сфере семейных отношений и обязанностей.

Личностная компетенция направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального самосовершенствования, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки своего личного здоровья, а также комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности [1; 5].

Компетентность обучающихся в сфере здорового образа жизни представляет собой интегративное качество личности, включающее в себя совокупность знаний о человеке, его здоровье и здоровом образе жизни; мотивы и ценности здоровьесберегающей деятельности по отношению к себе и окружающим, побуждающие к ведению здорового образа жизни; потребность в освоении способов сохранения своего здоровья, ориентированных на саморазвитие и самореализацию.

Эффективность процесса формирования компетентности обучающейся молодежи в сфере здорового образа жизни обусловлена его ориентацией на развитие следующих компетенций:

когнитивной – характеризующейся определенным уровнем знаний; мотивационно-ценностной – включающей мировоззрение и осознание ценностей здорового образа жизни; операционально-деятельностной – состоящей из комплекса умений и навыков здорового образа жизни; личностно-творческой – определяющей процесс саморазвития и самосовершенствования «Я-концепции» здоровой личности; оценочно-рефлексивной – формирующей механизмы самооценки личностью уровня развития собственного здоровья, самоконтроля, саморегуляции и самокоррекции в этой области [6].

Рассматриваемый в статье подход, являясь комплексным, способствует реализации перехода от парадигмы здоровьесберегающего образования к парадигме здоровьеформирующей как средству повышения качества обучения и воспитания. Сформированность здоровьесберегающей компетенции ребенка позволит образовательной организации решить проблему оптимизации и повышения эффективности школьного образования в области здоровьеформирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И.Г. Содержание образования в свете государственной политики сохранения здоровья нации // Педагогика. – 2012. - № 10. – С. 31-39.
2. Компетентность в образовании: Опыт преподавания: Сборник научных трудов / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
3. <http://www.emissia.org/offline/2008/1241.htm> (дата обращения 15.11.2014г.).
4. <http://stanzdorovei.ru> (дата обращения 14.11.2014 г.)
5. <http://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-obzh/library/programma-samoobrazovaniya-kompetentnostnyi-podkhod-v-formirovanii-> (дата обращения – 12.11.2014 г.)
6. <http://www.pandia.ru/text/77/105/1321.php> - (дата обращения 14.11.2014 г.)
7. URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10000017 - (дата обращения 10.11.2014 г.)

Summary

FORMATION OF POSITIVE MOTIVATION OF STUDENTS TO A HEALTHY LIFESTYLE

L.A. Petrova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article considers the problem of transition from a paradigm of *zdrovesberegajushchego* education to the paradigm of *zdroveformirujushchej* as a means of improving the quality of training and education.

Key words: health; healthy lifestyle; indicators of a healthy lifestyle; competence of students in the field of healthy lifestyle.

ОБ ОБЕСПЕЧЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Романова Г.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В работе рассмотрены условия обеспечения эффективности управления развитием воспитательной системы общеобразовательной школы с точки зрения системно-деятельностного подхода и логика реализации данной деятельности.

Ключевые слова: управление развитием воспитательной системы; общеобразовательная школа.

В каждой деятельности присутствуют содержательная и процессуальная части. Содержательная часть определяется целями, процессуальная – технологиями. В основе формулирования целей воспитательной деятельности школы лежит концептуальная основа, детерминированная потребностями субъектов деятельности, запросами общества, государства, мировыми тенденциями развития образования.

Рассмотрим основные условия обеспечения эффективности управления развитием воспитательной системы с точки зрения системно-деятельностного подхода, обеспечивающего целостность управленческих воздействий и взаимодействий всех участников образовательных отношений.

Известно, что управлять можно только системами. Систему вообще можно представить как совокупность элементов, определённым образом структурированных между собой и выполняющих единую функцию, причём искажение или устранение одного из элементов системы может привести не только к сбою в работе, но и полной потере её функции.

Одним из свойств системы является её направленность на саморазвитие. Остановка в развитии будет означать начало регресса. Очевидно, что необходимо создать особую, оптимальную среду для формирования и развития целостной воспитательной системы, направленной не на функционирование, а на развитие.

Развитием необходимо управлять. И эта деятельность, соответственно, подчиняется общим законам и принципам управления.

Понимая развитие как естественный процесс самодвижения объекта, источник которого заключён в нём самом, мы считаем необходимым остановиться на выделении комплекса условий, обе-

спечивающих эффективность развития воспитательной системы общеобразовательной школы.

В зависимости от субъекта управления, управление развитием может быть административным, построенным на принципах единоначалия, и партисипативным, когда в разработке планов и их реализации принимает участие весь коллектив (от англ. *Participate* – участвовать).

Особенность демократического управления образовательным процессом в целом и воспитательной системой в частности мы связываем со степенью активного соучастия каждого члена коллектива в общем деле, его мерой вклада в это дело, считая, что это развивает аналитическое мышление его участников, подготавливает их к самоанализу своей деятельности, повышает степень ответственности за её результат [3, с. 65]. Осознание результата как совокупного продукта работы всех составляющих системы способствует повышению эффективности управления. Если в управлении школой преобладает административно-командная система, то это, на наш взгляд, подавляет инициативу учителей, снижая личностную заинтересованность в достижении результатов работы, и вряд ли будет способствовать развитию. Следовательно, одним из необходимых условий повышения эффективности управления развитием воспитательной системы будет возможность всех её субъектов планировать свое развитие и развитие системы в целом.

Становится очевидным, что следование принципу демократизации в управлении требует рассмотрения его именно как взаимодействия всех элементов целостной системы, однако вполне понятно, что это будет возможно лишь при высоком уровне развития, как самой системы, так и совокупности её суб-систем.

Рассматривая проблемы управления развитием воспитательной системы общеобразовательной школы, необходимо определить уровень развития самой системы и её составляющих: особенности управления будут зависеть от степени сформированности системы и готовности её компонентов к сотрудничеству. Управление должно базироваться на диагностической основе, и не только на знании *куда идти и с какой целью*, но и диагностике уровня развития *того, кто осуществляет это движение к цели*.

Эффективность получения результатов будет напрямую зависеть от целенаправленности наших воздействий на так называемые *потенциальные точки развития*, влияя на которые, мы приведём в движение всю систему.

Сегодня многое в решении проблем образования связывают с использованием соответствующих технологий. Технология предполагает, прежде всего, чётко обозначенную цель, комплекс средств достижения поставленной цели и правила работы этими средствами. Рассмотрим проблему управления развитием воспитательной системы школы с точки зрения взаимосвязанности данных компонентов технологии.

Управление развитием воспитательной системы представляет собой непрерывный целенаправленный процесс, движущей силой которого становится осознаваемая участниками образовательного процесса потребность в разрешении противоречий между требованиями современной жизни и актуальным уровнем их (участников) качественного состояния.

Так как результат любой деятельности зависит от умелого проектирования целей и задач, а задача может быть решена только в том случае, если она осознаётся исполнителем, становится очевидным, что противоречия должны приниматься и осознаваться всеми участниками этого процесса. Только тогда и содержание деятельности по их преодолению будет признаваться в качестве приоритетных направлений, так как осознанная цель достигается человеком активно, быстрее, а сам результат оказывается при этом более высоким и качественным. Даже трудная задача оказывается выполнимой при меньших затратах времени и сил, если она понятна человеку, и наоборот, непонятая задача, даже сравнительно простая, сковывает действия и утомляет его.

Следовательно, выявленные в процессе комплексной диагностики противоречия должны быть реально преодолимыми для данной воспитательной системы. Поставленная цель должна быть реально достижима – детерминирована особен-

ностями компонентов воспитательной системы, их спецификой, уровнем их собственного развития и качественной характеристикой их взаимосвязи и взаимообусловленности, потенциалом (т.е. находится в «зоне ближайшего развития»).

Цель должна быть понятна всем участникам образовательного процесса. Цели «преломляются» через характер отношений – цели всех участников образовательного процесса должны совпадать, быть значимыми для каждого и важны для всех.

Управление развитием воспитательной системы школы, таким образом, предполагает необходимость овладения умением целеполагания каждым из её субъектов. Необходимо уметь разрабатывать алгоритм достижения цели, предвидеть возможные трудности, прогнозировать их возникновение и намечать возможные пути их разрешения.

Планирование любой деятельности следует начинать с конкретизации целевых установок, что позволяет видеть тот конечный результат, ради которого организована сама деятельность. Эффективность управления будет обеспечиваться в том случае, если цели станут для всех участников процесса лично значимы, жизненно необходимы, то есть при наличии устойчивой положительной мотивации. Поэтому создание для каждого из участников образовательного процесса ситуации успеха, обеспечение возможности самореализации будет способствовать возникновению у них положительных эмоций и повышению направленности на саморазвитие. Следовательно, одним из условий перехода воспитательной системы школы на путь развития будет решение задачи формирования у всех её субъектов положительной мотивации к совершенствованию своей деятельности (профессиональной, учебной, воспитательной и других) и осознание самого себя как субъект-объекта этой деятельности [2, с. 111].

Установлено, что одним из условий появления положительной мотивации являются эмоции. Причём не только деятельность порождает эмоции, но и сама деятельность порождает и регулирует последние. Положительные эмоции влияют на потребность, инициирующую поведение, а в трудной ситуации даже небольшой успех порождает положительную эмоцию воодушевления, которая усиливает потребность достижения цели. По мнению П.В. Симонова, положительные эмоции компенсируют недостаток неудовлетворённых потребностей и прагматической неопределённости, способных привести к застою, к деградации,

остановке процесса самодвижения и саморазвития [4, с. 195]. Формирование положительных эмоций связано с созданием особых отношений в воспитательной системе: отношений взаимопонимания, взаимопомощи и сотрудничества в достижении общих целей. Успешность участников воспитательного процесса, подкреплённая возможностью самореализации, способствует возникновению у них положительных эмоций и повышает направленность на саморазвитие.

Считаем важным подчеркнуть, что любой этап (даже «шаг») в образовательном процессе предполагает в конечном итоге достижение вполне конкретной цели. Этому подчиняется всё в целостной воспитательной системе: разработка содержания, выбор форм, методов, приёмов, средств осуществления деятельности. И чем более разветвлена система постановки целей и комплекса направленных на её решение тактических и оперативных задач, тем более прозрачным будет механизм достижения конкретного результата.

Поставленная цель должна быть диагностична – необходимо разработать инструментарий определения уровня её достижения, механизм, процедуру, критерии оценки, возможные риски; должна быть обеспечена возможность «пошагового» контроля достижения цели, что обуславливает своевременность корректирующих воздействий, а тем самым прочность всего достигнутого, в том числе и отношений, складывающихся между участниками образовательных отношений.

Обеспечение эффективности достижения цели будет обеспечиваться реализацией принципов системности, целостности и последовательности всех управленческих воздействий и взаимодействий.

В коллективе происходит «заражение творчеством», находки и успехи лидеров помогают разбудить дремлющие возможности, скрытый творческий потенциал коллег. Совместная деятельность членов коллектива позволяет им не только обмениваться имеющейся у них информацией, но и более адекватно – с позиции другого – оценивать свои сильные и слабые стороны, в процессе общения у человека возникает возможность актуализировать перед другими выработанные в его опыте идеи и методы, сопоставить их с опытом других людей, подтвердить, обогатить или переосмыслить то, что сложилось в его индивидуальном опыте. Рефлексивное отношение человека к своему опыту, осознание и переоценка своего опыта через других является необходимым условием развития этого опыта [1, с. 22].

В управлении развитием воспитательной си-

стемы школы очень важно обеспечить её взаимосвязь с внешней средой. Для этого необходимо не только максимально используем воспитательный потенциал внешней среды, управляя развитием воспитательной системы школы, но и, учитывая невозможность изоляции растущего ребёнка от воздействия факторов негативных, важно создавать условия для развития защитных механизмов личности, способствующих её адекватной реакции на проявления внешней среды.

Основываясь на вышеизложенном, можно говорить о том, что воспитательная система сложна и многопланова, находится в постоянном движении, требует создания оптимальных условий её функционирования и развития. Управлять развитием подобной системы способен только опытный руководитель.

Чтобы развить творчество каждого субъекта образовательных отношений, руководитель должен сам мыслить творчески, быть инициативным, компетентным, должен хорошо знать сущность процессов, которыми управляет, а также закономерности управления, психологические основы сотрудничества, должен владеть методами сбора информации о ходе и результатах управляемых им процессов, на диагностической основе выстраивать стратегии и тактики их развития.

Таким образом, можно предложить следующую логику управления развитием воспитательной системой школы:

- определение уровня развития воспитательной системы школы;
- создание единого информационного поля стратегических целей и тактических задач на основе кластерной диагностики данной системы;
- формирование рефлексивно-творческой среды взаимодействия участников образовательных отношений на основе положительной мотивации к развитию и саморазвитию;
- рефлексивный анализ не только результатов, но и процесса их достижения.

Таким образом, эффективность управления развитием воспитательной системы общеобразовательной школы будет обеспечиваться целым комплексом условий. Саму же систему в данном случае мы можем представить как самоуправляемую, непрерывно целенаправленно развивающуюся на основе самоанализа и самооценки целостность, системообразующим фактором которой является гуманистическая направленность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ключоткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1986. - № 2. – С. 21-30.
2. Романова Г.А. О проблеме повышения качества подготовки классных руководителей в условиях вуза // Вестник МГОГИ. – 2011. – С. 110-114.
3. Романова Г.А. Развитие профессиональной рефлексии учителя как основа повышения его педагогического мастерства. Дис. канд. пед. наук. – М., 2002.
4. Симонов П.В. Информационная теория эмоций // Психология эмоций / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Моск.ун-т, 1993. – С. 188-195.

Summary

ON THE EFFECTIVE MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN SECONDARY SCHOOL

G.A. Romanova

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. In this work the conditions ensuring the efficient management of the development of the educational system in secondary schools from the perspective of system-activity approach and the logic of the implementation of this activity.

Key words: managing the development of the educational system; secondary school.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ РЕГИОНАЛЬНОГО ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА КАК СУБЪЕКТА ОБЩЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Скударёва Г.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье представлена инновационная деятельность кафедры педагогики регионального гуманитарного вуза в условиях общественной педагогики, подведены некоторые результаты и проанализированы итоги системной организационно-педагогической работы профессорско-преподавательского состава и определены перспективы реализации актуальных проблем региональной образовательной политики.

Ключевые слова: общественная педагогика; стратегические ориентиры современной образовательной политики; совершенствование образовательного процесса; оптимизация организационно-педагогических условий; интеграционное педагогическое взаимодействие, инновационная научная среда вуза.

Инновационные процессы в организации и содержании деятельности кафедры педагогики регионального гуманитарного вуза обусловлены новыми нормативами – стратегическими ориентирами современной образовательной политики:

- Законом об образовании в РФ [6, 7].
- Государственной программой «Развитие образования на 2013–2020 годы» [1].
- Государственной программой «Образование Подмосковья» на 2014–2018 гг..
- Проектом Концепции поддержки развития педагогического образования [3].
- ФГОС общего образования нового поколения [2].
- Профессиональным стандартом педагога [4].

Начало 21 века ознаменовано разработкой Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-Р (п. 2), которая предопределила почти полтора десятка лет назад приведенное выше заключение и констатировала, что «... активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты».

Исходя из сказанного, гуманитарный вуз как субъект современной общественной педагогики,

призванной отвечать на вызовы государственной власти и современного общества, должен объединить свои усилия со всеми заинтересованными сторонами в поиске ответов на вопросы, обращенные к содержанию высшего педагогического образования, и их осмысление в целях определения собственных ориентиров при подготовке будущего учителя новой, общественно-активной школы, переосмысление которой своей образовательной миссии, роли и статуса, развитие технологий по взаимодействию с сообществом позволяет ей выйти на новый уровень, стать объединяющим началом и полем активного взаимодействия государства и общества.

Высшее профессиональное педагогическое образование на современном этапе озадачено необходимостью проектирования компетентностной модели будущего учителя общественно-активной школы, которая сегодня реализуется в условиях активизации взаимодействия государства и общества и, как было сказано выше, позволяет удовлетворить не только заказ государства образованию, но и учесть при этом образовательные запросы и общественные потребности заинтересованных сторон – отдельных граждан, школ, бизнеса, общественных и частных организаций, то есть всех субъектов, вовлеченных в сферу деятельности образовательной организации, которые вместе с тем могут отличаться друг от друга по типу и степени участия в образовательной деятельности, часто имеют разные, иногда даже противоречащие друг другу интересы и потребности, но объединены общей идеей – идеей проектирования концептуально приоритетных перспектив

для использования общественного потенциала в сфере современной образовательной политики.

