

**Учредитель:**  
ФГБОУ ВПО «Уральский  
государственный педа-  
гогический университет»

**Главный редактор:**  
*Игошев Б.М.*, доктор  
педагогических наук,  
профессор

**Заместитель главного  
редактора:**  
*Ларионова И.А.*, доктор  
педагогических наук,  
профессор

**Ответственный  
редактор:**  
*Коротун А.В.*, кандидат  
педагогических наук,  
доцент

**Адрес редакции:**  
г. Екатеринбург,  
пр. Космонавтов, 26,  
каб. 149

**Тел.:**  
(343) 235-76-81  
**Факс:**  
(343) 336-13-50

**E-mail:**  
s-h\_vestnik@rambler.ru

Периодичность – 4 раза  
в год

Электронная версия  
журнала размещена на  
**сайте:** [isobr.uspu.ru](http://isobr.uspu.ru)

Журнал зарегистриро-  
ван Министерством РФ  
по делам печати,  
телерадиовещания и  
средств массовых  
коммуникаций от  
24.01. 2011 г.  
Свидетельство о реги-  
страции  
**ПИ № ФС 77-43737**

Зарегистрирован Меж-  
дународным центром  
стандартной нумерации  
сериальных изданий  
**ISSN 2307-6308**

При перепечатке мате-  
риалов ссылка на жур-  
нал и авторов обяза-  
тельна

**СОДЕРЖАНИЕ**

**ОБРАЩЕНИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА..... 3**

**СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Беляева М.А.** Дифференциация социальной работы и социаль-  
но-педагогической деятельности с позиций теории производства  
человека ..... 4  
**Лыкасова И.Л.** К вопросу о сущности самостоятельной работы ..... 12  
**Толмачева В.В.** К вопросу о взаимоотношениях человека и  
природы: социально-экологический аспект ..... 20

**СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

**Балдина М.Ю.** Формирование коммуникативной компетен-  
ции у будущих специалистов социальной сферы посредством  
ролевых игр..... 28  
**Иваненко М.А.** Социальная профилактика межличностных  
конфликтов в семье ..... 35  
**Рогожина А.В.** Методы формирования познавательных универ-  
сальных учебных действий у обучающихся 5-х классов на уроках  
математики ..... 40

**СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

**Дудкина Р.И.** Патриотическое воспитание детей дошкольного  
возраста: психолого-педагогический аспект ..... 49  
**Исхаков Р.Х.** Личностная рефлексия как основа профессио-  
нального становления студентов в условиях практики ..... 54

**ЛИЦА СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И  
НАУКИ ..... 57**

**ПРОЕКТЫ ..... 59**

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ..... 61**

**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS ..... 62**

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ ..... 63**

# ВЕСТНИК СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

## научно-практический журнал

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Бочарова В.Г.	доктор педагогических наук, профессор	Москва, Россия
Галагузова М.А.	доктор педагогических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Иванов А.В.	доктор педагогических наук, профессор	Москва, Россия
Козыбай А.К.	доктор педагогических наук, профессор	Алматы, Казахстан
Маврина И.А.	доктор педагогических наук, профессор	Омск, Россия
Мардахаев Л.В.	доктор педагогических наук, профессор	Москва, Россия
Мустаева Ф.А.	доктор социологических наук, профессор	Магнитогорск, Россия
Расчетина С.А.	доктор педагогических наук, профессор	Санкт-Петербург, Россия
Сорочинская Е.Н.	доктор педагогических наук, профессор	Ростов-на-Дону, Россия
Стейнов Л.	доктор философии, профессор	Копенгаген, Дания
Торохтий В.С.	доктор педагогических наук, профессор	Москва, Россия

### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Абрамова И.А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Ахьямова И.А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Байлук В.В.	доктор философских наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Беляева М.А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Герт В.А.	кандидат философских наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Дегтерев В.А.	кандидат педагогических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Зыскина М.А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Иваненко М.А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Нахимова Е.А.	доктор филологических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Славина А.С.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Ширшов В.Д.	доктор педагогических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Шрамко Н.В.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия

Материалы журнала размещаются на платформе  
**Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)**  
Российской универсальной научной электронной библиотеки

Подписной индекс по каталогу Роспечати - **84588**

*К читателям журнала*



Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики, ректор Уральского государственного педагогического университета, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования

**Уважаемые коллеги, дорогие друзья!**

Продолжаем сотрудничать с вами и публиковать самые актуальные материалы, которые будут полезны как молодым ученым, так и опытным авторам.

Первый раздел открывает доктор педагогических наук М.А. Беляева, в статье которой раскрывается сущность дифференциации социальной работы и социально-педагогической деятельности с позиций теории производства человека. Вопросу о содержании самостоятельной работы обучающихся в современных учебных заведениях посвящает свой материал И.Л. Лыкасова. Социально-экологический аспект взаимоотношений человека и природы раскрывает в своей статье В.В. Толмачева.

В разделе «Социально-гуманитарные технологии» представлено описание возможностей ролевых игр в формировании коммуникативной компетенции у будущих специалистов социальной сферы (М.Ю. Балдина). К технологии социальной профилактики межличностных конфликтов в семье обращается М.А. Иваненко; к методам формирования познавательных универсальных учебных действий у обучающихся 5-х классов на уроках математики – А.В. Рогожина.

Раздел «Социально-гуманитарное образование» открывает статья Р.И. Дудкиной о патриотическом воспитании детей дошкольного возраста. Р.Х. Исхаков рассуждает о личностной рефлексии как основе профессионального становления студентов в условиях практики.

Приглашаем наших читателей к активному сотрудничеству.

*С уважением, Борис Михайлович Игошев*

*Беляева М.А.*

Екатеринбург

## ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИЙ ТЕОРИИ ПРОИЗВОДСТВА ЧЕЛОВЕКА

**Аннотация.** В данной статье автор дифференцирует социальную работу и социально-педагогическую деятельность на основании деятельностного и системного подходов, опираясь на представления о производстве человека как системного процесса, состоящего из трех подсистем: производство чужой жизни, поддержание непосредственной жизни и социокультурное производство личности.

**Ключевые слова:** социальная работа, социально-педагогическая деятельность, производство человека, деятельностный и системный подходы.

*Belyaeva M.A.*

Yekaterinburg

## DIFFERENTIATION OF SOCIAL WORK AND SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES FROM THE STANDPOINT OF THE THEORY OF PRODUCTION OF HUMAN

**Summary.** In this article the author differentiates social work and social and educational activities on the basis of the activity and system approaches, relying on the idea of production of a man as a system process consisting of three subsystems: the production of another life, maintaining the immediate life and socio-cultural production of a person.

**Keywords:** social work, social and educational activities, production of a person, activity and system approaches.

Начиная с 90-х годов прошлого века и по настоящее время активно обсуждается вопрос о соотношении понятий «социальная работа» и «социально-педагогическая деятельность», и несмотря на разнообразие взглядов, здесь еще много неясного: с одной стороны, есть попытки рассматривать их взаимосвязь как соотношение целого и части, с другой стороны, можно отметить стремление проложить непреодолимый водораздел между этими областями деятельности, в том числе на основании их формального подчинения разным

ведомствам(системе образования и системе социальной защиты населения).

Следует отметить, что решение проблемы усложняется не только неразработанностью многих теоретических вопросов, но и многозначностью терминологии. Так, например, понятие «социальная работа» имеет как минимум три значения: в одном случае под социальной работой понимается вид деятельности, в другом – научное знание, находящееся в процессе своего становления, в третьем – учебный предмет, на котором базируется профес-

сиональная подготовка социального работника. Поэтому, рассматривая определения понятия «социальная работа», необходимо четко дифференцировать, идет ли речь о социальной работе как деятельности (онтологический аспект), либо о социальной работе как теории (гносеологический аспект). То же самое следует сказать и о социальной педагогике.

Важно также подчеркнуть, что существует большое количество различных теоретико-методологических подходов к обоснованию социальной работы. Среди них выделяются психологический, социологический (структурный), комплексный, системный и другие подходы. Это означает, что в процессе анализа имеющихся в литературе определений социальной работы следует учитывать научную парадигму, в рамках которой дается то или иное ее толкование, ибо в разных теоретико-методологических системах по-разному определяются цели, содержание, средства, субъекты, объекты и результаты социальной работы. Но в них можно выделить и некоторые ключевые понятия, такие как: организация, оказание помощи, клиент, трудная жизненная ситуация и ряд других. Подробный логический анализ общего и особенного различных парадигм осмысления социальной работы выходит за рамки данной статьи.

Для осуществления нашей основной задачи – дифференциации понятий «социальная работа» и «социально-педагогическая деятельность» выход видится в заострении внимания на проблеме социальных потребностей, ибо с точки зрения философской теории деятельности ни один из ее видов не возникает прежде, чем сформируется потребность в нем. Поэтому в вопросе о природе деятельности определяющее значение имеет характер потребности или потребностей, обусло-

вивших возникновение данной деятельности. Следовательно, необходимо хотя бы кратко коснуться генезиса социальной работы, ее истории.

Комплекс условий, способствовавший профессионализации социальной работы, сложился в последней четверти XIX века, когда в ряде индустриально развитых стран Америки и Европы рост промышленного производства обусловил быстрый рост городов. Интенсивная урбанизация имела своей оборотной стороной активную миграцию населения из сельских районов и образование большого количества маргинальных групп, потерявших связь с привычным социумом и привычным образом жизни, испытывающих большие трудности в адаптации к новым социальным условиям, новой для них социальной среде. Массовое индустриальное производство требовало также специальной заботы о воспроизводстве человека как рабочей силы, обладающего достаточным уровнем здоровья и профессиональной подготовленности, обученности.

Дополнительно к этому развитие промышленного производства способствовало объединению трудящихся, росту их самосознания и организованной борьбы за свои права, в первую очередь, за более справедливое распределение материальных благ. Все это вместе взятое обусловило появление социальной работы как вида профессиональной деятельности. Появляется потребность в подготовке кадров профессиональных социальных работников, и одним из первых учебных заведений, где началось их целенаправленное обучение, был факультет социальной работы Колумбийского университета (США), открытый в начале 90-х годов XIX века. Таким образом, история свидетельствует, что потребность в профессиональных социальных работниках склады-

вается в период динамичного развития общества, связанного с разрушением устоявшихся социальных форм, институтов и ценностей, ускоренной социокультурной динамикой, когда возникает значительное количество маргинальных групп и личностей, страдающих разными формами дезадаптации.

В XX веке потребность в профессионализации социальной работы еще более усиливается в связи с возрастанием кризисности человеческого существования. Особое значение в этом отношении имеют наблюдающийся распад семьи, этого уникального института воспроизводства человека, сначала демографический взрыв и его последствия, а затем (к концу XX века) все нарастающие процессы депопуляции и углубление социальной дифференциации в уровне и качестве жизни различных слоев населения. В современных условиях потребность в социальных педагогах и социальных работниках связана также с ростом численности детей, имеющих врожденные и приобретенные аномалии развития, вследствие которых снижаются возможности их социальной интеграции.

На наш взгляд, социальная работа возникает как способ разрешения социального неблагополучия цивилизованными средствами. Она обращена к таким категориям людей, которые оказались в ситуации социального неблагополучия и нуждаются в помощи.

Кроме объективных оснований профессионализация социальной работы обусловлена процессом гуманизации общества. Идеалы гуманизма являются важнейшим ценностным основанием социальной работы. Потребность в ней возникает тогда, когда общество не на словах, а на деле начинает относиться к человеку как высшей ценности, когда забота о каждом человеке, достойном его образе жизни, воз-

можностях максимальной реализации его индивидуально-личностных качеств превращается в одну из главных функций общества. Другим ценностным основанием социальной работы служит социальная справедливость. Социальная работа ориентирована на защиту каждого человека от дискриминации, разных форм унижения человеческого достоинства. Особого внимания и заботы требует защита прав и интересов тех групп населения, которые не в состоянии самостоятельно их отстаивать. К ним относятся дети, инвалиды, престарелые и одинокие граждане.

Если рассматривать социальную работу как способ снятия, разрешения социальных проблем посредством разнообразной помощи и поддержки людям, находящимся в ситуации социального неблагополучия, то одна из важнейших задач теории социальной работы состоит в определении понятий «социальное благополучие» и «социальное неблагополучие», разработке показателей и типологий ситуаций социального неблагополучия. В частности нами в 1997 году была предложена диагностическая методика определения социального статуса семьи [4], которая используется в центрах социальной помощи семье и детям Свердловской области по настоящее время.

В современной научной литературе существуют многочисленные определения социального благополучия. Мы полагаем, что социальное благополучие можно рассматривать как процесс созидания и потребления социальных благ, выражающийся (как результат) в определенном уровне и качестве жизни. При этом под социальным благом следует понимать все то, что позволяет поддерживать необходимый уровень жизни через удовлетворения потребностей. Уровень жизни – это и есть уровень потребления населением ма-

териальных и духовных благ и степень удовлетворения потребностей в этих благах на данной ступени развития общественного производства. Он характеризуется системой количественных и качественных показателей, включающих в себя уровень реального дохода на каждого человека, уровень и структуру потребления продовольственных и непродовольственных товаров и услуг, уровень и динамику цен на основные предметы потребления, плату за квартиру, коммунальные и транспортные услуги, продолжительность рабочего дня и рабочей недели, жилищные условия, объем выплат и льгот из государственных фондов, уровень образования, медицинского обслуживания, среднюю продолжительность жизни и др.

Все это приводит нас к мысли о том, что вопрос о социальной работе в ее соотношении с социально-педагогической деятельностью имеет прямое отношение к социальной сфере жизни общества, понимаемой нами как сфера производства человека и социальных общностей. Производство человека рассматривается нами как относительно самостоятельный и специфический вид общественного производства. Производство человека включает в себя ряд подсистем. В работе К. Маркса и Ф. Энгельса достаточно определенно выделяются два аспекта производства человека: производство собственной и чужой жизни. [7, с. 27–28]. *Воспроизводство непосредственной (собственной) жизни* осуществляется в ходе потребления материальных благ – это поддержание жизни, возобновление затраченных физических сил и здоровья. Оно осуществляется в сфере быта, здравоохранения, физкультуры и регулируется повседневной культурой.

*Вторая подсистема производства человека – это производство чужой жизни*, т. е. рождение детей, и в целом – воспроизводство

народонаселения. Это демографическая подсистема производства человека, регулируемая, в том числе, и репродуктивной культурой [3]. Ее важнейшими характеристиками являются состояние семьи, динамика рождаемости, соотношение рождений и прерванных беременностей и т. д.

Вместе с тем указанные элементы не исчерпывают собой всего производства человека как личности. Родившийся человек не может стать социальным существом, не приобретя необходимых для этого личностных качеств. Поэтому *система производства человека включает в себя особую, специфическую подсистему, целью которой производство человека как личности в процессе социализации и инкультурации*. Этот элемент системы производства человека был назван Л.А. Беляевой *социальной педагогической подсистемой* [2].

Описав сферу производства человека и ее структуру, мы тем самым выявили область общественной жизни, которая служит онтологическим основанием социальной работы, на которую она и ориентирована. В этом смысле социальная работа представляет собой деятельность по оказанию помощи отдельным людям, а также группам людей в удовлетворении их потребностей, связанных с производством непосредственной жизни, чужой жизни, а также социокультурного воспроизводства и развития личности. Данную позицию мы высказывали ранее и придерживаемся ее по настоящее время [1, 4]. Тогда как основная миссия социально-педагогической деятельности связана с третьей – одноименной подсистемой производства человека. Поэтому в задачи социальной педагогики как науки входит:

- выявление содержания механизмов и факторов социализации и инкультурации;
- определение возможностей целенаправленного влияния на этот процесс, управления им;

• обоснование содержания, форм и методов социально-педагогической деятельности как способа управления социализацией и инкультурацией человека.

Субстанциональное основание как социально-педагогической деятельности, так и социальной работы состоит в феномене помощи. Под субстанцией понимается «объективная реальность, рассматриваемая со стороны ее внутреннего единства, (от лат. *substantia* - сущность, нечто, лежащее в основе)» [9, с. 660]. С этой точки зрения субстанциональными компонентами содержания социальной работы являются разнообразные виды помощи людям, направленные на удовлетворение их потребностей в необходимых условиях жизни, выражающихся в определенном уровне материального благосостояния и духовного развития.

Рассмотренная структура производства человека позволяет, на наш взгляд, дать определенную трактовку соотношения понятий «социальная работа», «педагогическая» и «социально-педагогическая деятельность». Основываясь на представлениях о структуре производства человека, можно сказать, что социальная работа - это наиболее широкая категория из перечисленных выше. Под социальной работой мы понимаем такую область деятельности общества, которая связана с созданием условий и оказанием помощи населению в целях максимально эффективного воспроизводства, функционирования и развития человека, отдельных социальных групп. При этом социальная работа имеет своим объектом все три подсистемы производства человека: производство непосредственной жизни, производство чужой жизни и социокультурное производство личности (социально-педагогическая подсистема).

Далее по степени широты охвата идет педагогическая деятельность. Она

представляет собой способ бытия социокультурной подсистемы общественного производства человека, выполняя при этом функции социального наследования и социокультурного воспроизводства и развития человека [2]. Она имеет профессиональный и непрофессиональный уровни. Непрофессиональной педагогической деятельностью занимаются, как правило, родители и старшие родственники по отношению к младшим. Профессиональной педагогической деятельностью занимаются люди, имеющие для этого специальное образование. Профессиональная педагогическая деятельность осуществляется в рамках специальных учебно-воспитательных учреждений, носит достаточно регламентированный, программно-нормативный характер, т. е. предполагает наличие учебных планов, образовательно-воспитательных стандартов и др.

Социально-педагогическая деятельность имеет много общего с педагогической деятельностью, но в то же время отличается от нее, что неоднократно отмечала в своих работах основатель уральской научной школы социальной педагогики, профессор М.А. Галагузова [5]. Во-первых, она не обладает статусом всеобщности, т. е. социально-педагогическая деятельность имеет в качестве своего объекта не всех людей, а лишь определенные их категории. Во-вторых, она может осуществляться не только в рамках учебно-воспитательных учреждений, но в гораздо более широком социальном пространстве [4, с. 13–14]. В-третьих, она не является программно-нормативной, а носит ситуативный характер, т. е. содержание социально-педагогической деятельности в каждом конкретном случае определяется индивидуальными потребностями клиента, а также специализацией социального педагога. Причем возможности специали-



зации очень широки: от защиты прав ребенка, требующей, как отмечает А.В. Коротун, глубокой правовой подготовки [6], до создания здоровьесберегающей среды образовательного учреждения. Готовность к подобному виду социально-педагогической деятельности требует особых компетенций, основанных на знании и понимании медико-социальной проблематики современного общества (А.С. Москалева [8]).

