

Балашов Ю. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ СЕВЕРА (НА ПРИМЕРЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА)

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/7.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. I. С. 27-31. ISSN 1993-5552.

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

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

© 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

вряд ли избегнет последствий подобного эмоционального настроения матери.

Анализируя данную проблему, приходим к выводу, что в семье, где мать одна воспитывает ребенка, все зависит от ее личности. От того, как она сумеет организовать совместную жизнь с ребенком, создать эмоциональный благоприятный климат в семье, разумно и грамотно удовлетворять потребности ребенка.

Список литературы

- Авдеев А. Н. Социология семьи. - М., 1998.
Азаров Ю. П. Искусство воспитывать. - М., 1985.
Азаров Ю. П. Семейная педагогика. - М., 1985.
Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства. - М., 2005.
Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. - М., 2007.
Бондаревская Е. В. Социально-педагогические аспекты семейного воспитания. - Могилев, 1985.
Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра. - М., 1988.
Гиппенрейтер Ю. В. Общаться с ребенком. Как? - М., 1995.
Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. - Л., 1998.
Гребенников И. В. Воспитательный климат семьи. - М., 1976.
Гребенников И. В. Основы семейной жизни: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. - М., 1981.
Дурнова П. С. Целевой подход к социально-бытовому обследованию. - М., 1989.
Соколова В. Н., Юзefович Г. Я. Отцы и дети в меняющемся мире: Книга для учителей и родителей. - М., 1991.
Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. - М., 2007.
Юнг К. Г. Конфликты детской души. - М., 2007.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ СЕВЕРА (НА ПРИМЕРЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ШКОЛ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА)

Балашов Ю. В.

Омский государственный педагогический университет

Начало XXI века характеризуется глобальными изменениями в образовании, стремительно разворачивающимися в нем инновационными процессами; условием эффективности образовательного процесса становится готовность школ и педагогов к переменам, направленным на повышение качества образования каждого ребенка, на создание условий для развития его творческого потенциала.

Наблюдаемая в конце XX-начале XXI вв. тенденция роста интереса к личностному развитию актуализирует потребность в разработке личностно-развивающих программ, методов, технологий обучения и воспитания, диктует необходимость наличия эффективного режима психолого-педагогического сопровождения и повышения роли процессуально-деятельностного компонента процесса обучения и воспитания.

Потребность в таких разработках наиболее очевидно выражена в национальных (этнических) школах, деятельность которых адекватна задачам этносоциального, этнокультурного, этнопедагогического и этнопсихологического развития личности. По мнению М. Х. Гатауллиной: «Национальная школа - это образовательное учреждение, отвечающее потребностям нации и отражающее ее исторические и духовные ценности, а также менталитет данного этноса, проявляющийся в особенностях национальной психологии, мировоззрения и этнопедагогики» [4, с. 3].

Национальная школа работает с контингентом учащихся, чья психология и менталитет имеют ряд характерных особенностей. Подобные особенности, тем более в многонациональных регионах России, должны найти научное обоснование и отражены в методиках преподавания. В настоящее время аспект национального фактора и особенности его реализации в процессе обучения является наименее разработанной областью современной дидактики.

Таким образом, национальная школа, переживая сегодня процесс интенсивного реформирования, находится в менее выгодном положении по сравнению с общеобразовательной школой вследствие недостаточной разработанности научно-методического процесса обучения и воспитания. Более того, в правовом поле законов об образовании, принятых в последние годы само понятие «национальная школа» не имеет официального статуса.

Перестройка системы образования в национальных регионах России, ее адаптация к изменяющимся реалиям жизни должна исходить из необходимости наделяния регионов правовыми полномочиями для выбора своей образовательной стратегии, создания собственной программы развития образования в соответствии с социально-экономическими, демографическими, этнопсихологическими, культурологическими, географическими и другими условиями образовательной среды.