Как известно, важной стратегической составляющей проектирования компетентностной модели будущего учителя общественно-активной школы является реализация вузовского образовательного процесса, ориентированного на переход к компетентностной модели выпускника вуза, востребованного общественно-ориентированным образованием, современным профессиональным рынком труда, общественно-активной школой.

Однако разработка и реализация основных образовательных и предметно-дисциплинарных образовательных программ и, соответственно, выстраивание образовательного процесса на компетентностной основе, представляет в настоящее время достаточно сложную комплексную проблему, решение которой под силу только высокопрофессиональному профессорско-преподавательскому составу педагогической кафедры, системно и последовательно реализующему целевые ориентиры, принимающему государственные и региональные приоритеты как неотъемлемую составляющую собственных профессиональных планов.

В формате настоящей статьи в контексте сформулированных выше положений актуальности обозначенных проблем в качестве предмета исследования рассмотрим инновационную деятельность кафедры педагогики регионального гуманитарного вуза как субъекта общественной педагогики и определим её научно-педагогический потенциал в условиях реализации общественно-ориентированного образования.

Итак, приоритетные задачи государственной и региональной образовательной политики решаются высококвалифицированным профессорско-преподавательским составом кафедры: все преподаватели имеют учёные степени, один из которых – доктор педагогических наук, семь человек – кандидаты педагогических наук, один преподаватель – кандидат психологических наук, докторант. Стратегические ориентиры современной образовательной политики, общественно-ориентированное образование, общественно-активная школа и в целом общественная педагогика, диктуют настоятельную необходимость повышения профессионального уровня и квалификации педагогов. В этой связи профессорско-преподавательский состав кафедры постоянно повышает профессиональную педагогическую квалификацию посредством обучения на различных курсах актуальной тематики в условиях переподготовки (объёмом более 500 часов), а также исполь-

зуя дополнительные ресурсы профессионального совершенствования посредством участия в конференциях, семинарах, Круглых столах. Впервые в 2014 в целях выполнения требований Дорожной карты Государственной программы «Образование Подмосковья» на 2014–2018 гг. профессором кафедры пройдена стажировка в объёме 180 часов на базе ведущего государственного вуза г. Москвы. Кроме того, несомненным свидетельством повышения профессионального уровня преподавателей кафедры является многолетнее участие в работе диссертационного совета ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова», членство в Международной педагогической академии, в экспертной группе по экспертизе инновационных проектов дошкольных образовательных организаций в рамках областного конкурса инновационных Проектов в 2013, 2014 гг., а также – в экспертной группе по сертификации учебных программ повышения квалификации педагогических работников Московской области.

Модернизационные процессы современного образования затронули различные аспекты деятельности кафедры: содержательный, организационный, методологический и другие. Совершенствование образовательного процесса, нацеленного на проектирование компетентностной модели будущего учителя общественно-активной школы, решение частных проблем преподавания потребовало, прежде всего, разработки соответствующего учебно-методического обеспечения. Преподавателями кафедры продолжена работа по совершенствованию содержательных основ преподаваемых дисциплин: значительно обновлён учебно-методический комплекс по дисциплине «Педагогика» по педагогическому и психолого-педагогическому направлению подготовки бакалавров, специалистов, аспирантов, а также слушателей ФПК. Своевременно сформулированы Предложения в основную образовательную программу всех профилей по «Педагогическому образованию» по применению ключевых положений Профессионального стандарта педагога.

В этой связи преподавателями кафедры по-новому сформулированы тематика спецкурсов, спецсеминаров, факультативов по педагогике и обновлено их содержание. Совершенствуются технологии и методики их преподавания посредством использования нетрадиционных и интерактивных форм обучения студентов в процессе изучения тем спецсеминаров «Общественно-ориентированное образование в историческом контексте», «Общественно-активная школа и

её субъекты», «Государственно-общественное управление социально-активной школой» и др.

Тематика спецкурсов «Социально-педагогическое партнёрство образовательных и местных сообществ», «Общественное участие в формировании социального заказа образованию», «Школьное самоуправление в социально-активной школе» обеспечивает профессиональную ориентацию будущих учителей в решении наиболее важных проблем общественной педагогики. Характерно, что исторический блок педагогических дисциплин также претерпел изменения в части обновления преподаваемого содержания, материалов для текущего контроля, использования мультимедийных средств обучения.

Необходимо подчеркнуть, что практически по всем вышеперечисленным программам разработан презентационный материал и применены в их реализации активные методы обучения: проектные, интерактивные, деловые, ролевые и организационно-деятельностные игры, мозговой штурм, кейс-метод, моделирование, дебаты и другие.

Созвучны актуальным проблемам современного образования и содержания экзаменационных вопросов педагогических дисциплин («Нормативно-правовое обеспечение», «Теория и технология обучения», «Теория и технология воспитания»); содержание лекций курса «Управление образовательными системами. Нормативно-правовое обеспечение»; тематика курсовых и выпускных квалификационных работ. Программа госэкзамена по педагогике дополнена вопросами нормативно-правового обеспечения образования и вопросами, актуализирующими проблемы современного образования в условиях общественной педагогики.

Обновление содержания образования сопровождается активизацией деятельности преподавателей по изданию учебно-методических трудов, отражающих данные изменения: если в 2011 г. преподавателями кафедры издано 2 методических пособия, в 2012 – 6, то в 2013 и 2014 гг. – уже по 11 учебно-методических изданий, что превысило план по их публикации. Характерно, что перечень учебно-методической литературы, изданной преподавателями кафедры, существенно дополнен трудами, изданными в соавторстве со специалистами других учреждений, в частности, с коллегами Академии социального управления г. Москвы.

Особое место в области профессионального обучения занимает педагогическая практика студентов, в процессе которой у обучающихся формируются умения самостоятельной организации учебно-воспитательного процесса, исследовательские и проектировочные навыки.

Организация всех видов педагогической практики осуществляется в соответствии с установленными требованиями. В ходе педагогической практики на 4 и 5 курсах все члены кафедры проводят регулярные консультации студентов по организации и проведению учебной и внеклассной воспитывающей деятельности, принимают непосредственное участие в проведении установочных и итоговых конференций по школьной и летней педагогической практике. Анализ итогов педагогической практики показывает достаточно высокий уровень подготовки студентов к работе с учащимися в общеобразовательных учреждениях и свидетельствует о повышении эффективности педагогических условий прохождения педагогической практики обучающимися. В качестве инновационных средств создания эффективных педагогических условий прохождения педагогической практики студентами можно считать следующие мероприятия преподавателей:

- разработка и публикация Инструктивно-методических пособий по педагогической практике (для студентов педспециальностей очно-заочной формы обучения);
- обновление программно-методической документации по педагогической практике для бакалавров;
- издание Методического пособия по педагогической практике для студентов «Воспитательная работа в условиях организованного летнего отдыха детей»;
- разработка методического пособия по психолого-педагогической практике в дошкольном образовательном учреждении для студентов факультета психологии, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование»;
- участие в рабочей группе по совершенствованию подходов к организации и проведению педагогической практики в детском оздоровительном лагере для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование»;
- публикация инструктивно-методических материалов по летней педагогической практике в детских оздоровительных лагерях для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование»;
- организация и участие в методических совещаниях по совершенствованию организационно-содержательных основ педагогической практики студентов;

- формулирование и обобщение предложений по итогам прохождения педагогических практик, направленных на повышение их эффективности.

Совершенствование организационно-педагогических условий, их оптимизация преподавателями кафедры способствуют упрочению интереса у студентов к будущей профессии, развитию ключевых компетенций выпускников педагогического вуза, будущих учителей общественно-активной школы.

Организационные изменения деятельности кафедры педагогики в условиях общественной педагогики характеризуются следующими мероприятиями:

- с 2013–2014 уч.г. в организации учебного процесса применена практика поточных лекций;
- активизировано дистанционное взаимодействие со студентами заочной формы обучения, особенно по ликвидации задолженностей и подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ;
- активизировано интеграционное межведомственное педагогическое взаимодействие, в результате которого организованы и находятся в стадии становления педагогические классы и базовые кафедры вуза в МОУ СОШ с УИОП №12, МОУ гимназии №14. Для их организации кафедрой разработана необходимая нормативная база: Положение о базовой кафедре и Положение о педагогическом классе, Договоры об их организации, Планы работы.

Интеграционное межведомственное педагогическое взаимодействие носит системный характер, осуществляется как в традиционных, так и в инновационных формах.

Проверены временем и в полной мере отвечают лучшим педагогическим традициям:

- проведение встреч с выпускниками школ по месту их обучения в школах;
- выезды в школы и другие учебные заведения разных территорий Восточного Подмосковья;
- заключение договоров о сотрудничестве со школами и муниципальными управлениями образования.

Инновационный вектор взаимодействию задают организационно-педагогические мероприятия:

- организация социальных практик субъектов образовательных отношений;
- обмен информационными электронными письмами по актуальным организационно-

содержательным вопросам образования с руководителями органов управления образованием и руководителями МОУ;

- методические консультации с руководителями общеобразовательных учреждений по актуальным вопросам преемственности образования;
- эффективное планирование участия работодателей в образовательном процессе;
- взаимодействие с педагогами-практиками на Факультете повышения квалификации, в центре Интернет-образования, рецензирование авторских программ учителей, участие в методических объединениях, проведении совместных методических конференций и в других формах.

Активизируя интеграционное взаимодействие с действующей педагогической практикой, кафедрой ежегодно организуются и проводятся областные научно-практические семинары с привлечением педагогов-практиков, в рамках которых все преподаватели участвуют в пленарных и секционных заседаниях. Кроме того, преподаватели систематически участвуют в семинарах, Круглых столах, проводимых вузом, имеющих учебно-методическую направленность.

Репрезентативная выборка только за 2013 г. показала, что профессорско-преподавательский состав кафедры принял участие в 7 семинарах, на которых было представлено 23 научных доклада.

Новациями в деятельности кафедры можно считать участие в реализации вузовских проектов в рамках областной целевой программы «Развитие образования Московской области». Преподавателями кафедры в составе рабочих групп подготовлены следующие проекты: «Модель взаимодействия образовательных учреждений с муниципальными органами управления образованием по подготовке педагогических кадров, востребованных на рынке труда Московской области»; «Организация профессионально-общественной экспертизы документов»; «Разработка и реализация регионального комплекса мер по модернизации педагогического образования» и «Разработка и внедрение моделей социализации, развивающего досуга и оздоровления детей и подростков в каникулярный период» и другие.

Преподаватели кафедры принимают активное участие в работе структурных подразделений вуза: факультета повышения квалификации, Школе руководителя МДОУ и других. Наиболее значимыми можно считать членство преподавателей в экспертной группе по экспертизе инновационных проектов дошкольных образователь-

ных учреждений в рамках областного конкурса инновационных Проектов; выступление перед руководителями общеобразовательных учреждений Орехово-Зуевского района по теме «Реалии современного образования в контексте его нового закона: некоторые акценты»; выступления перед руководителями дошкольных образовательных организаций Московской области по темам «Программа развития ДОУ как фактор его инновационного развития» и «Новое в современном законодательстве о дошкольном образовании» в рамках Школы руководителя ДОУ.

Формирование инновационной научной среды вуза требует от профессорско-преподавательского состава кафедры активизации научно-исследовательской деятельности. Аккредитационным показателем вуза являются публикации в ВАК-изданиях. В последние годы наблюдается положительная динамика публикаций преподавателей в изданиях, рецензируемых высшей аттестационной комиссией. Членами кафедры публикуются статьи, отражающие актуальные проблемы педагогической теории и проблемы действующей педагогической практики.

Не менее значимы публикации преподавателей в международных изданиях Украины, Узбекистана, Германии, Канады, США. Отмечается активное участие членов кафедры в научно-практических конференциях различного уровня, обеспечивающее научный информационный обмен и научную информационную компетентность учёных кафедры. Фактически за трёхлетний период отмечается участие в 24 Международных, 13 Всероссийских и 9 областных научно-практических конференциях. Кроме того, преподаватели активно публикуются в научных сборниках, центральных педагогических периодических изданиях. Примечательно, что ежегодно, на протяжении трёх последних учебных лет, преимущественно научными силами кафедры педагогики издаются «Вестники МГОГИ» (2 номера в год), серии «Педагогика и психология», зарегистрированные и размещённые в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ), что также является новацией в преподавательской деятельности, и, соответственно, в деятельности кафедры.

В течение последнего трёхлетнего периода на кафедре педагогики складывается научная традиция, характеризующаяся изданием коллективных кафедральных монографий. В 2012–2013 уч.г. кафедрой опубликованы две монографии, одна из которых авторская, другая-коллективная. В 2014 году, ориентируясь на приоритеты региональной образовательной политики, провозглашающей семейные ценности, опубликована кол-

лективная монография «Семейное воспитание в отечественном образовании». Сегодня в стадии рецензирования находятся материалы коллективной кафедральной монографии «Образование и общество: институциональная интеграция», готовящейся к публикации в начале 2015 года.

В целом, публикационная активность профессорско-преподавательского состава кафедры составила за период трёх последних учебных лет:

- в 2011 г. – 44 статьи (16,8 п.л.);
- в 2012 г. – 39 (14 п.л.);
- в 2013 г. – 64 статьи (30,9 п.л.), 1 авторская монография объёмом 9,5 п.л., коллективная монография – 8,8 п.л.;
- в 2014 г. опубликованы 70 научных статей, коллективная монография – общий объём 9,5 п.л.

Новацией в преподавательской деятельности, и, соответственно, в деятельности кафедры, является мониторинг цитирования в Российском индексе научного цитирования. Все преподаватели кафедры зарегистрированы в РИНЦ, общее количество публикаций кафедры, размещённых в РИНЦ – 62; индекс цитирования – 49.

Неотъемлемой частью инновационной преподавательской практики является руководство научно-исследовательской деятельностью студентов: участие с публикациями во Всероссийском конкурсе достижений талантливой молодёжи «Национальное достояние России», участие во Всероссийском конкурсе молодёжи образовательных учреждений на лучшую работу «Моя законотворческая инициатива», публикации в материалах Всероссийской научно-практической конференции «Феноменология и профилактика девиантного поведения» в г. Краснодар и в материалах вузовской конференции «М.В. Ломоносов и российское образование».

С 2013 года отмечается активизация преподавателей в подготовке к участию студентов в Международной конференции «Студенческая наука Подмосковью», результатом которого являются совместные публикации с научными руководителями в материалах конференции и размещённые в РИНЦ.

Наряду с достигнутыми итогами и результатами и в целом позитивными тенденциями в работе кафедры педагогики профессорско-преподавательскому составу кафедры предстоит организовать, как локальные мероприятия (провести международную конференцию, подготовить к изданию учебно-методическое пособие с грифом УМО, зарегистрировать студентов в РИНЦ), так и, конечно же, обеспечивать качественную реализацию задач кадровой политики региона: опре-

делиться собственными ориентирами при подготовке будущего учителя новой общественно-активной школы, осмыслить новую образовательную мис-

сию в условиях общественной педагогики и стать объединяющим началом и полем активного взаимодействия государства и общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 годы». Электронный ресурс: <http://минобрнауки.рф/>.
2. Кондаков А.М. Реализация ФГОС общего образования в условиях новой образовательной среды. *Электронный ресурс*: <http://imc.edu.ru>. (дата обращения 16.05.2014 г.).
3. Концепция поддержки развития педагогического образования. *Электронный ресурс*: <http://bda-expert.ru/doc/2013-12-11-concepciya-modernizaciya-ped-obrazovanie.zip>
4. Профессиональный стандарт педагога // Мой профсоюз. – 2013. – 7 нояб. – № 45.
5. Скударёва Г.Н. Социальный заказ образованию как феномен современной педагогической действительности // Воспитание школьников. – 2013. - № 8. – С. 3-10.
6. Скударёва Г.Н., Шишова Г.Г. Реалии современного образования в контексте его нового Закона: некоторые акценты. Теория и практика реализации ФГОС начального общего образования : сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Орехово-Зуево: изд-во МГОГИ, 2013. – 242 с. – С. 28-35.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изменениями от 4 июня 2014 г). – М.: Омега – Л, 2013. – № 5976. – 134 с.
8. Юсупова Н.Г. Перспективы развития непрерывного образования педагогов Московской области // Начальная школа. – 2014. - № 1. – С. 3-7.

Summary

INNOVATIVE ACTIVITIES OF THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY OF THE REGIONAL HUMANITARIAN UNIVERSITY AS A SUBJECT OF SOCIAL PEDAGOGY

G.N. Scudaryova

Moscow state regional institute of Humanities

Abstract. The article presents the innovative activities of the Department of Pedagogy of regional liberal arts college in terms of social pedagogy, summarized some of the results and analyzed the results of systemic organizational-pedagogical work of the teaching staff and identified prospects of implementing the actual problems of the regional educational policy.