Далее следует отметить, что важным методологическим принципом определения сущности той или иной деятельности является указание на ее связь с определенными потребностями, обуславливающими ее существование. Поэтому необходимо выяснить, каким потребностям служит эта деятельность. В случае с социально-педагогической деятельностью полагаем, что она призвана служить удовлетворению потребностей индивида или группы в социокультурной адаптации и самореализации. Следовательно, социально-педагогическая деятельность – это такой вид деятельности общества, который связан с созданием условий максимально эффективного удовлетворения потребностей личности в социокультурной адаптации и самореализации.

Однако в данном определении еще не прослеживается в достаточной мере указание на то, что явно бы отличало социально-педагогическую деятельность от педагогической, на наш взгляд, потребность в социально-педагогической деятельности возникает тогда, когда у индивида, личности, группы складывается проблемная ситуация во взаимоотношениях со средой, либо в обществе существует социальная проблема (наркомании, например), которая может коснуться определенных групп населения, в этом случае социально-педагогическая деятельность

будет преследовать профилактические цели. Следовательно, если предметом педагогической деятельности является каждый человек, то предметом социально-педагогической деятельности – человек, оказавшийся (или рискующий оказаться) в проблемной ситуации взаимодействия со своим социальным окружением – другими людьми, социальными институтами, системой ценностей. Суть ее состоит в наличии противоречия, которое имеет в своей основе несоответствие между потребностями личности и возможностями среды для их реализации, либо между требованиями среды и возможностями личности им соответствовать. Это последнее обстоятельство является общим для социально-педагогической деятельности и социальной работы, возникновение которой связано с наличием проблем во взаимодействии общества и личности, группы, возникающих по поводу социокультурного воспроизводства последних. Сущность социально-педагогической деятельности, на наш взгляд, заключается именно в том, что она является способом оптимизации процесса социализации и инкультурации личности на основе разрешения противоречий во взаимоотношениях индивида и социальной среды в интересах социокультурного развития личности и гуманизации среды.

Феномен помощи является субстанциональной характеристикой социальной работы и социально-педагогической деятельности. Именно феномен помощи роднит и объединяет эти два вида человеческой деятельности на уровне их глубинной сущности. Различие между ними состоит лишь в наборе субстанциональных компонентов и их приоритетности.

Субстанционально-компонентный набор содержания социальной работы шире, чем у социально-педагогической

деятельности. На наш взгляд, субстанционально-компонентный аспект социально-педагогической деятельности может быть представлен тремя видами помощи, выделенных на основании средства помощи: *педагогическая* (как комплекс обучения и воспитания, где основным средством помощи являются ценности, знания, умения, навыки), *психологическая*, *посредническая*, тогда как у социального работника помимо перечисленных, обязательным компонентом является и *материальная помощь*. Она для социальной работы исторически первична, но в силу различных тенденций (в том числе в силу необходимости преодоления иждивенчества и государственного патернализма) сегодня этот вид помощи носит дополнительный характер, а приоритетной для современного социального работника является посредническая помощь в ее различных вариантах – социальное адвокатирование, активизация поддерживающих систем, координационно-посредническая помощь, индивидуальный менеджмент. Для социального педагога ведущим видом помощи остается педагогическая помощь, но в отличие от классического педагога (например, учителя), она дополняется посреднической и психологической помощью. Представляется, что отличие социально-педагогической деятельности от социальной рабо-

ты как раз и выражается в том, что она не предполагает оказание материальной помощи и нацелена не столько на посредничество, сколько на помощь в личностном развитии, помогающем разрешать имеющиеся проблемы или предупреждать их.

Таким образом, мы стремились дифференцировать социальную работу и социально-педагогическую деятельность на основании деятельностного и системного подходов, опираясь на представления о производстве человека как системного процесса, состоящего из трех подсистем: производство чужой жизни (рождение детей), поддержание непосредственной жизни и социокультурное производство личности. Социальная работа подходит к человеку целостно и имеет своим объектом все три подсистемы его производства, тогда как социально-педагогическая деятельность реализуется главным образом в социально-педагогической подсистеме производства человека.

Целостный охват социальных проблем, как на уровне материального, так и духовного благополучия человека, проявляется на уровне субстанционально-компонентного набора содержания социальной работы, которое шире по видам помощи, и соответственно обладает более вариативным набором функциональных ролей.

### Библиографический список

1. Беляева Л.А., Беляева М.А. Категории «социальная работа» и «социально-педагогическая деятельность» в их взаимосвязи // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. научных трудов / Под ред. М.А. Галагузовой. – Екатеринбург: Уральский рабочий, 1998. – Выпуск 3. С. 185–197.
2. Беляева Л.А. Социокультурные основания педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Екатеринбург, 1994.
3. Беляева М.А. Культура репродуктивного поведения в российской повседневности: монография – Екатеринбург: УМЦ УПИ, 2011. – 256 с.

4. Беляева М.А. Содержание социально-педагогической деятельности в реабилитации семьи ребенка-инвалида: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, УрГПУ, 1997.
5. Галагузова М.А. Развитие института социальной педагогики в России // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 1. – С. 7–13.
6. Коротун А.В. Правовая подготовка как условие высокого профессионализма социальных педагогов // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 1. – С. 92–97.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Избр. соч.: в 9 т. Т. 3. – М., 1986.
8. Москалева А.С. Практика социальных педагогов как средство формирования готовности к здоровьесберегающей деятельности // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 1. – С. 97–102.
9. Философский энциклопедический словарь. – М: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840с.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Коротун А.В.

*Лыкасова И.Л.*  
Екатеринбург

## К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

**Аннотация.** В статье представлен анализ сущности понятия «самостоятельная работа», рассмотрены основные подходы к определению сущности самостоятельной работы студентов. Отражено соотношение понятий «самостоятельная работа» и «самообразование».

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, студент, самообразование.

*Lykasova I.L.*  
Yekaterinburg

## TO THE ISSUE OF THE ESSENCE OF INDEPENDENT WORK

**Summary.** There has been the analysis of the essence of the notion «independent work» presented in the article. The author deals with basic approaches to determination of the essence of independent work of students, reflects correlation of notions «independent work» and «self-education».

**Keywords:** independent work, a student, «self-education».

До сих пор сущность понятия «самостоятельная работа» студентов остается в достаточной степени противоречивым. Неопределенность его трактовки отрицательно сказывается не только на общем представлении, но и на определении того, как наилучшим образом организовать самостоятельную работу студентов и управлять ею.

Анализ опубликованных трудов и конкретной практики обучения в современной высшей школе свидетельствует, что исследователи раскрывают сущность самостоятельной работы через описание либо путей руководства ее выполнением, либо форм организации учебных занятий. В силу этого самостоятельная работа одними авторами определяется как метод обучения (И.Я. Лернер, А.Г. Ковалева, А.И. Бушли, И.В. Кузьмина); другими – как

прием учения (А.В. Усова, Р. Аткинсон); третьими – как форма организации учебной деятельности (Б.П. Есипов, И.И. Ильясов, И. Лингарт, Н.Ф. Талызина).

С.И. Зиновьев отмечает, что в высшей школе понятие самостоятельности связано с представлением о независимости в выборе путей и средств решения стоящих перед человеком задач. Такой подход, по мнению автора, способствовал тому, что в педагогике высшей школы установилась даже тенденция считать самостоятельную работу студентов учебой без руководства и помощи со стороны вузовских преподавателей.

Несостоятельность такой точки зрения очевидна уже потому, что обособление самостоятельной работы, придание ей чрезмерно самостоятельного характера как учебы без руководства и помощи со

стороны педагогов приводит к ослаблению благотворного влияния последних на умственную и практическую активность студентов, развитие их творчества, воспитание у них мыслительных способностей, самостоятельности как одной из важных черт личности в системе других качеств будущего специалиста.

Есть и такой взгляд на самостоятельную работу студентов, когда она отождествляется с самообразовательной деятельностью, подменяется ею, а потому теряет свои специфические особенности. К примеру, С.И. Зиновьев пишет: «Индивидуальный поиск знаний – самая характерная черта работы студента вуза. В этом и заключается самообразование – самостоятельная подготовка студентов, идущая параллельно с учебным процессом, в органической связи с ним».

Как видим, разницы между понятием «самостоятельная работа» и понятием «самообразование» автор не усматривает. В последнее время вопросы самообразования действительно ставятся все чаще и настойчивее. Это вполне закономерно. Новые социально-экономические условия, интенсивное развитие науки, сокращение «продолжительности жизни» научных теорий, быстрая «изнашиваемость» знаний требуют развития у будущих специалистов потребности в постоянном совершенствовании полученных в вузе и приобретении новых знаний. Такую систему постоянного обновления знаний и принято называть самообразованием. Это наиболее универсальная и гибкая форма продолжения образования. Однако задачи его значительно шире, чем задачи самостоятельной работы. Они выходят и за рамки учебной работы в вузе. Самообразование в отличие от самостоятельной работы – это не только форма усвоения, углубления и приобретения новых знаний в период

учебы в вузе, но и форма продолжения образования молодых специалистов после его окончания. Следовательно, понятие «самостоятельная работа» и понятие «самообразование» имеют различный смысл. Смещение этих понятий приводит к путанице в выборе средств, форм и методов их практического осуществления. На наш взгляд, самостоятельную работу следует понимать лишь как составную часть самообразования, преследующего более широкие цели.

В последнее время на страницах педагогической печати предпринимаются попытки объяснить сущность самостоятельной работы студентов характером выполняемых заданий, значением этих заданий для развития личности, качеством достигнутых ею результатов. Другие исследователи считают, что для выявления сути самостоятельной работы студентов необходимо определить ее место среди других форм учебной работы в вузе. Но и в этом вопросе единой точки зрения пока не найдено.

В некоторых работах А.И. Барботько, Б.Т. Лихачева отмечается, что самостоятельная работа обладает такими признаками, как самостоятельное приобретение и глубокое осмысление новых знаний, установление самими студентами ритма работы и дозировки времени на изучение поставленных вопросов.

Теоретический анализ педагогической литературы показывает, что многие исследователи (Н.Г. Дайри, Б.П. Есипов, Г.Е. Ковалева, Л.М. Пименова, Л.А. Пономарев и др.) выделяют в качестве этой основы такую черту личности, как самостоятельность.

Современный словарь по педагогике трактует самостоятельность как умение поставить определенную цель, настойчиво добиваться ее выполнения собственными

силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой ситуации, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений. Самостоятельность не дается человеку от рождения. Она формируется по мере его взросления и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности.

В этой связи интересна мысль Н.Г. Дайри, который отмечает: «...необходимо видеть зарождение самостоятельности, ее развитие, ступени ее усложнения и соотносить с этим ступени сложности различных видов самостоятельной работы».

В приведенном выше суждении, на наш взгляд, содержится плодотворная мысль о ступенях самостоятельности, проявляемой обучающимися при выполнении менее сложных и более сложных видов самостоятельной работы. Соотношение ступеней самостоятельной работы рассматривается Н.Г. Дайри, по-видимому, как критерий классификации видов самостоятельной работы.

По словам Г.Е. Ковалевой, «самостоятельность – это, прежде всего, самостоятельность действий, мышления. Основное условие достаточно глубокого усвоения материала – это его аналитико-синтетическая обработка, которая заключается в самостоятельном анализе новой информации, т. е. выделении в ней основных понятий, установлении причинно-следственных связей и отношений между ними и, таким образом, понимании учебного материала, а в целом, определении в нем главного и второстепенного. Только на основе такого осмысления материала можно самостоятельно рассуждать, доказывать, обобщать».

В упоминавшемся нами педагогическом словаре самостоятельность мышле-

ния рассматривается следующим образом: «Способность самому увидеть вопрос, требующий решения, и самостоятельно найти ответ на него. Самостоятельный ум не ищет готовых решений, не стремится без надобности опереться на чужие мысли и положения. Он творчески подходит к познанию действительности, ищет и находит новые пути ее изучения, новые факты и закономерности, выдвигает новые гипотезы и теории. Самостоятельность мышления тесно связано с его критичностью и представляет собой важную черту творческой личности».

Итак, можно заключить, что самостоятельность лежит в основе самостоятельной познавательной деятельности. Самостоятельность студентов в процессе обучения необходима, поскольку призвана обеспечить осуществление одного из важнейших принципов педагогики высшей школы – принципа сознательности.

В педагогической литературе встречаются разнообразные определения самостоятельной работы. Так, Р.М. Микельсон понимает под ней выполнение учащимися заданий без всякой помощи, но под наблюдением учителя. Е.Я. Голант, не давая определения понятия, подчеркивает, что в теоретическом анализе проблемы самостоятельной работы не следует отождествлять самостоятельность учащихся в работе как черту личности с самостоятельной работой как условием воспитания этой черты.

Заслугой Е.Я. Холанта является то, что он особо подчеркивает внутреннюю сторону самостоятельной работы, отмечая, что она выражается в самостоятельности мысли, самостоятельности суждений и выводов. При этом Е.Я. Голант исходит из структуры деятельности обучающегося и тем самым справедливо утверждает, что многочисленные выполнения домашних

заданий далеко не всегда можно рассматривать как самостоятельную работу по той простой причине, что выполнение их протекает в плане «повторения пройденного». Однако правильное замечание Е.Я. Голанта относительно необходимости учета внутренней стороны при раскрытии сущности самостоятельных работ в дальнейшем не получило развития в его изложении.

Тем не менее, в своих последних публикациях он выделяет признаки самостоятельной работы: наличие учебного задания, состоящего из нескольких действий, выполнение работы без непосредственного руководства педагога, немедленной проверки им каждого действия.

По мнению П.Г. Пидкасистого, основным признаком самостоятельной работы является наличие в каждом виде самостоятельного учебного труда студентов так называемой генетической клеточки, т. е. конкретной познавательной задачи, предусматривающей последовательное увеличение количества знаний и их качественное усложнение, овладение рациональными методиками и приемами умственного труда, умением систематически, ритмично работать, соблюдать режим занятий, открывать для себя новые способы учебной деятельности.

Р.Б. Срода самостоятельной считает такую деятельность, которую обучающиеся выполняют, проявляя максимум активности, творчества, самостоятельного суждения, инициативы.

Некоторые исследователи (Н.Д. Левитов, И.Я. Лернер, Л.М. Пименова и др.) рассматривают активность и самостоятельность обучающихся в динамике – от подражательной деятельности к творческой, стремясь на этой основе показать внутреннюю (процессуальную) сторону самостоятельных работ. Однако здесь невольно происходит отождествление поня-

тий самостоятельной деятельности и самостоятельной работы. В действительности же самостоятельная работа является только средством организации самостоятельной деятельности.

Довольно полное определение самостоятельной работы (хотя и не лишенное некоторой односторонности) применительно к общеобразовательной школе дает в своих исследованиях Б.П. Есипов: «Самостоятельная работа учащихся, включаемая в процесс обучения, – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (или тех и других вместе) действий». Автор также отмечает, что при правильной постановке процесса обучения во всех его звеньях требуется активность обучающихся. Высокая степень активности достигается в самостоятельной работе, организуемой с учебно-воспитательными целями.

В приведенных высказываниях для нашего исследования существенно важным является положительная оценка самостоятельной работы и руководящая роль педагога.

Однако в трактовке Б.П. Есипова сущности самостоятельной работы недостаточно полно представлен такой признак, как творчество обучающегося, являющегося неотъемлемым внутренним признаком процессуальной и продуктивной (результативной) сторон самостоятельной деятельности студента. Кроме того, в представленной точке зрения недостаточное отражение нашел вопрос о единстве процессуальной и логико-содержательной сторон каждого вида са-

мостоятельной деятельности, А ведь именно эти недостаточно учитываемые в учебной практике моменты порождают формализм в использовании различных видов самостоятельных работ, монотонно-однообразную деятельность обучающихся.

На наш взгляд, раскрытие единства логико-содержательной и процессуальной сторон самостоятельной работы крайне необходимо, ибо оно позволяет проникнуть в сущность самостоятельной деятельности обучающихся, в ее структуру и механизм.

Рассматривая самостоятельную работу именно с этих позиций, Н.Г. Дайри выделяет в ней следующие признаки: а) отсутствие посторонней прямой помощи; б) опора на собственные знания, умения, убеждения, жизненный опыт, мировоззрение, использование их при рассмотрении вопроса и решении его по-своему, выражение личного отношения, высказывание собственной аргументации, проявление инициативы, творческого начала; в) содержание работы – образовательное, воспитательное, логическое – является важным, полноценным и поэтому обогащает обучающегося, вызывает напряжение мышления и развитие его.

Сказанное вполне применимо к рассмотрению самостоятельной работы студента. Во-первых, она есть следствие правильно организованной учебной деятельности на занятии, что мотивирует самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение во внеаудиторное время. Соответственно организуемая и управляемая педагогом учебная работа студента должна выступать в качестве присвоенной им программы его самостоятельной деятельности по овладению учебной дисциплиной. Это означает для преподавателя не только осознание своего плана действий, но и его

формирование у студентов как некоторой схемы освоения учебной дисциплины в ходе решения новых учебных задач.

Во-вторых, в данной трактовке самостоятельная работа – более широкое понятие, чем домашняя работа, т. е. выполнение заданий, данных преподавателем на дом для подготовки к следующему занятию. Самостоятельная работа может включать внеаудиторную, задаваемую в той или иной форме работу. Но в целом это параллельно существующая занятость студента по выбранной им из готовых или самим выработанной программе усвоения материала.

В-третьих, самостоятельная работа должна рассматриваться как специфическая форма (вид) учебной деятельности обучающегося, характеризующаяся всеми перечисленными ее особенностями. Это высшая форма его учебной деятельности.

Для самого студента самостоятельная учебная работа должна быть осознана как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность. Она предполагает выполнение им целого ряда входящих в нее действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания, ей личностного смысла, (в терминах теории деятельности А.Н. Леонтьева), подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм своей занятости, самоорганизации в распределении учебных действий во времени, самоконтроля в их выполнении.

