

Гоголева Г. С.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОЦЕССЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЗАДАНИЙ ПО РУЧНОМУ ТРУДУ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/12.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 4 (23): в 2-х ч. Ч. II. С. 48-53. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

тов) размыли местную культуру, представленную на текущий момент небольшим количеством коренного населения (татары и северные народности). Представители, прибывшие на территорию Тюменской области, не столь связаны с качеством оседлости, следовательно, ориентированы на экстравертный уровень развития, чем на интровертный (что в некоторой степени предполагает религиозность) путь развития.

3. Огромные незаселенные пространства создают условия для разреженности населения - отсюда и не большое наличие застарелых конфликтов на почве естественной продуктовой базы.

4. Сложившееся качество здешней ментальности "отсутствия почвы" - из-за малого количества политически активного населения, в особенности условно "коренной интеллигентности" по причине удаленности от крупных политических центров".

Опросы бортипроводников, то есть представителей молодого поколения жителей Тюменской области, по сути, части целевой аудитории СМИ показали, что властные усилия, и политика СМИ как инструмент властного влияния достигают своей цели. В Тюмени, где диктат власти жестче, и этнические проблемы находятся на периферии внимания прессы, молодежь более толерантна, и практически не мыслит себя в этнических категориях; округа, где пресса охотнее освещает этнические проблемы, в том числе криминальные новости с участием мигрантов, молодежь более подвержена ксенофобии.

Таким образом, стоит говорить об опасности муссирования этнонациональных проблем, так как существует мнение, хотя и на уровне дискуссий, подчас околонучных, о "заданности проблемы", о некоей возможности нейро-лингвистического программирования населения, ибо, как предупреждал поэт, "нам не дано предугадать, как наше слово отзовется". Многие отмечают, что излишнее муссирование отдельных тем в СМИ порождает волну похожих событий, что сопряжено с несомненными опасностями, если темы, избираемые для транслирования, носят негативный характер. Это как нельзя более характерно для этнонациональных проблем, так как может породить экстремизм, преступления на этнической почве, бытовую ненависть.

Список литературы

- Акулич Е. М.** Ценностные ориентации тюменского студенчества в XXI веке // Духовно-нравственные ценности в образовательном пространстве России: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф., 5-6 февраля 2008. - Тюмень, 2008.
- Дробижева Л. М., Аклаев А. Р., Коротеева В. В., Солдатова Г. У.** Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 90-х годов. - М., 1996.
- Идентичность и конфликт в постсоветских государствах.** - М., 1997.
- Идентичность и толерантность** / Под ред. Н. М. Лебедевой. - М., 2002.
- Лебедева Н. М.** Теоретико-методологические основы исследования этнической идентичности и толерантности в поликультурных регионах России и СНГ // Идентичность и толерантность. - М., 2002.
- Национальное самосознание и национализм в Российской Федерации начала 1990-х годов** / Отв. ред. Л. М. Дробижева. - М., 1994.
- Социальная и культурная дистанции. Опыт многонациональной России** / Отв. ред. Л. М. Дробижева. - М., 1998.
- Суверенитет и этническое самосознание: идеология и практика** / Отв. ред. Л. М. Дробижева, Т. С. Гузенкова. - М., 1995.
- Татарова Г. Г.** Основы типологического анализа в социологических исследованиях: Учебное пособие. - М.: Новый учебник, 2004.
- Ценности и символы национального самосознания в условиях изменяющегося общества** / Отв. ред. Л. М. Дробижева. - М., 1994.
- Эрикссон Э.** Идентичность: юность и кризис. - М., 2001.
- Brubaker R.** Nationalism Reframed: Nationhood and the National Question in the New Europe. - Cambridge, 1996.
- Tajfel H., Turner J. C.** An Integrative Theory of Intergroup Conflict // The Social Psychology of Intergroup Relations. - Monterey (Cal.), 1979.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОЦЕССЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ЗАДАНИЙ ПО РУЧНОМУ ТРУДУ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Гоголева Г. С.
Курганский государственный университет*

Проблема воспитания, обучения и подготовки к труду детей в учреждениях системы Министерства социального обеспечения связана с целым рядом трудностей, обусловленных наличием у этих детей грубых нарушений умственного, а иногда и физического развития. Важное место в решении этой задачи занимает трудовое обучение, и в частности ручной труд.