Key words: social pedagogy; strategic orientations of modern education policy; the improvement of the educational process; optimization of organizational-pedagogical conditions; integration pedagogical interaction; innovative scientific environment of the university.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Юсупова Н.Г., Яковлева Э.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье рассматривается современное состояние и перспективы развития системы педагогического образования, подведомственной Министерству образования Московской области. Используются материалы проекта «Разработка научно-методических рекомендаций по модернизации региональной системы педагогического образования» [5].

Ключевые слова: региональная система педагогического образования; непрерывное педагогическое образование; система довузовской подготовки; целевой набор; научно-методическое сопровождение процессов модернизации муниципальных систем образования.

Одно из преимуществ профессионального образования Московской области – сохранившаяся и стабильно развивающаяся система педагогического образования, подведомственная Министерству образования Московской области, которая призвана оперативно реагировать на потребности регионального рынка труда.

На сегодняшний день Московская область как наиболее динамично развивающийся регион Российской Федерации, остро нуждается в педагогах дошкольных образовательных организаций, учителях начальной школы и предметов естественно-научного цикла. Значительное число вакансий в Раменском, Ногинском, Люберецком, Дмитровском районах Подмосковья.

В настоящее время в региональных вузах по педагогическим специальностям (направлениям подготовки) обучается около 7 тысяч студентов.

Первоначально практически все областные вузы создавались в 40–50 гг. прошлого века как педагогические: Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Московский государственный областной университет – ГОУ ВПО МГОУ (далее – МГОУ) – бывший МОПИ, Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский государственный областной гуманитарный институт» – ГОУ ВПО МГОГИ (далее – МГОГИ, г. Орехово-Зуево) – бывший ОЗПИ, Государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт» – ГАОУ ВПО МГОСГИ (далее МГОСГИ, г. Коломна) – бывший КГПИ). Все они были призваны решать

проблему нехватки и обновления педагогических кадров в системе образования региона.

Выпускники федеральных педагогических вузов традиционно неохотно трудоустраиваются в сельских и отдалённых городских районах Подмосковья, процент же трудоустроившихся выпускников региональных образовательных организаций по полученной педагогической специальности в течение ряда лет неизменно высокий. За последние пять лет этот показатель не опускался ниже 60%.

За более чем семидесятилетнюю историю своего существования вузы, сохранив педагогические специальности, превратились в практико-ориентированные научно-образовательные центры региона.

Выполняя лицензионные и аккредитационные показатели, образовательные организации сохраняют высококвалифицированные научно-педагогические коллективы, задействованные в подготовке педагогов. Средний процент кадров высшей квалификации – более 68%.

В настоящее время вузы обеспечивают достаточно качественную подготовку по 72 программам профессионального образования в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика». Анализ представленных программ свидетельствует, что вузы не являются конкурентами, предоставляя абитуриентам широкий спектр образовательных программ. К тому же существует ряд профилей, по которым подготовка осуществляется только одной образовательной организацией, что иногда затрудняет удовлетворение спроса на данных специалистов и может рассматриваться как перспектива для рас-

ширения перечня образовательных программ, реализуемых вузами. К таким профилям относятся «Музыка», «Изобразительное искусство», «Олигофренопедагогика» и «Специальная психология» [1, с. 36].

За последние годы постепенно развивается система подготовки специалистов психолого-педагогической направленности, а также специального образования. Эта тенденция в развитии системы педагогического образования Московской области чрезвычайно важна, так как способствует эффективному внедрению инклюзивного образования, где особое место занимает психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья.

В образовательных организациях создана многоуровневая система подготовки педагогических кадров. Она предусматривает переход от узкопрофессиональной унифицированной подготовки специалиста к широкому общекультурному и фундаментальному образованию с учетом личностных возможностей и потребностей обучающихся и дифференцированного социального заказа.

С целью индивидуализации обучения во всех региональных образовательных учреждениях высшего образования внедрена балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов, действует вузовская система менеджмента качества образования.

Повышенное внимание уделяется организации школьной практики. Как правило, студенты выпускных курсов проходят её по месту предполагаемого трудоустройства. Не меньшее внимание уделяется практике в летних оздоровительных лагерях. Разработаны и активно внедряются программы учебно-инструктивных лагерных сборов.

Студенты вузов принимают активное участие в олимпиадном движении и добиваются неплохих результатов в таких значимых конкурсах, как Всероссийская студенческая олимпиада по педагогике, Открытые Международные студенческие Интернет-олимпиады, Всероссийский молодежный фестиваль «Меня оценят в XXI веке».

В вузах начался процесс интернационализации. Особый интерес в этой связи представляет опыт МГОУ. В университете инициированы совместные научно-образовательные проекты и стажировки студентов и преподавателей с Институтом ранней педагогики (Германия, Мюнхен), немецкими университетами Байройта, Потсдама и Оснобрюке, нацеленные на возможность получения студентами двойных дипломов.

Такой же проект ведется с болгарским университетом города Бургас и со словенским университетом города Нида.

В академическом обмене с вузами Франции, Германии, Испании, Великобритании и КНР регулярно участвуют студенты МГОСГИ (г. Коломна). У бакалавров есть возможность продолжить обучение в магистратуре Педагогического Университета города Кан во Франции.

МГОГИ (г. Орехово-Зуево) на сегодняшний день имеет 20 договоров о сотрудничестве с зарубежными партнерами, в рамках которых студенты регулярно проходят стажировки в вузах Франции, Германии, Румынии, Южной Кореи и КНР.

В вузах постепенно формируется инновационная образовательная среда для обучения и научно-исследовательской работы будущих педагогов, создаются научно-образовательные центры и лаборатории.

Далеко за пределами Коломны известны Информационно-культурный французский центр МГОСГИ, созданный в целях поддержки и распространения французского языка и культуры в Юго-восточном регионе Московской области, Центр практической психологии, Центр развития ребенка для апробации и внедрения коррекционно-развивающей работы с детьми до 12 лет, научная лаборатория для будущих учителей «Прикладная информатика».

В МГОГИ (г. Орехово-Зуево) активную работу проводят Центр практической психологии, Лаборатория компьютерной психодиагностики, Лаборатория интеграционного профессионально-педагогического взаимодействия, Научно-образовательный экологический центр, Центр изучения русского языка и культуры.

Вузы развивают систему довузовской подготовки и ранней профориентации молодёжи, ориентируя для поступления на педагогические специальности наиболее способных абитуриентов.

Преимущество региональных вузов – близость к потенциальным абитуриентам. Факультеты довузовской подготовки готовят старшеклассников области к сдаче ЕГЭ. Качественному набору студентов в областные вузы во многом способствует проведение региональных конкурсов и олимпиад.

В вузах разработаны экспериментальные программы предпрофильной и профильной подготовки школьников к педагогической профессии. Действуют Школы молодого педагога, педагогические классы в базовых школах. В целом конкурс на педагогические специальности вырос и составил в 2014 году в среднем 4 человека на одно бюджетное место [1, с. 54].

Особое внимание в подготовке педагогов в современных условиях модернизации системы образования отводится целевому набору, который призван адресно удовлетворять потребности муниципальных органов образования и конкретных образовательных организаций. Трехсторонний целевой договор призван стать гарантом качественного отбора абитуриента, претендующего на обучение за счет бюджетных ассигнований, будущего трудоустройства выпускника. Он позволяет заказчику в лице муниципальных органов образования принимать участие в обучении и мониторинге успешности будущего профессионала, оказывать ему материальное и иное содействие. Так, количество первокурсников-целевиков за период с 2011 по 2014 годы увеличилось практически вдвое.

Целевое обучение помогает вкладывать долгосрочные инвестиции в подготовку кадров соответствующей потребности региона квалификации, а главное, гарантированно получать результат в виде молодого специалиста-педагога.

В Московской области существует тесная связь между образовательными организациями высшего и среднего профессионального образования.

В настоящее время подготовку будущих педагогов в системе среднего профессионального образования осуществляют четыре образовательных учреждения, подведомственных Министерству образования Московской области: ГБОУ СПО Истринский профессиональный колледж, ГБОУ СПО Московский областной колледж искусств и технологий (г. Егорьевск), ГБОУ СПО Зарайский педагогический колледж имени В.В. Виноградова Московской области, ГАОУ МО Губернский профессиональный колледж. Три колледжа педагогической направленности в настоящее время функционируют в структурах региональных вузов: Ногинский филиал Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московского государственного областного университета – Ногинский филиал МГОУ, Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования Орехово-Зуевский социально-гуманитарный колледж и Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования Московской области «Орехово-Зуевский государственный профессионально-педагогический колледж» – подразделения МГОГИ (г. Орехово-Зуево).

Среди колледжей, готовящих педагогов для Московской области, есть такие признан-

ные образовательные организации-лидеры, как Истринский педагогический колледж и Губернский профессиональный колледж, которые не раз становились обладателями престижных премий и наград.

По качеству инфраструктуры и учебной среды СПО Московской области находятся на неплохом уровне.

Во всех организациях СПО, кроме Московского областного колледжа искусств и технологий (Егорьевск), ведётся подготовка педагогов дошкольного образования и учителей начальных классов. Московский областной колледж искусств и технологий (Егорьевск) готовит в основном на бюджетной основе преподавателей дополнительного образования в сфере музыки, хореографии и изобразительного искусства. Губернский профессиональный колледж и Зарайский педагогический колледж готовят учителей физической культуры.

Вузы дают возможность выпускникам колледжей продолжить обучение по аналогичным их специальности профилям подготовки, что способствует развитию системы непрерывного педагогического образования. К тому же выпускники колледжей, обладая основами теоретических знаний и практических навыков педагогической профессии, более успешно осваивают программы высшего образования и в большей степени мотивированы на дальнейшее трудоустройство в образовательные организации. Об этом свидетельствуют данные по количеству абитуриентов, поступавших на основе диплома о среднем специальном образовании, – более 20% от общего приёма.

Особое место в деятельности региональных образовательных организаций занимает реализация программ содействия молодым специалистам в трудоустройстве и удержании в профессии.

Вузы и колледжи организуют повышение квалификации учителей в регионе. На сегодняшний день все региональные образовательные организации являются ещё и Центрами повышения квалификации, переподготовки и профессионального консультирования для педагогических работников образовательных организаций Подмосковья.

Под эгидой Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московской области «Академия социального управления» в 2009 году образовательные организации объединились в региональную сеть повышения квалификации, в которой:

- обеспечен переход от эпизодического кратковременного повышения квалифика-

- ции к постоянному патронажу профессионального и личностного роста учителя;
- произошла повсеместная смена форм повышения квалификации на инновационные: модульные программы обучения позволяют осуществить вывод системы повышения квалификации из режима репродуктивной педагогики в интерактивный режим;
 - конкурсный отбор программ в региональной системе повышения квалификации является гарантией качества, обеспечивает конкурентную образовательную среду и возможность большего выбора работником и учреждением содержания и форм повышения квалификации;
 - условия прохождения повышения квалификации в сети обеспечивают более тесную связь процедур аттестации работников образования с обучением.

Вузы и колледжи вносят значительный вклад в повышение образовательного уровня педагогов региона, проводят работу по организации научно-практических семинаров, мастер-классов и Круглых столов, являются центрами проведения областных конкурсов таких, как «Педагог-психолог Подмосковья» (МГОУ), «Воспитатель года Подмосковья» (МГОГИ, г. Орехово-Зуево), конкурс будущих учителей «Педагогический дебют» (Истринский педагогический колледж). Более 300 педагогических работников Подмосковья продолжают обучение в профильных аспирантурах.

Региональные вузы и колледжи осуществляют научно-методическое сопровождение процессов модернизации муниципальных систем образования. Все образовательные организации активно задействованы в реализации государственной программы Московской области «Образование Подмосковья» на 2014–2018 годы [3].

На базе образовательных организаций созданы областные центры, осуществляющие научно-методическое сопровождение модернизации всех звеньев системы образования Московской области.

В МГОУ над задачей подготовки для Подмосковья специалистов, соответствующих мировым требованиям, работают три научно-практических центра: Лаборатория проблем социализации, Центр по работе с замещающими семьями МО, занимающийся подготовкой специалистов для социально-психологического сопровождения бывших детей-сирот в приемных семьях, Лаборатория по модернизации подготовки специалистов в сфере социальной работы в рамках европейского проекта «Темпус».

В 2012 году в МГОГИ (г. Орехово-Зуево) открылась инновационная структура – Московский областной Центр дошкольного образования. Цель создания Центра – содействие достижению качественно нового уровня дошкольного образования Московской области в условиях обеспечения непрерывного развития ребенка в едином образовательном пространстве «семья – детский сад – начальная школа». В структуру Центра входят лаборатория «Перспективная начальная школа», Ресурсный Центр «Инновационное дошкольное образование», экспериментальные площадки – базовые учреждения Центра. Центр реализует проекты под научным руководством сотрудников Федерального института развития образования (г. Москва) и Института раннего развития (г. Мюнхен, Бавария).

С 2011 года в МГОСГИ создан Центр сопровождения замещающих семей.

В Истринском педколледже с 2009 г. функционирует Ресурсный центр подготовки педагогов дошкольного образования.

Региональные вузы являются опорными центрами ассоциаций учителей Подмосковья.

При поддержке МГОУ учреждены и успешно развиваются восемь Ассоциаций учителей-предметников Московской области:

- Ассоциация преподавателей математики и физики Московской области;
- Ассоциация преподавателей русского языка и литературы Московской области;
- Ассоциация учителей изобразительного искусства Московской области;
- Ассоциация преподавателей технологического образования Московской области;
- Ассоциация преподавателей географии Московской области;
- Ассоциация преподавателей немецкого языка Московской области;
- Ассоциация преподавателей истории и обществознания Московской области;
- Ассоциация преподавателей романских языков Московской области.

МГОГИ (г. Орехово-Зуево) – база ассоциаций педагогов дошкольного образования и педагогов начального общего образования Подмосковья

Вузы, готовящие педагогов, являются проводниками молодежной политики в регионе. Они организуют мероприятия, способствующие социализации молодежи, находящейся в трудной жизненной ситуации, акции по вовлечению молодежи в добровольческую (волонтерскую) деятельность и по развитию международных молодежных контактов.

Вместе с тем, несмотря на накопленный положительный опыт, региональная система педобразования должна меняться в соответствии с требованиями реформируемой системы высшего образования РФ в контексте федеральной программы «Развитие образования» на 2013–2020 гг.

Она нуждается в проведении постоянного мониторинга, который ляжет в основу формирования прогнозных потребностей регионального рынка труда в сфере образования. Модернизации всех звеньев системы педобразования и повышение конкурентоспособности как никогда актуальны в связи с введением конкурсного распределения бюджетных мест по педагогическим специальностям.

Приоритетной задачей на современном этапе развития образования является качественная, количественная и территориальная оптимизация сети образовательных учреждений, в результате которой сформируются учебные центры, достигающие высокого качества образования. В государственной программе «Развитие образования» на 2013–2020 годы отмечается что, «важнейшая функция социально-культурной модернизации страны ляжет на группу вузов гуманитарной и социальной направленности, включая вузы, готовящие педагогов» Государственная программа Российской Федерации [2].

Региональные вузы уже приступили к созданию таких вертикально-ориентированных образовательных комплексов непрерывного педагогического образования, которые становятся важными элементами региональной системы профессионального педагогического образования и способствуют обеспечению её конкурентоспособности.

В состав МГОУ вошел Ногинский филиал Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московского государственного областного университета, структурами МГОГИ (г. Орехово-Зуево) стали Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Орехово-Зуевский социально-гуманитарный колледж» и Государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования Московской области «Орехово-Зуевский государственный профессионально-педагогический колледж».

Создание образовательных комплексов на базе вузов с поэтапным включением в их структуру образовательных учреждений СПО по территориальному принципу и по принципу преемственности образовательных программ позволяет решить целый ряд важных задач, стоящих перед

образовательными организациями в новых условиях.

В результате этой работы устраняется сегментация профессионального образования, излишнее дублирование в подготовке педагогических кадров, что способствует повышению качества и эффективности подготовки квалифицированных специалистов как высшего, так и среднего звена.

Объединение обеспечит подготовку специалистов нового поколения, в том числе и по программам прикладного бакалавриата (до 20% к 2020 году), предоставляя им широкие возможности в выборе образовательных траекторий, и тем самым обеспечивая более полную и свободную реализацию образовательных потребностей обучающихся на базе многообразия и многоуровневости образовательных программ.

Включение в единую систему учреждений высшего и среднего профессионального образования создаст условия для подготовки высококвалифицированных преподавателей для системы СПО региона и непрерывного повышения их квалификации.

Интеграция даёт возможность обеспечить научно-методическую поддержку образовательных организаций, вошедших в структуру вузов.

Объединение будет способствовать укреплению материально-технической базы и формирования общей учебной и научной инфраструктуры в пределах интегрированных учреждений.