Заметим, что содержание и структура учебного материала, являясь важным условием успешности обучения, прямо не определяют процесс и структуру учебной деятельности, как это часто склонны считать некоторые авторы, занимающиеся проблемой самостоятельных работ. В самом деле, если содержание и структуру учебного материала принять как некую



систему, то для того, чтобы эта система функционировала, необходимо найти те ее свойства, которые возникают как продукты качественно своеобразных взаимодействий студента и отображаемых фактов, явлений, событий в системе содержания учебного материала, т. е. выделить компоненты самостоятельной деятельности, как микросистемы учения. Такими компонентами в самостоятельной деятельности являются студент, выступающий в качестве субъекта деятельности, и реальные предметы, явления, события или отображающие их знаковые модели – в качестве объекта. Предполагаемые связи между субъектом и объектом в данной системе возникают на основе их взаимодействия, которое само выступает только при наличии мыслительной задачи. В связи с этим в структуре самостоятельной работы как средстве вовлечения студентов в самостоятельную деятельность необходимо путем морфологического и генетического анализа вычленить ее «генетическую клеточку», которая по существу является своеобразным пусковым механизмом всякой познавательной активности и самостоятельности. Такой «генетической клеточкой», ядром в любой самостоятельной работе выступает учебная проблема, или познавательная задача.

Учебный материал, как свидетельствуют многочисленные психологические и педагогические исследования, может быть включен в структуру учебной деятельности только в форме системы учебных задач, выбор которой определяется особенностями объекта познания и самой структурой познавательной деятельности. Задача, таким образом, приобретает в раскрытии сущности самостоятельной работы значение средства логической и психологической организации материала, осуществляемой в целях обеспечения опреде-

ленной структуры учебной деятельности.

В любом из видов самостоятельных работ задача включает в себя либо необходимость в нахождении и применении новых знаний уже известными способами, либо выявление, определение, поиск новых путей, способов приобретения знаний. В практике обучения нередко встречаются задачи, решения которых содержат в себе и первое, и второе условие. Находя эти решения, студент постепенно овладевает их технологией, вырабатывает стремление к поисковому познанию, овладевает новыми операциями, приемами умственных действий или переносит ранее усвоенные знания, операции и приемы на новый материал. Как видим, и в этом случае учебная задача как ядро самостоятельной работы выступает пусковым началом самостоятельной познавательной деятельности. Будучи внешней причиной, задача, постепенно превращается во внутренний мотив овладения умением самостоятельно действовать.

Такой подход к рассмотрению сущности самостоятельной работы позволяет подходить к ней с позиции самостоятельной деятельности обучающегося, которая включает в себя вновь формирующиеся операции или осуществление сформированных ранее операций применительно к новому материалу, т. е. перенос операций.

Самостоятельная работа, рассматриваемая как деятельность, представляет собой многостороннее, полифункциональное явление. Она имеет не только учебное, но и личностное и общественное значение.

В деятельностном определении самостоятельная работа – это организуемая самим студентом в силу его внутренних познавательных мотивов, в наиболее удобное, рациональное с его точки зрения время, контролируемая им самим в процессе и по результату деятельность на основе опосре-

дованного системного управления ею со стороны преподавателя (обучающей программы, дисплейной техники).

Важно отметить, что само управление понимается в контексте его психологической модели, возможность создания которой раскрыта Л.М. Фридманом.

Представляя собой высшую форму учебной деятельности, самостоятельная работа обуславливается индивидуально-психологическими и личностными особенностями обучающегося как ее субъекта. К таким психологическим детерминантам, конечно, относится саморегуляция. Понятие саморегуляции было теоретически обосновано П.К. Анохиным, Н.А. Бернштейном и И.П. Павловым. В психологической теории саморегуляции (О.А. Конопкин, А.К. Осницкий) были определены моменты, соотносимые с организацией самостоятельной работы.

В целях развития саморегуляции у студентов должна быть, прежде всего, сформирована целостная система представлений о своих возможностях и умениях их реализовать, в том числе о возможностях целеобразования и целеудержания. Студенту важно не только понимать предложенные преподавателем цели, но и формировать их самому, удерживать до реализации, не позволяя вытеснить их другими, также представляющими интерес. Студент должен уметь моделировать собственную деятельность. Саморегуляция при этом предполагает умение программировать самостоятельную деятельность, осуществлять выбор способа преобразования заданных условий, отбор средств для этого преобразования и т. п.

Важным проявлением предметной саморегуляции служит умение оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий, способность корректиро-

вать свои действия, т. е. представлять, как можно изменить их, чтобы результат соответствовал предъявленным требованиям.

Как подчеркивает А.К. Осницкий, умения саморегуляции могут быть сформированы достаточно быстро, если они выступают предметом целенаправленных действий педагога и самого обучающегося. При этом развитие саморегуляции человека способствует становлению его самостоятельности.

Принимая во внимание психологическую характеристику самостоятельной работы как учебной деятельности, можно дать более полное описание этого явления с позиции самого субъекта деятельности. С этой точки зрения, самостоятельная работа может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и контролируемая им по процессу и результату деятельность.

Таким образом, все сказанное подчеркивает необходимость специальной, учитывающей психологическую природу этого явления организации самостоятельной работы не только и не столько педагогом, сколько самим студентом. В процессе такой организации должна быть принята во внимание специфика учебной дисциплины. В то же время организация самостоятельной работы поднимает целый ряд вопросов, в частности о готовности к ней самого студента как субъекта этой формы деятельности.

**Библиографический список**

1. Барботько А.И. Проблемы формирования творческого потенциала личности молодого специалиста. – Курск, 1999. – С. 41–42.
2. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 10–14.
3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование. –М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
4. Психология и педагогика / Под ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. – М., 2002. – 585 с.
5. Ларионова, И. А. Проблема интегративной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы / И. А. Ларионова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С. 125-132.

Статью рекомендует докт. пед. наук, проф. Ларионова И.А.

*Толмачева В.В.*

Екатеринбург

## К ВОПРОСУ О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ: СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Аннотация.** В статье представлен историко-логический анализ проблемы взаимоотношения человека и природы, отражающий специфику взаимодействия на каждом из этапов общественного развития. Выделены основные предпосылки и этапы становления проблемы. Ключевое внимание отводится рассмотрению социально-экологического аспекта проблемы.

**Ключевые слова:** человек, природа, экологический кризис, взаимодействие.

*Tolmacheva V.V.*

Yekaterinburg

## TO THE QUESTION OF RELATIONSHIP OF THE PERSON AND NATURE: SOCIAL AND ECOLOGICAL ASPECT

**Summary.** The historical and logical analysis of the problem of relationship of the person and nature reflecting specifics of the interaction on each of stages of social development is presented in the article. The main preconditions and stages of the problem formation are allocated. The key attention is paid to the consideration of the social and ecological aspect of the problem.

**Keywords:** person, nature, ecological crisis, interaction.

Проблема взаимоотношения человека и природы не нова. На каждом из этапов становления человеческого общества существовали свои характерные особенности, отражающие взаимосвязь и взаимозависимость человека и окружающей среды.

В качестве отправной точки осмысления генезиса проблемы взаимоотношения человека и природы возьмем период первобытнообщинного строя.

В предшествующие нашему времени исторические эпохи, производимые человеком изменения среды носили локальный характер и не нарушали глобального гомеостаза биосферы. Человек стремился жить в гармонии с природой, учился у нее

пониманию свойственных ей явлений и законов. Изображения животных, оставленные нам охотниками древнего палеолита, свидетельствуют о глубоком знании особенностей жизни животных, всей живой природы. В первобытном обществе каждый индивидуум, чтобы выжить, должен был иметь определенные знания об окружающей среде, о силах природы, растениях и животных.

Для первобытного человека, полностью растворенного в природной среде, она являлась ценностью равной ему самому, было характерно ее одухотворение, мир природы выступал как мир самого человека. Природа рассматривалась как незримо пре-

восходящая сила и поэтому – идеал гармонии, нерукотворного совершенства.

В связи с развитием земледелия и скотоводства значительно ухудшилось состояние почвы, появилась эрозия. Кроме того, скопление значительного количества людей на небольшой территории создавало условия для распространения инфекционных заболеваний. Источниками являлись болезни животных – предков человека. К этой категории относились малярия, брюшной тиф, некоторые гельминтозы. Дополнительными источниками возникновения болезней мог послужить процесс приобретения организмами патогенных паразитов, ранее не представлявшими опасность для человека. Также источниками болезней были одомашненные животные, с которыми человек непосредственно контактировал.

С возникновением первых цивилизаций изменилось содержание знаний о природе и отношение к ним. В частности, в Древнем Египте знания были привилегией жрецов. Они содержали их в тайне и с помощью знаний о природе удерживали народы в повиновении. Представления других людей о природе, ее силах, нашли свое отражение в мифах. В них описывалось творение мира, животные, птицы, растения. Мифы служили своего рода способом сохранения знаний, жизненного опыта народа.

Развитие философских идей в данный период (Аристотель, Демокрит, Пифагор и др.) демонстрировали общность, направленность на объединение в космическом универсуме природы, человека и богов. Природа рассматривалась как главный абсолют: она не сотворена богами, боги сами составляют часть природы и олицетворяют основные природные стихии.

Для этого периода характерно также формирование интересов человека к по-

знанию не только природы, но и отношения самого человека с ней. Проявилась необходимость заботиться друг о друге, о коллективном благополучии, о рациональном использовании того, что окружает человека. Все более росла потребность в систематических представлениях о силах природы, растениях и животных, об окружающей среде. Естественно, эти представления еще не носили строго научный характер и были не всегда адекватными и осознанными, но они становились источником накопления будущих «экологических» знаний.

Уже в античные времена складывалась противопоставленность человека и природы, которая становится субъектом изучения. Экологическое сознание того времени было ближе к субъективному, чем к объективному восприятию природы, но при этом продолжало существовать понимание ценности непрагматического взаимодействия с миром природы.

Существенно иное отношение к природе складывалось в Средневековье. В данный период земному, природе, резко противопоставлялось вечное и абсолютное духовное начало – Бог, безусловно стоящий над природой. Человек в этот период рассматривался как подобие Бога, обладающий волей и способный преобразовывать природный мир. Основной идеей Средних веков являлось не слияние с природой, а возвышение над ней.

В это время в сознании людей господствовало христианство, которое ставило человека на вершину пирамиды земного шара и наделяло его божественной душой. Природные же объекты лишались своей самооценности: они представляют интерес только в том мере, в какой могут служить человеку и быть полезными ему. Христианство сформировало объектное восприятие мира природы,

перевело его в плоскость абсолютного прагматизма, освободило человека от обязанности боготворить природу, превратило ее в сырье и дало неограниченную свободу в обращении с ней.

Усиливается влияние человека на природную среду. Так, в России отмечены первые попытки управления природоохранной деятельностью, которые выразились во введении определенных правил, сводов, законов природопользования, основанных на осознании воздействия человека на природу.

Эпоху Возрождения можно охарактеризовать как эпоху возникновения первых шагов естествознания. Человечество в данный период вновь обратилось к античным идеалам толкования природы – воплощение гармонии и совершенства. Человек рассматривался как природное существо, но он являлся центром мира.

В XVIII веке работы И.И. Лепехина, К. Линнея, П.С. Палласа и др. были посвящены серьезному изучению образа жизни организмов, что оказало существенное влияние на зарождение экологии как науки. Ценным является то, что работы этих ученых содержали выводы о зависимостях развития организмов от условий среды.

Временем многочисленных открытий в естествознании стал XIX век. Немецкий естествоиспытатель А. Гумбольдт открыл первую классификацию жизненных форм растений. Швейцарский ботаник О.П. Декандоль в 1832 году, изучая взаимодействие растений и внешней среды, выделил науку «эпирреологию», которая систематизировала полученные знания. Вопросам взаимодействия животных со средой обитания были посвящены работы русских ученых К.Ф. Рулье, Н.А. Северцова и др. Так, К.Ф. Рулье развил основные положения нового направления, ко-

торое назвал зообиологией.

Опытное естествознание выдвигало идею «испытания природы». По отношению к познавательной и практической активности человека природа выступала как объект, как инертная сила, требующая покорения, установления над ней господства разума. В данный период провозглашался лозунг «Не ждать милостей от природы, а брать их».

Такой тип отношения сохранялся до тех пор, пока действительное господство над природой не начинало превращаться в реальность. При этом эксплуатация природных ресурсов носило преимущественно экстенсивный характер, то есть основывался на увеличении объема и разновидностей получаемых природных ресурсов. Масштабы деятельности общества не были ограничены извне, со стороны природы.

Значительную роль сыграла работа Ч. Дарвина «Происхождение видов» (1859 год), в которой подчеркивалась необходимость изучения внутривидовых и межвидовых взаимоотношений. Данный труд способствовал дальнейшему развитию экологических знаний. Все это подготовило почву для выделения новой науки – экологии.

Теоретические проблемы экологии, их приложение к отдельным разделам биологии и использование для решения практически важных задач стали делом научных коллективов под руководством крупных ученых. В развитие общей экологии животных большой вклад внесли В.А. Догель, Д.Н. Кашкаров, О.Н. Павловский и др. Для экологии растений – Б.П. Келлер, И.Г. Серебряков и др.

Впервые преподавание естествознания в России было введено в XVIII веке, т. к. правительство Екатерины I развернуло программу освоения природных ресур-

сов Отечества.

В начале XIX века в преподавании наук о природе господствовал излагающий подход, но со второй половины XIX века против формально-словесного изучения природы выступили русские просветители В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев, Н.Г. Чернышевский и др. Они подчеркивали роль природоведческих знаний в формировании нравственных качеств личности, которые регулируют поведение человека в природе.

В середине XIX века возникает уникальное космическое направление научно-философской мысли, названное русским космизмом, которое рассматривало потребность перехода к цивилизации нового типа, предлагало пути выхода из экологического кризиса. Это течение было представлено в философии целым рядом блестящих умов: В.С. Соловьевым, П.А. Флоренским, Н.В. Федоровым и др.

Как было доказано В.И. Вернадским, человеческая деятельность – основной преобразующий фактор развития активной оболочки Земли. В дальнейшем развитие общества и окружающей среды окажется неразрывно связанным и пойдет по пути коэволюции, т. е. их совместной эволюции, где господство любой из сторон невозможно. Отсюда вытекает необходимость совместного изучения общества и биосферы, подчинения их единой цели сохранения и развития человечества. Осуществить ее возможно лишь при условии, если основные процессы биосферы будут управляться Разумом.

На основе изменения отношения человека к природе на протяжении всего его исторического развития предложено несколько вариантов периодизации этого процесса. Так, В.С. Соловьев в истории человечества выделяет три варианта отношений человека к природе:

- 1) «страдательное подчинение ей»;
- 2) отрицательно-деятельностное отношение, выражаемое в активной борьбе с ней, в ее покорении, в пользовании ею;
- 3) положительно-деятельное, для которого характерно утверждение ее идеального состояния, – того, чем она должна стать через человека.

Учению о ноосфере созвучен американский инвайронментализм, который, в свою очередь, также делится на ряд направлений:

- 1) экологизм – его представители – Ф. Клементс, О. Леопольд, Дж. Марш и др. – строили социально-экологические модели взаимодействия общества и природы на основе естественнонаучного понимания взаимодействия человека и природы;
- 2) инвайронментальный консервационизм, с такими представителями, как Пауэлл, Пиншо, Фернау и др., изменили вектор экологического сознания, заменили прагматизм на «дальний прагматизм», который требовал консервации природных ресурсов для будущих поколений. Это учение по-прежнему противопоставляло человека природе, воспринимало ее как объект, во взаимодействии с ней продолжал доминировать прагматизм, но в нем уже шла речь о необходимости рационального природопользования и справедливого распределения природных ресурсов.

В результате научно-технического прогресса, начиная с середины XIX века, совокупная деятельность общества оказывала все более заметное влияние на природу, вторгалась в ее естественные механизмы саморегуляции. В итоге сложился новый тип отношения общества и природы – «отношение глобального управления», которое охватывало как процессы в природе, так и деятельность общества в целом. В результате такого отношения людей к природе мир постепенно вступил

в эпоху экологических катастроф.

В начале XX века назрела потребность принятия действенных мер по спасению окружающей среды. В 1910 году в Екатеринославской губернии возникло первое в стране общество охраны природы. В 1912 году Русское географическое общество организовало постоянную природоохранительную комиссию. В 1913 году прошел первый международный съезд, на котором обсуждались проблемы разумного и целесообразного использования природных богатств. А уже в 1916 году был создан первый в России Баргузинский заповедник.

Большое влияние на преодоление прагматического подхода к природе оказали взгляды М.К. Ганди, Л.Н. Толстого и др., которые были объединены под общим названием «универсальная этика». Она провозглашала равные права на жизнь для всех живущих существ (от насекомых до человека) и утверждала, что представители природы такие же полноправные субъекты, как и человек, и равны ему в своей самоценности.

Вопросы ответственности, этических принципов и норм, регулирующих отношение человека к природе, являются предметом особой области философских исследований – экологической этики или биоэтики. Экологическая этика вводит в сферу нравственной ответственности человека за животный и растительный мир, экосистемы, природной среды обитания, а также поколения еще не родившихся людей. Данное философское направление, интенсивно развивающееся на Западе с 50–60-х годов XX столетия (Р. Атфилд, Д. Дивол, Дж. Лавлок, О. Леопольд, Л. Уайт, Х. Ролстон и др.), а сегодня и в России (Л.И. Василенко, А.И. Гиляров, А.А. Гусейнов, Н.Б. Игнатовская, В.М. Костюнин, Н.Н. Моисеев и др.) имеет свои

корни в универсальной этике, рассматривающей принцип ненасилия и благоговение перед жизнью в качестве всеобъемлющего нравственного принципа и закона человеческого бытия (Н. Бердяев, И. Кант, В.С. Соловьев, Л.Н. Толстой, А. Швейцер и др.). По словам А. Швейцера, человек станет этичным только тогда, когда жизнь как таковая, растений и животных, будет для него так же священна, как и жизнь человека.

Во второй половине XX столетия многие философские взгляды на отношение человека к природе традиционно увязываются с вопросом о его нравственных началах. В общественное сознание прочно вошли такие понятия, как «экологическая этика», «экологическая нравственность», «экологическая мораль», «экологический императив». При этом А. Балобанов, А.М. Буровский, Л.И. Василенко, А.А. Гусейнов, Б.Т. Лихаченко, Н.Н. Моисеев [119], А. Печчеи, Б. Соколов, Х. Ролстон, М.Н. Фомина, Р. Хиггинс, К.И. Шилин и др. подчеркивают назревшую необходимость преобразования сложившихся отношений человека к природе в соответствии с принципами, диктуемыми рациональным природопользованием.

