

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Гамаюнова А.Н.
МГПИ им. М.Е. Евсевьева,
Саранск

В конце XX - начале XXI века в России со всей остротой встал вопрос сохранения и укрепления здоровья нации, особенно детей, в единстве его физического, физиологического, психоэмоционального и духовного компонентов.

В литературе сущность понятия здоровья представляется по-разному и в зависимости от критериев, составляющих основу для его выражения (Р.И. Айзман, Ю.П. Лисицын, Н.М. Амосов, И.И. Брехман, А.Г. Хрипкова и др.). С позиции комплексного подхода В.П. Казначеев (1983) понятие здоровья определяет следующим образом: «Здоровье человека – это динамическое состояние (процесс) сохранения и развития биологических, физиологических и психических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни».

Дети с недостатками в интеллектуальном развитии в силу особенностей психофизического состояния ограничены в самостоятельном приобретении знаний и умений валеологического характера. Наиболее приоритетный канал формирования образа жизни для них - педагогический. Он ориентирован на воспитание и развитие личности при грамотном воздействии на все сферы сознания - познавательную, эмоционально-чувственную, ценностно-ориентированную и деятельностьную, чтобы в итоге сформировать у учащихся ответственность за свое здоровье и умение поддерживать его.

В специальной литературе практически отсутствуют научное обоснование, методическое обеспечение системы формирования ценностей здоровья у детей с проблемами развития. Первостепенная задача – определение основных принципов, идей, интегрированного характера знаний в рамках общеобразовательных программ.

Нами была разработана система факультативных занятий (17 часов), направленных на формирование ценностей здоровья и здорового образа жизни у учащихся с нарушением интеллекта. Практическая апробация проходила в седьмых классах специальной (коррекционной) школы VIII вида г. Саранска. Программа факультатива включала разделы: здоровый образ жизни (2 ч); физическое здоровье (3 ч); органы и системы организма, профилактика заболеваний (12 ч). В результате ее реализации учащиеся должны знать: три компонента здоровья, суть здорового образа жизни, факторы риска, правила закаливания, меры профилактики при различных заболеваниях, правила гигиены, разрушительное действие никотина и алкоголя. Учащиеся должны уметь выполнять комплексы оздоровительных гимнастик, уметь делать точечный массаж по А.А. Уманской. Работа строилась в соответствии с принципами систематичности, последовательности, доступности, наглядности, коррекционной направленности и др. Использовались

разнообразные методы: словесные (беседа, объяснение, рассказ), наглядные (демонстрация схем, таблиц, муляжей), практические (выполнение упражнений). При этом педагог проводил фронтальный показ приемов деятельности, уточнял назначение каждого действия. Учащиеся повторяли каждую операцию под контролем учителя, а затем самостоятельно выполняли соответствующее упражнение. Заключительным этапом был самоанализ итогов работы.

Анализ результатов обучающего эксперимента доказал доступность предлагаемых видов деятельности и целесообразность их внедрения в практику работы специальных (коррекционных) школ VIII вида.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Гейци Э.Д.
Новосибирск

Намечающаяся реформа образования отражает всё более возрастающие требования общества к организации воспитания и обучения подрастающего поколения. В числе прочего она предполагает более ранние сроки начала обучения в школе, тем самым интенсифицируя поиски новых, более эффективных психолого-педагогических подходов. В этом контексте проблема готовности дошкольников к обучению в школе получает особое значение. С ее решением связано определение содержания, целей и принципов организации обучения и воспитания в дошкольных учреждениях и классах предшкольного образования, осуществляющих подготовку детей к обучению в школе.

Подготовка детей к школе - задача комплексная, многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. При её решении принято выделять ряд аспектов. Во-первых, продолжающееся развитие личности ребёнка и его познавательных процессов, лежащих в основе успешной учебной деятельности в будущем, и, во-вторых, необходимость обучения начальным школьным умениям и навыкам, таким, как элементы письма, чтения, счёта.

Первый аспект, отражает психологическую готовность к школе. Исследования показали, что далеко не все дети к моменту поступления в школу достигают того уровня психологической зрелости, который позволил бы им успешно перейти к систематическому школьному обучению. У таких детей, как правило, отсутствует учебная мотивация, низкий уровень произвольности внимания и памяти, отмечается неразвитость словесно-логического мышления, неправильное формирование способов учебной работы, отсутствует ориентировка на способ действия, слабое владение операциональными навыками, низкий уровень развития самоконтроля, отмечается неразвитость тонкой моторики и слабое речевое развитие.