Учреждения СПО найдут свое место в структуре вузов при сохранении своего кадрового состава, качественной практической направленности подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов педагогического профиля.

При этом вузы получают дополнительные возможности для своего дальнейшего развития, расширения перечня специальностей в соответствии с запросами рынка труда региона без привлечения крупных финансовых и материальных ресурсов, более эффективной реализации программ сокращенного обучения, обеспечения гибкости и вариативности образования, преемственности и доступности при сохранении высокого качества образования.

Региональные вузы должны переходить от эпизодического к полномасштабному научно-методическому и ресурсному сопровождению процессов модернизации системы образования Московской области. Такой опыт, заслуживающий внимания, есть, например, в Москве – Московский институт открытого образования (МИОО).

Именно региональные образовательные учреждения высшего образования, в том числе и

совместно с лучшими учреждениями СПО области, должны стать теми ресурсными центрами, где аккумулируются лучшие образовательные практики региона, и иметь возможность транслировать их всем звенья системы образования региона. Этот опыт ляжет в основу формирующейся в настоящее время единой информационной среды профессионального развития и коммуникации педагогов Московской области.

К созданию областного Ресурсного центра педагогического образования в 2013 году приступил МГОГИ (г. Орехово-Зуево). Именно в его структуре в настоящее время идет процесс оснащения Центра дистанционного педагогического образования Московской области с учетом опыта ведущих зарубежных и российских вузов.

Проблема организации дистанционного образования педагогов как никогда актуальна и находится в центре международного внимания. Под эгидой ООН 2012 году выпущено руководство по дистанционному обучению учителей (Разработчик – международная организация Центр развития образования – одно из подразделений ООН [4].

МГОГИ обладает хорошим потенциалом для создания этой необходимой для Московской об-

ласти структуры. Создание Центра дистанционного педагогического образования на базе института рентабельно в силу ряда причин, среди которых наличие в институте квалифицированных кадров в области ИКТ, развитая инфраструктура, требующая минимальных затрат, большой опыт в повышении квалификации педкадров в сфере использования ИКТ на базе созданного в 2002 год Московского областного центра Интернет-образования.

Программа развития МГОСГИ (г. Коломна) предполагает создание Ресурсного центра по воспитательной работе, где основной акцент будет сделан на формирование компетенций будущих педагогов для работы с детьми с учетом асоциальных явлений.

Системе педобразования Подмосковья нельзя останавливаться на достигнутом, а необходимо постоянно поддерживать свою конкурентоспособность на рынке образовательных услуг Российской Федерации. Её существование – гарантия для региона в решении сложных социальных проблем. Мобильность, готовность к инновациям и заинтересованность в конкретных результатах станут гарантией её жизнеспособности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Проект «Разработка научно-методических рекомендаций по модернизации региональной системы педагогического образования» (Государственный контракт от 05.03.2014 № 6/К, № госрегистрации 01201461474).
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (утв. распоряжением Правительства РФ от 15 мая 2013 г. N 792-р), подпрограмма 1 «Развитие профессионального образования» п.1.2.
3. Государственная программа Московской области «Образование Подмосковья» на 2014–2018 годы.
4. <http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/DE%20Book-final.pdf>

Summary

CURRENT STATUS AND DEVELOPMENT PRIORITIES OF THE EDUCATION SYSTEM IN MOSCOW REGION

N.G. Yusupova, E.N. Yakovleva

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The paper studies the current state and prospects of the development of the system of pedagogical education subordinated to the Ministry of Education of the Moscow Region. The materials of the Development of scientific-methodical recommendations on modernization of the regional system of pedagogical education project have been used.

Key words: regional system of pedagogical education; continuous pedagogical education; system of pre-university training; special purpose intake of students; scientific and methodical support of the processes of municipal education system modernization.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.7:159.952

СИНДРОМ ГИПЕРАКТИВНОСТИ И ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Лосева А.А.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. Необходимость изучения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ) в дошкольном возрасте обусловлена тем, что данный синдром – одна из наиболее частых причин обращения за психологической помощью в детском возрасте.

Ключевые слова: гиперактивность; синдром дефицита внимания; гиперактивный ребенок; гипердинамический синдром детского возраста.

Впервые упоминание о гиперактивных детях появилось в специальной литературе около 150 лет назад. Немецкий врач Хоффман описал чрезвычайно подвижного ребёнка, назвав его «непоседа Фил». Проблема становилась всё более очевидной и к началу XX века вызвала серьёзную тревогу специалистов: невропатологов, психиатров. В 1902 году ей посвящена довольно большая статья в журнале «Lancet». Информация о большом количестве детей, поведение которых выходит за рамки привычных норм, стала появляться после эпидемии летаргического энцефалита Экономо. Это, вероятно, и заставило более пристально изучить связь: поведение ребёнка в среде и функции его мозга. С тех пор было сделано множество попыток объяснить причину, а также предлагались различные способы лечения детей, у которых наблюдались импульсивность и двигательная расторможенность, отсутствие внимания, возбудимость, неуправляемость поведения [1, с. 4]. Так, в 1938 году доктор Левин после длительных наблюдений пришёл к неожиданному выводу, что причиной тяжёлых форм двигательного беспокойства является органическое поражение мозга, а в основе лёгких форм лежит неправильное поведение родителей, их нечуткость и нарушение взаимопонимания с детьми. К середине 1950-х годов появляется термин «гипердинамический синдром», и врачи всё с большей уве-

ренностью начинают говорить о том, что основная причина заболевания – последствия ранних органических поражений головного мозга [1, с. 9]. В англо-американской литературе в 1970-е годы уже чётко звучит определение «минимальная мозговая дисфункция». Его применяют к детям с проблемами в обучении или поведении, расстройствами внимания, имеющим нормальный уровень интеллекта и лёгкие неврологические нарушения, не выявляющиеся при стандартном неврологическом исследовании, или с признаком незрелости и замедленного созревания тех или иных психических функций. Для уточнения границ данной патологии в США была создана специальная комиссия, предложившая следующее определение минимальной мозговой дисфункции: данный термин относится к детям со средним уровнем интеллекта, с нарушениями в обучении или в поведении, которые сочетаются с патологией центральной нервной системы. Несмотря на усилия комиссии, единого мнения в понятиях по-прежнему не было. Через какое-то время детей с подобными нарушениями стали делить на две диагностические категории:

- 1) дети с нарушением активности и внимания;
- 2) дети со специфическими расстройствами обучаемости.

К последним относятся дисграфия (изолированное расстройство правописания), дислексия

(изолированное расстройство чтения), дискалькулия (расстройство счёта), а также смешанное расстройство школьных навыков. В 1966 году С.Д. Клементс дал следующее определение этого заболевания у детей: «Заболевание со средним или близким к среднему интеллектуальным уровнем, с нарушением поведения от лёгкой до выраженной степени в сочетании с минимальными отклонениями в центральной нервной системе, которые могут характеризоваться различными сочетаниями нарушений речи, памяти, контроля внимания, двигательных функций». По его мнению, индивидуальные различия у детей могут быть результатом генетических отклонений, биохимических нарушений, инсультов в перинатальном периоде, заболеваний или травм в периоды критического развития центральной нервной системы или других органических причин неизвестного происхождения [1, с. 11].

В 1968 году появился ещё один термин: «гипердинамический синдром детского возраста». Термин был принят в Международной классификации болезней, тем не менее скоро ему на смену пришли другие: «синдром нарушения внимания», «нарушение активности и внимания» и, наконец, **«синдром нарушения внимания с гиперактивностью (СНВГ), или «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» (СДВГ)»**. Последним как наиболее полно охватывающим проблему и пользуется отечественная медицина в настоящее время. Хотя существуют и могут встретиться у некоторых авторов такие определения, как «минимальная мозговая дисфункция» (ММД). В любом случае, как бы мы ни называли проблему, она стоит очень остро и её надо решать. Число таких детей растёт. Родители опускают руки, воспитатели в детских садах и учителя в школах бьют тревогу и теряют самообладание. Сама обстановка, в которой сегодня растут и воспитываются дети, создаёт исключительно благоприятные условия для увеличения у них различных неврозов и психических отклонений.

Синдром дефицита внимания / гиперактивности – это дисфункция центральной нервной системы (преимущественно ретикулярной формации головного мозга), проявляющаяся трудностями концентрации и поддержания внимания, нарушениями обучения и памяти, а также сложностями обработки экзогенной и эндогенной информации и стимулов.

Синдром (от греч. syndrome – скопление, сочетание). Синдром определяется как сочетанное, комплексное нарушение психических функций, возникающее при поражении определенных зон

мозга и закономерно обусловленное выведением из нормальной работы того или иного компонента. Важно отметить, что нарушение закономерным образом объединяет расстройства различных психических функций, внутренне связанных между собой. Также, синдром представляет собой закономерное, типичное сочетание симптомов, в основе возникновения которых лежит нарушение фактора, обусловленное дефицитом в работе определенных мозговых зон в случае локальных поражений мозга или мозговой дисфункцией, вызванной другими причинами, не имеющими локальной очаговой природы.

Гиперактивность – «Гипер...» (от греч. Нурег – над, сверх) – составная часть сложных слов, указывающая на превышение нормы. Слово «активный» пришло в русский язык из латинского «activus» и означает «действенный, деятельный». К внешним проявлениям гиперактивности относится невнимательность, отвлекаемость, импульсивность, повышенная двигательная активность. Часто гиперактивности сопутствуют проблемы во взаимоотношениях с окружающими, трудности в обучении, низкая самооценка. При этом уровень интеллектуального развития у детей не зависит от степени гиперактивности и может превышать показатели возрастной нормы. Первые проявления гиперактивности наблюдаются в возрасте до 7 лет и чаще встречаются у мальчиков, чем у девочек. Гиперактивность, встречающаяся в детском возрасте есть совокупность симптомов, связанных с чрезмерной психической и моторной активностью. Трудно провести четкие границы этого синдрома (т.е. совокупности симптомов), но обычно он диагностируется у детей, отличающихся повышенной импульсивностью и невнимательностью; такие дети быстро отвлекаются, их равно легко и обрадовать, и расстроить. Часто для них характерны агрессивное поведение и негативизм. В силу подобных личностных особенностей гиперактивным детям трудно концентрироваться на выполнении каких-либо задач, например, в школьной деятельности. Родители и учителя часто сталкиваются с немалыми трудностями в обращении с такими детьми.

Главное отличие гиперактивности от просто активного темперамента в том, что это не черта характера ребёнка, а следствие нарушений психического развития детей. В группу риска входят дети, родившиеся в результате кесарева сечения, тяжёлых патологических родов, малыши-искусственники, родившиеся с маленьким весом, недоношенные.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (attention deficit hyperactivity disorder), именуемый также гиперкинетическим расстройством, наблюдается у детей в возрасте от 3 до 15 лет, но наиболее часто проявляется себя в дошкольном и младшем школьном возрасте. Данное расстройство является одной из форм минимальных мозговых дисфункций у детей. Оно характеризуется патологически низкими показателями внимания, памяти, слабостью мыслительных процессов в целом при нормальном уровне интеллекта. Произвольная регуляция развита слабо, работоспособность на занятиях низкая, утомляемость повышена. Также отмечаются отклонения в поведении: двигательная расторможенность, повышенная импульсивность и возбудимость, тревожность, реакции негативизма, агрессивность. При начале систематического обучения возникают трудности в освоении письма, чтения и счета. На фоне учебных трудностей и нередко отставании в развитии социальных навыков возникает школьная дезадаптация и различные невротические расстройства.

Внимание – это свойство или особенность психической деятельности человека, обеспечивающая наилучшее отражение одних предметов и явлений действительности при одновременном отвлечении от других.

Дефицит внимания – неспособность удерживать внимание на чём-либо, что необходимо усвоить в течение определённого отрезка времени.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью считается одним из основных клинических вариантов минимальной мозговой дисфункции. Долгое время единый термин для обозначения отклонений в развитии личности отсутствовал. Большое число работ отражало различные концепции авторов, в названии синдрома использовались наиболее часто встречающиеся признаки заболевания: гиперактивность, невнимательность, статикомоторная недостаточность [3, с. 8].

Термин «минимальная мозговая дисфункция» (ММД) официально введен в 1962 году на специальной Международной конференции в Оксфорде и с тех пор употребляется в медицинской литературе. С этого времени термин ММД использовался для определения таких состояний, как расстройства поведения и трудности обучения, не связанные с выраженными нарушениями интеллектуального развития. В отечественной литературе термин «минимальная мозговая дисфункция» в настоящее время употребляется достаточно часто.

В отечественной психолого-педагогической науке гиперактивности также уделялось внимание, однако не первостепенное. Так, В.П. Кащенко выделял широкий спектр нарушений характера, к которым, в частности, относил и «болезненно выраженную активность». В его посмертно изданной книге «Педагогическая коррекция» читаем: «Каждому ребенку присуща подвижность как телесная, так и психическая, то есть мыслей, желаний, стремлений. Это его психофизическое свойство мы признаем нормальным, желательным, крайне симпатичным. Странное впечатление производит ребенок вялый, малоподвижный, апатичный. С другой стороны, чрезмерная жажда движения и деятельности (болезненно выраженная активность), доведенная до неестественных пределов, также привлекает наше внимание. Мы тогда отмечаем, что ребенок постоянно находится в движении, не может сидеть спокойно ни одной минуты, ерзает на месте, болтает руками и ногами, смотрит по сторонам, смеется, забавляется, вечно о чем-то болтает, на замечания не обращает внимания. Самое мимолетное явление ускользает от его уха и глаза: он всё видит, всё слышит, но поверхностно <...> В школе такая болезненная подвижность создает большие затруднения: ребенок невнимателен, много шалит, много болтает, без конца смеется над каждым пустяком. Он безмерно рассеянный. Не может или с величайшим трудом доводит начатое дело до конца. У такого ребенка нет тормозов, нет должного самоконтроля. Все это вызывается ненормальной мышечной подвижностью, болезненной умственной, а также общепсихической активностью. Эта психомоторная повышенная активность находит затем свое крайнее выражение в психической болезни, называемой маниакально-депрессивным психозом» [2, с. 3]. По нашему мнению, описанный феномен Кащенко относил к «недостаткам характера, обусловленным преимущественно активно-волевыми элементами», выделяя также в качестве самостоятельных недостатков отсутствие определенной цели, рассеянность, импульсивность поступков. Признавая болезненную обусловленность этих явлений, он предлагал в основном педагогические способы их управления – от специально организованных физических упражнений до рационального дозирования учебной информации, подлежащей усвоению. С рекомендациями Кащенко трудно спорить, однако их расплывчатость и обобщенность вызывают сомнения в их практической пользе. «Необходимо научить ребенка желать и приводить в исполнение свои желания, настаивать на них, словом, осуществлять их.

Для этого полезно давать ему задачи разной трудности. Эти задачи в течение долгого времени должны быть доступны ребенку и усложняться лишь по мере развития его сил». Это бесспорно, но едва ли достаточно. Совершенно очевидно, что на таком уровне решить проблему не удается.

С годами бессилие педагогических методов коррекции гиперактивности становилось все более очевидным. Ведь явно или неявно эти методы опирались на старое представление об источниках воспитания как источнике данной проблемы, тогда как ее психопатологическая природа требовала иного подхода. Опыт свидетельствовал, что школьную неуспеваемость гиперактивных детей несправедливо относить на счет их умственной неполноценности, а их недисциплинированность невозможно скорректировать сугубо дисциплинарными методами. Источники гиперактивности следовало искать в нарушениях нервной системы и в соответствии с этим планировать коррекционные мероприятия.

Исследования в этой области привели ученых к выводу, что в данном случае причиной нарушений поведения выступает дисбаланс процессов возбуждения и торможения в нервной системе. Был локализован и «участок-ответственности» за данную проблему – ретикулярная формация. Этот отдел центральной нервной системы «отвечает» за человеческую энергию, двигательную активность и выраженность эмоций, воздействуя на кору больших полушарий и другие вышележащие структуры. Вследствие различных органических нарушений ретикулярная формация может находиться в перевозбужденном состоянии, и поэтому ребенок становится расторможен.

Непосредственной причиной нарушения называли минимальную мозговую дисфункцию, то есть множество микроповреждений мозговых структур (возникающих вследствие родовой травмы, асфиксии новорожденных и множества подобных причин). При этом грубые очаговые повреждения мозга отсутствуют. В зависимости от степени поражения ретикулярной формации и нарушений со стороны близлежащих отделов мозга возникают более или менее выраженные проявления двигательной расторможенности. Именно на моторном компоненте этого нарушения и сосредоточили внимание отечественные исследователи, назвав его гипердинамическим синдромом.