В своих исследованиях Н.Н. Моисеев определяет понятие «экологического императива» как запретную черту, переступить которую человечество не имеет права ни при каких обстоятельствах, ибо это означает его гибель или деградацию; совокупность условий, таких – уже недопустимых – нарушений равновесия природы, которые могут повлечь за собой дальнейшее неконтролируемое изменение характеристик биосферы, сделать существование человека на Земле невозможным.

По утверждению Н.Н. Моисеева, безнравственное отношение к природе ведет к обратному разрушительному воздействию с ее стороны на человека. Он



указывает на то, что преодолеть современную экологическую кризисную ситуацию можно только при условии выработки в кратчайшие сроки нравственности эпохи ноосферы. При этом основным является вопрос – как сделать так, чтобы принципы новой нравственности стали действенными. И здесь ученый предлагает от вопросов экологии перейти к обсуждению проблем внутреннего мира человека, формирования его экологического сознания.

Так, по мнению С.Т. Брезкуна, полноценной замены природе, в виде искусственного воссоздания среды обитания, – нет, и не может быть даже «паллеативной» замены, позволяющей нам, если не жить и развиваться, то хотя бы жалко существовать.

Последнее десятилетие XX века, как отмечают А.М. Буровский, А.Ф. Малышевский, характеризуется началом смены антропоцентрического типа создания, которое базируется на разделенном понимании структурных уровней мира (противопоставленности человека природе), на экоцентрический, основывающийся на слитном понимании мира (в том числе человека и природы), на том, что при определенных условиях возможно преодоление всех его границ.

На этом фоне растет интерес к исследованию ценностных аспектов отношения человека к природе. В исследованиях С.Г. Боровика, А.А. Гусейнова, показано, что человек, воздействуя на окружающую природу, вступает в определенные связи с обществом и другими людьми. При этом в отношении к природе сталкиваются интересы разных членов общества. Именно поэтому действия и поступки людей, направленные на природу, приобретают нравственный статус, а через отношение к природной среде проявляется отношение человека к природе, к самому себе, другим людям, обществу в целом.

Экологическая безнравственность, утилитарный подход к природе оборачиваются аморальным, бездушным отношением к другим людям, рождают потребительское, узкоэгоистическое отношение к обществу.

Иную точку зрения на эту проблему высказывает профессор Оксфордского университета США М. Сагофф. В частности, он считает, что проблемы экологии возникают из-за непонимания людьми своей биологической и духовной сущности.

Большое внимание роли человеческим гуманистическим качествам человека и общества в целом уделено основателем Римского клуба А. Печчеи: для человечества не может быть спасения до тех пор, пока народ сам не изменит к лучшему свои качества, нравы и поведение.

Основную проблему человеческого существования Э. Фромм видит в экзистенциальном противоречии, которое состоит в нарушении естественной, гармоничной связи человека с природой и, в связи с этим, с другим человеком и с самим собой. Отчуждение как характеристика человеческого бытия существует с момента разрыва этой естественной связи. Автор считает современное общество несовместимым с гуманистическими требованиями человеческой природы и его оздоровление видит в моральном обновлении и духовном очищении человека через любовь, которая позволит ему обрести самого себя.

Пытаясь объяснить остроту экологических противоречий на современном этапе, В.А. Лось указывает на то, что природа традиционно рассматривалась человеком как неисчерпаемый источник средств промышленного сельскохозяйственного потребления. В предшествующую историческую эпоху подобный взгляд был вполне закономерен, ибо в процессе производства использовалась лишь незначи-

тельная часть естественных ресурсов. Это позволяло сохранить сложившиеся связи и отношения живой природы. Однако в процессе расширения и интенсификации промышленной деятельности общества, роста численности населения, в условиях научно-технической революции усиливается «давление» человека на среду обитания.

Как справедливо отмечает А.С. Мамзин, рассматривая современную экологическую ситуацию, часто в воздействии антропогенного фактора на природу исследователи видят лишь его отрицательную роль. Логическими следствиями такой точки зрения являются положения чуть ли не о фатальном характере экологических кризисов, попытки искать их истоки в абиотической природе человека и человеческого труда.

Значительно ближе к истине, на наш взгляд, представления таких исследователей, как В.И. Вернадский, М.И. Будыко, Э. Гирусов, которые видят во взаимодействии человечества и природы как отрицательные, так и положительные моменты.

В основе новой культуры отношений человека и природы, прежде всего, лежит чувство ответственности и любви к природе. Новая культура отношений человека и природы – это сгармонизированность таких аспектов отношений, как познавательное, эстетическое и рационально-потребительское, формирующихся на основе чувственного общения.

Как отмечает Р.В. Гарковенко, экологизация общественного сознания – это реальный, исторически обусловленный духовный процесс, заключающийся в определенном переосмыслении не только значения самой по себе окружающей природной среды, но и места, и роли человечества в мире отношений общества с природой.

Переориентация человеческих цен-

ностей в отношении к природе с утилитарно-потребительских на экологически ответственные в максимально короткие сроки предопределила потребность в международном сотрудничестве в области экологического образования.

Своеобразным итогом предыдущего мирового развития и точкой отсчета новой идеологии в понимании необходимости более энергичных международных усилий по решению экологических проблем явилась программа «Повестка дня на XXI век», принятая на Конференции ООН по окружающей среде и развитию в 1992 году в Рио-де-Жанейро.

Вместе с тем, проектом Экологической доктрины РФ 2002 года отмечается, что спустя десять лет после принятия программы мировое сообщество и правительства пока не справились с решением задач, провозглашенных в Рио-де-Жанейро в 1992 году.

Свойственная XX веку технократическая парадигма мышления предлагает традиционные выходы из экологического тупика. А именно: если экологический кризис порожден научно-техническим прогрессом, то надо просто внести соответствующие коррективы в развитие этого процесса.

При этом к числу основных факторов дестабилизации природной среды в РФ, наряду с глобальными и внутривосточными и экономическими проблемами, отнесен и низкий уровень экологического сознания и культуры населения стран. С.В. Комов отмечает, что к концу XX века человечество осознало неразрывность триады: развитие человеческого общества – состояние окружающей среды – содержание образования. Именно экологическое образование является сегодня необходимым условием перехода на модель устойчивого развития, может стать ключевым,

системообразующим направлением всей существующей системы образования.

Одной из стратегических задач современного образования является формирование личности с высоким уровнем общей и экологической культуры, ориентированной на непрерывное саморазвитие, прогресс общества и приоритет общечеловеческих ценностей, способность не только адаптироваться к быстроизменяющимся условиям, но и обеспечить своей деятельностью дальнейшее устойчивое развитие человечества.

Экологическая культура определяет характер и качественный уровень отношений между человеком и социоприродной средой, проявляется в системе ценностных

ориентаций, мотивирующих экологически допустимую деятельность, и реализуется во всех видах и результатах человеческой деятельности, связанных с познанием, использованием и научно обоснованным преобразованием природы и общества.

Таким образом, взаимоотношения общества и природы имели свои особенности на каждом из этапов исторического развития. Лишь в середине XX века человечество выявило в качестве первопричины всех экологических проблем современности отсутствие экологического сознания, экологической культуры у человека. Преодоление именно данного обстоятельства станет залогом решения значительного количества экологических проблем.

### Библиографический список

1. Лось В.А. Взаимодействие человека и природы как глобальная проблема // Вопросы философии. 1982. – № 5. – С. 128–136.
2. Мысливченко А.Г. Человек как предмет философского познания. – М.: Мысль, 1972. – 190 с.
3. Пономарева Л.И. Взаимоотношения человека и природы: философский аспект // Известия Уральского государственного университета. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2008.

Статью рекомендует докт. пед. наук, доц. Казаева Е.А.

*Балдина М.Ю.*  
Екатеринбург

### ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОСРЕДСТВОМ РОЛЕВЫХ ИГР

**Аннотация.** В статье проведен анализ таких понятий, как «коммуникация», «компетенция», «коммуникативная компетенция». Автор рассматривает возможность использования ролевой игры в образовательном процессе будущих специалистов социальной сферы, что способствует формированию коммуникативной компетенции обучающихся по направлениям бакалавриата 040400 «Социальная работа» и 050400 «Психолого-педагогическое образование».

**Ключевые слова:** коммуникация, компетенция, коммуникативная компетенция, ролевые игры.

*Baldina M. Yu.*  
Yekaterinburg

### FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCY OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL SPHERE THROUGH ROLE GAMES

**Summary.** The article analyzes such concepts as «communication», «competence», «communicative competence». The author examines the use of role play in the educational process of future professionals of the social sphere, which contributes to the formation of the communicative competence of bachelor students 040400 «Social Work» and 050400 «Psychological-pedagogical education».

**Keywords:** communication, competence, communicative competence, role games.

Экономические, социальные и культурные изменения, происходящие в образовании в последнее время, обусловили изменения характера обучения. ФГОС ВПО третьего поколения по направлению подготовки 040400 «Социальная работа» содержит требования о применении в обучении активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных стимуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов). В стандарте четко определены компетенции, которыми должен обладать выпускник – будущий бака-

лавр социальной работы, – это общекультурные, социально-технологические и организационно-управленческие.

Вступление России в Болонский процесс, активное развитие международного сотрудничества требуют более глубокого осмысления проблемы формирования и развития тех или иных компетенций будущего специалиста. Одной из ведущих является коммуникативная компетенция. Она рассматривается Европейским сообществом как владение технологиями общения [10], как одна из ключевых компетенций, которым придается особое

значение. В наши дни способности коммуникативной организации профессиональной деятельности в различных социально-экономических условиях, а также непрерывное развитие коммуникативной компетенции для сохранения конкурентоспособности на рынке труда, в том числе мировом рынке, особенно необходимы специалистам социальной сферы. Коммуникативная компетенция во многом определяет степень профессионализма социального работника или социального педагога, обеспечивает эффективный выбор действий для достижения целей через профессиональное общение.

Рассматривая понятие «коммуникативная компетенция», следует рассмотреть его составляющие «коммуникация» и «компетенция».

В большом энциклопедическом словаре коммуникация (от лат. *communicatio* – делающим, связываю, общаюсь) имеет одну из следующих трактовок – это «общение, передача информации от человека к человеку, специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности, осуществляющаяся главным образом при помощи языка (реже при помощи других знаковых систем)» [1].

В словаре-справочнике по педагогике В.А. Мижерикова коммуникация имеет идентичное определение – это «процесс обмена информацией, контактная линия связи; взаимодействие между двумя или более лицами, связанными обменом информацией (сообщения, идеи, знания, представления, стратегии и т. д.) [12].

В психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского коммуникация понимается как «смысловой аспект социального взаимодействия, а основные функции коммуникационного процесса состоят в достижении социальной общности при сохранении индивидуальности

каждого ее элемента» [9].

Таким образом, можно сделать вывод, что понятие «коммуникация» заключается в обмене информацией между общающимися индивидами в процессе их взаимодействия.

Под компетенциями В.В. Нестеровым и А.С. Белкиным подразумевается совокупность тех социальных функций, которыми обладает человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива [6].

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. в толковом словаре русского языка под компетенциями определяют круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом [7].

А.В. Хуторской понимает под компетенцией совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [13].

Интеграция понятий «коммуникация» и «компетенция» позволяет подразумевать под «коммуникативной компетенцией» способность индивида организовать свою речевую деятельность и неречевое поведение адекватно задачам общения.

Роль общения в учебном процессе отмечалась неоднократно. Речевая деятельность при усвоении знаний помогает студенту оценивать себя с точки зрения партнеров по общению, т. е. правильности, точности, ясности и понятности речи для окружающих. Более того, современное демократическое общество заинтересовано в формировании личности, в совершенстве владеющей культурой общения в спорных ситуациях, умеющей превратить спор в дискуссию, в мирное обсуждение

проблемы уже на первых ступенях образовательного процесса. При организации учебного процесса в современном высшем учебном заведении важна реализация идеи коммуникативно-деятельностного подхода, при котором педагог в учебных целях создает ситуацию, нуждающуюся в обсуждении. Для успешного участия в обсуждении поставленной ситуационной задачи, будущему специалисту социальной сферы необходимо обладать рядом интеллектуальных качеств: иметь большой словарный запас, читать с высоким уровнем понимания, уметь думать, прежде чем совершить действие, четко формулировать свои мысли, проявлять интерес к окружающему миру, чувствительность к потребностям других людей и честность по отношению к другим и самому себе. Таким образом, необходимо отметить тот факт, что речевая способность студентов тесным образом связана с коммуникативной компетенцией.

Формирование коммуникативной компетенции – это цель, задача, но больше всего проблема подготовки будущих специалистов социальной сферы, которая в условиях модернизации отечественного образования, современной науки приобретает особую актуальность.

При формировании у студентов – будущих специалистов социальной сферы коммуникативной компетенции недостаточно насытить практические занятия условно-коммуникативными или коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Каким образом можно включить студента в реальную коммуникативную деятельность? За счет чего можно повысить эффективность обучения?

Формирование коммуникативной компетенции может проходить за счет использования активных методов обучения

(ролевые, имитационные игры, творческие проекты, тренинги), способных реализовать следующие задачи: 1) создание психологической готовности студента к речевому общению; 2) тренировка поведения студента в той или иной ситуации. Научить применять свои знания в практической деятельности специалиста социальной сферы, использовать речевые навыки в условиях «живой» коммуникации помогают ролевые игры. Ролевая игра – способ моделирования психологической ситуации, вырабатывающий те или иные психологические и социальные навыки [14]. Практическое занятие в данном случае рассматривается как социальное явление, где учебная аудитория – это определенная социальная среда, преподаватель и студенты вступают в определенные речевые отношения, образовательный процесс – это взаимодействие всех участников. Известно, что ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности. Ролевые игры могут быть социально-бытовыми и профессиональными (деловыми). Ролевая игра мотивирует речевую деятельность. У участников ролевой игры появляется желание что-то сказать, что-либо спросить, выяснить, доказать какую-либо идею. Таким образом, можно сказать, что ролевые игры активизируют стремление студентов к контакту друг с другом, учат преодолевать и разрушать барьеры, создают условия равенства в речевом общении, дают возможность «примерить» на себя ту или иную социальную роль.

Социальные роли в рамках учебного процесса носят неизбежно искусственный, условный характер. Мера условности может быть различной: перевоплощение в реальных людей, в литературных персонажей, героев сказок и т. д., иногда ролевая

игра носит характер уподобления, т. е. разыгрываются ситуации, типичные для социальной среды (социальный педагог – школьник), а иногда она может быть более театрализованной: с конфликтом, кульминацией и развязкой. Но элемент условности присущ всем видам ролевой игры [11]. С этой точки зрения занятие рассматривается как социальное явление, где учебная аудитория – это определенная социальная среда, в которой преподаватель и обучающиеся вступают в определенные социальные отношения друг с другом [4].

Социальные (ролевые) отношения принято делить на симметричные и асимметричные. При симметричных отношениях коммуниканты являются носителями одной и той же социальной роли. Ситуации такого общения направлены на развитие умений строить взаимоотношения с носителями идентичной роли, обсуждать проблемы в рамках общего социального контакта. Асимметричные отношения наблюдаются тогда, когда участники общения характеризуются различными социальными признаками [5] (см. Рис.1).

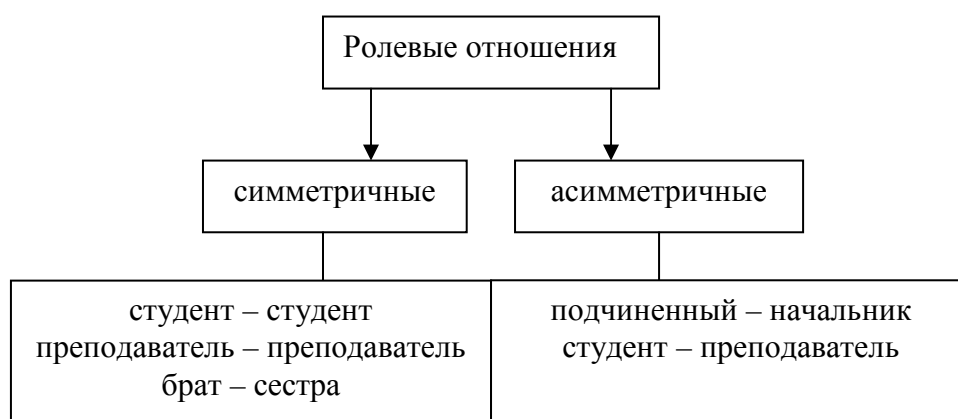


Рис. 1. Виды ролевых отношений

Ролевая игра – это речевая, игровая и учебная деятельности одновременно. С точки зрения обучающихся, ролевая игра – это игровая деятельность, в процессе которой они выступают в определенных ролях, при этом учебный характер игры ими часто не осознается. С позиции педагога, ролевую игру можно рассматривать как форму обучения диалогическому общению. Для преподавателя цель игры – формирование у студента способности организации своей речевой деятельности и неречевого поведения адекватно задачам общения, а следовательно, и коммуникативной компетенции.

Рассмотрим цель ролевой игры и ее характеристики. Прежде всего, необходимо уточнить, что в данном контексте под

ролевой игрой будет пониматься любое условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности будущих специалистов социальной сферы.

Дидактическая цель ролевой игры заключается, прежде всего, в способствовании развитию компетенции действия, показывая и обосновывая возможности альтернативных действий.

Методическая цель ролевой игры заключается в проигрывании и опытной проверке стратегий решения проблем в конфликтных случаях, а также в осознании и анализе собственного или чужого действия, при необходимости в изменениях точки зрения и поведения. Прежде всего, стимулируются сопереживание, способности к наблюдению, сотрудничеству и общению с

другими людьми, а также к решению проблем для достижения учебной цели.

Ролевая игра характеризуется:

1) особым отношением к окружающему миру (каждый участник одновременно находится в реальном мире и мире воображения, что обеспечивает притягательную ценность игры в целом за счет игрового момента);

2) субъективной деятельностью участников (каждый участник игры имеет возможность проявить индивидуальные качества и зафиксировать свое «я» не только в игровой ситуации, но и в системе межличностных отношений: личность↔личность; личность↔группа; личность↔педагог);

3) социально значимым видом деятельности (участник вне зависимости от внутреннего склада и настроения «обязан» играть, он не может не принимать участия в игре, так как сами условия должны исключать пассивную позицию);

4) особыми условиями процесса усвоения знаний (теоретические и практические знания предлагаются участникам игр в ненавязчивой форме естественного общения, а не принудительного запоминания значительных объемов информации).