Проводя исследования психологической готовности, учёные, с одной стороны, определяют требования школы, предъявляемые ребенку, а с другой, исследуют новообразования и изменения в психике ребенка, которые наблюдаются к концу дошкольного

возраста. Так, например, Л.И. Божович отмечает: «...беспечное времяпрепровождение дошкольника сменяется жизнью, полной забот и ответственности, - он должен ходить в школу, заниматься теми предметами, которые определены школьной программой, делать на уроке то, что требует учитель; он должен неукоснительно следовать школьному режиму, подчиняться школьным правилам поведения, добиваться хорошего усвоения положенных по программе знаний и навыков». Автор подчёркивает, что у ребенка, поступающего в школу, должны быть определенный уровень развития познавательных интересов, готовность к изменению социальной позиции, желание учиться; кроме того, у него должны возникнуть опосредствованная мотивация, внутренние этические инстанции, самооценка. Совокупность указанных психологических свойств и качеств и составляет психологическую готовность к школьному обучению. При этом, по мнению А.В. Запорожца, при определении путей исследования данного вопроса, как и «при определении общей стратегии умственного воспитания детей дошкольного возраста и подготовки их к школе, необходимо иметь в виду ту особую роль, которую играет дошкольное детство в процессе формирования человеческого мышления и человеческой личности в целом». По его мнению, исходной единицей анализа психологической готовности к школьному обучению является специфика дошкольного детства, взятая в контексте онтогенеза личности, обуславливающая основные линии психического развития ребенка в этом возрасте и тем самым создающая возможность перехода к новой, более высокой форме жизнедеятельности. С этой точки зрения, вопросы, связанные с психологической готовностью к школьному обучению, включаются в контекст более общей проблемы детской и возрастной психологии — проблемы критических возрастов и возрастных психологических новообразований.

Известно, что старший дошкольный возраст (6-7 лет) традиционно выделяется в педагогике и психологии как переходный, критический период детства, получивший наименование кризиса семи лет. Постановка и разработка проблемы критических возрастов в советской психологии впервые были осуществлены Л.С. Выготским, разработавшим периодизацию психического развития ребенка, в основание которой было положено понятие центральных психологических новообразований. «Самое существенное содержание развития в критические возрасты, - указывал Л.С. Выготский, - заключается в возникновении новообразований».

По мнению Л.С. Выготского, стратегия и тактика обучения и воспитания детей дошкольного возраста зависят от соотношения новообразований стабильных и критических возрастов. Новообразованием дошкольного периода развития является воображение ребенка. С этих позиций необходимо учитывать все формы игры дошкольника и соответствующее построение периодизации игры в дошкольном и младшем школьном возрасте. В качестве центрального психологического новообразования дошкольного периода, концентрированно выражающего сущность кризиса семи лет, Л.С. Выготский выделял «обобщен-

ные переживания», или «интеллектуализацию аффекта». У детей, прошедших кризис семи лет, обобщение переживания выражается в потере непосредственности поведения, в обобщенном восприятии действительного, в произвольности поведения. К концу дошкольного возраста дети утрачивают непосредственность и ситуативность реакций, их поведение становится более произвольным. Ребенок сознательно принимает на себя какую-то роль, занимает какую-то заранее подготовленную внутреннюю позицию, видимо не всегда адекватную ситуации, и затем ведет себя в соответствии с этой внутренней ролью.

Большой вклад в разработку проблемы критических возрастов внесли исследования А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина, в которых получило развитие фундаментальное понятие современной психологии - ведущая деятельность. Оно легло в основу предложенной Д.Б. Элькониным периодизации психического развития ребенка, где ведущая деятельность рассматривается как определяющая психологическую специфику каждого возрастного периода, а переходные возрасты соответственно характеризуются как периоды, когда происходит смена ведущих типов деятельности. Таким образом, проблема кризиса семи лет, или, другими словами, психологической готовности к школьному обучению, получает свою конкретизацию как проблема смены ведущих типов деятельности в данном возрастном периоде. Применительно к старшему дошкольному возрасту - это переход от сюжетно-ролевой игры к учебной деятельности.