В зарубежной науке, преимущественно американской, особое внимание было уделено также когнитивному компоненту – нарушениям внимания. Был выделен особый синдром – дефицит внимания с гиперактивностью (СДВГ). Многолетнее

изучение этого синдрома позволило выявить его чрезвычайно широкую распространенность (по некоторым сведениям им страдают от 2 до 9,5% детей школьного возраста во всем мире), а также уточнить данные о причинах его возникновения.

Разные авторы пытались связать детскую гиперактивность со специфическими морфологическими изменениями. Начиная с 1970-х гг. особый интерес исследователей привлекают ретикулярная формация и лимбическая система. Современные теории в качестве области анатомического дефекта при СДВГ рассматривают лобную долю и прежде всего – префронтальную область.

Представления о вовлечении лобной доли при СДВГ основываются на сходстве клинических симптомов, наблюдающихся при СДВГ и у больных с поражением лобной доли. У пациентов обеих групп отмечаются выраженная изменчивость и нарушенная регуляция поведения, отвлекаемость, слабость активного внимания, двигательная расторможенность, повышенная возбудимость и отсутствие контроля импульсов.

Определяющую роль в формировании современной концепции СДВГ сыграли работы канадской исследовательницы когнитивистской ориентации В. Дуглас, впервые в 1972 г. рассмотревшей дефицит внимания с аномально коротким периодом его удерживания на каком-либо объекте или действии в качестве первичного дефекта при СДВГ.

Практические рекомендации родителям гиперактивного ребёнка

В домашней программе коррекции детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности должен преобладать поведенческий аспект:

1. Изменение поведения взрослого и его отношения к ребенку.
2. Изменение психологического микроклимата в семье.
3. Организация режима дня и места для занятий.
4. Специальная поведенческая программа.

Помните, что вербальные средства убеждения, призывы, беседы редко оказываются результативными, так как гиперактивный ребенок еще не готов к такой форме работы.

Практические рекомендации педагогам гиперактивного ребёнка

Школьная программа коррекции гиперактивных детей должна опираться на когнитивную коррекцию, чтобы помочь детям справиться с трудностями в обучении:

1. Изменение окружения.
2. Создание положительной мотивации на успех.
3. Коррекция негативных форм поведения.
4. Регулирование ожиданий.

Помните, что прикосновение является сильным стимулятором для формирования поведения и развития навыков обучения. Прикосновение помогает поставить якорь на положительном опыте.

Помните, что гиперактивность – это не поведенческая проблема, не результат плохого воспитания, а медицинский и нейропсихологический диагноз, который может быть поставлен только по результатам специальной диагностики. Проблему

гиперактивности невозможно решить волевыми усилиями, авторитарными указаниями и убеждениями. Гиперактивный ребенок имеет нейрофизиологические проблемы, справиться с которыми самостоятельно не может. Дисциплинарные меры воздействия в виде постоянных наказаний, замечаний, окриков, нотаций не приведут к улучшению поведения ребенка, а, скорее, ухудшат его. Эффективные результаты коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности достигаются при оптимальном сочетании медикаментозных и немедикаментозных методов, к которым относятся психологические и нейропсихологические коррекционные программы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Заваденко Н.Н.* Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
2. *Кащенко В.П.* Педагогическая коррекция. – М., 1985. – 32 с.
3. *Халецкая О.В., Трошин В.Д.* Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте. – Н.Новгород., 1995. – 129 с.
4. *Шевченко Ю.С.* Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. – СПб., 1997. – 58 с.
5. *Ясюкова Л.А.* Оптимизация обучения и развития детей с минимальными мозговыми дисфункциями. – СПб., 1997. – 78 с.

Summary

HYPERACTIVITY AND ATTENTION DEFICIT IN CHILDREN

A.A. Loseva

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The need for a study of children with attention deficit disorder and hyperactivity disorder (ADHD) in preschool age due to the fact that this syndrome is one of the most frequent causes of treatment for psychological help in childhood.

Key words: Hyperactivity; attention deficit disorder; hyperactive child; giperdinamicheskim syndrome in children.

ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ НОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПАМЯТИ

Осинина Т.Н.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье представлены результаты изучения вопроса о создании новой информации в памяти человека. Описаны три источника естественного вывода: интеграция информации, дополнение информации и когнитивные трансформации. Полученные автором данные свидетельствуют о том, что умозаключения и выводы характерны для воспроизведений школьников с высоким уровнем развития мнемических способностей.

Ключевые слова: память; репрезентация информации; запоминание; воспроизведение; реконструкция; мнемические способности.

В исследованиях памяти часто обнаруживается, что испытуемые воспроизводят больше информации, чем им было предъявлено для запоминания. Так, после прослушивания текста они воспроизводят предложения, которые отсутствовали в нем, но могут быть легко выведены из содержания текста. Предъявлявшиеся и отсутствовавшие предложения не различаются субъектом запоминания. В основе этого феномена лежат процессы логических умозаключений. Из воспринятых предложений выводятся следствия, которые становятся таким же достоянием памяти, как и предъявленная информация [9, с. 253].

Процессы умозаключений описывали в своих работах С.Л. Рубинштейн, И. Хофман, М. Андерсон, Б.Н. Зальцман, А.Г. Комм, А.Н.Липкина. Авторы отмечают, что посредством умозаключений вводится новое содержание, не данное непосредственно в тексте подлинника, но выводимое из него. Выводы, умозаключения, сделанные на основе усвоенных общих принципов, выступают как основной момент процесса припоминания. Ясно, что подобного рода умозаключения и выводы встречаются потому, что в процессе воспроизведения происходит определенная работа мысли и результатом умозаключений является реконструкция оригинала.

По мнению С.Л. Рубинштейна, существенной особенностью активного воспроизведения является сознательное отношение к воспроизводимому: воспроизведение осознается субъектом в своем отношении к прошлому, которое он воспроизводит; отсюда стремление к точности, к правильному воспроизведению. В силу этого воспроизведение превращается в сознательную реконструкцию прошлого, в которой существенную

роль играет мыслительная работа сопоставления, умозаключения, проверки. Память, воспроизводящая прошлое, и мышление, восстанавливающее это прошлое, опосредованно, путем умозаключения, сплетаются в этом процессе в неразрывном единстве, взаимопроникая друг в друга [7, с. 328].

М. Андерсон отмечает, что извлечение информации из памяти, как правило, включает не только активацию следов в памяти, но и реконструкцию через правдоподобные умозаключения, основанные на всей совокупности знаний человека. «... Реконструктивная память – активный и дедуктивный процесс извлечения информации из памяти, в ходе которого пробелы в памяти заполняются на основе предшествующего опыта, логики и целей...» [1, с. 250]. Даже тогда, когда в активной реконструкции нет необходимости, люди часто делают умозаключения относительно того, что они вспомнили, чтобы решить, как им использовать эту информацию. Обычно люди делают выводы относительно источника той информации, которую они вспоминают, например, для того чтобы убедиться, что на тот след в памяти, который они ищут, можно положиться, и что это действительно воспоминание, а не плод их воображения.

Б.Н. Зальцман отмечает, что при «рассуждающем» воспроизведении мы не столько припоминаем, сколько умозаключаем о том, что было в нашем опыте. Наличие этих умозаключений может вести к разного рода отступлениям от подлинника. Умозаключая, мы не всегда можем восстановить прошлое в том виде, в каком оно было в действительности. Некоторое изменение воспринятого всегда может происходить [2].

По мнению А.Г. Комм, на более высоких эта-

пах обучения реконструкция принимает все более сложные формы, основанные на различного рода умозаключениях и выводах. Они могут иметь место лишь потому, что в процессе воспроизведения происходит определенная работа мысли и результатом её, результатом процессов умозаключения является реконструкция воспроизводимого [4, с. 35]. В исследовании А.Г. Комм испытуемый воспроизводит текст «Заря русского школьного просвещения». Характеризуя состояние школ эпохи Петра, режим, методы преподавания и вообще условия обучения – всё в полном соответствии с подлинником, он, однако вводит ряд вполне обоснованных текстом выводов: «Послушание и дисциплина были средством самосохранения от розг и палки». Опираясь на указание о составе школ, он сообщает, что «даже верхушечные классы должны были отбывать эту тяжелую повинность»... «их положение было немногим слаще, чем у остальных».

В работе А.Н. Липкиной, изучающей продуктивность воспроизведения разных видов учебного (географического) материала учащимися, испытуемая, рассказывая о растительности сухих степей, делает вывод: «Растительность зависит от климата и почвы» [5, с. 76].

В исследовании А. Т. Corbett, В.А. Doshier из предложения «Петр забил гвоздь в стену» можно заключить, что он сделал это с помощью молотка. В предложении ничего не сказано об инструменте действия, но многие испытуемые, воспроизводя эту фразу, говорят о наиболее вероятном инструменте действия как об актуальном содержании памяти [15, с. 480]. В другом исследовании R.J. Harris, G.E. Monaco из предложения «На этом дереве растут желуди» испытуемые делают вывод: «Это дерево – дуб» [16, с. 1-22].

В нашем исследовании мы изучали объем и качественное своеобразие воспроизведения текста школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей. Для исследования процесса воспроизведения мы использовали текст «Семейство пасленовые» из учебника по биологии. Текст предъявлялся школьникам на слух один раз. Затем испытуемые должны были воспроизвести текст сразу после запоминания, спустя сутки, спустя неделю, спустя год и спустя три года. Анализ полученных материалов позволил нам выделить 12 видов реконструкции подлинника [10, с. 103]. В нашем исследовании встречались умозаключения по поводу применения растений семейства пасленовых и их пользы для человека (например, «В картофеле содержатся вещества, ценные для организма человека,

поэтому его часто используют в пищу и готовят из него различные блюда»). В ряде случаев испытуемые воспроизводили информацию о вреде для человека некоторых растений из семейства пасленовые (например, «Растения семейства пасленовые, кроме пользы, могут принести вред человеку»).

Следует отметить, что умозаключения и выводы, наряду с точным (без искажений), последовательным восстановлением учебного текста на основе его конкретизации, характерны для воспроизведений школьников с высоким (третьим) уровнем развития мнемических способностей. На этом уровне развития мнемических способностей школьники используют разнообразные или все присущие им способы обработки, но при доминирующей роли мышления. Процесс мышления на этом уровне функционирования памяти выполняет по отношению к иным познавательным способностям интегрирующую роль.

На третьем уровне развития мнемических способностей субъекту подвластны все способы обработки запоминаемого материала, что соответственно приводит к повышению эффективности как непосредственного, так и отсроченного воспроизведения учебного текста. Активная мыслительная переработка информации, предопределенная развитой операционной стороной памяти, меняет характер сохранения учебного материала, повышая показатели воспроизведения. Для школьников с операционными механизмами мыслительного уровня характерно точное изложение материала на основе его анализа и конкретизации. Появление регулирующих механизмов мнемических способностей повышает показатели непосредственного и отсроченного воспроизведения учебного материала. Это связано с наличием у школьников плана запоминания, стратегии, контроля и коррекции.

И. Хофман (J. Hoffmann), рассматривая вопрос о создании новой информации в памяти, описывает феномен «естественного вывода». По его мнению, естественный вывод зависит скорее не от формы предъявленных предложений, а от их содержания, он определяется закономерностями восприятия и хранения семантической информации в памяти. Это значит, что при восприятии и запоминании предложений действуют механизмы, обуславливающие возникновение новой информации и не подчиняющиеся правилам формальной логики. И. Хофман рассматривает три источника естественного вывода: интеграцию информации, дополнение информации и когнитивные трансформации, которые являются

наиболее очевидным выражением тесной взаимосвязи между процессами восприятия, памяти и мышления [9, с. 253-276].

Интеграция информации как источник естественного вывода

Интеграция нескольких порций информации в сложные когнитивные структуры представляет собой основную закономерность восприятия и переработки информации человеком (Дж. Брэнсфорд, Дж. Баркл и Дж. Фрэнкс 1972; R.A. Griggs, 1976; R.A. Griggs, S.L. Shea, 1977; D.M. Keen, R.A. Griggs, M. Scherman, 1978; R.A. Griggs, K.J. Townes, D.M. Keen, 1979; E.E. Smith, P.W. Foss, 1975; У. Краузе, Дж. Фассл 1981).

Р. Клацки, рассматривая данные эксперимента Дж. Брэнсфорда и Дж. Фрэнкса, отмечает, что испытуемые могут выходить за пределы информации, сообщенной им в предложении, и сохранять информацию не только о самом этом предложении, но и о вытекающих из него последствиях. Прослушивая то или иное предложение, испытуемые закладывают в память нечто большее, чем просто слова, из которых оно состоит. В памяти сохраняется содержание предложения и даже следствия, которые можно вывести из этого содержания [3, с. 304-313]. По терминологии Ф. Бартлетта, они хранят в памяти «схему» предложения [11]. Поэтому забывание, когда идет речь о предложении, не выражается просто в утрате части информации. Напротив, предложение хранится в памяти с какими-то добавлениями.

Новые суждения часто возникают на основе интеграции предъявляемых. Когда семантически связанные сведения воспринимаются при сосредоточенном внимании, они интегрируются в целостные структурные единицы. Если это допускается содержанием предъявленных суждений, при интеграции порождаются новые, выходящие за рамки предъявленной информации отношения, которые сохраняются в памяти, как и предъявляемая информация. Таким образом, интеграция хранящегося в памяти материала является важным источником создания новой информации [9, с. 263].

Дополнение информации как источник естественного вывода

При воспроизведении историй испытуемые часто воспроизводят совершенно новую информацию, выходящую за рамки предъявленной. Пример такого порождения информации был описан А. Бине и В. Анри ещё в 1894 году. Авторы исследовали припоминание детьми простых исто-

рий. Содержащееся в одной истории предложение «Маленькому Эмилю подарили игрушечную лошадку» дети переделали в следующее: «Кто-то сделал Эмилю игрушечную лошадку» [12, с. 24].

Аналогичные данные были получены и другими авторами (F. Bartlett, 1932; W.F. Brewer, 1974; R.J. Harris, G.E. Monaco, 1978). В исследовании Ф. Бартлетта вместо предъявленного предложения: «Индеец был ранен», испытуемые воспроизводят «Индеец был ранен стрелой» [11]. В эксперименте У. Бривера предъявленное предложение «Голодная змея поймала мышь» было воспроизведено испытуемыми как «Голодная змея съела мышь» [14, с. 458-464]. В работе Р. Харриса и Г. Монако предложение «Парашютист прыгнул из люка» воспроизводится как «Парашютист прыгнул из самолета» [16, с. 1-22].

Содержащиеся в воспроизведениях дополнения не обусловлены правилами логики. Пойманная мышь могла убежать, индеец мог быть ранен копьем и тому подобное. И. Хофман отмечает, что введенные в предложения дополнения представляют собой только возможные в данном контексте компоненты событий, и их нельзя рассматривать как результаты строго логического умозаключения. Эти дополнения не следуют непосредственно из интеграции предъявленных суждений, хотя все они без исключения находятся в совершенно определенной семантической связи с предъявленной информацией. В дополнениях содержится указание на инструмент, условие, следствие описываемого действия или просто уточнение места, где оно произошло [9, с. 264].

Наличие такой очевидной семантической обусловленности позволяет предположить, что и в основе данного феномена лежат механизмы переработки семантической информации. П. Торндайк и Г. Бауэр предположили, что из любого входящего в текст высказывания можно сделать ряд выводов и что компонентами репрезентации текста становятся только те выводы, которые необходимы для объединения предъявленной информации с последующей и предыдущей [20]. Выводы и умозаключения становятся неотъемлемым компонентом внутренней репрезентации текста.

В исследовании М. Джаста и П. Карпентера отмечено, что дополняющая информация создается не только в памяти, но уже в самом процессе восприятия, например, при чтении. Так, чтение предложений, для интеграции которых требуются выводы из предшествующих частей текста, занимает больше времени и связано со значительно более частым обращением взора к предыдущим частям текста по сравнению с предложениями,

для интеграции которых не требуется создание дополнительной информации [17].

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что показательными признаками развитости памяти как подструктуры интеллекта является количество привнесений в текст при отсроченном воспроизведении. Полученные результаты показывают, что количество привнесений обусловлено не столько продуктивностью функциональных механизмов и эффективностью операционной стороны памяти, сколько спецификой регулирующих механизмов субъекта. Чем выше уровень реализации мнемических приемов (от перцептивного через образно-представительский к мыслительному) и чем разнообразнее регуляция процесса обработки запоминаемого материала, тем выше вероятность привнесений в репродуцируемый материал. Вышесказанное позволяет сделать вывод, что чем выше уровень развития памяти школьника, тем выше вероятность привнесений (дополнений, выходящих за пределы подлинника) [6, с.130].