Ролевая игра обладает большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном отношениях. Она способствует расширению сферы общения. Это предполагает предварительное усвоение учебного теоретического материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволят обучающимся сосредоточиться на содержательной стороне их будущей профессиональной деятельности.

Ролевая игра обладает большими возможностями, необходимыми при формировании коммуникативной компетенции, которые заключаются в следующем:

1. Ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения. Ведь она предполагает подражание действительности в ее наиболее существенных чертах. В ролевой игре, как и в самой жизни, речевое и неречевое поведение партнеров переплетается теснейшим образом.

2. Ролевая игра обладает большими возможностями мотивационно-побудительного плана. Общение, как известно, немислимо без мотива. Однако в учебных условиях не просто вызвать мотив к высказыванию. Трудность заключается в следующей опосредованности: педагог должен обрисовать ситуацию таким образом, чтобы возникла атмосфера общения, которая, в свою очередь, вызывает у студентов внутреннюю потребность в выражении мыслей. Точно обозначенные предполагаемые обстоятельства создают общий побудительный фон, а конкретная роль, которую получает студент, сужает его до субъективного мотива.

3. Ролевая игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему. Обучающийся входит в ситуацию, хотя и не через свое «я», но через «я» соответствующей роли. Ясно ощущаемое личностное ядро повышает эмоциональный статус студента, что положительно сказывается на результате и, в конечном счете, на формировании коммуникативной компетенции.

4. Ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства. При правильной постановке дела игру можно расценивать как организационную форму, способствующую созданию сплоченного коллектива, и в этом ее воспитательное значение. Исполнение этюда предполагает охват группы обучающихся (ролевая игра строится не только на основе диалога, но и полилога), которые должны слаженно взаимодействовать, точно учиты-



вая реакции друг друга, помогать друг другу. При распределении ролей следует учитывать как индивидуальные особенности, так и актерские возможности обучающихся, поручая одним более вербальные, другим – пантомимные роли, третьих же назначая на роли «суфлеров», давая им право подсказывать на основе текста. В результате студентом с более слабой подготовкой удастся преодолеть робость, смущение и со временем, возможно, полностью включиться в ролевую игру.

5. Ролевая игра имеет образовательное значение. Студенты, хотя и в элементарной форме, знакомятся с технологией театра. Педагог должен побуждать их заботиться о простом реквизите. Поощряется всякая выдумка, так как в учебных условиях возможности в этом отношении ограничены. Само же перевоплощение способствует расширению психологического диапазона, пониманию других людей [8].

В соответствии с данными характеристиками можно обнаружить сходство ролевой игры и реальной действительности. Отличие же заключается в том, что ролевая игра – это условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности.

Роль может стать средством обучения только при соответствии целому ряду требований, учитывающих как учебные задачи, так и индивидуальные особенности и потребности студентов. Ролевая организация общения требует отношения к обучающемуся как к личности с присущими ей особенностями, которая может предпочесть те или иные роли. Именно поэтому распределение ролей является ответственной педагогической задачей. Знание мотивов, интересов, индивидуальных отношений обучающихся позволит преподавателю предложить им те роли, которые в наибольшей степени соответ-

ствуют особенностям их личности. При подборе ролей важно учитывать не только интересы обучающихся, но и их психологические особенности. На начальном этапе ролевого общения целесообразно давать обучающимся роли, наиболее полно соответствующие их темпераменту. Преодолевать застенчивость, робость можно начинать лишь тогда, когда обучающийся уже привык к ролевому общению, обрел уверенность в себе.

Важную роль при распределении ролей играет учет социально-психологических характеристик студентов, под которым понимается статус обучающегося в группе. Поэтому педагог должен сознательно управлять этим статусом, выдвигая то одного, то другого обучающегося на ведущие (лидерские) позиции в ходе организации игры. Целесообразно время от времени давать студентам, занимающим в жизненной практике положение ведомых, роли главных героев, а лидерам коллектива (в психологии их называют «звездами») поручать роли персонажей, находящихся в зависимом положении. Особенно тщательно отбираются роли для обучающихся, не пользующихся авторитетом в группе (так называемые «отверженные»). Такие студенты должны получать роли положительных личностей, имеющих влияние и популярность по сюжету игры.

Проанализировав возможные теоретические подходы к решению проблемы формирования коммуникативной компетенции у будущих специалистов социальной сферы посредством использования ролевой игры можно сделать вывод, что систематическое использование ролевой игры в образовательном процессе способствует формированию коммуникативной компетенции обучающихся по направлениям бакалавриата 040400 «Социальная работа» и 050400 «Психолого-педаго-

гическое образование».

Задача педагога состоит в том, чтобы найти максимум педагогических ситуаций, в которых будет возможна реализация желаний обучающихся по данным направлениям активной познавательной деятельности. Педагог должен постоянно совершенствовать процесс обучения, что позволяет студентам эффективно и качественно усваивать программный материал. Поэтому использование ролевой игры при обучении будущих специалистов со-

циальной сферы чрезвычайно важно.

Ролевая игра помогает общению, способствует передаче накопленного опыта, усвоению новых знаний, правильной оценке действий, развитию коммуникативных навыков, памяти, мышления, воображения, эмоций, таких качеств, как коллективизм, активность, дисциплинированность, уважение. Кроме того, ролевые игры несут огромную методическую ценность, они интересны как обучающимся, так и педагогу.

### Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Большая Российская энциклопедия»; СПб.: Норинт, 2002. – 1456 с.
2. Дегтерев В.А. Коммуникативная компетентность и деловое общение специалистов социальной сферы: материалы Международной Интернет-конференции. – Екатеринбург, 2009. – С. 79–84.
3. Дегтерев В.А. К вопросу о компетентностном подходе в системе высшего профессионального образования // Образование и наука. – 2007. – № 8 (12). – С. 34 – 39.
4. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 1989. – № 4. – С. 14–16.
5. Ливингстоун К.И. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1988. – 169 с.
6. Нестеров В.В. Педагогическая компетентность : учеб. пособие. – Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. – 188 с.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1993. – 294 с.
8. Пассов В.И. Ситуативная позиция как основа создания ситуации речевого общения. – Иностр. языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 52.
9. Психология: словарь / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Роббинз С.П., Хансейкер Ф.Л. Тренинг делового общения для менеджеров. Руководство по управлению кадрами. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 464 с.
11. Семенова Т.В. Ролевые игры в обучении иностранным языкам – Иностр. языки в школе. – 2005. – № 1. – С. 16–18.
12. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
13. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // [www. Eiudos. ru/ news /compet-dis. htm](http://www.Eiudos.ru/news/compet-dis.htm), e- mail: info @ eidos. ru.
14. Энциклопедия практической психологии // Режим доступа: <http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologos>.

Статью рекомендует к. п. н., профессор Дегтерев В.А.

*Иваненко М.А.*  
Екатеринбург

## СОЦИАЛЬНАЯ ПРОФИЛАКТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ В СЕМЬЕ

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме – социальной профилактике межличностных конфликтов в семье. В статье семья рассматривается с позиции малой социальной группы; определены понятия «конфликт» и «межличностный конфликт»; выделены специфические особенности межличностного конфликта; уделено внимание некоторым аспектам социальной профилактики межличностных конфликтов в семье

**Ключевые слова:** семья, конфликт, межличностный конфликт, социальная профилактика.

*Ivanenko M.A.*  
Yekaterinburg

## SOCIAL PROPHYLAXIS OF INTERPERSONAL CONFLICTS

**Summary.** The article is devoted to an actual problem of social prophylaxis of interpersonal conflicts in a family. In the article a family is regarded from the position of a small social group, notions «conflict» and «interpersonal conflict» are determined, specific features of interpersonal conflict are pointed out. The author pays attention to some aspects of social prophylaxis of interpersonal conflicts in a family.

**Key words:** conflict, interpersonal conflict, social prophylaxis.

В последнее десятилетие усилился интерес отечественной науки к изучению семьи. Наметился комплексный, междисциплинарный подход к исследованию проблем российской семьи, ее социально-экономических, демографических, социально-правовых, психолого-педагогических и других аспектов.

Семья – это одна из систем социального функционирования человека, важнейший социальный институт общества, который меняется под влиянием социально-экономических и внутренних процессов. Современная семья переживает сложный период развития: осуществляется переход от традиционной модели семьи к

новой, меняются виды семейных отношений, роли и функциональная зависимость супругов, положение детей в семье.

По мнению социолога М.С. Мацковского, при анализе семьи как малой социальной группы целесообразно выделять три основных типа характеристик.

Характеристика группы в целом: цели и задачи семейной группы, состав и структура семьи, социально-демографический состав семьи, групповая сплоченность и т. д.

Характеристика связей и отношений семейной группы с более широкими социальными системами в рамках социальной структуры общества. Здесь, прежде

всего, следует выделить функции семьи по отношению к обществу. Цели, задачи и функции семьи по отношению к индивиду, групповая регуляция поведения и взаимодействия в семье, групповой контроль, групповые санкции, включенность индивида в жизнедеятельность семьи [2, с. 14].

Семья как малая социальная группа имеет ряд психологических особенностей, характерных только для нее:

- наличие не одной, а ряда общесемейных целей, которые могут изменяться в процессе развития семьи;
- частичное различие в интересах и установках членов семьи;
- наличие супружеской пары, взаимоотношения в которой в значительной мере определяют характер взаимодействия в семье;
- включенность в нее представителей разных поколений;
- отсутствие в семье связи совместной деятельностью, как в других группах;
- многосторонность и значимость семейных отношений, их взаимосвязь;
- особая открытость и уязвимость членов семьи [7, с. 25].

Многие семьи не в состоянии самостоятельно справиться с проблемами и кризисами, не способны изменить себя ради сохранения своей целостности. С точки зрения способности семьи решать возникающие перед ней нормативные и ненормативные кризисы все семьи могут быть разделены на три группы:

- зрелые семьи, в которых система взаимодействия достаточно гибка, члены семьи свободны в проявлении своих чувств и желаний, все возникающие проблемы открыто обсуждаются в семье, что дает возможность находить новые образцы отношений и адекватно изменять семейную структуру;

- псевдоблагополучные семьи, в которых основная масса усилий направлена на поддержание согласия и единства перед внешним миром, целостность достигается до поры до времени как подчинение воли и желаний всех воле и желаниям одного;

- проблемные семьи, взаимодействие в которых хаотичны и основаны на постоянных спорах и конфликтах, ведущих к кризису [7, с. 173].

Таким образом, необходимо отметить, что одним из самых отличительных и самых удивительных свойств семьи является гибкость и динамичность форм ее структурной организации.

Конфликт – это:

1) столкновение разнонаправленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия, фиксируемых ими в жесткой форме [3];

2) особое состояние субъектов отношений в сферах жизни и деятельности, в основе которых лежат столкновение интересов, сопровождаемые напряженностью в отношениях между ними и необходимостью разрешить противоречия в целях их гармонизации [1].

Различают следующие конфликты: кратковременные и затяжные; явные и скрытые; внутренние (внутриличностные) и внешние (межличностные, межгрупповые). Межличностные конфликты могут протекать в форме: соперничества; спора; дискуссии.

А.Г. Ковалев определяет межличностный конфликт как явление межличностных и групповых отношений, проявляющихся в противоборстве, активного столкновения оценок, приемов, мнений характеров и эталонов [4].

По мнению Т. Кильмана, межличностный конфликт – это основное препятствие по достижению целей совместной деятельности, как реакция на почве несовмес-

тимости характеров, несходство культурных основ и потребностей [6, с. 144].

Во всех ситуациях межличностных конфликтов выделяются два взаимосвязанных аспекта:

- содержательная сторона конфликта, т. е. предмет спора, вопрос, вызывающий разногласия;
- психологическая сторона конфликта, связанная с личностными особенностями его участников, с их личными взаимоотношениями, с их эмоциональными реакциями на причины конфликта, на его ход и друг на друга.

Именно психологическая сторона отличает межличностный конфликт от всех иных случаев человеческого взаимодействия, и именно она зачастую затмевает содержательную сторону, делая накал страстей очень высоким.

Специфические особенности межличностных конфликтов:

- противоборство людей осуществляется здесь и сейчас, непосредственно, лицом к лицу, на основе их личных мотивов;
- в межличностных конфликтах проявляется весь спектр известных причин: общих и частных, объективных и субъективных и т. д.;
- в таких конфликтах субъекты взаимодействия проверяют свой характер, волю, способности, интеллект и другие, индивидуально психические особенности;
- конфликты отличаются высокой эмоциональностью и охватом практически всех сторон отношений между конфликтующими субъектами;
- в конфликтах затрагиваются интересы не только конфликтующих, но и тех, кто непосредственно связан с этими субъектами либо служебными, либо межличностными отношениями [5].

Общая схема динамики конфликта складывается из следующих периодов:

предконфликтная ситуация (латентный период); открытый конфликт (собственно конфликт); инцидент (начало конфликта); эскалация (развитие) конфликта; завершение конфликта; послеконфликтный период.

Для каждого человека в конфликтных ситуациях характерны какие-то свои предпочтительные линии поведения, иными словами, у человека имеются определенные установки относительно приемлемого поведения в конфликте: избегание, приспособление, соперничество, компромисс, сотрудничество.

В ситуации семейного межличностного конфликта супруги вступают в конфликт друг с другом по поводу конкретного поступка, действия. При разрешении конфликтных ситуаций действия участников часто определяются их личной обидой. У супругов проявляется стремление выйти победителем в противоборстве, не заботясь о том, как он выйдет из ситуации, что усвоит из общения, как изменится его отношение к себе и другим членам семьи.

Межличностный конфликт в семейной жизни часто проявляется как стремление супругов утвердить свою позицию и как протест против несправедливого наказания, неправильной оценки деятельности или поступка. Можно выделить несколько сфер конфликтных взаимоотношений в семье: супружеские отношения; детско-родительские отношения; сиблинговые отношения; отношения с расширенной семьей.

Для гармонизации семейных отношений требуется проявлять инициативу в пересмотре своей позиции в межличностных конфликтах, а не торопиться обвинять во всем своих близких.

Социальная работа с семьей начинается с тщательного изучения действенной семейной проблемы, о которой супруги чаще всего имеют неверные представле-

ния, ознакомления с особенностями личностей супругов, их семейных и брачных установок. Решающую роль играет не сам факт наличия межличностных конфликтов, а процесс его протекания как таковой, т. е. протяженность во времени и обусловленность вызвавшими его психосоциальными факторами. Затянувшийся межличностный конфликт при отсутствии своевременной помощи, делает людей пассивными и покорными, неспособными к глубокой рефлексии, ориентирующимися не на решение, а на отрицание проблем, на обвинение всех, но не себя.

Социальная профилактика создает предпосылки для процесса нормальной социализации семьи, основывающегося на приоритете принципов законности и морали. Этим самым закладывается фундамент благополучия в семьях и социальной стабильности общества в целом. С учетом социального положения, статуса членов семьи, потребностей в предотвращении многих социальных проблем и строится профилактическая работа.

Предупреждение межличностных конфликтов в семье связано с созданием объективных, организационно-управленческих, социально-психологических условий их профилактики. Виды профилактических мер: правовые, нравственные, организационные, материальные и др.

Правильный подбор методов профилактического воздействия, их своевременное и профессиональное осуществление обеспечивают эффективность социальной профилактики. В социальной работе это означает предупреждение неблагоприятного развития тех или иных социальных процессов, сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья семьи.

Социальная профилактика позволяет уберечь личность от затрат и серьезных

усилий по преодолению устойчивых негативных явлений и процессов. Ведь легче предупредить и предотвратить дальнейшее развитие негативного процесса, чем потом преодолевать его, противодействуя его проявлениям и последствиям. Требуется целенаправленное, систематичное воздействие.

Социальная профилактика межличностных конфликтов заключается в такой организации жизнедеятельности семьи, которая исключает или сводит к минимуму вероятность возникновения межличностных конфликтов между супругами, между супругами и детьми.

Необходимо выделить навыки, знания и умения, которые могут получить семья в процессе сотрудничества со специалистом по социальной работе.

1. Знание закономерностей возникновения, развития и завершения межличностных конфликтов в молодой семье поможет грамотно вести себя при возникновении проблем во взаимодействии с окружающими.

2. Навыки разрешения противоречий, возникающих в процессе межличностного взаимодействия в молодой семье, а также опыт разрешения предконфликтной и конфликтной ситуации пригодится в течение последующей жизни.

Социальная профилактика межличностных конфликтов в семье представляет собой многоступенчатый процесс, который включает в себя анализ и оценку ситуации, выбор способов работы с клиентом, формирование плана работы, его реализацию и мониторинг.

Основными принципами социальной профилактики в ситуации конфликтного взаимодействия в семье являются: 1) принцип системности междисциплинарного подхода, 2) принцип толерантности, 3) принцип практико-ориентированности,

4) принцип технологичности.

Реализация профилактических мер осуществляется через систему методов. К числу методов социальной профилактики межличностных конфликтов в семье можно отнести: профилактическую беседу; системное наблюдение; тренинги и др.

В социальной профилактике при урегулировании межличностного конфликта в семье специалист по социальной работе использует следующие тактики посреднического поведения: 1) «тактика поочередного выслушивания»; 2) «сделка»; 3) «челночная дипломатия»; 4) «давление на одного из участников конфликта»; 5) «директивное воздействие».

Из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод, что семья – это сложное социальное, комплексное, многофункциональное понятие, форма жизнедеятельности людей, обусловленная существующими общественно-экономи-

ческими и юридическими нормами. Это система, имеющая определенную структуру, выполняющая целый ряд разнообразных функций, устойчивая система взаимоотношений между людьми в повседневной жизни.

Межличностный конфликт в семье – стремление супругов утвердить свою позицию; протест против несправедливого наказания, неправильной оценки деятельности или поступка. Межличностные конфликты могут протекать в форме: соперничества; спора; дискуссии.

Необходимо отметить, что социальная профилактика межличностных конфликтов в семье строится на создании благоприятных условий жизнедеятельности для семьи и научении ее выходам из конфликтного взаимодействия.

### Библиографический список

1. Белкин А.С. Конфликтология образовательного процесса: учеб. пособие. – Екатеринбург, 2002. – 126 с.
2. Зритнева Е.И. Семейведение: учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 246 с.
3. Иваненко М.А. Семейведение: учебное пособие. – Екатеринбург, УрГПУ, 2008. – 180 с.
4. Ковалев А.Г. Курс лекций по социальной психологии. – М.: Высшая школа, 2002. – 174 с.
5. Конфликтология: учебник / под. ред. проф. В.П. Ратникова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 512 с.
6. Краткий психологический словарь / под. ред. А.В. Петровского [и др.]. – М.: Политиздат, 1995. – 431 с.
7. Шнейдер Л.Б. Основы семейной психологии: учеб. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 928 с.