Наибольшую остроту приобретает в этой связи проблема национальной северной школы малочисленных народов Крайнего Севера, в том числе малочисленных народов (ханты, манси, ненцы), проживающих на территории Ханты-Мансийского автономного округа (ХМАО).

Следует отметить, что происходящие в настоящее время перемены в экономике и социальной сфере ХМАО практически не отразились на функционировании системы национальных учебно-воспитательных за-

ведений, в том числе и национальных школ.

Современная школа малочисленных народов Крайнего Севера сформировалась в 60-х годах XX века, когда осуществлялась общегосударственная политика укрупнения хозяйственных структур и населенных пунктов в сельской местности. Соответственно укрупнялись и школы. В районах компактного проживания народов Севера многие школы стали считаться национальными, но, по сути, таковыми не являлись – вся образовательная система была нацелена на внедрение всеобщего унифицированного среднего образования. В ее основе лежало получение образования через системы школ-интернатов, которые и по настоящее время представляют собой модель закрытого и низкоэффективного образовательного учреждения.

Как показывает образовательная практика, такой способ получения образования приводит к разрушению семейного уклада жизни и преемственности поколений, утрате воспитанниками интернатов родного языка, навыков традиционного хозяйствования и интереса к своим национальным обычаям. Более того, воспитывает социально пассивных, иждивенчески настроенных молодых людей, не имеющих устойчивой привычки к систематическому труду и к дальнейшему продолжению образования.

Таким образом, существующая система воспитания и образования молодежи народностей Севера формирует ценностные ориентации, которые входят в противоречие с традиционной иерархией ценностей в духовной культуре народов и не обеспечивают их полную адаптацию к современным условиям жизнедеятельности.

Многие исследователи северного этноса считают, что низкий уровень общеобразовательной подготовки учащихся национальных школ Севера обусловлен следующими обстоятельствами:

- неспособность многих детей младшего школьного возраста при поступлении в школу преодолеть трудности перехода в качественно иную социальную среду;
- отсутствие регулирующего воздействия на ребенка семейных отношений при воспитании вне семьи;
- несоответствие учебного процесса стандартам традиционного образа жизни, особенностям восприятия действительности и поведения аборигенов, определяемыми психофизиологическими чертами;
- относительно поздние сроки начала обучения крайне неблагоприятно сказываются на развитии интеллектуальных способностей, что приводит к их необратимому угасанию;
- малая заинтересованность в результатах учебного процесса, обусловленная отсутствием реальной ориентации на продолжение образования;
- недостатки в организации процесса обучения: слабая материально-техническая база школ, низкая обеспеченность учебниками и литературой по родному языку, укрупнение учебных заведений и, по существу, ликвидация малокомплектных школ в местах производственной деятельности родителей, нехватка педагогических кадров.

Для обучения детей коренного населения в настоящее время на территории округа функционирует 43 национальных школы в местах компактного проживания коренных народностей ХМАО, в том числе 37 общеобразовательных учреждений с этнокультурным компонентом содержания образования.

Всего в общеобразовательных учреждениях округа обучается 5655 учащихся из числа малочисленных народов Севера, в том числе ханты 3461 ученик, манси – 1951, ненцы – 242 ученика.

Социологический опрос, проведенный исследователями Т. Г. Харамзиным и Н. Г. Хайруллиной [12] показал, что основными недостатками школьного образования аборигены ХМАО назвали следующие:

- школа не дает достаточных общих знаний, в том числе для поступления в училища, техникумы, вузы – 53,3%;
- дает часто лишние знания, но не учит тому, что необходимо для жизни на Севере – 50%;
- ухудшает здоровье детей – 40%;
- ребенок отрывается от семьи – 28,2%;
- дети не узнают историю своего народа, обычаев и культуры – 69,4%;
- не дает достаточного знания родного языка – 63,5%.