Ручной труд как предмет, заключающий в себе большие коррекционные возможности, высоко оценивали зарубежные и отечественные дефектологи (Э. Сеген, Ж. Демор, Е. Минень, В. П. Кащенко, А. Н. Граборов, М. И. Рябцев и др.). Они признавали необходимость использования ручного труда для исправления существенных недостатков познавательных процессов и воспитания положительных качеств личности у детей с умственной отсталостью. Психологические исследования (А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, Я. З. Неверович, Д. Б. Эльконин) показывают, что ребенок лучше всего знакомится с окружающими предметами в процессе

активных действий с ними, когда возникает необходимость использовать предмет, узнать его специфические свойства. Все это относится и к ручному труду, к работе с разной бумагой: тонкой, толстой, белой и цветной, картоном, ватой, нитками и прочими материалами. «Занятия ручным трудом вызывают живой интерес у ребенка с ограниченными возможностями, способствуют развитию практических умений и навыков» [Маллер 1996: 6]. Сначала ребенок учится складывать и разрывать бумагу по сгибу или намеченным линиям. Позднее по заранее подготовленным контурам круга или овала ребенок сможет работать ножницами и, наклеивая предметы на картон, получить орнамент. В настоящее время разносторонне исследуются вопросы трудового обучения умственно отсталых детей в работах Г. М. Дульнева, Б. И. Пинского, К. М. Турчинской, В. Ю. Карвялиса, М. И. Кузменской и др. Ведутся исследования обучения трудовым навыкам умственно отсталых дошкольников (Э. К. Гульянц, О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова, Л. П. Носкова, А. А. Катаева, Е. А. Стребелева, Л. В. Калининкова и др.). При этом до сих пор отсутствуют специальные исследования, посвященные трудовому обучению дошкольников с тяжелой умственной отсталостью. Вместе с тем радикальное воспитание аномальных детей имеет большое, а порой и решающее значение для дальнейшей жизни ребенка. Используя все возможности воспитания и обучения, необходимо формировать у них необходимые навыки, которые позволят воспитанникам в известной мере ориентироваться в окружающем, выполнять несложные трудовые операции.

Опираясь на потенциальные возможности глубоко умственно отсталых детей, мы предполагали, что возможно сформировать интерес к ручному труду при условии создания положительного эмоционального отношения к педагогу и образцу работы, побуждающего ребенка к началу деятельности и соучастию в успешной продуктивной работе, вследствие чего возникает интерес к процессу и результату работы. Следовало ожидать, что по мере овладения элементарными знаниями, трудовыми умениями и новыми приемами работы возникает интерес и к способу работы. В связи с этим в исследовании предстояло решить две задачи:

- 1) выявить возможность формирования интереса к ручному труду (или его предпосылок) у глубоко умственно отсталых детей дошкольного возраста (сравнить легкую и тяжелую умственную отсталость);
- 2) наметить способы работы и приемы, способствующие формированию интереса у детей с тяжелой умственной отсталостью и умственно отсталых детей (в степени дебильности) к заданиям по ручному труду.

Для решения этих задач применялись следующие методы:

1. Изучение анамнеза детей, беседы с врачами, дефектологами, логопедами, воспитателями.
2. Наблюдения в процессе деятельности детей в группах, на различных занятиях, во всех режимных моментах и в процессе экспериментов. Наблюдения за работой олигофренопедагогов для выявления условий, способствующих воспитанию у дошкольников интереса к занятиям.
3. Индивидуальный естественный эксперимент, организованный в форме свободного выбора деятельности, а также массовый естественный эксперимент для выявления сдвига в отношении к занятиям по ручному труду.
4. Психолого-педагогический эксперимент по формированию интереса к ручному труду, в процессе которого использовались различные занятия с бумагой, а также лепка и конструирование.
5. Дополнительный эксперимент, проведенный в специальном детском доме для выявления отсроченной реакции на данный вид трудового обучения. Изучение состояния ручного труда умственно отсталых детей дошкольного возраста проводилось нами в домах-интернатах системы социальной защиты Курганской области (№ 1 г. Шадринска, с. Сумка) и специализированном (коррекционном) детском доме VIII вида (с. Чаши). В эти учреждения принимаются дети в возрасте от 3 до 7 лет, страдающие отклонениями в умственном развитии различной степени выраженности, в том числе и с диагнозом «олигофрения» в степени дебильности, имбецильности, идиотии.