Генетическая преемственность игровой и учебной деятельности и некоторые психологические механизмы перехода от игры к учению раскрываются В.А. Недоспасовой. На основании результатов проведенных экспериментов автор приходит к выводу, что «важным условием перехода к учебной деятельности является формирование условно-динамической позиции. Строение и специфические черты развития учебной деятельности позволяют определить круг умений, которыми ребенок должен овладеть в дошкольном возрасте для успешного обучения в школе.

Исследования Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова показали, что специфика структуры учебной деятельности состоит в наличии учебной задачи, учебных действий, контроля и оценки. Специфика же учебных задач состоит в том, что основной целью деятельности детей является усвоение «общих способов выделения свойств понятий или решения некоторого класса конкретно-практических задач». Деятельность детей в учебных ситуациях реализуется в учебных действиях, посредством которых «школьники воспроизводят и усваивают образцы общих способов решения задач и общие приемы определения условий их применения».

Полноценная деятельность в ситуации учебной задачи предполагает выполнение еще одного действия - контроля, когда ребенок должен соотнести свои учебные действия и их результаты с заданными образцами.

Принято выделять две основные формы контроля: контроль на основе анализа готовых результатов фактически выполненных действий, и контроль на

основе предполагаемых результатов действий, выполненных лишь в умственном плане.

С действием контроля тесно связана оценка, которая фиксирует соответствие или несоответствие результатов требованиям учебной ситуации.

Различные компоненты учебной деятельности неравноценны. Так Д.Б. Эльконин отмечает, что центральное место в структуре этой деятельности принадлежит учебной задаче. Соответственно остальные компоненты учебной деятельности (учебные действия, контроль, оценка) приобретают свое специфическое значение компонентов именно учебной деятельности постольку, поскольку они задаются и имеют место в ситуации учебной задачи.

Поскольку специфика учебной задачи состоит в направлении активности субъекта на овладение способами действия, а не на достижение практических результатов, то именно обращение на способ может быть выделено как основная характеристика учебной деятельности. Возможность принятия ребенком учебной задачи получает в этом случае значение важнейшего критерия готовности к школьному обучению.

Становление возможности принятия дошкольниками учебной задачи и условия, при которых происходит переориентация на способ действия, зависят от особенности развития игры как ведущей деятельности данного возрастного периода.

Игра на протяжении дошкольного возраста претерпевает существенные изменения. Согласно Л.С. Выготскому, развитие игры идет от развернутой мнимой ситуации и скрытых правил к скрытой мнимой ситуации и явным правилам. Сюжетно-ролевая игра, предполагающая развернутую воображаемую ситуацию, предшествует играм по правилам, которые возникают лишь к концу дошкольного возраста. В сюжетно-ролевой игре, наряду с ознакомлением с деятельностью взрослых, ребенок осваивает определенные социальные отношения и нормы, реализует их в контактах со взрослыми и сверстниками. С этой точки зрения В.С. Мухина характеризует ролевую игру «как своего рода школу социальных отношений, в которой постоянно моделируются и укрепляются социальные формы поведения. Играя, дети учатся человеческой способности к сотрудничеству».

В ролевой игре складываются психические процессы, развиваются качества, необходимые для последующего учения в школе. Однако решающее значение для формирования непосредственных предпосылок учебной деятельности имеют игры по правилам, которые появляются к концу дошкольного возраста и непосредственно предшествуют учебной деятельности. В ролевых играх ребенок научается сознательно подчиняться правилам, которые легко становятся для него внутренними. Всё это имеет особое значение для формирования предпосылок учебной деятельности. При переходе к школьному обучению эта способность делает возможным подчинение активности ребенка учебной задаче, учебным целям. Следует подчеркнуть, что именно в играх по правилам ребенок начинает обращать внимание на способ достижения результата, а не только на собственно результат.

Учитывая тот факт, что центральным моментом формирования учебной деятельности дошкольников является переориентировка сознания ребенка с конечного результата на способы выполнения этого задания, можно утверждать, указывает Н.Н. Поддьяков, что решающее значение для формирования предпосылок учебной деятельности в дошкольном возрасте имеет именно развитие игр по правилам.