Образовательная практика, проводимая в рамках традиционной системы образования, доказала ее низкую эффективность применительно к уровню и качеству образования детей коренных народностей ХМАО. Современные исследователи северного этноса (В. В. Аршавский, Г. Н. Волков, Х. В. Нерадовский и др.) считают, что основная причина низкой общеобразовательной подготовки учащихся национальных школ Севера связана с дезадаптацией учебно-воспитательного процесса ко всем специфическим особенностям северного этноса, с отсутствием учета этнопсихологических особенностей учащихся при выборе технологии обучения.

Потребность в более точном и детальном учете этнокультурной специфики особенно ощущается при анализе эффективности этнообразовательного процесса. Так, специалисты из Корякского автономного округа В. Х. Нерадовский и Э. В. Нерадовская [8] отмечают: «К сожалению, еще бытует мнение о том, что дети Севера все “на одно лицо”. “Их можно учить вообще”» Проведенные ими исследования показали, что обучение учащихся различных этнических групп требует дифференцированного подхода к организации обучения, – это обусловлено специфическими особенностями интеллектуально-познавательных параметров, жизненным укладом, духовной культурой и традициями разных этносов.

Видный теоретик гуманистической педагогики И. Г. Песталоцци писал: «Конечная цель любого научного предмета заключается в основном в том, чтобы совершенствовать человеческую природу, развивая ее в максимально высокой степени. Не развитие человеческой природы через науку является ее священной задачей. Поэтому не человеческая природа должна быть приведена в соответствие с научными предметами, а научные предметы – с человеческой природой» [9, с. 216].

Обучение представителей различной этнической принадлежности, в том числе ханты, манси, ненцы проживающих на территории ХМАО, зависит от учета закономерностей проявления их этнопсихологических особенностей, поскольку они влияют на восприятие и усвоение получаемых знаний, на степень эффективного приспособления учащихся к педагогическому процессу. Именно этнопсихологические особенности выражают содержание образовательного потенциала детей коренного населения Севера, который фактически существует лишь в относительной зависимости от материально-технического обеспечения образовательного процесса.

В этой связи целесообразно конкретизировать и детализировать образовательные стратегии с достаточно высокой степенью точности применительно к этнопсихологическим особенностям различных коренных народов и составляющих их моноэтнических и полиэтнических групп. Решение данной задачи способно обеспечить личностно-ориентированный подход в обучении, задает базовый ориентир для формирования благоприятной образовательной среды, в рамках которой процесс обучения способствует развитию личности ученика, актуализации его субъектного потенциала в соответствии с его природными способностями.

Известно, что в структуру этнопсихологических особенностей входят интеллектуально-познавательные, мотивационно-фоновые, эмоционально-волевые и коммуникативно-поведенческие особенности, проявляющиеся как результат непосредственного реагирования психики представителей конкретных этнических общностей на воздействия окружающего мира (в частности, на воспитательные и учебные воздействия).

Вместе с этим следует выделить одно важное свойство этнопсихологических особенностей, составляющее целостный блок взаимосвязанных элементов: этнопсихологические особенности этноса характеризуются неподверженностью непосредственному воздействию объективной действительности, в том числе и образовательным воздействиям. Следовательно, этнопсихологические особенности, проявляясь во всех видах деятельности как гарант стабильности и устойчивости психики, могут существенно затруднять реализацию дидактических схем и отрицательно влиять на эффективность образовательного процесса в случае, если его организация осуществлялась без их учета.

Так, в работе ученых Института этнологии и антропологии им. Миклухо-Маклая «Этнокультурное развитие народностей Севера на перспективу до 2005 года» было высказано мнение о невысоком образовательном потенциале детей Севера: «Понятийный аппарат детей Севера для восприятия современной школьной программы не подготовлен». Оппонируя вышеизложенной точке зрения, Х. В. Нерадовский высказывает мысль о том, что: «Если детей Севера “подгонять” под единообразную систему обучения, то отчасти ученые правы. Но любому покажется странным, если человека “подгонять” под костюм».