Воспитанники специальных домов ребенка — это, как правило, «отказные» дети, матери которых оставляют их в родильных домах, при этом полностью лишаясь материнских прав. За редким исключением ребенок отдается матерью в учреждение в связи с неблагополучной материальной обстановкой в семье. Обычно и в том и в другом случае ребенок остается без какой-либо опеки матери: она не интересуется его развитием, условиями проживания, теряет с учреждением всякую связь. Крайне редко ребенок: приходит жить в детский дом из дома ребенка, будучи сиротой. Дети, изначально развивающиеся в домашней обстановке, поступают в условия специального детского дома в большей части случаев из-за лишения государством их родителей прав на воспитание. Основной причиной тому является алкоголизм родителей. Изучение «личных дел» этих детей показывает, что в условиях домашнего пребывания они, как правило, не посещают детских садов, никто не занимается их воспитанием в семье, дети предоставлены сами себе и улице. При поступлении в детский дом у них часто приходится наблюдать голодные обмороки, следы побоев на теле. Каждая из групп представляет собой достаточно сложный организм, в котором первичное умственное недоразвитие и вторичные отклонения образуют весьма специфическую структуру дефекта в целом. Основная задача, стоящая перед такими учреждениями, заключается в изучении различных сторон психической сферы поступающих сюда детей, определении их реальных возможностей с учетом зоны ближайшего развития на момент поступления и в процессе обучения и воспитания. Со всеми детьми проводится коррекционно-воспитательная работа в соответствии с программой «Обучение и воспитание умственно отсталых детей (для специальных дошкольных учреждений)» (1991 г.) и программой «Обучение и воспитание детей дошкольного возраста с выраженной умственной отсталостью» (1993 г.). При комплектовании групп учитывается возраст ребенка, в ряде случаев — родственные связи детей (братья, сестры). Коррекционно-

воспитательная работа в учреждениях проводится педагогами-дефектологами и воспитателями групп систематически, в соответствии с планом и режимом дня. Жизнь воспитанников достаточно регламентирована во времени и подчинена строгому режиму.

Наше исследование мы начали с наблюдения за самостоятельной деятельностью детей. Для изучения были выбраны воспитанники старших групп в возрасте 6-8 лет. Нам было интересно понаблюдать за их жизнью в свободное от занятий время: чем каждый из них предпочитает заниматься, что именно в окружающей обстановке группы их привлекает и т.п. Присутствие постороннего взрослого в группе существенно влияло на обычное течение жизни этих детей: вызывало всплеск эмоциональных проявлений. Нормализация возникающей ситуации происходила не сразу. Отступая от гостя, дети продолжали обращаться с вопросами: «Вы к нам пришли?», «А что надо?» Постепенно вопросы переходили в сообщения детей друг о друге, о событиях их жизни и т.п. Без посторонних жизнь группы достаточно размеренна. Первое, что бросается в глаза, - рассредоточенность детей по группе. Приведем выписки из протоколов наблюдения за самостоятельной деятельностью детей в группе, представленных нами в виде одновременного общего для группы среза.

Таня М. (6 лет, 2 мес). «Подошла к шкафу с игрушками, взяла куклу, обходит группу, периодически приближаясь к другим детям, смотрит, что они делают, сообщает взрослому: «А я куклу взяла», возвращается к шкафу, достает коробку с кукольной одеждой, начинает перебирать ее». По такому же типу описывали еще 9 детей. Мы констатировали отсутствие объединений детей друг с другом, отмечали их «жизнь» рядом. Лишь целенаправленные побуждения взрослого ненадолго собирали детей вместе. Самостоятельное «занятие» каждого ребенка не представляло для него особого интереса: пролистав книгу, он формально брал другую; таким же образом дети действовали с игрушками, раскрасками. Вместе с тем представленность в группе детских работ по ручному труду, рисованию, аппликации говорила о том, что с детьми систематически и не формально проводятся обучающие занятия. В результате достаточно продолжительного знакомства с воспитанниками специального детского дома, анализа их поведения в свободное от занятий время убеждались, что скудность переживаемых впечатлений, однообразие житейских ситуаций не может не сказываться на личных предпочтениях детей. Очевидно, что условия проживания детей нуждаются в поиске нового содержания и новых форм организации их жизни. Среди таких форм, на наш взгляд, должен занять свое место ручной труд.