В отличие от сюжетно-ролевых игр, игры по правилам, предполагают наличие особого подготовительного этапа, направленного на овладение их принципом. С этой точки зрения деятельность ребенка на таком подготовительном этапе может рассматриваться как своеобразный прообраз учебной деятельности. Тем самым игры по правилам естественно и закономерно вводят ребенка в деятельность, задача которой состоит в том, чтобы научиться той или иной игре, освоить ее принцип и правила, овладеть ее способом. Этот вид мотивации - подготовка к предстоящей игре наиболее адекватен для деятельности учебного типа у старших дошкольников. Деятельность, направленная на овладение правилами игры, по своему содержанию близка полноценной учебной деятельности и одновременно внутренне мотивирована. При такой мотивации учение принимается детьми как деятельность, отвечающая их собственным интересам и потребностям.

В противовес мнению, что основным видом деятельности в дошкольном возрасте является игра, существует точка зрения, согласно которой на всем протяжении дошкольного периода существует и учебная деятельность. Такая точка зрения была связана с введением целенаправленного обучения в дошкольных учреждениях. Так, например, А.П. Усова считает, что в дошкольном возрасте необходимо обучать детей, поскольку именно обучение играет важную роль в их психическом развитии и подготовке к школе. «В процессе обучения и под его непосредственным влиянием у детей формируется учебная деятельность - способность ребенка производить умственную работу определенного направления и в связи с этим слушать и слышать, смотреть и видеть, воспринимать и познавать. Это первые шаги в развитии способности учиться».

Учебная деятельность вносит значительные изменения и в поведение ребенка. Он становится более собранным, легче откликается на слово взрослого, привыкает выслушивать подробности, становится более внимательным.

Следует отметить, что целенаправленное обучение как средство воспитания играет большую роль в решении задач, стоящих перед дошкольными учреждениями. Однако, как считают учёные, необходимо провести четкую грань между целенаправленным обучением и учебной деятельностью в психологическом значении этого понятия. «Научение в тех или иных формах включено в любые виды деятельности детей. Но для самого ребенка учение становится особой деятельностью только при появлении учебной задачи - задачи научиться чему-то новому. Выделение учебных задач происходит лишь к концу дошкольного возраста», - пишет Н.Н. Поддьяков.

Формирование умений у дошкольников специфично. Сравнивая усвоение дошкольниками разных возрастов счета в различных ситуациях — игровой, практической (изготовление счетных таблиц) и прямого обучения на занятиях, Е.И. Корзакова установила, что только дети старшего дошкольного возраста могут достигать известных положительных результатов в ситуации прямого обучения, однако эти результаты несколько ниже, чем полученные при обучении в игровой форме.

Аналогичные данные были установлены З.М. Истоминой по произвольному запоминанию и З. М. Богуславской, изучавшей усвоение детьми 3 - 8 лет понятий о водном, наземном и воздушном транспорте. Анализ результатов исследований указанных авторов подтверждает предположение об адекватном действовании в ситуации задач учебного типа как возможном критерии психологической готовности к школьному обучению.

Таким образом, исследования развития игровой и учебной деятельности под углом проблемы психологической готовности к школьному обучению показали особое значение учебной задачи и характерного для нее обращения на усвоение способов действий, и важность роли игр по правилам для введения детей в деятельность учебного типа и развития способности принятия учебной задачи. Принятие учебной задачи и адекватное действие в ситуации такой задачи может служить критерием, диагностирующим психологическую готовность к школьному обучению.

Одним из важных показателей психологической готовности к школе является проблема общения. В советской психологии положение о решающей роли общения в психическом развитии ребенка было выдвинуто и последовательно разрабатывалось Л. С. Выготским, который неоднократно подчеркивал, «что психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры».

В то же время он указывал на отношения ребенка и взрослого как на источник психического развития в детском возрасте. Наиболее полно эта мысль развита Л.С. Выготским в понятии зоны ближайшего развития: «То, что ребенок сегодня делает с помощью взрослых, завтра он сумеет сделать самостоятельно».

В работах Л.С. Выготского подчеркивается взаимосвязь и взаимозависимость отношений «ребенок-ребенок» и «ребенок—взрослый» в психическом развитии детей. Л.С. Выготский писал: «Ребенок в состоянии с помощью подражания в коллективной деятельности, под руководством взрослых сделать гораздо больше, и притом сделать с пониманием, самостоятельно».

Следует отметить, что общение и его роль в психическом развитии никогда не выпадали из сферы интересов отечественной психологической науки, поскольку оно является необходимым условием существования человека и вместе с тем одним из основных факторов и важнейшим источником его психического развития в онтогенезе.