Статью рекомендует докт. пед. наук, проф. Дегтерев В.А.

*Рогожина А.В.*

г. Алапаевск

## МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

**Аннотация.** В статье на основе анализа сущности и видов познавательных универсальных учебных действий, а также определения основных результатов их формирования рассмотрены возможные методы их выработки у пятиклассников на уроках математики при изучении темы «Обыкновенные дроби» в 5 классе.

**Ключевые слова.** Познавательные универсальные учебные действия, пятиклассники, урок математики, методы формирования познавательных универсальных учебных действий.

*Rogozhina A.V.*

Alapaevsk

## METHODS OF FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN 5TH GRADE PUPILS AT MATH LESSONS

**Summary.** Based on analysis of the nature and types of cognitive universal educational actions as well as the definition of the main results of their formation, the article discusses the possible methods of the training of fifth graders at Math lessons when studying the topic «Common fractions».

**Keywords.** Cognitive universal educational actions, fifth graders, Math lesson, methods of formation of cognitive universal educational actions.

В современном мире, когда количество информации регулярно увеличивается, на первое место выходит необходимость не просто передать школьнику новые знания, а научить его способам самостоятельно добывать знания. Эту проблему решает Федеральный государственный образовательный стандарт.

В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает:

- формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование

социальной среды развития обучающихся в системе образования;

– активную учебно-познавательную деятельность обучающихся;

– построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся [5, с. 3].

Сущность учебного предмета и его специфики раскрывается на основе системно-деятельностного подхода, согласно которому учебный предмет строится как система целенаправленно организованной учебной деятельности, в ходе которой



учащиеся, совершая определенные специфичные для данного учебного предмета действия, осваивают универсальные и предметные способы действий, ключевые утверждения, понятия и теории, существенные свойства изучаемых объектов и отношения между ними.

В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемом ключевыми целями общего образования, можно выделить четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции); 3) познавательный; 4) коммуникативный [7, с. 67].

К познавательным универсальным учебным действиям относят: общеучебные, включая знаково-символические; логические, действия постановки и решения проблем.

В число общеучебных входят:

1. Самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели.
2. Поиск и выделение необходимой информации.
3. Применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств.
4. Знаково-символические действия, включая моделирование (преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта, и преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область).
5. Умение структурировать знания; умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий.
6. Рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности.
7. Смысловое чтение как осмысле-

ние цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации.

8. Восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации; умение адекватно, подробно, сжато, выборочно передавать содержание текста, составлять тексты различных жанров, соблюдая нормы построения текста (соответствие теме, жанру, стилю речи и др.). [7, с. 69].

Наряду с общеучебными также выделяются универсальные логические действия:

1. Анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных).
2. Синтез как составление целого из частей, в том числе при самостоятельном достраивании, восполнении недостающих компонентов.
3. Выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; подведение под понятия, выведение следствий.
4. Установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений.
5. Доказательство.
6. Выдвижение гипотез и их обоснование.

Действия постановки и решения проблем включают формулирование проблемы и самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера [7, с. 69].

К познавательным учебным действиям относят логические действия, которые имеют наиболее общий (всеобщий) характер и направлены на установление связей

и отношений в любой области знания. В рамках школьного обучения под логическим мышлением обычно понимается способность и умение учащихся производить простые логические действия (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.), а также составные логические операции (построение отрицания, утверждение и опровержение как построение рассуждения с использованием различных логических схем – индуктивной или дедуктивной).

Номенклатура **логических действий** включает:

- сравнение конкретно-чувственных и иных данных (с целью выделения тождеств / различия, определения общих признаков и составления классификации);
- опознание конкретно-чувственных и иных объектов (с целью их включения в тот или иной класс);
- анализ – выделение элементов и «единиц» из целого; расчленение целого на части;
- синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты;
- сериация – упорядочение объектов по выделенному основанию;
- классификация – отнесение предмета к группе на основе заданного признака;
- обобщение – генерализация и выведение общности для целого ряда или класса единичных объектов на основе выделения сущностной связи;
- доказательство – установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательство;
- подведение под понятие – распознавание объектов, выделение существенных признаков и их синтез;
- вывод следствий;
- установление аналогий.

Также важным компонентом познавательных учебных действий является **знаково-символическое моделирование**.

Перевод текста на знаково-символический язык делает обозримыми связи и отношения, скрытые в тексте, способствуя тем самым поиску и нахождению структуры текста. Эффективность перевода текста определяется, помимо адекватности его понимания, видами знаково-символических средств, способами представления, полнотой и связями между основными смысловыми единицами текста.

Вынесение во внешний план элементов задачи и их отношений настолько обнажает связи и зависимости между величинами в задаче, что иногда перевод сразу ведет к открытию способа решения. Однако во многих задачах построение модели – перевод текста на язык графики – является только началом анализа, для решения задачи требуется дальнейшая работа со схемами. Именно здесь возникает необходимость формирования у учащихся умения работать с моделями, преобразовывать их. При этом необходимо иметь в виду, что уровень графической подготовки при построении модели и работе с ней (согласно психологическим исследованиям) определяется, главным образом, не степенью владения техникой выполнения графического изображения, а готовностью к мысленным преобразованиям образно-знаковых моделей.

Работа с моделью может заключаться или в достраивании схемы, исходя из логического вывода, расшифровки данных задачи, или в видоизменении схемы, ее переконструировании, или в том и другом.

Соотнесение результатов работы на модели с текстом не есть только проверка соответствия результата требованиям задачи. Принципиально важным является установление соответствия построенной

модели структуре задачи. Выявленное несоответствие может выступать основанием как для понимания и объяснения неправильности выработанного пути решения задачи, так и полученного ответа.

При создании различного типа моделей очень важно понять, какая информация должна быть включена в модель, какие средства (символы, знаки) будут употребляться для каждой составляющей текста, какие из них должны иметь одинаковую символику, а какие – различную. Так на уроках математики в процессе построения модели и работы с ней проводится анализ текста и перевод на математический язык.

К познавательным учебным универсальным действиям относят также организацию проектной и исследовательской деятельности.

Цели и задачи исследовательской и проектной деятельности школьников определяются не только их личностными мотивами, они должны иметь и общественную значимость. Это означает, что такая деятельность должна быть направлена не только на повышение собственной компетенции подростков в предметной области определенных учебных дисциплин, не только на развитие их собственных способностей, но и на создание продукта, имеющего существенную значимость для классного или школьного коллектива, а может быть, и для более широких слоев общества [4, с. 116].

В процессе развития познавательных универсальных действий необходимо учитывать психолого-возрастные особенности учащихся 5-х классов.

Отрочество, подростковый возраст – период жизни человека от детства до юности в традиционной классификации (от 11–12 до 14–15 лет). В этот самый короткий по астрономическому времени период

подросток проходит великий путь в своем развитии: через внутренние конфликты с самим собой и с другими, через внешние срывы и восхождения он может обрести чувство личности [2, с. 410].

В этом возрасте происходит регулирование отношений внутри возрастных групп. Для подростка становится значимым обладание определенным набором вещей, чтобы поддерживать чувство собственной значимости.

Отрочество – период, когда подросток начинает по-новому оценивать свои отношения с семьей. Стремление обрести себя как личность порождает потребность в отчуждении от всех тех, кто привычно из года в год оказывал на него влияние, и в первую очередь это относится к родительской семье. Отчуждение по отношению к семье внешне выражается в негативизме – в стремлении противостоять любым предложениям, суждениям, чувствам тех, на кого направлено отчуждение. Негативизм – первичная форма механизма отчуждения, которая является началом активного поиска подростком собственной уникальной сущности, собственного «я».

Отрочество – это период, когда подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками. Общение с теми, кто обладает таким же, как у него, жизненным опытом, дает возможность подростку смотреть на себя по-новому. Стремление идентифицироваться с себе подобными порождает столь ценную в общечеловеческой культуре потребность в друге. Сама дружба и служение ей становятся одной из значимых ценностей в отрочестве. Именно через дружбу подросток усваивает черты высокого взаимодействия людей: сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка, риск ради другого и т. п. Дружба дает также возможность через доверительные отношения глубже познать другого и

самого себя. При этом именно в отрочестве человек начинает постигать, как глубоко (а иногда и непоправимо для дружбы) ранит измена, выражающаяся в разглашении доверительных откровений или в обращении этих откровений против самого друга в ситуации запальчивых споров, выяснении отношений, ссор. Дружба, таким образом, не ограничивается прекрасными порывами и служению другому, но и оборачивается сложными рефлексиями на другого не только в момент доверительного общения, но и в проекции на будущее. Дружба в отрочестве, так же как и общение в группе, благодаря стремлению подростков к взаимной идентификации повышает конформность во взаимоотношениях. Если подростки в семье негативисты, то в среде сверстников они нередко конформисты. Правда, этот конформизм группового общения может весьма быстро перемениться на взаимный негативизм, но все-таки конформизм преобладает. Отрочество при всей сложности психологических взаимодействий с другими людьми (взрослыми и сверстниками) имеет глубинную привлекательность своей направленностью на созидание. Именно в отрочестве подросток нацелен на поиск новых, продуктивных форм общения – со сверстниками, со своими кумирами, с теми, кого любит и уважает. Стремление к созиданию проявляется и в сфере осваиваемых идей и знаний [2, с. 411–412].

В этом возрасте, благодаря развитию рефлексии общих способов действий и возможностей их переноса в различные учебно-предметные области, происходит качественное преобразование учебных действий моделирования, контроля и оценки, что открывает возможность самостоятельной постановки учащимся новых учебных задач. Развитие рефлексии требует организации специальных ситуаций

развития учебного типа. Учебный тип ситуации развития характеризуется построением учебных взаимодействий из позиции «учащего другого» (позиции «учителя»), что обеспечивает начало перехода от субъекта учебных действий к субъекту учебной деятельности и выход на самостоятельное учебное целеполагание.

Подводя итог, можно сказать, что одним из наиболее эффективных методов обучения является групповое обучение: обучение в парах, в малых группах.

Рассмотрим более подробно методы формирования познавательных универсальных учебных действий учащихся 5-х классов на уроках математики на примере темы «Обыкновенные дроби».

### 1. Предметные результаты:

а) умеет изображать окружность данного радиуса с помощью циркуля; распознавать точки, принадлежащие окружности (кругу) и не принадлежащие им;

б) умеет читать и записывать обыкновенную дробь; находить значение дроби от числа и число по значению его дроби;

в) умеет сравнивать дроби с одинаковыми знаменателями; изображать их на числовом луче;

г) умеет распознавать правильные и неправильные дроби; отмечать их на координатном луче;

д) умеет складывать и вычитать дроби с одинаковыми знаменателями, смешанные числа;

е) умеет представлять частное в виде дроби, и наоборот; записывать натуральное число в виде дроби с заданным знаменателем;

ж) умеет представлять смешанное число в виде суммы целой и дробной частей; в виде неправильной дроби; выделять целую часть из неправильной дроби.

### 2. Логические универсальные

**учебные действия:**

а) построение логических цепей рассуждения;

б) выдвижение гипотез, их обоснование на сравнение, сверяясь с учебником;

с) выполнение анализа и выявление преобразования для выделения целой части числа и представления смешанного числа в виде неправильной дроби; обобщение решения задач одного типа.

**3. Общеучебные универсальные учебные действия:**

а) выбирает уровни достижения целей и формулирует цели своей учебной деятельности;

б) выбирает задачи и решает их;

с) осуществляет самопроверку с использованием образцов, приемов;

д) составляет контрольную работу для своего уровня усвоения;

е) оценивает свою итоговую деятельность по данным объективным критериям; по собственным критериям, сравнивая их с объективными критериями;

ф) делает выводы о дальнейших действиях, планирует коррекцию учебно-познавательной деятельности.

Для достижения этих результатов будет эффективна работа в парах, группах, индивидуально.

Для организации этой работы применяются различные методы.

Решение задач с избытком информации (требуется отделить значимую информацию от «шума»).

Решение задач с недостатком информации (требуется определить, каких именно данных не хватает и откуда их можно получить).

Работа с учебником математики:

1. Найти задание по оглавлению.

2. Обдумать заголовок (т. е. ответить на вопросы: о чем пойдет речь? Что мне предстоит узнать? Что я уже знаю об

этом?).

3. Прочитать содержание пункта параграфа.

4. Выделить все непонятные слова и выражения, выяснить их значение (в Интернете, справочнике, словаре);

5. Задать по ходу чтения вопросы и ответить на них (О чем здесь говорится? Что мне уже известно об этом? Что именно об этом сообщается? Чем это можно объяснить? Как это соотносится с тем, что я уже знаю? С чем это нужно не перепутать? Что из этого должно получиться? К чему это можно применить?).

6. Выделить основные понятия.

7. Выделить основные теоремы или правила.

8. Изучить определения понятий.

9. Изучить теоремы (правила).

10. Разобрать конкретные примеры в тексте и придумать свои.

11. Самостоятельно провести доказательство теоремы.

12. Составить схемы, рисунки, чертежи.

13. Запомнить материал, используя приемы запоминания (пересказ по схеме, мнемонические приемы, повторение трудных мест).

14. Ответить на конкретные вопросы в тексте.

15. Придумать и задать себе такие вопросы.

Составление плана ответа по математике:

1. Выделить понятия, которым нужно дать определение.

2. Выделить определения, правила, которые нужно сформулировать.

3. Выделить определения, на которые нужно сослаться при доказательстве.

4. Составить доказательство правила.

5. Продумать записи на доске во время ответа.

6. Показать, где и как применяется

правило.

#### 7. Сделать вывод.

Для формирования познавательных УУД особенно полезны будут методические приемы, описанные в трудах В.К. Дьяченко [1, с. 31–35]

**Взаимные диктанты.** Предварительно нужно заготовить достаточно текстов и наклеить на карточки на одни и те же правила.

Порядок работы:

1. Один ученик из пары читает текст по предложениям, другой пишет (без предварительного чтения текста в целом).

2. Другой ученик (т. е. тот, кто перед этим писал) читает, а первый, прежде диктовавший, пишет.

3. Потом каждый берет тетрадь своего соседа (партнера) и без заглядывания в карточку проверяет написанный им диктант.

4. Открывают карточки и проверяют вторично (но уже вместе) сначала один диктант, а потом второй.

5. Допустивший ошибки под контролем диктовавшего делает устный разбор ошибок.

6. Каждый в своей тетради записывает разбор своих ошибок.

7. Снова берут тетради друг друга, еще раз все просматривают и ставят свои подписи: «проверял Петров, проверял Сидоров».

Совместная работа пары заканчивается. Ее участники находят новых партнеров, обмениваясь карточками. Новенькому диктуется тот текст, который диктующий сам перед этим писал. Т. е. над диктантом каждый ученик работает дважды: один раз он пишет сам и делает разбор ошибок под контролем товарища, другой раз он диктует этот текст, проверяет, требует разбора ошибок.

#### Работа по вопросникам.

Устное письменное выполнение уп-

ражнений.

1. Ученики выучивают правило и выполняют по нему упражнение.

2. Один ученик из пары проверяет как другой усвоил правило (теорию) и предлагает выполнить упражнение.

3. Другой ученик из пары предлагает выполнить своему напарнику свое упражнение. Затем они расходятся для работы в следующей паре.

#### Решение задач и примеров.

Учитель предварительно обучает учащихся ставить вопросы друг другу, которые требуют умения вдумываться в условия задачи, анализировать ее состав и содержание, выполнять обоснованные действия с целью решить задачу.

Ученик ведет себя как учитель: «Прочитай условия задачи. Скажи, что известно в задаче. Что нужно найти? Как ты будешь это находить? Какое действие выполнишь первым? Что ты знаешь?»

1. Раздаются карточки, на каждой карточке по одной задаче. У каждого задачи разные. Работают самостоятельно, не переговариваясь с товарищами.

2. Учитель проверяет.

3. Работа в парах. Обмениваются карточками (задачами). Один из пары становится учителем, другой – учеником. Учитель дает свою карточку ученику, предлагает прочесть задачу и затем ставит вопросы по содержанию задачи и ее решению. Когда решение закончено, карточка передается тому, кто по ней отвечал, т. е. ученику. Теперь ученик становится учителем и ставит вопросы своему «бывшему» учителю по своей карточке (задаче).

Партнеры обмениваются карточками и работают в других парах.

Организация работы на уроках математики, в основу которых положено межличностное взаимодействие, диалог предполагают формирование не только познава-

тельных, но и коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий.

Еще одним методом формирования познавательных УУД будут являться исследовательская и проектная деятельность учащихся.

Исследование понимается как процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности человека. Исследовательское обучение – это процесс самостоятельного познания учащимися окружающего мира посредством изучения его объектов, процессов и явлений. По мнению М.В. Кларина, «это обучение, в котором учащийся ставится в ситуации, когда он сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания, в большей или меньшей степени организованного (направляемого) учителем». При этом в качестве содержания образования выступают не только учебные знания, но и способы исследовательской деятельности. Учебно-исследовательская деятельность учащихся – это решение ими творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом, имеющая целью построение учеником субъективно нового знания.

Психологической основой исследовательской деятельности учащихся является их поисковая активность, которая присуща каждому человеку. Поисковая активность, в свою очередь, обуславливает исследовательское поведение. Исследовательская деятельность, в отличие от просто активности поведения, является осознанной и целенаправленной, предполагает применение соответствующих культурных средств.

Компоненты исследовательских действий:

1) Постановка проблемы, создание проблемной ситуации, обеспечивающей возникновение вопроса, аргументирова-

ние актуальности проблемы.

2) Выдвижение гипотезы, формулировка гипотезы и раскрытие замысла исследования.

3) Планирование исследовательских (проектных) работ и выбор необходимого инструментария.

4) Поиск решения проблемы, проведение исследования (проектных работ) с поэтапным контролем и коррекцией результатов.

5) Представление (изложение) результатов исследования или продукта проектных работ, его организация с целью соотнесения с гипотезой, оформление результатов деятельности как конечного продукта, формулировка нового знания.

6) Обсуждение и оценка полученных результатов и применение их к новым знаниям [6, с. 88].