Для того чтобы наиболее полно и объективно представить себе реальное состояние ручного труда детей избранной нами категории, был проведен констатирующий эксперимент. Основным методом стало наблюдение за самостоятельной деятельностью детей. С этой целью была разработана серия заданий, предусматривающих изготовление детьми поделок из бумаги и природного материала. Содержание заданий соответствовало вышеуказанным программам 1991 и 1993 гг. в области ручного труда. Испытуемым предлагалось изготовить флажок и открытку из бумаги; зайца и черепаху - из природного материала (всего 4 задания) по готовому образцу. В случае затруднения испытуемому оказывалась помощь. В ходе ее предъявления нами использовалась методика дозированных видов помощи, выделенных С. Я. Рубинштейном [Рубинштейн 1990: 28], и описание исследования ручного труда Л. В. Калининской [Калиникова 1996: 4]:

1. Простое переспрашивание - для привлечения внимания ребенка к тому, что он делает (*Что ты делаешь?*).

2. Одобрение, поддержка - стимуляция (*Молодец, смелее, у тебя получается*).

3. Вопросы, помогающие ребенку понять свое действие (*Почему ты решил сначала промазать голову? - если ребенок пропускает предварительное действие - изготовление зайцу воротничка*).

4. Замечание или наводящие вопросы.

5. Подсказка - инструкция, как нужно сделать.

6. Показ - демонстрация действий. Опираясь на данные исследований А. А. Катаевой и С. И. Давыдовой, Н. Г. Морозовой об особенностях применения речевых инструкций в работе с умственно отсталыми дошкольниками, мы строили подсказку так, чтобы она содержала также указательный жест на образец изделия с целью стимулирования ребенка к самостоятельному устранению причины той или иной трудности. Вопросы, замечания, подсказки рассматривались нами в качестве активизирующих видов помощи, в протоколах наблюдений обозначались значком Б. Показ способа выполнения действия также сочетался с речевым инструктированием, его выполнение ребенком приобретало характер отсроченного подражания, что в протоколах наблюдений отмечалось значком Д. Оказание помощи производилось в тупиковых для ребенка ситуациях - на этапе исполнения. При изучении предварительного ориентирования детей в задании фиксировались данные о его принятии, характере протекания, собирались сведения о наличии самостоятельных ориентировочных действий сопоставления с образцом изделия, их числе и продолжительности. В констатирующем эксперименте принимали участие дети с умственной отсталостью в степени имбецильности и дебильности старшего дошкольного возраста, воспитывающиеся в условиях социальных домов-интернатов Курганской области (всего 25 испытуемых).

Предварительное ориентирование в задании. Все испытуемые понимали поставленную перед ними цель и стремились к ее достижению. Их привлекал готовый образец, материал (шишки, цветная бумага и т.п.), инструменты (ножницы, кисть, стэк), другое оборудование. Первые самостоятельные действия включения в процесс деятельности показали, что достаточно знакомая для начала работы ситуация по-разному характеризует предварительное ориентирование детей в задании. Часть детей в условия задачи входила спонтанно, «с места» (А. В. Запорожец, М. И. Лисина). Они тут же брали лист бумаги или пластилин, пере-

ходя к практическим действиям исполнения. Другая часть испытуемых начинала хаотично перебирать разложенные перед ними материалы и оборудование. Дети брали их в руки, совершая при этом пассивные действия, возвращали на место и вновь брали. Средняя продолжительность такой ориентировки составила 35 секунд.

Приведем выписку из протокола наблюдения.

Коля 3. (6 лет, 1 мес). Изготовление открытки, ориентировка в задании - 50 секунд. «Приступая к выполнению задания, испытуемый берет ножницы, смотрит на них, возвращает на место. Затем берет кисть, опускает ее в емкость с клеем, вынимает, оставляя в прежнем положении. Вновь берет ножницы, раскрывает их, закрывает, переходя к действиям с карандашом. Принимается за изготовление поделки: берет лист бумаги, пытается его согнуть...»

Таблица 1.

**Характеристика предварительного ориентирования в задании
(общее число ориентировок - 103)**

Показатель	Характер ориентировочных действий		
	Спонтанные	Хаотичные	
		с минимальным временем	с максимальным временем
Доля в общем числе ориентировок, %	51	20	26
Средняя продолжительность ориентировки, с.	3,4	14	29

Как видно из Табл. 1, разница между средним минимальным и максимальным показателями продолжительности самостоятельной ориентировки испытуемых составила 23 секунды, а средний показатель продолжительности - 16 секунд. Предварительное ориентирование детей протекало на фоне отсутствия ориентировочных действий сопоставления с образцом исполнения. Выбор условий и средств реализации задания не сопровождался речевыми высказываниями детей.

Исполнение. Все испытуемые удерживали задачу, никто не отказывался действовать самостоятельно. По мере того как дети совершали несколько практических действий, становилось очевидным, что многие из них нуждаются в помощи взрослого.