Изучение разнообразных источников, отражающих жизнь, культуру и быт представителей коренных народностей Севера ханты и манси, обобщение результатов специальных социально-психологических исследований свидетельствуют, что наиболее характерными этнопсихологическими особенностями, которые необходимо учитывать при организации процесса обучения, являются:

- трудолюбие, дисциплинированность, исполнительность и аккуратность во всех видах деятельности;
- неприхотливость в учебе, повседневной жизни и в быту;
- твердость, рассудительность, неторопливость и последовательность в действиях и поступках;
- низкий уровень интеллектуально-познавательной активности, мотивации и коммуникативных способностей в системе «ученик-учитель»;
- практический склад ума, доминирование наглядно-действенного и наглядно-образного мышления;
- недостаточная активность в абстрагировании;
- низкий уровень речевой активности, интровертность;
- низкая скорость мыслительных операций;
- ориентация на высокую оценку и похвалу;
- высокий уровень творческих и художественных способностей.

Для реализации образовательного потенциала детей коренных народностей Севера учет этнокультурной специфики при организации учебно-воспитательного процесса в национальной школе имеет решающее значение. По мнению некоторых ученых, этот процесс целесообразно рассматривать с концептуальных позиций философской антропологии, генетики и нейрофизиологии.

Известно, что представителям различных этнических групп присуща определенная специфика типа мышления, связанная с различной активностью полушарий головного мозга основной массы ее носителей. Для носителей западной культуры характерно доминирование логико-вербального мышления, тогда как для носителей культуры восточной – образно-интуитивного.

Согласно современным представлениям межполушарная асимметрия – это различие полушарий по принципам организации контекстуальной связи между элементами информации, каковыми выступают слова и образы. За логико-вербальную, абстрактную переработку информации ответственны преимущественно функциональные системы левого полушария, за пространственно-образную, конкретную – правое.

Исследователи северного этноса (В. В. Аршавский, У. А. Винокурова, В. С. Мухина и др.) пришли к выводу о том, что в результате влияния географических и природно-климатических факторов (большая протяженность территорий, суровый климат, длительный зимний период, изолированность и т.д.) у представителей коренных народностей Севера сформировался конкретно-образный вид мышления (правополушарный тип).

Подрастающее поколение Севера воспитывалось через непосредственное включение в систему исконных

профессий, определяемых обстоятельствами жизни в тундре, тайге, на берегу океана. Основной дидактический принцип опирался на конкретно-образное видение мира и был направлен преимущественно на развитие сенсорной чувствительности и конкретно-образного мышления.

Для выживания в условиях Севера существенное значение имели высокое развитие пространственной ориентации, физической выносливости, наблюдательности, низкий порог сенсорной чувствительности, слуха, кинестетических ощущений. В целом можно предполагать, что одной из функций образования являлось совершенствование физического типа человека и мозга как органа приспособления к экстремальным условиям Севера.

Следует отметить, что за последние десятилетия произошло резкое изменение условий жизнедеятельности коренных народов Севера. В результате таких изменений произошла смена адаптационных механизмов: на смену социально-биологической адаптации пришла социальная. Тем не менее, вследствие стабильности основных характеристик этнопсихологических особенностей северного этноса, эти процессы не повлияли на исторически сложившийся вид мышления.

По мнению В. В. Аршавского [2] и В. Л. Бианки [3], основная причина низкой эффективности системы образования, реализуемой среди коренных народов Севера, связана с ориентацией традиционного образования на развитие вербально-логического мышления. Такая модель образования является неприемлемой для лиц с этнотипическим преобладанием образно-интуитивного (правополушарного) мышления.

Учитывая эти факторы, в образовательные стратегии следует инвестировать педагогические технологии обучения, реализующие, в первую очередь, возможности базисного, наглядно-образного компонента мыслительной деятельности учащихся национальных школ Севера, исходя из генетической первичности этого вида мышления. «Человеку изначально (по природе) была присуща высокая образность, которую нужно вернуть; это мощное биолого-эволюционное основание, необходимость для антропологической трансформации. С развитием же цивилизации человек стал запоминать не образ, а абстрактную информацию» [5, с. 31].