В 5-м классе наиболее эффективной будет проектная деятельность.

Основные этапы проектной деятельности учащихся:

1. Формулировка замысла проекта (предварительное описание продукта проектных работ, его соответствие условиям будущего использования).

2. Формулировка целей на выполнение замысла проекта.

3. Выбор методологического инструмента (в основном, специфические методы предметных областей, операции и приемы получения заданных свойств продукта проектной деятельности и т. п.).

4. Проведение проектной работы (реализация проектных работ в соответствии с замыслом, поставленными целями и задачами, с использованием выбранного инструментария – получение конкретного продукта проектной деятельности).

5. Проверка возможности использования полученного продукта в конкретных условиях.

6. Практическое использование полученного продукта.

Примером проекта по математике в 5-м классе может стать подготовка учащимися сборника задач «Обыкновенные дроби в нашей жизни». Для этого учащимся необходимо поставить вопрос: встречаются ли обыкновенные дроби в нашей жизни. Затем актуализировать знания по данной теме, составить ряд задач, решить задачи, оформить задачи в виде отдельного задачника, представить задач-

ник учителю и другим ребятам.

В данной работе предлагаются лишь некоторые методы по формированию познавательных УУД, внедрение которых в процесс обучения математике поможет учителю в реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта.

Методы отобраны с учетом психолого-возрастных особенностей учеников 5-х классов, но они с успехом могут быть реализованы и в 6–7 классах.

### Библиографический список

1. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 179 с.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М., 2006.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2011. – 342 с.
4. Программа развития и формирования универсальных учебных действий для основного общего образования. – М., 2008.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт. – М., 2010.
6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2011.
7. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова. – М., 2011.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Славина А.С.



*Дудкина Р.И.*  
Уренгой

### ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Аннотация.** В статье представлен родовый анализ понятия «патриотическое воспитание», рассмотрена сущность патриотического воспитания вообще и детей дошкольного возраста в частности. Особое внимание отводится рассмотрению этапов, компонентов и критериев патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** воспитание, патриотизм, патриотическое воспитание, ребенок дошкольного возраста.

*Dudkina R.I.*  
Urengoj

### THE PATRIOTIC UPBRINGING OF PRE-SCHOOL CHILDREN: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

**Summary.** The article deals with a generic analysis and such a concept like patriotic upbringing of pre-school children. The emphasis is given to stages, components and criteria of patriotic upbringing of pre-school children.

**Key words:** upbringing, patriotism, patriotic upbringing of pre-school children.

Как известно, существенное значение для развития и социализации человека имеет воспитание. В отечественной и зарубежной педагогической науке проблема воспитания рассмотрена достаточно глубоко и разносторонне. В разные периоды тему воспитания исследовали Л.С. Выготский, И.П. Иванов, В.А. Карковский, Х.У. Лийметс, А.С. Макаренко, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, М.И. Рожков, С.Л. Рубинштейн, Н.Л. Селиванова, В.А. Сухомлинский и др.

С.Д. Поляков, проанализировавший значительное число работ, посвященных определению сущности воспитания, рассматривает воспитание как разворачивающееся во времени взаимодействие вос-

питателей и воспитанников и характеризует его с трех позиций.

1. Воспитание как процесс – это временная развертка взаимодействия воспитателей и воспитанников. На одном полюсе такого взаимодействия – педагогическая деятельность воспитателя, на другом – личность воспитанника в ее активности, постоянстве и изменчивости.

2. Воспитание как деятельность. Деятельность – специфически человеческая форма активности. Специфика – ее регулирование сознанием. Субъектом воспитания как деятельности выступает, с одной стороны, педагог, ставящий воспитательные цели, с другой стороны – воспитанник. Объектами здесь будут воспитан-

ник и условия, влияющие на него непосредственно. Предметом воспитания будет выступать не личность, а что-то, что воспитатель стремится воспитать в личности.

3. Воспитание как общение. При этом под общением понимается установление и развитие контакта между людьми, в процессе которого происходит обмен мыслями, чувствами, действиями, образцами поведения.

Воспитание предполагает не только формирование личности, но и создание условий для ее развития. Общеизвестным является тот факт, что развитие чувств – это процесс, который складывается из опосредованного влияния на эмоциональную сферу личности в целом и специального влияния на эмоциональную сферу личности. Поэтому актуализацию эмоциональной сферы необходимо рассматривать как важнейший компонент развития и воспитания патриотических чувств.

Патриотизм (греч. *patris* – отечество) – нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь и преданность Отечеству, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины. Понимание патриотизма имеет глубокую теоретическую традицию, уходящую корнями вглубь веков. Уже у Платона имеются рассуждения о том, что родина дороже отца и матери. В более разработанном виде любовь к отечеству как высшая ценность рассматривается в трудах таких мыслителей, как Н. Макиавелли, Ю. Крижанич, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Фихте и др.

Патриотическое воспитание детей является одной из основных задач учреждения дошкольного образования. Это сложный педагогический процесс, в основе которого лежит развитие нравственных чувств.

По мнению Козловой С.А., патрио-

тическое воспитание детей дошкольного возраста – это целенаправленный процесс педагогического воздействия на личность ребенка с целью обогащения его знаний о Родине, воспитание патриотических чувств, формирование умений и навыков нравственного поведения, развитие потребности в деятельности на общую пользу.

Л.Е. Никонова дает такое определение патриотическому воспитанию – это процесс освоения наследия традиционной отечественной культуры, формирование отношения к стране и государству, где живет человек.

И.Ф. Харламов рассматривает патриотизм как взаимосвязанную совокупность нравственных чувств и черт поведения, включающую любовь к Родине, активный труд на благо Родины, следование и умножение трудовых традиций народа, бережное отношение к историческим памятникам и обычаям родной страны, привязанность и любовь к родным местам, стремление к укреплению чести и достоинства Родины, готовность и умение защищать ее, воинскую храбрость, мужество и самоотверженность, братство и дружбу народов, нетерпимость к расовой и национальной неприязни, уважение обычаев и культуры других стран и народов, стремление к сотрудничеству с ними.

Ипполитова Н.В. считает, что патриотическое воспитание – процесс взаимодействия воспитателей и воспитанников, направленный на развитие патриотических чувств, формирование патриотических убеждений и устойчивых норм патриотического поведения.

Целью патриотического воспитания является сформированность основ патриотизма как нравственного качества личности, развитие в личности высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление

личности, обладающей позитивными ценностями и качествами, способной проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества; воспитание убежденного патриота, любящего свою Родину, преданного Отечеству, готового служить ему своим трудом и защищать его интересы.

Период дошкольного возраста по своим психологическим характеристикам наиболее благоприятен для воспитания патриотизма, так как дошкольника отличает доверие взрослому, ему присуща подражательность, внушаемость, эмоциональная отзывчивость, искренность чувств. Знания, впечатления, пережитые в детстве, остаются с человеком на всю жизнь.

Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Е.И. Водозова считали, что начинать воспитывать у детей патриотизм нужно с дошкольного возраста. Центральной идеей воспитания была идея народности.

Согласно теории К. Маркса и Ф. Энгельса, патриотизм носит классовый характер. Воспитание патриотизма отождествлялось с воспитанием отношения к государственному строю.

В 60–70-е годы XX века понимание патриотизма стало рассматриваться как составная часть понятия нравственности. Основной упор делался на познании ребенком своей страны. В это время появились исследования, которые опирались на эмоциональную сферу ребенка. Это исследования Р.И. Жуковской, Н.Ф. Виноградовой, С.А. Козловой и др.

Нужно понимать, что в дошкольном возрасте ни одно нравственное качество не может быть сформировано окончательно – все лишь зарождается: и гуманизм, и коллективизм, и трудолюбие, и чувство собственного достоинства, и патриотизм. Тем не менее, практически все нравственные качества берут свое начало в дошкольном возрасте.

В связи с этим в Концепции дошко-

льного образования подчеркивается необходимость организации в дошкольном учреждении специальной работы по патриотическому воспитанию детей с учетом их возрастных особенностей, национальной культуры и традиций народа.

Многие отечественные педагоги трактовали патриотизм как любовь к Отечеству. Н.А. Добролюбов показал динамику развития патриотизма детей с момента его зарождения до проявления в деятельности. В развитии патриотизма можно выделить этапы, которые следует учитывать при воспитании детей.

1-й этап. Инстинктивный патриотизм, выраженный в словах: «люблю я родину, за что не знаю сам». Инстинктивный характер патриотизма отражен в идее народности К.Д. Ушинского: «как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями», опора на инстинктивный характер патриотизма в воспитании детей очень важна, поскольку является базой для развития у детей патриотизма сознательного.

2-й этап. Потребность в любви к ближним. Данный этап можно характеризовать как привязанность к социальной среде – окружающим людям с их менталитетом, обычаями, взаимоотношениями, законами и т. д. Необходимо также отметить, что Родина – это не только страна с ее языком, историей, обычаями, это еще и люди, населяющие ее. Поэтому отношение к родным и близким, всему народу в целом является важным компонентом содержания патриотизма, «особенно надо внушить детям родственную справедливости добродетель – готовность услужить другим и охоту к этому», – писал Я.А. Коменский.

3-й этап. Привязанность к физической среде с ее реками, теплым или холодным климатом, проявляющаяся в пристрастии к окружающей природе, играм с первых лет жизни, вызывающем приятные воспоминания о детстве у взрослого человека.

4-й этап. Привязанность к духовной среде: народному творчеству, литературе, искусству, науке и т. д. Важнейшей составляющей патриотизма является также знание и уважительное отношение к родному языку. Эту мысль высказывали многие белорусские писатели и педагоги. Так, Алаиза Пашкевич писала, что родной язык «...как цемент, связывает людей, он дает им наилучший способ понимать друг друга, одной мыслью жить, одной судьбы искать».

5-й этап. Объективная оценка родного. Для данного этапа характерно воспитание гражданственности как высшего проявления патриотизма. Важна постановка вопроса о гармонизации прав детей и взрослых в семье. Равноправие членов семьи достигается в том случае, если они живут общей жизнью, знают и сообща делят радости и горести. Общие интересы будничной жизни обеспечивают нравственную связь членов семьи.

6-й этап. Изучение историко-культурного развития других народов в переход от идеи своего народа к идее народа и государства вообще. На данном этапе происходит органическая взаимосвязь патриотического и интернационального воспитания подрастающего поколения. Особенностью патриотизма становится исключение вражды к другим народам и готовность человека трудиться для всего человечества, если он может принести ему пользу.

7-й этап. Активный характер патриотизма, проявляющийся в практической деятельности на благо Отечества.

Патриотизм является одним из нравственных качеств личности, которое фор-

мируется уже в дошкольном возрасте, и, как любое нравственное качество, оно включает:

- содержательный компонент – овладение детьми доступным их возрасту объемом представлений и понятий об окружающем мире: социальном устройстве общества, жизни народа, истории страны, культуре, традициях народа, природе родного края, выработку правильных взглядов на факты общественной жизни страны;

- эмоционально-побудительный – переживание личностью положительного эмоционального отношения к усваиваемым знаниям, окружающему миру, любви к родному городу (селу), краю, стране, гордости за трудовые и боевые успехи народа, уважения к историческому прошлому родной страны, восхищения народным творчеством, любви к родному языку, природе родного края, проявление интереса к этим сведениям, потребности расширить свой кругозор, стремления участвовать в общественно полезном труде;

- деятельный компонент – реализация эмоционально прочувствованных и осознанных знаний в деятельности (оказание помощи взрослым, проявление заботы о них, готовность выполнить задание взрослого, бережное отношение к природе, вещам, общественному имуществу, умение отразить полученные знания в творческой деятельности), наличие комплекса нравственно-волевых качеств, развитие которых обеспечивает действенное отношение к окружающему.

Патриотизм, по мнению Л.Е. Никоновой, как идейно-нравственное качество личности включает в себя интеллектуальный, эмоциональный и деятельностный компоненты.

Интеллектуальный компонент предполагает сформированность у старших дошкольников представлений и понятий о Родине.

Эмоциональный включает переживание детьми разнообразных чувств, эмо-

ций, появление стремлений и интересов.

Деятельностный компонент – наличие у детей умений отразить полученные знания в творческой деятельности, сформированность умений и навыков нравственного поведения, желание принимать участие в труде на общую пользу.

А.Г. Вороненко определял, что сущность общечеловеческих аспектов процесса формирования чувства патриотизма у детей заключается:

- в формировании понимания единства и взаимозависимости мира, одинаковой значимости для всех народов сохранения мира и разоружения;
- в проблеме экологии;
- в защите и сохранении мировой художественной культуры;
- в экономическом, научном, культурном сотрудничестве, а также общественной активности в деле решения глобальных противоречий;
- в высокой преданности Родине, чувстве ответственности за ее судьбу и историю.

В педагогике, в частности Н.В. Ипполитова и Н.Ф. Харламов, выделяют следующие критерии и показатели сформированности чувства патриотизма:

- эмоционально-чувственный (выражение сопереживания родному дому, культурному наследию, природе малой

Родины);

- когнитивный (наличие представления о родном доме, культурном наследии, природе малой Родины, проявление любознательности);

- мотивационный (желание и стремление к познавательной и другим видам деятельности);

- практический (умение заботиться о ближнем, оказывать помощь окружающим). Самым важным показателем, несомненно, является потребность самого ребенка активно участвовать во всех делах на благо окружающих людей, на благо родной природы, наличие у него гордости за свой народ и свою Родину, осознание себя частью своего народа.

Таким образом, на современном этапе развития российского общества проблема формирования патриотических чувств граждан является крайне актуальной. Снижение уровня патриотического настроения в обществе, межнациональные проблемы, рост преступности и негативная среда оказывают травмирующее воздействие на детей и юношество, что приводит к активизации поиска новых подходов в формировании необходимых позиций граждан. Именно поэтому воспитание чувства патриотизма личности сегодня является актуальной социальной и психолого-педагогической проблемой.

### Библиографический список

1. Алешина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников. – М.: ЦГЛ, 2005. – 256 с.
2. Вороненко А.Г. Патриотическое воспитание в России. – Педагогические науки. – 2006. – № 5. – С. 12–19.
3. Кондрыкинская Л.А. С чего начинается Родина: опыт работы по патриотическому воспитанию в ДОУ. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 120 с.
4. Прохоренко А.Г. Патриотизм как качество личности: генезис и структура. – Весті БДПУ. Серія 1. Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2006. – № 1. – С. 24–27.
5. Суслова Э.К. Некоторые мысли о современном патриотическом воспитании дошкольников. – Детский сад от А до Я. – 2003. – № 3. – С. 5–14.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Толмачева В.В.

*Исхаков Р.Х.*  
Екатеринбург

## ЛИЧНОСТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКИ

**Аннотация.** Статья посвящена профессиональному становлению студентов как специалистов сферы социальной защиты в условиях практики. Личностно-профессиональный подход по организации и проведению практики способствует профессиональному становлению студентов специальности социальная педагогика (бакалавриат). Личностная рефлексия как основа личностно-профессионального подхода.

**Ключевые слова:** личностно-профессиональный подход, рефлексия, личностная рефлексия.

*Iskhakov R.H.*  
Yekaterinburg

## PERSONALITY REFLECTION AS BASIS OF PROFESSIONAL BECOMING OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF PRACTICE

**Summary.** The article is devoted to the professional development of the students as the specialists in the sphere of social protection in a context of practice. Personal and professional approach to the organization and holding of practice contributes to the professional development of students in social pedagogy (bachelor). Personal reflection as a basis of personal and professional approach.

**Keywords:** personal-professional approach, reflection, personal reflection.

Рефлексия относится к категории личностного вопрошания. Человек сам себе задает вопрос и сам на него отвечает. В зависимости от ответа, позитивный он или негативный, человек попадает во фрустрацию, ступор или в деструктивные состояния.

Содержанием рефлексии любого человека являются: Я – социальное, Я – ценности, Я – интересы, Я – интеллектуальное, Я – эмоциональное, Я – телесное, Я – учебная деятельность, и наконец, Я – профессиональное самоопределение.

Студент при обучении в вузе может переживать два вида рефлексии: учебно-

личностную и профессионально-личностную рефлексии. Учебно-личностная рефлексия – это субъективные переживания по поводу успешности себя как обучающегося студента. Она отражает степень освоения и усвоения содержания основной образовательной программы (ООП).

Личностно-профессиональная рефлексия – это субъективные переживания себя как будущего специалиста-профессионала.

Какие могут быть вопросы у студента к самому себе в контексте личностно-профессиональной рефлексии, и как они осознаются самим студентом на основе

мышления бытового сознания?

Поступил бывший школьник в вуз, и тут же возникает в сознании вопрос к самому себе: «Туда ли я попал?» Вроде этого и хотел. После первой практики у него возникает вопрос к самому себе: «Оно мне надо?». Увидел обратную сторону профессии, которая не отражает ранние ожидания. К концу обучения, когда получен огромный объем учебно-профессиональной информации по специальности, нужной, ненужной по поводу и без повода, у него возникает следующий вопрос к самому себе: «И что мне с этим делать?». После получения диплома: «И что теперь?». Собственный вопрос комментирует в контексте: «Да, я этого хотел, но это было до того, как я поступил в этот вуз. Действительная реальность не совпадает с ранее мной желаемым и предполагаемым».

Почти каждый студент проходит эти этапы личностно-профессионального становления. Рефлексирует по поводу себя на различном этапе профессионального становления себя как специалиста.

При выпуске студента из вуза возникает противоречие между «желаемым и действительным». Не все выпускники могут найти себе рабочие места, где они могли бы в полной мере актуализироваться и как личности и как специалисты.

Возникла потребность в смене акцентов и подходов в подготовке специалистов в условиях практики. Очень важно отследить личностно-профессиональную динамику становления студента как специалиста [1].

Личностно-профессиональная рефлексия на практике происходит на основе осознания каких-то личностных отражений себя в профессии. Студент отражает себя как профессионала в различных ситуациях.

В настоящий момент практика для

студентов, обучающихся профессии «Человек – Человек», реализуется на основе профессионально-личностного подхода [2].

Профессионально-личностный подход реализуется при личностно ориентированном отношении студента-практиканта к клиентам, с которыми он взаимодействует при выполнении им учебно-профессиональных задач. Мы студентов ориентируем на то, чтобы они учитывали типологические особенности людей при решении их проблем. Данный концепт всеми осознаваем и понимаем. Есть положительная динамика в профессиональном становлении студентов как специалистов в этом концепте. Студенты понимают, что клиенты обладают различной типологией, и эффективное решение их проблем возможно при учете этих особенностей [1].