Таблица 2.

Продолжительность исполнительской части деятельности

Вид работы (материал)	Минимальное время, мин.	Максимальное время, мин.
С бумагой	6	14
С природными материалами	16	27

По данным Табл. 2, разница между минимальным и максимальным временем выполнения задания составила: при работе с бумагой — 8 минут (в среднем 10 минут), с природными материалами - 11 минут (в среднем 21,5 минут). Значительное число затруднений было связано с ходом выполнения трудовых действий.

Приведем выписку из протокола эксперимента.

Тоня В. (6 лет, 8 мес). Изготовление открытки. «Накидываем части композиции на альбомный лист. Тоня показывает взрослому и сообщает: «Я все». Пропускает действие сгибания листа открытки пополам, что придает ей форму книжки. Ошибку не видит. Последовательное оказание помощи:

Взрослый: *Почему ты так решила сделать открытку?*

Тоня (молчит).

Взрослый: *Как ты считаешь, у тебя получилась такая же открытка ?*

Тоня: Да.

Взрослый: *Посмотри, ты забыла согнуть лист пополам (указательный жест педагога на место сгиба на образце)».*

Таблица 3.

Общее число пропусков практических действий исполнения

Вид работы	Общее число действий	Всего пропусков	Из них	
			б	д
С бумагой	311	45	33	и
С природными материалами	467	78	78	-
<i>Всего</i>	778	123	111	и

В некоторых случаях выполнение действий осуществлялось способом перебора вариантов, путем проб и ошибок.

Приведем выписку из протокола наблюдения.

Даша Д. (6 лет, 7 мес). Изготовление флажка. «...Выбрала лист, согнула его пополам, взяла карандаш и неуверенными движениями стала наносить им линии на бумагу, посмотрела на образец, действия с карандашом прекратила. Вновь возобновляет действия, многократно прочеркивая по листу в одном и том же месте, разворачивает лист, вновь сгибает, смотрит на взрослого. Помогает продолжить выполнение задания только последовательное предъявление помощи, подсказки». В обоих описанных нами случаях дети демонстрируют пробные действия. Однако в первом случае справиться с возникшей ситуацией самостоятельно ребенку не удалось, во втором - действия носили продуктивный характер.

Таблица 4.

Общее число действий, выполненных способом перебора вариантов

Вид работы	Общее число действий	Всего способом перебора вариантов	Из них		
			продуктивные		непродуктивные
				б	
С бумагой	311	72	25	21	12
С природными материалами	467	127	88	18	7
<i>Всего</i>	778	199	113	39	19

Общее число действий, выполненных способом перебора вариантов, составило 24%, из них 14% - продуктивные, в 7% дети нуждались в оказании помощи взрослого. Дети не обнаруживали самостоятельно своих ошибок и продолжали выполнять задание до тех пор, пока его дальнейшее продвижение не становилось невозможным. Эти действия рассматриваются нами как выполненные неправильно.

Приведем выписку из протокола наблюдения.

Паша К. (6 лет, 2 мес). Изготовление флажка. «...Предварительно согнув лист пополам, разворачивает его, берет трафарет и накладывает его на разворот листа, карандашом обводит форму флажка, затем ее вырезает. Вырезанную часть флажка пытается приклеить к палочке...» Мальчик не видит своей ошибки, и это, прежде всего, сказывается на возможности получения продукта. В данном случае необходим был показ правильности выполнения операции.

Таблица 5.

Общее число действий, выполненных с нарушением способа их реализации

Вид работы	Общее число действий	Всего с нарушением способа	Из них	
			б	д
С бумагой	311	15	4	10
С природными материалами	467	37	16	20
<i>Всего</i>	778	52	20	30

По данным Табл. 5, 6% составили действия, выполненные неправильно, с нарушением способа их реализации, 2% - исправлялись с помощью подсказки, 3% - с показом, путем отсроченного подражания. Таким образом, самостоятельное выполнение трудовых действий сочеталось с их пропусками, перестановками, пробами, в ряде случаев - нарушением способа их выполнения.