Современная же система обучения, как известно, построена на правилах, теоремах, алгоритмах, закономерностях, законах и изначально сориентирована на логический процесс познания, что в основе своей не согласуется с особенностями мышления значительной части учащихся национальных школ Севера. В этих условиях масштаб и эффективность образовательного процесса более высокого уровня лимитированы традиционными методиками обучения, абстрактным содержанием учебного материала в школьных учебниках, отсутствием опоры на доминанту образного компонента мыслительной деятельности детей Севера.

В. С. Ротенберг [10], отмечает, что мышление, лишенное элементов образности, рискует стать сухим, бесплодным, формальным. Обучение совсем не адресованное к образному мышлению, не только не способствует его развитию, но и, в конечном счете, подавляет его. Отсутствие опоры на образную сторону учебного материала не просто затрудняет обучение, а подчас придает ему мучительный характер, приводит к конфликту между образно мыслящим учеником и «сухой», скучной учебной работой.

Более того, как показывает практика, для устойчивого развития процесса обучения учащихся различных возрастных категорий, приоритетными являются такие образовательные технологии в системах дошкольного и начального образования, которые учитывают особенности мыслительной деятельности и культурно-предметную среду детей коренных народностей Севера.

Многие исследователи в области психологии отмечают, что образное мышление является полифункциональным, то есть оно не основывается только на одной сенсорной системе. Доминирующей сенсорной системой для образного мышления является зрительная система. Известно, что у коренных народностей Севера зрительная система имеет очень высокие характеристические показатели. В процессе создания образов большое значение имеют также и другие сенсорные системы – слух, обоняние, осязание.

По мнению В. А. Гусева [6], преимущество зрительного образа по сравнению с двигательными или слуховыми состоит в том, что он позволяет одновременно выделять в модели-образе множество аспектов, мгновенно проникать в суть проблемы во всей ее сложности. В зрительном образе возможна фиксация различных теоретических связей и зависимостей (пространственных, структурных, функциональных, временных).

Мышление зрительными образами, или «визуальное» мышление (Р. Арнхейм, Г. Грегори, Р. Хольт, В. П. Зинченко и др.), рассматривается как сложный процесс преобразования зрительной информации. Это обеспечивается перцептивными действиями, дающими возможность создавать образы в соответствии с исходной наглядностью, оперировать ими, решать задачи на сравнение образов, их опознание, идентификацию, трансформацию.

Работы американского психолога Р. Арнхейма [1] о роли визуального мышления в познавательной деятельности коренным образом изменили взгляд на традиционную наглядность, отдавая приоритет визуализации практически любого учебного материала.

В связи с этим, становится очевидным, что для реализации образовательного потенциала учащихся национальных школ Севера следует использовать такие способы подачи информации, которые способны активизировать образный компонент мыслительной деятельности, в том числе и визуальное мышление.

Организация деятельности визуального мышления школьников в процессе обучения связана с конструированием визуальной учебной среды нового типа, объединяющей совокупность условий обучения, в которых акцент ставится на использование и развитие визуального (зрительно-наглядного) мышления. Эти условия предполагают целый спектр средств и приемов, позволяющих активизировать работу зрительной систе-

мы с целью получения продуктивных результатов.

К одним из основных требований, предъявляемых к созданию визуальной учебной среды, относится учет возможностей и индивидуальных особенностей учащегося в восприятии учебной информации. В связи с этим, в ее содержание следует включать те визуализированные объекты окружающей природы и культурно-предметного назначения, которые хорошо знакомы учащимся. Такой подход к формированию наглядной информации задает базовый ориентир, который направлен на дидактическое обоснование и понимание учащимися вводимых новых понятий, способствует росту мотивационной активности учащихся в процессе обучения. «Наглядность есть показатель простоты и понятности для данного человека того психического образа, который он создает в результате процессов восприятия, памяти, мышления и воображения», отмечает Л. М. Фридман [11, с. 21].