По мнению И. Хофмана, «... существуют серьезные основания считать, что создание новой информации для семантической интеграции воспринятого материала и репрезентации его в памяти является существенным компонентом процесса переработки всей информации. Источником новой информации являются знания о свойствах и отношениях объективного мира, имеющиеся в памяти. Процессы порождения обусловлены необходимостью семантической интеграции, особенно в тех случаях, когда требуется сохранить в памяти большое количество сведений. Это связано со значительными затратами когнитивных ресурсов на осуществление поисковых процедур, процессы сопоставления, воспроизведения и тому подобное <...>» [22, с. 268].

Когнитивные трансформации как источник естественного вывода

Существует множество ситуаций, в которых создание новой информации не может быть сведено ни к процессам интеграции, ни к процессам дополнения. Они основаны на сравнении предъявленных порций информации, установлении связей между ними и их трансформации.

Результаты эксперимента У. Бревера, Э. Лихтенштейна свидетельствуют о том, что при восприятии и запоминании информации отрицательные высказывания часто преобразуются в утвердительные, которые затем становятся основой воспроизведения. Испытуемым предъ-

являлся ряд высказываний, содержащих антонимы. Отрицательные высказывания воспроизводились испытуемыми в утвердительной форме: нехолодный превращался в теплый, не маленький – в большой и тому подобный [13, с. 315-318]. Следовательно, превращение отрицательных высказываний в утвердительные можно рассматривать как когнитивную трансформацию. Как отмечают Х. Сэвин и Э. Перчонок, в основе когнитивной трансформации лежит тот факт, что для репрезентации отрицательных высказываний требуется затрачивать больше ресурсов, чем для репрезентации положительных [18, с. 348-353].

В исследовании Н. Стиллинга из высказываний об изменении принадлежности вещей требовалось вывести заключения. Например, из высказывания «Мария дала Джону книгу» можно сделать вывод, что у Джона не было этой книги, что теперь она у него есть, что у Марии ее теперь нет и так далее. Н. Стилинг предполагает, что трудоемкость вывода следует оценивать числом выполняемых трансформаций. Чтобы из высказывания «Мария дала Джону книгу» сделать вывод, что «у Марии (в настоящее время) нет этой книги», требуется выполнить три следующие операции:

Мария дала Джону книгу

1. Теперь у Джона есть эта книга.

2. Неверно, что у Марии теперь есть эта книга.

3. Верно, что у Марии теперь нет этой книги

[19, с. 453-470].

Таким образом, трансформации содержания памяти, осуществляемые непосредственно или в ходе мышления, приводят человека к созданию новой информации.

Д. Слобин, описывая изменения, происходящие с хранящимися в памяти историями и событиями, отмечает, что многие события выпадают из памяти, истории приобретают более короткий и схематичный вид. Он называет это «уравновешением». Кроме того, по его мнению, происходит уточнение: некоторые детали вдруг приобретают особую отчетливость и всегда повторяются при пересказе. И, наконец, ассимиляция в соответствии с некоторой схемой или стереотипом. В известной мере мы запоминаем события так, как нам этого хочется. То, что мы запомнили, часто изменяется в соответствии с нашими предубеждениями или желаниями и становится, таким образом, более достоверным или приемлемым для нас [8, с. 316].

Таким образом, как отмечает И. Хофман, для построения образа объективной реальности требуется интеграция разделенных в пространстве и

времени, но объективно связанных между собой сведений. «... Такая интеграция осуществляется в форме семантической организации разрозненных данных в целостные структуры, которые содержат больше информации, чем было использовано для их построения. Обусловленный этой интеграцией феномен порождения дополнительной информации можно рассматривать как процесс воссоздания свойств источника информации, о которых в первоначально принятом сообщении содержатся только отрывочные сведения. <...> Создание новой информации в памяти служит, таким образом, задаче построения целостной картины объективного мира. Создание информации обеспечивается далее путем целенаправленного применения операций трансформации знаний. Создание новой информации за счет когнитивных трансформаций определяется не только закономерностями памяти, но также и закономерностями целенаправленных процессов мышления...» [9, с. 276].

С нашей точки зрения, память является многоуровневым образованием, которое функционирует в соответствии, как с объективными, так и собственно психологическими закономерностями субъектного и субъективно-личностного планов. Субъектные закономерности функционирования мнемических способностей в значительной мере обусловлены эффективностью и качественным своеобразием операционных механизмов, проявляющихся в объеме воспроизводимого материала и специфике трансформаций оригинала в процессе его припоминания. Для учащихся с мыслительной обработкой запоминаемого материала характерны высокие показатели объема воспроизведения, точное восстановление учебного текста, наличие дополнений, умозаключений и выводов. Что же касается субъективно-личностных закономерностей воспроизведения, то они, по нашему мнению, проявляются при осмысленной трансформации ранее запомненного материала в процессе его реконструкции [10, с. 10].

ЛИТЕРАТУРА

1. Баддли А., Айзенк М., Андерсон М. Память / пер. с англ.; под ред. Т.Н.Резниковой. – СПб.: Питер, 2011.
2. Зальцман Б.Н. Процессы мышления при припоминании. Научные записки Института психологии Министерства просвещения УССР. Т. 1. – Киев, 1949.
3. Клацки Р. Забывание и естественный язык // Психология памяти / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова. – М.: Изд-во Московского университета, 1998. – С. 304-313.
4. Комм А.Г. Реконструкция в воспроизведении // Советская педагогика. – 1941. – № 1, 3.
5. Липкина А.И. Запоминание и воспроизведение географического материала школьниками: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1941.
6. Осинина Т.Н. О привнесениях в учебный материал // Психология обучения. – 2014. - № 6. – С. 124-130.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – СПб.: Питер, 1998. – Т. 1.
8. Слобин Д. Язык и память // Психология памяти / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова. – М.: Изд-во Московского университета, 1998. – С. 314-324.
9. Хофман И. Активная память: Экспериментальные исследования и теории человеческой памяти / пер. с нем. – М.: Прогресс, 1986.
10. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Память: закономерности воспроизведения учебного материала. – М., 2012.
11. Bartlett F.Ch. Remembering: a study in experimental and social psychology. – Cambridge University Press, UK, 1995.
12. Binet A. and Henri V. La memoire des phrases (memoire de idees). – *Annee Psychologique*, 1, 24-59, 1894.
13. Brewer W.F. and Lichtenstein E.H. Recall of logical i and pragmatic implications in sentences with dichotomous and continuous antonyms. – *Memory & Cognition*, 3, 315-318, 1975.
14. Brewer W.F. Memory for ideas: Synonym substitution. — *Memory & Cognition*. 3, 458-464, 1974.
15. Corbett A. T. and Doshier B.A. Instrument inferences in sentence encoding – *Journal of Verbal Behavior*, 17, 479-491, 1978.
16. Harris R.J. and Monaco G.E. Psychology of Pragmatic Implication: Information Processing between the lines. – *J. exp. Psychol. General*, 107, 1-22, 1978.
17. Just M.A. and Carpenter P.A. Inference processes during reading: reflections from eye fixation. – In: Senders J. W., Fisher D. F. and Monty R. A. (Eds.). Eye movements and the higher psychological functions. Hillsdale, 1978.
18. Savin H.B. and Perchonok E. Grammatical structure and the immediate recall of English sentences. – *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, 348-353, 1965.
19. Stillings N.A. Meaning rules and systems of inference for verbs of transfer and possession. – *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 453-470, 1975.
20. Thorndyke P.W. and Bower G.H. Storage and retrieval processes in sentence memory. Stanford University, 1975.

Summary

**THE PROBLEM OF CREATING NEW INFORMATION
IN MEMORY**

T.N. Osinina

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. The article presents the results of a study on the establishment of new information in human memory. Three sources of natural deduction are described: the integration of information, addition of information and cognitive transformation. Our data suggest that the conclusions and findings are characteristic for the schoolchildren's reproduction with high level of mnemonic abilities.

Key words: memory; representation of information; storing; reproduction; reconstruction; mnemonic abilities.

ЯЗЫК КАК ФОРМА ФОРМЫ ФИЗИОЛОГИИ И ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЯ

Пузырёв А.В.

Московский государственный областной гуманитарный институт

Аннотация. В статье формулируется вывод о том, что язык оказывается формой формы физиологии, что язык человека тесно связан с его здоровьем. Этот вывод основывается, с одной стороны, на выводе А.Ф. Корниенко о том, что психика есть форма физиологии. С другой стороны, вывод базируется на выделении автором статьи пяти ступеней сущности языка:

- 1) уровень мышления как уровень бытия языка.
- 2) уровень языка в собственном смысле этого слова как уровень сущности языка.
- 3) уровень психофизиологии как уровень необходимости языка.
- 4) уровень речи как уровень явления языка, его материальной реальности.
- 5) уровень общения, коммуникации как уровень действительности языка.

Ключевые слова: язык; здоровье; психика; психофизиология; форма и содержание; А.Ф. Корниенко; языковые элементы и языковые единицы.

В качестве исходных в нашей статье используются безусловно обоснованные А.Ф. Корниенко тезисы о том, что:

1) психика является свойством мозга, которое обеспечивает организму возможность получения знаний не об объективной действительности как таковой, а о ближайшем будущем этой действительности.

2) психические процессы являются формой организации физиологических процессов и протекают одновременно (параллельно) с процессами физиологическими.

3) психические процессы, служа формой организации материально протекающих физиологических процессов, являются нематериальными и представляют собой специфический нейродинамический код (нейрофизиологический эквивалент или субъективный образ) отражаемой ситуации [А.Ф. Корниенко, 2007, с. 125-131; А.Ф. Корниенко, 2011а, с. 313-322; А.Ф. Корниенко, 2011б, с. 14-19].

Но если психика – форма физиологии, то очевидно, что проблемы физического здоровья – суть проблемы качественной (или не очень качественной) психической организации индивида. В этом уже заключается наиболее общее решение проблемы.

Независимо от А.Ф. Корниенко и практически одновременно с ним мы сформулировали вывод, что в языке следует различать пять ступеней сущности [А.В. Пузырёв, 2006]:

- 1) уровень мышления как уровень бытия языка.
- 2) уровень языка в собственном смысле этого слова как уровень сущности языка.

3) уровень психофизиологии как уровень необходимости языка.

4) уровень речи как уровень явления языка, его материальной реальности.

5) уровень общения, коммуникации как уровень действительности языка.

Заметим попутно, что понятие общения является родовым понятием для понятия «коммуникация», поскольку в общение, наряду с коммуникацией, входят также квази- и псевдокоммуникация [А.В. Пузырёв, 1995, с. 32-33; см. также форзац указанной монографии].

Мышление в такой постановке вопроса соотносится с психофизиологией как онтологические понятия бытие и необходимость: если мышление есть вообще, то оно необходимо и неизбежно сопровождается определёнными психофизиологическими процессами.

При использовании понятия мышление мы должны помнить о необходимости разграничивать мышление как особый вид познавательного психического процесса, обеспечивающего понимание, и мышление как особый вид деятельности (мыслительной деятельности), направленной на достижение понимания. Иными словами, в рамках используемой нами методологии мы должны помнить о необходимости разграничивать логико-структурный и динамический аспекты подходов к мышлению [см. также: А.Ф. Корниенко, 2010, с. 7 и другие].

Но если психика есть не что иное, как форма физиологии, то логически бесспорным представляется суждение о том, что мышление как особый

вид познавательного психического процесса тоже является одной из форм физиологических процессов. В этом смысле широко распространённые сегодня утверждения о том, что физиология (=здоровье) чрезвычайно зависит от характера человеческого мышления, представляются методологически бесспорными.

Понятия мышление и язык соотносятся друг с другом как бытие и сущность (в логическом аспекте как всеобщее и общее). Общим местом, своего рода топибом для многих логиков и лингвистов является положение о том, что язык является формой мышления (точнее – одной из форм мышления). Ср.: «Язык является необходимым условием возникновения мышления, формой его существования и способом функционирования»; «Формальная логика – это наука об общих структурах правильного мышления в его языковой форме, раскрывающая лежащие в его основе закономерности» и т.п. К. Маркс, например, называл язык «непосредственной действительностью мысли».

Но если язык – это форма (одна из форм) мышления, а мышление – это форма (одна из форм) физиологии, то язык оказывается формой формы физиологии. И в этом уже заключено самое общее решение вопроса, вынесенного в название статьи.

Принципиально важным представляется уточнить, во-первых, понятие формы и, во-вторых, в какой-то степени детализировать представление о том, что язык оказывается формой формы физиологии.

Что касается понятия форма, то оно как философская категория неразрывно связано с категорией содержание. В этой паре: содержание и форма – первое понятие (содержание) представляет собой единство всех составных элементов объекта, его свойств, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций, тогда как понятие форма означает внутреннюю организацию содержания. Можно даже сказать, что форма и содержание соотносятся друг с другом в качестве способа организации вещи и собственно материала, из которого данная вещь состоит.

Возвращаясь к идее о том, что мышление является формой (одной из форм) физиологии, мы должны признать, что мышление оказывается способом (одним из способов) организации физиологических процессов. Этот способ организации физиологических процессов (мышление), в свою очередь, испытывает влияние языковой формы, в которой мышление осуществляется. В этом методологическом смысле общеизвестная гипотеза Сепира-Уорфа (гипотеза лингвистической отно-

сительности), согласно которой язык определяет (или влияет на) мышление (см. напр.: [М. Бурас, М. Кронгауз, 2011]), оказывается безупречной.

Важно, однако, постоянно иметь в виду известное суждение И.А. Бодуэна де Куртене: «В науках, основанных на фактах, нужно всегда помнить высказывание Герцена: «Мелочь-то, мелочь-то надобно обсудить да понять; а крупное само даётся» [И.А. Бодуэн де Куртене, 1963, т. I, с. 181]. Необходимо обсудить «мелочь» при рассмотрении тезиса, согласно которому язык является формой формы физиологии.

В силу ограниченности рамок статьи зададимся всего лишь одним вопросом – что именно в языке наиболее тесно связано с функционированием физиологии человека? Языковые элементы или языковые единицы?

Здесь не обойтись без уточнения самих используемых понятий – *языковые элементы* и *языковые единицы*. Напомним, что языковые элементы в отличие от языковых единиц, не обладают самостоятельностью, не обладают всеми свойствами целого, всеми свойствами языка. К языковым элементам нами относятся фонема, морфема, слово и непредикативное словосочетание; к языковым единицам – предложение, сложное синтаксическое целое, текст [А.В. Пузырёв 1999; 2000; 2014 и др.].

Практика психотерапии показывает, что союз «или» (языковые элементы или языковые единицы) ставить всё-таки неправомерно. Проблемы физиологии, здоровья (и шире – характер судьбы) связаны и с используемыми элементами языка, и с характером используемых языковых единиц. Достаточно много примеров подобного рода приводится в книге Э.А. Цветкова «Психология пророчества» [Э.А. Цветков, 2006].

В данной статье ограничимся любопытным примером связи слова со здоровьем, приведённым М.И. Пыляевым в его книге «Замечательные чудачки и оригиналы» [М.И. Пыляев, 2001, с. 488]. В этой книге рассказывается, в частности, о некоем «великом угоднике Божьем» Фёдоре Кузьмиче.

«...Местный священник, не видя его у себя на духу, первое время относился к нему очень недружелюбно, предостерегая крестьян и советуя им держаться подальше от старца-раскольника. Однажды, выведенный из терпения хладнокровием и упорством, с которым Федор Кузьмич отказывался принять от него причастие, священник назвал его при всем народе безбожником. В тот же день священник этот почувствовал себя очень плохо и к вечеру слег в постель. Призванный из

Ачинска врач объявил его безнадежным. Тогда, по совету односельчан, семейство священника обратилось к Федору Кузьмичу и со слезами стало просить его помочь их горю. Старец, осмотрев больного, сделал ему строгое внушение, как нужно относиться к людям, которые никому не делают

никакого зла, и как осторожно следует делать заключения и произносить над людьми приговоры, и объявил, что больной скоро поправится. Через несколько времени ему действительно сделалось лучше, и старец приобрел в нем с того времени искреннего почитателя».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бодуэн де Куртене И.А.* Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. – М.: АН СССР, 1963. Т. I. 349 с.; Т. II. 391 с.
2. *Бурас М., Кронгауз М.* Жизнь и судьба гипотезы лингвистической относительности // Наука и жизнь. – 2011. - № 8.
3. *Корниенко А.Ф.* Психофизиологическая проблема и ее решение // Вестник ТГГПУ. – 2007. - № 8. – С. 125-131.
4. *Корниенко А.Ф.* Психофизиологическая проблема и варианты ее решения // Вестник ТГГПУ. – 2011а. - № 1 (23). – С. 313-322.
5. *Корниенко А.Ф.* Психофизиологическая проблема в свете нового понимания сущности психики. – В кн.: III Международная научная конф. «Актуальные аспекты современной психофизиологии»: Сб. научных трудов (Санкт-Петербург, 22 августа 2011 г.) / сост. и отв. ред. О.С.Булгакова. – СПб.: НПЦ ПСН, 2011б. – С. 14-19.
6. *Пузырёв А.В.* Элементы и единицы русского языкового мышления, русского языка, русской речи и коммуникации и «нуль» в курсе «Современный русский язык». – В кн.: Актуальные проблемы лингвистики в вузе и в школе: 3-я Всероссийская Школа молодых лингвистов (Пенза, 23-27 марта 1999 г.). Материалы. – М.; Пенза: Ин-т языкознания РАН; ПГПУ им. В.Г.Белинского, 1999. – С. 13-28.
7. *Пузырёв А.В.* Элементы и единицы мышления, языка, речи и коммуникации // Предложение и слово: парадигматический, текстовый и коммуникативный аспекты. Межвуз. сборник научных трудов. – Саратов: Изд-во Саратовского пед. ин-та, 2000. – С. 95-101.
8. *Пузырёв А.В.* Языковая личность, текст и дискурс: методологические аспекты // Языковая личность – текст – дискурс: теоретические и прикладные аспекты исследования. Материалы международной научной конференции: В 2 ч. – Ч. 1. – Самара: изд-во «Самарский университет», 2006. – С. 19-25.
9. *Пузырёв А.В.* О системном подходе в лингвистике: учебное пособие для студентов филологических специальностей. – М.: ВНИИгеосистем, 2014. 520 с. (серия «Библиотека духовной культуры», вып. 47).
10. *Пыляев М.И.* Замечательные чудачки и оригиналы: Истории и анекдоты. – М.: И.В.Захаров, 2001. – 495 с.
11. *Цветков Э.А.* Психология пророчества. – М.: Астрель, АСТ, 2006, [7] с.