Но в настоящее время актуализируется и другой концепт со сменой акцентов. Очень важно не только то, что происходит с клиентом на его личностном уровне, но и что происходит со студентом, но уже на его личностном уровне после взаимодействий и взаимоотношений с клиентом.

С одной стороны, клиент получает профессиональную помощь и испытывает в итоге удовлетворение или неудовлетворение своих потребностей на личностно-социальном уровне, и с другой стороны, студент тоже получает удовлетворение или неудовлетворение от выполненной им работы, но уже на личностно-профессиональном уровне. В студенте происходят на сознательном или на бессознательном уровне личностно-профессиональные изменения.

При профессионально-личностном подходе доминирующим системой и структурообразующим основанием является то, как мы, организаторы производственных практик, думаем и оцениваем

личность студента как будущего специалиста. Данный подход отражает субъектно-объектный концепт профессионального становления студентов как специалистов. При личностно-профессиональном подходе – основанием будет уже являться то, как сам студент думает и осознает свою готовность и способность как специалиста. Данный подход отражает субъектно-объектный концепт профессионального становления студентов как специалистов.

В связи с этим практика как составляющая учебно-профессионального процесса меняет свои содержательно-организационные акценты, усиливая ее личностную значимость в профессиональном становлении студентов как специалистов.

На основании этого концепта должны измениться подходы к критерию оценивания степени успешности прохождения студентом практики.

Акцент оценивания сменится с контрольно-оценочных параметров на личностно-ориентированные. Для нас, организаторов производственных практик, становится важно, как практика личностно-профессионально повлияла на самого студента.

Это возможно при расширении практических заданий по практике, кото-

рые необходимо выполнить студенту-практиканту в условиях учреждения, где он ее проходит. Этим дополнительным заданием является личностно-профессиональная рефлексия.

Каждый этап всех видов практики необходимо рассматривать не только как профессионально-когнитивное, но и как личностно-профессиональное приращение.

Можно, конечно, провести какую-то многостороннюю диагностику в конце всех видов практик, но тогда будет виден только окончательный результат, а для нас, организаторов практик, важно именно профессиональное становление в исторически временном аспекте, *то есть динамика*.

При положительной динамике – студент в большей вероятности пойдет работать по специальности, при отрицательной динамике студент в меньшей вероятности пойдет работать по специальности, но если и пойдет работать по специальности, то принудительно, на основе жизненных обстоятельств.

Мы должны помочь реализовать процесс рефлексии в условиях всех видов практик. Должны быть созданы анкеты, заполняя которые, студент отвечает на свои внутренние вопросы, очень важные для него самого, поскольку они существуют на уровне глубоких личных переживаний.

### Библиографический список

1. Галагузова М.А. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект: моногр. – М.: ВЛАДОС, 2010.
2. Климов Е.А. Как выбирать профессию. Кн. для учащихся старших классов средней школы. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1990.
3. Носко И.В. Компетентностная модель выпускника вуза – бакалавра педагогики: учеб.-метод. пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2009.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент Иваненко М.А



**БЕЛЯЕВА МАРИЯ АЛЕКСЕЕВНА**



Кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры технологий социальной работы,  
Член-корреспондент МАНПО

Беляева Мария Алексеевна в 1994 году закончила Уральский государственный педагогический университет по специальности «учитель биологии и географии»; в 1997 году закончила аспирантуру и защитила кандидатскую диссертацию, которая была одним из первых отечественных исследований, обосновывающих содержание социально-педагогической деятельности в работе с семьей ребенка-инвалида. В июне 2013 года Мария Алексеевна защитила диссертацию на соискание ученой степени доктора культурологии (по теме «Репродуктивная культура: тенденции развития и механизмы трансляции в современном российском обществе») и на данный момент работает в должности доцента кафедры технологий социальной работы Института социального образования (ИСОбр). Общий стаж работы составляет 20 лет.

За период работы в вузе М.А. Беляева проявила себя высококвалифицированным, ответственным специалистом и умелым организатором; ей свойственны такие качества, как коммуникабельность, ответственность, инициативность, она отлично справляется с поставленными задачами, не отказывает в помощи ни студентам, ни коллегам.

Мария Алексеевна в настоящее время ведет учебные дисциплины: «Культурология», «Репродуктивная культура молодежи», «Риск-менеджмент», «Теория социальной работы», имеет дипломы победителя конкурса ИСОбр «Лучший учебно-методический комплекс» по дисциплинам «Теория социальной работы» (I место), «Репродуктивная культура молодежи» (II место) за 2010–2011 учебный год; ведет воспитательную работу со студентами в рамках изучаемых дисциплин; руководит курсовыми и выпускными квалификационными работами студентов, а с 2012 года и магистерскими диссертациями; участвует в работе государственной аттестационной комиссии; имеет дипломы победителя конкурса «Преподаватель года» Института социального образования в номинации «Знание-сила» за период 2010–2012 годы.

Научную работу Мария Алексеевна ведет с 1995 года, пишет научные статьи, является автором нескольких монографий и учебных пособий. Всего подготовлено более 120 публикаций, в том числе 29 статей в ведущих рецензируемых журналах и изданиях, включенных в реестр ВАК МО («Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств», «Вопросы культурологии», «Мир образования – образование в мире», «Образование и нау-

ка: известия УрО РАО», «Обсерватория культуры», «Педагогика», «Педагогическое образование в России», «Педагогическое образование и наука», «Профессиональное образование», «Среднее профессиональное образование», «Качество. Инновации. Образование», «Философские науки», «Человек и труд», «European Social Science Journal»).

Монография «Культура репродуктивного поведения в контексте междисциплинарного синтеза» (2009) была победителем конкурса на лучшую научную публикацию УрГПУ 2010 года в номинации «Монография» и отмечена дипломом лауреата Всероссийского конкурса на лучшую научную книгу 2010 года, организованного Фондом развития отечественного образования (г. Сочи). Учебное пособие «Репродуктивное поведение человека» также отмечено дипломом лауреата Всероссийского конкурса на лучшую научную книгу 2012 года в номинации «Гуманитарные науки».

Мария Алексеевна является лауреатом конкурса на лучшую инновационную научную публикацию УрГПУ 2012 года за учебное пособие: «Теория социальной работы: курс лекций» (подготовлено в соавторстве с доцентом Н.В. Шрамко). Данному учебному пособию присвоен гриф УМО по классическому университетскому и техническому образованию РАЕ (протокол № 389 от 08. 02. 2013).

Под руководством М.А. Беляевой защищено две кандидатских диссертации по педагогике: 1) Маратканова Е. В. (2006 год); 2) Буторина О.Ю. (2011 год).

В соответствии со сферой научных интересов и потребностями учебного процесса Мария Алексеевна постоянно повышает профессиональную квалификацию, участвуя в профильных научных конференциях, стажировках, программах дополнительного профессионального образования, является постоянным участником кафедрального методологического семинара и одним из авторов кафедральных сборников.

Разработанная М.А. Беляевой методика социальной диагностики семьи (1997 год) в настоящее время широко используется в работе учреждений социального обслуживания населения Свердловской области.

Мария Алексеевна имеет многочисленные грамоты, благодарности и благодарственные письма от руководства ИСОбр, УрГПУ и внешних организаций (Законодательное собрание Свердловской области; ГОУ СО «ЦСПСиД г. Богдановича», МАНПО, Министерство социальной политики Свердловской обл.). За многолетний плодотворный труд М.А. Беляева награждена почетной грамотой Министерства общего и профессионального образования Свердловской обл. (приказ от 22.10.2012 г., № 225-Н).

---

---

## «ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ С ТЯЖЕЛЫМИ ОГРАНИЧЕНИЯМИ В ПЕРЕДВИЖЕНИИ СРЕДСТВАМИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ»

В последние годы в нашей стране активно развивается волонтерская деятельность студенческой молодежи.

Волонтерскую деятельность, в соответствии с существующими в международной практике подходами, можно охарактеризовать как форму социального служения, осуществляемую по свободному волеизъявлению, направленную на бескорыстное оказание социально значимых услуг, способствующую личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан-волонтеров.

Объекты добровольной деятельности определяются актуальными потребностями местного сообщества, целями и задачами социальной политики, возможностями и способностями волонтеров.

Наиболее востребованы добровольческие усилия в сфере социальной политики и социальной работы. Особое внимание при организации волонтерской работы требуется незащищенным группам населения, не имеющим равных со всеми членами общества условий для полноценной реализации прав и требующих особых мер социальной защиты. Одной из таких групп являются лица с тяжелыми ограничениями передвижения (маломобильные), например дети инвалиды, страдающие детским церебральным параличом.

Для решения проблем таких детей-инвалидов в 2010 году на кафедре технологий социальной работы ИСОБр при поддержке Министерства социальной политики Свердловской области был разработан долгосрочный проект «Поддержки детей-инвалидов с тяжелыми ограничениями передвижения средствами волонтерской деятельности студентов»

Цель проекта – минимизация информационных и коммуникативных барьеров детей-инвалидов с ДЦП.

Руководитель проекта – заместитель декана по практике, доцент Маргарита Алексеевна Зыскина.

Реализация проекта осуществлялась в несколько этапов. На подготовительном этапе была разработана программа обучения студентов-волонтеров, изданы методические пособия «Подготовка волонтеров к работе с инвалидами» и «Нормативно-правовые материалы по организации работы волонтеров», авторы составители Зыскина М.А., Романова Е.А.

Руководство городского реабилитационного центра «Талисман» подготовило списки семей, воспитывающих детей инвалидов с ДЦП и согласившихся принять помощь волонтеров. Министерство социальной политики выделило средства для покупки наборов для развивающих занятий с детьми.





Каждую семью в течение учебного года 1 раз в неделю посещали 2 волонтера, студенты первого курса, обучающиеся по направлению подготовки «Социальная работа». В 2011–2012 году в проекте участвовало 42 студента, они оказывали помощь 20 семьям. В 2012–2013 году в волонтерскую деятельность по поддержке семей ребенка-инвалида включилось 180 студентов, они оказывали помощь 45 семьям.

Посещая семью, студенты стремились разнообразить досуг ребенка-инвалида, проинформировать об интересных событиях в жизни страны, помогали приобретать и совершенствовать навыки компьютерной грамотности, давали возможность родителям освободить время для других домашних дел.

Деятельность студентов получила высокую оценку как со стороны родителей, так и со сторон специалистов и работников Министерства социальной политики свердловской области.

На 2013–2014 учебный год планируется продолжить реализацию проекта, в программу подготовки будут включены мастер-классы по обучению волонтеров декоративно прикладному искусству.

*Зыскина М.А., Лисина А.С.*

- Балдина  
Марина  
Юрьевна** преподаватель кафедры технологий социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408  
**e-mail: bmu1984@e1.ru**
- Беляева  
Мария  
Алексеевна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408  
**e-mail: marysia@e343.ru**
- Дудкина  
Руслана  
Ивановна** воспитатель МБДОУ Д/С КВ «Солнышко» (Уренгой)  
адрес: 629860, Тюменская область, Пуровский р-н, п.г.т. Уренгой, мкр. 2, д. 12/б  
**e-mail: dudkina.ruslana@yandex.ru**
- Иваненко  
Марина  
Анатольевна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408  
**e-mail: kafedra\_sp@mail.ru**
- Исхаков  
Ринад  
Хакимуллович** кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620026, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11  
**e-mail: iskhak@list.ru**
- Лыкасова  
Инна  
Львовна** преподаватель кафедры технологий социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408  
**e-mail: kafedrasr@mail.ru**
- Рогожина  
Анна  
Владимировна** магистрант Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408  
**e-mail: asm2010@bk.ru**
- Толмачева  
Вера  
Владимировна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408  
**e-mail: wtolmacheva@yandex.ru**

- Baldina Marina Yurjevna** Junior member of teaching staff of Technology of social work department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408  
**e-mail: bmu1984@e1.ru**
- Belyaeva Mariya Alekseevna** Ph.D., assistant professor of Technology of social work department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408  
**e-mail: marysia@e343.ru**
- Dudkina Ruslana Ivanovna** educator of MBPEI Kindergarten «Sun» (Urengoy)  
address: 629860, Tyumen region, Purovsky area, settlement Urengoy, md. 2, 12b  
**e-mail: dudkina.ruslana@yandex.ru**
- Ivanenko Marina Anatoljevna** Ph.D., assistant professor of Social pedagogy department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408  
**e-mail: kafedra\_sp@mail.ru**
- Iskhakov Rinad Hakimulloevich** Ph.D., assistant professor of Social pedagogy and psychology department of Russian state professional-pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 620026, Yekaterinburg, Mashinostroiteley street, 11  
**e-mail: iskhak@list.ru**
- Lykasova Inna Lvovna** Junior member of teaching staff of Technology of social work department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408  
**e-mail: kafedrasr@mail.ru**
- Rogozhina Anna Vladimirovna** undergraduate of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408  
**e-mail: asm2010@bk.ru**
- Tolmacheva Vera Vladimirovna** Ph.D., assistant professor of Technology of social work department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408  
**e-mail: wtolmacheva@yandex.ru**

Содержание журнала «Вестник социально-гуманитарного образования и науки» представлено несколькими тематическими направлениями:

- 09.00.05 – социальная философия;
- 09.00.13 – философия культуры, философская антропология;
- 09.00.14 – философия религии и религиоведение;
- 08.00.01 – экономическая теория;
- 08.00.05 – экономика и управление народным хозяйством;
- 22.00.01 – теория, методология и история социологии;
- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования);
- 13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности;
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования;
- 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии;
- 07.00.02 – отечественная история;
- 07.00.09 – всеобщая история;
- 12.00.01 – теория и история права и государства;
- 12.00.03 – гражданское право;
- 23.00.02 – политические институты, этнополитическая конфликтология, национальные и политические процессы и технологии.

Журнал выходит с **периодичностью** 4 номера в год. В нем публикуются статьи, обзоры и другие авторские материалы, представляющие научный и практический интерес по проблематике журнала. На основании рецензирования публикуются только те статьи, которые отвечают критериям актуальности, новизны, практической значимости и соответствуют проблематике разделов журнала.

#### **Основные рубрики журнала:**

- «Социально-гуманитарные исследования»;
- «Социально-гуманитарные технологии»;
- «Социально-гуманитарное образование».

Редколлегия приглашает к размещению публикаций в журнале представителей различных научных школ и направлений, учреждений образования, культуры, социальных учреждений, общественных организаций.

Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала.

Редколлегия журнала оставляет за собой право отклонять представленные материалы, если они не соответствуют установленным требованиям.

После выхода журнала автору отправляется то количество печатных экземпляров, которое указано в заявке.

#### **Требования к оформлению статей:**

- Рекомендуемый объем статьи – от 5 до 12 страниц.
- Статья должна обязательно иметь УДК, рубрику ГСНТИ и код ВАК.
- На русском языке оформляются ФИО автора (авторов), город, название статьи прописными буквами, аннотация (до 300 знаков), список ключевых слов, текст статьи, библиографический список.
- На английском языке: ФИО автора (авторов), сведения об авторе, город, название статьи прописными буквами, аннотация (до 300 знаков), список ключевых слов.
- Рукопись представляется в электронном виде в формате MSO Word (любой версии) или совместимого редактора.
- Текст должен быть набран шрифтом Times New Roman, кеглем (высота букв) 14pt, междустрочный интервал «полуторный»; начертание обычное; формат – А4; все поля – 2 см; абзацный отступ – 1,0.
- Обозначениям единиц измерения различных величин, сокращениям типа «г.» (год) должен предшествовать знак неразрывного пробела (см. «Вставка» - «Символы»), отмечающий наложение запрета на отрыв их при верстке от определяемого ими числа или слова, то же самое относится к набору инициалов и фамилий.

- При использовании в тексте кавычек применяются так называемые типографские кавычки («»).
- Тире обозначается символом « – » (короткое тире с пробелами); дефис «-» (без пробелов).
- Все сокращения при первом употреблении должны быть полностью расшифрованы, за исключением общепринятых сокращений.
- Информация о грантах и благодарностях приводится в виде сноски в конце первой страницы статьи.
- Картинки располагаются в тексте в необходимом месте, а также присылаются отдельными файлами в формате jpg.
- Все ссылки на источники даются в тексте статьи в квадратных скобках через запятую (указываются номер источника, номер страницы), например: [1, с. 98]. Ссылки на литературу приводятся в конце статьи под названием «Библиографический список» в алфавитном порядке. Оформление списка литературы производится в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись».

Материалы присылаются на электронный адрес редакции журнала:  
**s-h\_vestnik@rambler.ru** в файле расширения doc, docx, rtf.

**Для публикации статьи необходимо представить в редакцию:**

- Текст статьи в печатном и электронном варианте с приложением сведений об авторе.
- Заявку (на русском и английском языках), заполненную в соответствии с формой, предложенной ниже (Приложение).
- Отзыв-рекомендацию научного руководителя, заверенный печатью – для магистрантов, аспирантов, докторантов и соискателей.

Публикация статьи платная. Договор, счет, акт выполненных работ высылаются автору редакцией после принятия материалов к публикации.

*Приложение*

**ЗАЯВКА**

Ф.И.О. полностью	
Название статьи	
Учёная степень, учёное звание	
Место работы, должность	
Почтовый адрес, e-mail, конт. тел.	
Наименование рубрики, в которую направляется статья	
Количество экземпляров журнала	

**Контакты:**

**Ларионова Ирина Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, зам. главного редактора**  
 E-mail: [isobr@uspu.ru](mailto:isobr@uspu.ru)

**Коротун Анна Валериановна, кандидат педагогических наук, доцент, ответственный редактор**  
 E-mail: [korotun83@bk.ru](mailto:korotun83@bk.ru)

620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26  
 УрГПУ, Институт социального образования, к. 149  
 Тел.: 8 (343) 235-76-81, факс 8 (343) 336-13-50

**Будем рады сотрудничеству с Вами!**



Научное издание

«ВЕСТНИК СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ»  
2013. №3

Редактор А.В. Коротун  
Корректор Ю.А. Мухина  
Компьютерная верстка Ю.А. Мухиной

Подписано в печать 15.09.2013. Формат 60x84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Book Antiqua». Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 4,2. Уч.-изд. л. 4,3. Тираж 500 экз. Заказ № \_\_\_\_\_.

Отпечатано в типографии  
ООО «Издательство УМЦ УПИ»  
620078, г. Екатеринбург, ул. Гагарина 35а, оф. 2.  
Тел.: (343) 362-91-16, 362-91-17