Образовательная практика последнего времени показывает, что наиболее перспективным направлением в организации процесса обучения математике учащихся национальных школ Севера является применение когнитивно-визуального (зрительно-познавательного) подхода, который базируется на оптимальном использовании резервов визуального мышления учащихся.

Данный подход позволяет визуализировать учебную информацию, способствует широкому и целенаправленному применению наглядности в процессе обучения, обеспечивает доступность знаний. Более того, «одним из достоинств когнитивно-визуального подхода является то, что он учитывает индивидуальные особенности учащихся и, в частности особенности левого и правого полушарий головного мозга», отмечает В. А. Далингер [7, с. 6].

Наряду с этим следует отметить, что образовательный процесс будет более успешным и результативным, если содержание образовательных программ наполнить информацией, адаптированной к занятиям в традиционных отраслях трудовой деятельности коренных народов. Известно, что правое полушарие обеспечивает выживание в окружающей среде и непосредственную практическую деятельность в меняющейся обстановке. В связи с этим, функциональный потенциал правополушарного мышления в значительной степени может быть активизирован и использован в педагогической стратегии благодаря ориентации целевой установки на творческое решение задач с практическим содержанием.

Для детей коренных народов, связанных в недавнем прошлом с традиционным образом жизни, важнейшим этнотипическим критерием ценности знаний является их применимость. Современный же подход к образованию аборигенов, ведущих традиционный образ жизни, влечет за собой перегруженность ребенка массой самых разных, не адаптированных к его сознанию сведений при отсутствии рецептов конкретного их применения. Применение полученных знаний – важный фактор психологии северных народов, так как веками установленный принцип требовал рационально-практического отношения к любому роду занятий.

Сегодня становится очевидным, что учет специфических особенностей этнообразовательной среды открывает путь для широкой диверсификации учебно-воспитательного процесса в национальной школе. Этнокультурная ориентация образования позволяет учитывать объективные закономерности и специфику построения учебного процесса, определяет выбор технологий, методов, форм и средств обучения конкретному учебному предмету.

Список литературы

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. - М.: Прогресс, 1974. - 392 с.
2. Аршавский В. В. Полушарная асимметрия в системе поисковой активности. - Ленинград, 1990. - 41 с.
3. Бианки В. Л. Левый мозг, правый мозг - как обучаем? // Учит. газета. - 1996. - № 21. - Сб.
4. Гатауллина М. Х. Ведущие тенденции развития татарской национальной школы (1985 – 2000 гг.): Монография. - Казань: Печатный Двор, 2001. - 128 с.
5. Гостев А. А. Образная сфера человека / Рос. АН. Ин-т психологии. Всерос. н.-и. центр традиц. нар. медицины. - М., 1992. - 194 с.
6. Гусев В. А. Психолого-педагогические основы обучения математике. - М.: Вербум-М, 2003.
7. Далингер В. А., Князева О. О. Когнитивно-визуальный подход к обучению математике: Учебное пособие. - Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004.
8. Нерадовский В. Х., Нерадовская Э. В. К вопросу о природосообразном обучении детей Севера // Педагогика. - 2000. - № 7. - С. 32.
9. Пестолочи И. Г. Избранные педагогические произведения: В 3 т. - М., 1965. - Т. 3. - С. 216.
10. Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1989. - 239 с.
11. Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе: учителю математики о педагогической психологии. - М.: Просвещение, 1983. - 160 с.
12. Харамзин Т. Г., Хайруллина Н. Г. Изучение социально-этнической ситуации Ханты-Мансийского автономного округа как этап разработки социологического мониторинга. - Тюмень; Ханты-Мансийск, 1995. - 48 с.