Summary

LANGUAGE AS A FORM OF PHYSIOLOGY AND HEALTH PROBLEMS

A. V. Puzyrev

Moscow State Regional Institute of Humanities

Abstract. This article formulates the conclusion that language is a form of physiology that human language is closely related to its health. This conclusion is based, on the one hand, on the output A. F. Kornienko that the psyche is a form of physiology. On the other hand, the conclusion is based on the selection by the author of the five stages of the essence of language: 1) the level of thinking as being level language; 2) the level of language in the proper sense of this word as the level nature of the language; 3) the level of psychophysiology as a level necessary language; 4) the level of speech as the level of the phenomena of language, its material reality; 5) the level of communication as the level of reality of the language.

Key words: language; health; mind; (psycho)physiology; form and content; A. F. Kornienko; language elements and language units.

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ИДЕОЛОГИЯ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РОССИИ

Черемошкина Л.В.

Московский педагогический государственный университет

Аннотация. Статья посвящена:

- 1) необходимости государственной идеологии.
- 2) обсуждению ее функций.
- 3) специфике государственной идеологии в современной России.

Ключевые слова: государственная идеология, система стимулирования трудовой активности, мотивация профессиональной деятельности, русский национальный характер.

Государственная идеология – это совокупность доминирующих идей, объективно детерминированных, субъективно и субъектно принятых классами, сообществами и отдельными индивидами и превращающихся вследствие этого в основополагающие стратегии развития государства и деятельность личности ценности. Необходимость государственной идеологии в современной России обусловлена актуальным состоянием общества, государства, а также наличием возрастающих угроз не только благополучию, но и существованию нашей страны. В настоящих геополитических условиях представляется вполне адекватной текущему моменту идея сохранения России и превращения ее в великую державу. Необходимо подчеркнуть, что рассуждения о ненужности идеологии являются как минимум неграмотными, ненаучными, если речь идет о государстве как совместном бытии личностей, иначе говоря, осознающих себя, свою жизнь и ее смыслы индивидуальностей. Нельзя выстроить бытийный пласт совместной жизни, тем более, отрегулировать его без общепринятых (понятных всем и принимаемых большинством) ценностей.

Идеология как система ценностей является системообразующим фактором массового и индивидуального сознания. Это и есть основная функция государственной идеологии. Сознание человека как индивида, субъекта деятельности и личности в наибольшей степени воплощается в целях его деятельности, в смысложизненных ориентациях, в осознании своего поведения, своих потребностей и мотивов. Получается, что основная функция идеологии – влияние на сознание человека. Человека как субъекта общественной жизни и собственной личной, гражданской и профессиональной судьбы.

Каковы механизмы влияния на сознание человека как существа социального? Науке (философии, психологии и педагогике) известны два механизма.

Первый заключается во влиянии на психические процессы в первую очередь на восприятие, мышление и память через информацию, которая преподносится, обсуждается или навязывается. При этом многое зависит не столько от содержания сообщения, сколько от частоты его повторения. Даже очевидная ложь после стократного повторения может показаться правдой! Этот механизм сполна использовали антироссийские силы, в частности, в период навязывания народу ныне действующей Конституции. Информационные войны – это механизм влияния сознания одних на сознание других. Необходимо подчеркнуть, передача информации – это влияние сознания на сознание. Но влияние – это еще не формирование. Формирование сознания совершается в деятельности, в процессе отражения человеком своего индивидуального бытия. Образ жизни, деятельность как целенаправленная активность, бытие определяют и формируют сознание. Это второй и основной механизм борьбы за умы и души народов. Через организацию соответствующего бытийного уровня жизни. Условия текущей жизни в нашей стране таковы, что не оставляют никаких сомнений в целесообразности и необходимости деятельностного, бытийного влияния на индивидуальное и массовое сознание.

В чем конкретно может и должен воплощаться указанный подход? В создании и реализации системы стимулирования трудовой активности как совокупности внешних воздействий, затрагивающих мотивационную сферу человека как актуального или потенциального труженика, запускающих движение потребностей и мотивов в

направлении общественно и лично значимых целей и задач. Можно ли разработать, обосновать и внедрить (внедрение – самая сложная задача в наших условиях) систему стимулирования трудовой активности без наличия стратегии развития страны? Возможна ли стратегия развития России без государственной идеологии? Нет! И еще раз нет! Вот таким образом и сошлись на СУБЪЕКТЕ ТРУДА, его психическом и физическом здоровье, функциональном состоянии, готовности или неготовности принимать профессионально грамотные решения, рассуждения о ненужности государственной идеологии, отсутствие стратегии развития государства и, как следствие этого, отсутствие системы стимулирования трудовой активности в интересах всех слоев населения и каждого отдельно взятого труженика!

Система стимулирования трудовой активности должна отражать специфику деятельности соответствующей сферы хозяйствования, конкретизируясь в показателях эффективности (производительность, качество, надежность), а также учитывать не только материальные, но и духовные, и социальные потребности человека. Разработка и тем более внедрение такой системы стимулирования не могут рассматриваться как очередной проект с какими-то временными рамками, поскольку, по большому счету, она призвана стать основой управления трудовыми и хозяйственными процессами. В условиях нарастающих макро и микроэкономических санкций против нашей страны разработка и внедрение системы стимулирования трудовой активности представляется первоочередной внутривнутриполитической задачей, успешное решение которой позволит снизить нагрузку на «ручное управление» со всеми вытекающими позитивными последствиями.

Стимулирование как совокупность внешних побуждений к какой-либо активности (не только трудовой) у нас существует. Однако это скорее система поощрений для «элиты» или квазиэлиты приближенных, но никак не для широких трудовых масс. СМИ с завидной регулярностью информируют о награждениях одних и тех же политических деятелей, деятелей культуры. А где водители и медсестры, трактористы и комбайнеры, хлебопеки и крестьяне, рядовые строители, металлурги и шахтеры? Более 20 лет об этих видах деятельности почти ничего не говорится, их труд не популяризируется, а значит, социально дискриминируется. Система стимулирования должна ориентироваться на всех тружеников, только в этом случае она может быть действительно системой побуждения к трудовой активности.

Второй обозначенный выше принцип построения системы стимулирования (с ориентацией на качество и надежность) только на первый взгляд представляется очевидным, поскольку в действительности показатели качества и надежности давно уступили свои законные позиции объемам и скоростям. Как можно оценивать работу медиков с помощью «оборота койкоместа»? Если, разумеется, речь идет о здравоохранении населения, а не о зарабатывании денег на его здоровье? Сказанное в полной мере относится и к оценке труда учителей и преподавателей. В этой связи стоит добавить, что система стимулирования трудовой активности будет действенной только в том случае, если каждый новый правительственный указ, распоряжение и постановление с необходимостью будут предполагать четкость, ясность и конкретность в оценке предполагаемых, (в данном контексте ПЛАНИРУЕМЫХ) результатов. В качестве примера того, каким не должен быть общегосударственный документ, приведем Распоряжение Правительства РФ от 30 декабря 2012 года № 2620-р, которое содержит план мероприятий («дорожную карту») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки».

Остановимся на п. 2 данного плана «Изменения в общем образовании, направленные на повышение эффективности и качества услуг, соотнесенные с этапами перехода к эффективному контракту». В названии п. 2 два раза употребляется слово «эффективность», но что именно подразумевается под этим термином, не расшифровано.

Во-первых, понятие «эффективность» употребляется по отношению к деятельности, работе или мероприятиям. В связи с этим словосочетание «эффективный контракт» трудно назвать удачным. Контракт может быть, например, своевременным, выгодным, юридически грамотным и так далее, а деятельность, организованная в соответствии с ним, эффективной.

Во-вторых, понятие «эффективность» включает три показателя: производительность, качество и надежность. Следовательно, выражение «эффективности и качества услуг» также нельзя считать приемлемым, ибо эффективность с абсолютной необходимостью включает параметр качества.

В-третьих, если употреблять понятие «эффективность», то по отношению к деятельности системы образования в целом, а не к «услугам», ибо хочется надеяться, что Постановления Правительства должны быть направлены на

улучшение дел в системе образования, а не на выгодность-невыгодность образовательной услуги. Профессиональное сообщество устало кричать о том, что стране нужно ОБРАЗОВАНИЕ, а не образовательные услуги.

Основные направления включают 4 пункта, их следует процитировать полностью. Это:

- введение федеральных государственных образовательных стандартов;
- формирование системы мониторинга уровня подготовки и социализации школьников;
- разработка методических рекомендаций по корректировке основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования с учетом российских и международных исследований образовательных достижений школьников;
- программа подготовки и переподготовки современных педагогических кадров (модернизация педагогического образования).

Что видим, кроме эклектики?

Где расшифровка положений, их содержание?

Где показатели оценки тех изменений, которые планируются?

Итак, введение стандартов. Но они введены и внедрены. Какие изменения предполагает сей тезис: переработку, доработку или введение того, чего еще не было? Введение федеральных государственных образовательных стандартов обозначено первым пунктом в этом перечне направлений. Стандарты уже внедрены, но качество образования снижается. Об этом написано море статей, но профессиональное сообщество и властные структуры в нашей стране живут и работают в непересекающихся плоскостях.

Следующим пунктом обозначено «формирование системы мониторинга уровня подготовки и социализации школьников». На первый взгляд, вполне логично: ввели стандарты, которые и определяют требования к деятельности системы образования, а затем надо отслеживать последствия их применения. Но почему в столь серьезном документе показатели мониторинга сформулированы столь расплывчато? Что такое уровень подготовки? К чему? К жизни? К поступлению в вуз? К выбору профессии? К защите родины? К потреблению рекламируемых товаров? К ЕГЭ? Классическая педагогика оперирует понятиями: образование, обучение, воспитание, развитие. Что предполагается отслеживать и замерять: глубину и прочность знаний по конкретным предметам, качество и надежность умений и навыков, адекватность картины мира ребенка, его способ-

ности ориентироваться в новой информации, самостоятельно мыслить и принимать правильные решения?

В этом же пункте содержится еще одно направление мониторинга, предполагается определять уровень социализации школьников. Социализация – это процесс усвоения, принятия норм и правил поведения в конкретном обществе. Эту функцию выполняет не только школа, но и семья, СМИ и все окружающее ребенка пространство. Надо ли ставить в виде отдельной задачи всей системе образования присвоение всего того, что есть сейчас в нашей жизни? Может по старинке, по-простому сказать, что цель педагогов, учителей, преподавателей – это ВОСПИТАННЫЙ ребенок, который способен отличить плохое от хорошего и вести себя в соответствии с правильными заповедями. Понятно, что в этом случае труднее определить параметры мониторинга, но остроты проблемы это не снижает.

Третий пункт напрямую касается содержания образования – фундаментальной проблемы во все времена, не говоря уже о текущем моменте. В документе сказано, что надо разработать методические рекомендации по корректировке образовательных программ с целью обеспечения достижения российскими школьниками новых образовательных результатов. Что означает: новых? Кем и когда обсуждались критерии новизны? И кто решил и на каком основании, что новые образовательные результаты лучше старых (имеющихся)? Может быть, таким способом скрывается нацеленность на уничтожение еще работающих учителей и функционирующих школ?

И последний пункт о подготовке и переподготовке педагогических кадров. Это глобальная задача, которую очень сложно сформулировать в одном пункте. В данном документе сказано о переподготовке современных педагогических кадров. Можно это дешифровать как несоответствие уровня подготовки ныне работающих педагогических кадров новым требованиям, то есть новым критериям оценки их деятельности. То, что приписано в скобках «модернизация педагогического образования», никоим образом не может разъяснить предполагаемых критериев.

Итак, что имеем? Документ, который в предлагаемом виде совершенно невозможно применить ни тем, кто управляет образованием, ни тем, кто учит и воспитывает. Совершенно очевидно, что с помощью этих нововведений практически невозможно адекватно оценить работу педагога, учителя или преподавателя. Возникает вопрос: а может быть, документ этот – лишь прикрытие каких-то

иных целей и задач? Можно ли организовать стимулирование трудовой активности педагогических кадров в соответствии с этим документом? В каком направлении эта активность должна совершаться? Какие поощрения, награды или наказания следуют за соблюдением – несоблюдением указанных направлений? Создается впечатление, что основным стимулом педагогической деятельности остается наличие возможности работать в системе образования или работать по специальности. И для этого затевались реформы и модернизация? Совершенно очевидно, что показатели оценки эффективности в любой сфере должны разрабатываться профессионалами и обсуждаться с привлечением заинтересованных лиц.

Развернутого обсуждения требует и третий принцип, акцентирующий внимание на всей гамме человеческих потребностей. Когда говорится о материальном стимулировании, то в строгом смысле слова речь должна идти не только о зарплате. Ведь основную ее часть нельзя рассматривать как материальное стимулирование, поскольку она призвана обеспечивать удовлетворение базисных материальных потребностей человека. Поощрением является стимулирующая часть зарплаты – за перевыполнение нормы, повышенное качество, инициативу, креативность и оригинальность решения той или иной задачи.

Социальные потребности – это потребности в признании, желании занять определенное место в социуме, ощущать причастность к общему (объединяющему) делу. В этом смысле существующие награды и поощрения совсем лишены стимулирующего эффекта для большинства рядовых тружеников. При создании системы стимулирования для каждой отрасли должна учитываться ее специфика и при формировании духовных потребностей: в самореализации, самоактуализации, потребностей познавательного и эстетического характера. Можно сказать, что человек является человеком в той мере, в которой его биопсихосоциальная сущность удовлетворяется, поддерживается и развивается.

Однако для подавляющего большинства рядовых тружеников доминирующим мотивом является удовлетворение насущных базовых потребностей. Эта тенденция оформилась еще в начале девяностых годов. Стало очевидно, что мотивационная сфера большинства быстро «сплющивается», утрачивает иерархичность. К концу девяностых и началу двухтысячных стало ясно, что неудовлетворенность потребности в безопасности присуща всем слоям обществ: физические угрозы и опасности для одних, социально-трудовые и

социально-психологические для других. Именно деформация мотивационной сферы явилась причиной явной «перегруженности» денег дополнительными смыслами: субъективная цена заработанных денег значительно превышала (и превышает до сих пор) для большинства реальных тружеников их реальную ценность. В результате постоянной депривации базовых потребностей в первую очередь потребности в безопасности, мотивация трудовой деятельности начала функционировать по иным, нежели в «нормальном», обществе законам.

Во-первых, для значительной части работников (иногда кажется, что для абсолютного большинства) процесс и результат труда потеряли значимость. Отныне результаты работы подменяются выгодами. Это привело к мощной деформации мотивационной сферы человека в целом, а не только мотивации деятельности. Для одних это привело к обострению внутриличностных противоречий и необходимости делать судьбоносный выбор, например, самореализация или «сытая» жизнь близких. Результаты наших исследований показывают, что в этом случае не обходится без психосоматических заболеваний и почти всегда имеет место снижение эффективности деятельности (см. табл.). Для тех, кто изначально был более других ориентирован на высокий материальный уровень жизни, условия жизни в девяностые годы способствовали оформлению смысловых ориентаций вокруг капитала. Эффективность их деятельности, их занятий оказывалась в этих условиях высокой. Рефлексиование было сведено до минимума, «уплощенная» мотивационная сфера функционировала как целостность: цель = капитал оправдывает средства его достижения.