Как показал первый этап констатирующего эксперимента, дошкольники с умственной отсталостью легкой и тяжелой степени проявляют желание трудиться, получить продукт своего труда. Свернутый характер ориентировки, с одной стороны, хаотичный - с другой, определяет значительные расхождения временных показателей ее протекания. Анализ результатов отбора материалов детьми показал, что при создании благо-

приятных условий дети могут справиться с заданиями по ручному труду, хотя у имбецилов отмечалась грубая неточность, нецеленаправленность, неправильное положение рук, а дети с более легкой степенью умственной отсталости более решительно обращались с материалами и инструментами. В процессе деятельности неоднократно констатировалось отвлечение детей от своей работы, что говорило об отсутствии интереса; некоторые дети отступали перед трудностями сразу же (10 случаев) и ждали помощи; другие просили помощи (20 случаев); третьи не просили помощи, а просто смотрели (5 случаев). Нами выделены критерии устойчивого положительного отношения к труду: стремление выполнить задание, общее эмоциональное расположение, желание сделать лучше и т.п.

Таким образом, переход ребенка дошкольного возраста с умственной отсталостью легкой и тяжелой степени с адекватными действиями к выполнению заданий на более высоком уровне и внесение самостоятельных дополнений говорит о создании элементов устойчивого положительного отношения к заданиям по ручному труду, которое стоит на пути дальнейшего развития интереса к трудовой деятельности.

Список литературы

- Маллер, А. Р.** Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей / А. Р. Маллер. - М.: Педагогика-Пресс, 1996. - С. 67.
- Рубинштейн, С. Я.** Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. - М: Просвещение, 1990. – 210 с.
- Калинникова, Л. В.** Ручной труд как средство коррекции умственного развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Калинникова. – М., 1996. – 24 с.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Гусарова Ю. В.

Пензенская государственная технологическая академия

Истоки возникновения системы среднего профессионального образования в целом и средних профессиональных заведений в частности, тесным образом связаны [Бабишин 1972: 95] с появлением еще в средние века (XI-XV вв.) системы городских цехов различного профиля, возникших, прежде всего там, где был высок спрос на производство орудий труда, предметы быта, поисковые изыскания. Например, в Древнем Новгороде еще до татаро-монгольского ига существовали цеха обувщиков, ткачей, кузнецов, литейщиков, оружейников, пекарей.

Но с ростом городов [Латышина 1998: 56] мелкие цеха, чтобы выжить в условиях зарождающихся капиталистических отношений в производстве, вынуждены были объединяться. Поэтому в это время в среднем профессиональном образовании наметилась новая тенденция: развивать обучение профессиям централизованно и в доступном виде (в отличие от средних веков, когда обучение строилось по принципу преемственности), с научных и педагогических позиций. Даже в школьные программы [Латышина 1998: 58] стало включаться трудовое обучение.

Поэтому именно в середине XVII века [Демков 1985: 104] начинают возникать систематические учреждения среднего профессионального образования в России с появлением посольских, лекарских, типографских школ. Так, например, в Типографской школе при Приказе печатного двора, основанной в 1681 г., обучалось к 1684 г. 194 человека. Школа одновременно была начальной школой и училищем для подготовки печатников Печатного двора [Демков 1985: 108]. В организации учебного процесса особую роль играли старосты, которым выплачивался «поденный корм» и в обязанности которых входило «спрашивать уроки у товарищей».

А появление современных учреждений среднего профессионального образования в современном его понимании – это заслуга Петра I. После зарубежных поездок и неудачных военных действий в Северной войне Петр I предпринял шаги по подготовке необходимых государству специалистов путём создания профессиональных школ различного типа. Образование и воспитание [Медынский 1989: 87] в петровской школе было направлено на приобретение профессиональных навыков. России нужны были корабельные инженеры, артиллеристы, мореходы, офицеры, мастера и техники в различных областях. Так, в 1701 году Петром I была утверждена в Москве «Школа математических и навигацких наук», навигаторские классы которой в 1715 году были переведены в Петербург и на их основе создана Морская Академия. Кроме того, в этот период появляются также артиллерийская школа (1712), военная фельдшерская школа (1754), театральное училище (1783), учительская семинария (1786) [Пурин 2006: 32].

В школе обучались [Давыдов 1993: 379] подростки и юноши всех сословий, кроме крепостных, в возрасте от 12 до 20 лет, находившиеся на полном государственном обеспечении. Количество обучающихся в 1703 году составляло 300 человек, в 1711 – 500 человек. Курс обучения состоял из трёх ступеней: начальной (обучение письму, чтению, грамматике и арифметике), цифровой (обучение арифметике, геометрии, тригонометрии), высшей (навигаторских классов). Учащиеся навигаторских классов проходили практику на морских кораблях, судостроительных верфях, на прокладке дорог. Большую роль в организации работы школы