Кроме указанных выше типов связи глубинных психологических процессов и результативности профессиональной деятельности, результаты наших исследований позволяют выделить еще пять вариантов деформации мотивации трудовой деятельности.

В условиях снижения внешнего контроля за процессом и результатом деятельности и ослабления внутренних регуляторов оформился тип «деятеля» или «активиста», способного ради известности, славы заниматься любыми предприятиями, не заботясь при этом о степени их общественной значимости (четвертый тип).

Люди со слабой трудовой мотивацией получили возможность сменить деятельность на развлечение. В этом случае очень быстро наступала депрофессионализация, иногда перерастающая в маргинализацию (третий тип).

К пятому типу относятся личности яркие, активные, заметные и результативные. Они в любых условиях способны добиться какого-то результата. В девяностые-двухтысячные они сконцентрировались на достижении власти, любых выгод и почти любой ценой. Результаты исследований показывают, что эффективность их деятельности стабильно высока, но почти всегда сопровождается неблагоприятными поступками или противозаконными (но редко наказуемыми) деяниями.

Шестой и седьмой типы представляют собой реальных тружеников, смысложизненные ориентации которых ни окружающим, ни работодателям, ни государству поколебать не удалось. Надо ли пояснять, как тяжело живется и работается носителям указанных типических характеристик. Они наиболее незащищены, они страдают от невозможности жить и работать «по правилам», они пытаются найти честные способы заработать, как пра-

вило, за счет перегрузок, жертвуя отдыхом и так далее.

Представленные выше результаты изучения мотивации профессиональной деятельности были получены на основе лонгитюдных (продольных) исследований биографических данных специалистов разных сфер хозяйствования, разного возраста, разных национальностей, разного уровня образования и различного социально-психологического статуса. Эти исследования были начаты в самом начале девяностых в связи с увеличением количества обращающихся за психологической помощью. В дальнейшем было проведено несколько срезовых (поперечных) исследований отношения к работе, труду, к России молодых и зрелых специалистов, студентов. Можно сказать, что большинство полученных нами данных [1, с. 22; 2, с. 80; 4, с. 40; 5, с. 59; 6, с. 24; 7, с. 691] подтверждают выявленные объ-

Связь деформации мотивационной сферы и эффективности профессиональной деятельности				
Тип мотивации труда	Основной смысл трудовой деятельности	Деформация мотивационной сферы	Последствия деформации мотивации труда	Эффективность профессиональной деятельности
1	Обеспеченная жизнь близких	Депривирована потребность в безопасности. Внутрличностные противоречия связаны с необходимостью деятельности и потребностью обезопасить близких	Соматизация	Ниже возможного уровня
2	Капитал	Материальная выгода любой ценой	Безнравственные поступки, противозаконная деятельность	Высокая
3	Развлечения, хобби, общение	Отсутствие или слабая мотивация труда	Депрофессионализация	Низкая
4	Известность, слава	Любой вид деятельности для достижения известности в обществе	Профессиональный маргинализм, депрофессионализация, безнравственные поступки	Отсутствие общественно-значимого результата деятельности
5	Власть, деньги	Выгода любой ценой	Безнравственные поступки, противозаконная деятельность	Высокая
6	Проявить себя, оставить "след"	Депривация базовых потребностей	Соматизация, психическое "выгорание"	Ниже возможного уровня
7	Помощь другим	"Сплющивание" мотивационной сферы, потеря базовой мотивации	Профессиональная деформация, психическое "выгорание"	Ниже возможного уровня

ективные и собственно психологические закономерности функционирования мотивационной сферы в период слома сложившихся социально-трудовых отношений.

Среди прочих в конце девяностых нами было осуществлено изучение самосознания русской молодежи. В исследовании приняли участие 200 человек, русских, в возрасте 19–20 лет [3, с. 153]. Полученные результаты показали «разлом» самосознания молодого русского того времени. С одной стороны, активизация попыток осмыслить себя и своего места в сложившихся и складывающихся обстоятельствах и глубинные желания «принимать» свое исконное за необходимое для жизни, рассматривать традиционные ценности (любовь к Родине, помощь ближнему, защита слабого) как базисные регуляторы жизни. С другой, отчетливо проявившееся негативное отношение к стране в целом как к государству, которое «не за что уважать» (цитата из интервью с респондентом). Это не могло не привести к «мельчанию» смысло-жизненных ориентаций молодежи. Можно сказать, что условия жизни и агрессивное навязывание правил жизни без идеологии, без традиционных ценностей (патриотизма, труда на благо Родины, защиты отечества) атомизировали массы, общество, лишив многих ответственной субъектности в деятельности и сознательной субъективности в процессе принятия решений.

События текущего года являются мощным стимулом переформатирования смысло-жизненных ориентаций большинства населения в первую очередь русского. С помощью метода контент-анализа было проведено исследование высказываний (в основном, бытовых) молодых (18–20-летних), взрослых (25–40-летних, 45–60-летних, а также представителей старшего поколения), которое показало, что забота о ближнем, защита Родины, желание гордиться своим народом являются ценностями, без которых русскому человеку не жить и не выжить. Эти ценности для русского являются сознательно-бессознательными, иначе говоря, всеобъемлющими. Именно они определяют отсутствие захватнических ориентиров, а присутствие долготерпения и многовековой привычки страдать.

Основу нашего национального характера надо искать в сочетании специфики бытийного уклада и тех ориентиров, которые глубинны, сознательно-бессознательные по природе и составляют «коревою систему» мировосприятия русского человека. Это то, что называется высшими ценностями, то, ради чего стоит страдать, жертвовать, жить и умирать! Для русских такой цен-

ностью является сохранение своей души. ДУШУ СОХРАНИТЬ, то есть все по правде сделать, по правилам, по заслугам, не унизив и не обидев понапрасну, помочь и защитить. Вдумаемся в дошедшие до нас высказывания далеких предков, в древнерусские заповеди и заветы, заклинания и заговоры. Много ли найдем там ориентиров на самореализацию, на то, чтобы заметным стать, выделиться или воспользоваться чем-то и кем-то, кроме себя. Древнерусская педагогика настраивала человека на самовоспитание и самосовершенствование. И путь для этого был один – спасение души. Вспомним Поучение Владимира Мономаха (XI в.): «... а душа не погубляйте ни какоюже хрестьяны...». Не погубить души своей – основной тезис отечественной педагогической мысли. Но, возвышая русского человека направленностью на сохранение души во что бы то ни стало, древнерусская педагогика одновременно и принижала личность, не приземляла, но давила на человека «сверху». Доминанта на подчинение и смирение имела место во все времена. Возможно, именно это и привело к формированию долготерпения как национальной черты характера. Бережное отношение к душевной организации другого означает для русского человека скромность в поведении, жертвенность и способность не отличать похвалы от клеветы. Возвышенность внутренних побуждений (готовность к подвигу) и бытовая приниженность (покорность) имеют архетипическую обусловленность. Но архетипы русского национального характера в настоящее время проявиться почти не могут. Душевная возвышенность – это продвижение в деятельности, это активность ради дела, ради результата, а не для узнаваемости, наград и поощрений. И уж тем более не для удовлетворения материальных (физиологических) потребностей. Это деятельность для других, для страны, для Отечества.

А теперь вспомним эпохальное выражение нашего министра-интеллектуала: «Советская школа воспитывала творца, а нам нужен потребитель». Культ потребления – это не только упрощенная мотивационная сфера, это перевернутая пирамида ценностей, где духовным потребностям и места нет. Потребитель как пожиратель благ – это уже не личность, ибо он не формирует смыслы. Его жизнь predetermined материальными потребностями и частично социальными, а, следовательно, легко управляема. В гонке за удовольствиями, материальными ценностями человек может перестать быть субъектом собственной осмысленной жизни, он рано или поздно превращается в объекта рекламы, политиче-

ских технологий и прочих внешних влияний. Это и есть один из вариантов психологической войны против личности, войны против способности человека формировать смыслы собственной траектории жизни. Поэтому русский национальный характер, а, следовательно, и русскость как его квинтэссенция, находятся под мощным разрушающим влиянием.

В советской школе действительно существовали и провозглашались идеалы, и в этом смысле над нацией не было «потолка». Да, были ограничения в проявлении индивидуальности, в выборе своего направления в жизни, можно сказать, что были проблемы с деятельностью самоактуализацией из-за сверхрегламентированности всего и вся. Проблемы эти касались всего народа, широких народных масс, но были и исключения. Исключения были, иначе не было бы страны и нечем нам было бы гордиться!

В последние десятилетия угрозы иные, «мир перевернулся». Труженик – никто, потребитель (а для русского уха – лентяй и лодырь) – все. И

вот этот перевернутый мир руководители министерства образования предлагают в качестве эталонной среды для подрастающего поколения. Понятие «воспитание» исчезло из официальных документов, оно заменено на термин «социализация».

Сказанное выше позволяет заключить, что государственная идеология как системообразующий фактор индивидуального и общественного сознания крайне необходима нашей стране для ее сохранения и развития. В частности, регуляция социально-трудовых отношений представляется труднодостижимой без стратегии развития страны, которая в свою очередь должна являться целеполагающим и механизменным воплощением идеологии государства. В сложившихся и складывающихся геополитических условиях государственная идеология России обязана быть наднациональной, но полностью соответствовать русскому национальному характеру, глубинным основам жизнестойкости русских как государствообразующей нации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Черемошкина Л.В. Современные проблемы мотивации труда // Ученые записки РГСУ. – 2003. - №5. – С. 12-23.
2. Черемошкина Л.В. Мотивация труда // Человек и труд. – 2004. - № 4. – С. 75-80.
3. Черемошкина Л.В. Ценностные ориентации современной молодежи как основа социальной ответственности // Социальная политика и социология. – 2006. - № 3. – С. 146-154.
4. Черемошкина Л.В. О трудовых ресурсах и проблеме депрофессионализации // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2010. – Т.3, № 1. – С. 39-46.
5. Черемошкина Л.В. Третья «волна» депрофессионализации // Человек и труд. – 2010. - № 11. – С. 58-62.
6. Черемошкина Л.В. О необходимости системного к изучению и управлению развитием человеческого капитала // Человек и труд. – 2011. - № 1. – С. 22-25.
7. Черемошкина Л.В. От осознания необходимости «рывка» к внедрению системы стимулирования трудовой активности // Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. Вып. 8 / РАН ИНИОН. Отв. ред. Ю.С.Пивоваров. – М., 2013. – Ч. 1. – С. 690-692.

Summary

STATE IDEOLOGY AS A FACTOR IN THE PRESERVATION AND DEVELOPMENT OF RUSSIA

L.V. Cheremoshkina

Moscow state pedagogical University

Abstract. The article is devoted:

- 1) the necessity in the state ideology;
- 2) a discussion of its functions;
- 3) the specificity of the state ideology in modern Russia.

Key words: state ideology; the incentive system of labor activity; motivation of professional activities; the Russian national character.

НАШИ АВТОРЫ

Воронин Денис Михайлович – кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент, зав. кафедрой физического воспитания, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт» г. Орехово-Зуево.

E-mail: doctordennis@yandex.ru

Гончарова Елена Викторовна – старший преподаватель кафедры физического воспитания, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: Goncharova.elen2013@yandex.ru

Карташев Николай Васильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: kartashev50post.ru

Комарова Тамара Семеновна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой начального образования и педагогических технологий МГГУ им М.Ф. Шолохова; Заслуженный деятель науки РФ; Действительный член Международной академии наук педагогического образования.

Куприянова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: Kuprijanova31@mail.ru

Кутякова Нинель Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: kutyakova.ninel@mail.ru

Лосева Алла Аскольдовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: losewa@mail.ru

Махевская Елена Васильевна – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры физического воспитания, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: machevskaya@mail.ru

Минаева Наталья Анатольевна – ассистент кафедры педагогики, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: tatka.oz@mail.ru

Носкова Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры педагогики, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: NataliaOZ@rambler.ru

Олейников Дмитрий Максимович – ассистент кафедры физического воспитания, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: 769609@mail.ru

Осинина Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: tatyanaosinina@mail.ru

Петрова Людмила Андреевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: plandr50@mail.ru

Пузырев Александр Владимирович – профессор кафедры психологии и дефектологии, доктор филологических наук, профессор, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: puzyrev-a-v@yandex.ru

Романова Галина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Скударёва Галина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: fdp@mgogi.ru

Ферцер Виктория Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой социальной педагогики, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: v-fertser@mail.ru

Хиринская Елена Вячеславовна – аспирантка кафедры педагогики, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: noilroge@mail.ru

Черемошкина Любовь Валерьевна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Московский педагогический государственный университет, г. Москва.

E-mail: LVCH2007@yandex.ru

Чикина Лариса Евгеньевна – старший преподаватель кафедры физического воспитания, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

Шаталов Алексей Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево; Заслуженный работник высшей школы РФ.

E-mail: A.A.19-41@yandex.ru

Юсупова Надия Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, ректор ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: rektorat@mgogi.ru

Яковлева Элина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, проректор по научной работе, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», г. Орехово-Зуево.

E-mail: mgopi@list.ru

OUR AUTHORS

Voronin Denis Mikhailovich – candidate of Sciences in physical education and sport, associate Professor, head of the Department of physical education, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: doctordennis@yandex.ru

Goncharova Elena Viktorovna – senior lecturer of the Department of physical education, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: Goncharova.elen2013@yandex.ru

Kartashev Nikolai Vasilievich – doctor of pedagogical science, professor of social pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: kartashev50post.ru

Komarova Tamara Semenovna – doctor of pedagogical Sciences, Professor, head of the Department of primary education and pedagogical technologies of Sholokhov Moscow State University for Humanities; Honored scientist of the Russian Federation; member of the International Academy of Sciences of pedagogical education.

Kupriyanova Svetlana Anatolievna – candidate of pedagogical Sciences, docent of the Department of pedagogy, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: Kuprijanova31@mail.ru

Kutuakova Ninel Konstantinovna – candidate of Pedagogics, associate Professor of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: kutyakova.ninel@mail.ru

Loseva Alla Askoldovna – candidate of psychological Sciences, associate Professor of social pedagogy, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: losewa@mail.ru

Mahewskaya Elena Vasil'evna – candidate of philosophical Sciences, senior lecturer of the Department of physical education, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: machevskaya@mail.ru

Minaeva Natalia Anatolievna – assistant of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: tatka.oz@mail.ru

Noskova Natalia Viktorovna – senior lecturer of pedagogics chair, SEI IN MO «Moscow State Regional Institute of Humanities», Orekhovo-Zuevo.

E-mail: nataliaoz@rambler.ru

Oleynikov Dmitry Maksimovich – assistant Professor of physical education, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: 769609@mail.ru

Osinina Tatiana Nikolaevna – candidate of psychology, post-graduate student of developmental and educational psychology chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: tatyanaosinina@mail.ru

Petrova Luidmila Andreevna – candidate of Pedagogics, senior lecturer of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: plandr50@mail.ru

Puzyrev Alexander Vladimirovich – Professor of psychology and defectology, doctor of philological Sciences, Professor, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: puzyrev-a-v@yandex.ru

Romanova Galina Aleksandrovna – candidate of pedagogics, associate professor of pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: galinaromanova3@rambler.ru

Scudaryova Galina Nikolaevna – candidate of pedagogical science, the assistant professor, the head of the chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: fdp@mgogi.ru

Fertser Victoria Jurievna – candidate of pedagogics, Associate Professor of social pedagogics chair, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: v-fertser@mail.ru

Khirinskaya Elena Vyacheslavovna – postgraduate student of the chair of pedagogy, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: noilroge@mail.ru

Cheremushkina Lyubov Valeryevna – doctor of psychological Sciences, Professor of the Department of psychology of the Moscow state pedagogical University, Moscow.

E-mail: LVCH2007@yandex.ru

Chikina Larisa Evgenievna – senior lecturer of the Department of physical education, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

Shatalov Alexey Alekseevich – doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of pedagogy, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo; Honored worker of higher school of the Russian Federation.

E-mail: A.A.19-41@yandex.ru

Usupova Nadiya Gennadyevna – candidate of philology, associate professor, Rector, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: rektorat@mgogi.ru

Yakovleva Elina Nikolaevna – candidate of philology, associate professor, Vice-rector on scientific work, Moscow State Regional Institute of Humanities, Orekhovo-Zuevo.

E-mail: mgopi@list.ru




ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
ГУМАНИТАРНОГО
ИНСТИТУТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Научный журнал

№ 1 (2014)



Подписано в печать 16.12.2014.
Формат 60x84/8.
Усл. печ. л. 13,02. Тираж 100 экз.

Редакционно-издательский отдел
Московского государственного областного гуманитарного института.
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д.22.