Проблему общения в разное время исследовали психологи, философы, социологи и психолингвисты

А.А. Бодалев, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, В.С. Библер, А.С. Арсеньев, Ф.Т. Михайлов, А.Д. Парыгин, И.С. Кон, А.А. Леонтьев.

Анализ результатов, полученных учеными А.В. Запорожцем, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской и другими позволяет утверждать, что общение развивается и приобретает различные новые формы, и что общение ребенка с окружающими людьми обогащает психологическую характеристику каждого возрастного этапа.

Применительно к проблеме психологической готовности к школьному обучению особо значимы работы Е.О. Смирновой, которые позволили проследить влияние личностного общения со взрослым на формирование у ребенка психологической готовности к школьному обучению и возможность перехода от игры к учебной деятельности.

Всё вышеизложенное свидетельствует о том, что для успешного обучения в школе у детей должны сложиться формы общения, строго соответствующие специфическим задачам и условиям нового вида ведущей деятельности - учебной.

При этом большинство исследователей разделяют понятия «школьное обучение» и «учебная деятельность». При современной организации школьной жизни учебная деятельность, как указывают В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин, складывается далеко не у всех учащихся и овладение учебной деятельностью зачастую происходит вне рамок школьного обучения. Учитывая тот факт, что традиционные формы школьного обучения неоднократно подвергались критике многими советскими психологами, проблему психологической готовности к школьному обучению, по их мнению, следует понимать не как психологическую подготовку к существующим традиционным формам обучения и жизни, а как наличие предпосылок и источников учебной деятельности в дошкольном возрасте.

Формирование отдельных компонентов учебной деятельности в старшем дошкольном возрасте, как показали исследования Т.С. Комаровой, А.Н. Давидчук, Т.Н. Дороновой, О.М. Анищенко, и других, успешно проходит на специально организованных учебных занятиях. Ими выявлено, что у детей, прошедших экспериментальное обучение (рисование, лепка, аппликация, конструирование), сформировались такие элементы учебной деятельности, как способность действовать по образцу, умение слушать и выполнять инструкцию, умение оценивать как свою работу, так и работы других детей. Тем самым, по мнению авторов, у детей формировалась психологическая готовность к школьному обучению.

Ещё одной стороной психологической готовности к школьному обучению является способность к подчинению правилам и требованиям взрослого. Исследованием этого новообразования, лежащего у истоков учебной деятельности, посвящены работы Д.Б. Эльконина и Е.М. Бохорского.

Исследователи Л.А. Венгер и Л.И. Цеханская мерой и показателем готовности к школьному обучению называют умение ребенка сознательно подчинять свои действия заданному правилу при последовательном выполнении словесных указаний взрослого. Данное умение связывается ими со способно-

стью овладения общим способом действия в ситуации задачи.

Второй аспект проблемы отражён в исследованиях, направленных на изучение формирования у детей дошкольного возраста определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе. Этот подход получил в психологии и педагогике мощное развитие в связи с вопросом о возможности обучения в школе с более раннего возраста.

В исследованиях этого направления установлено, что дети 5-6 лет имеют значительно большие, чем можно предположить, интеллектуальные, психические и физические возможности, что позволяет перенести часть программы I класса в подготовительную группу детского сада. Подобные исследования, выполнены в лаборатории подготовки детей к школе НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. Их авторы убедительно демонстрируют, что путем социальной организации воспитательно-образовательной работы можно успешно обучать детей данного возраста началам математики и грамоты и тем самым существенно улучшить их подготовку к школьному обучению.

В последние годы все большее внимание проблеме готовности к школьному обучению уделяется и за рубежом. При решении этого вопроса, как отмечает Я. Йирасек, сочетаются теоретические построения, с одной стороны, практический опыт, с другой, и, наконец, данные экспериментальных научных исследований. Решением данной проблемы занимаются не только педагоги и психологи, но также врачи и антропологи. Наибольшее количество исследований посвящено установлению взаимосвязей между различными физическими и психическими показателями, а также между этими показателями и школьной успеваемостью. Это работы С. Штребела, А. Керна, Я. Йирасека и других. По мнению этих авторов, поступающий в школу ребенок должен обладать определенными признаками школьника: быть зрелым в умственном, эмоциональном и социальном отношениях. К умственной области авторы относят способность ребенка к дифференцированному восприятию, произвольному вниманию, аналитическому мышлению и т.п. Под эмоциональной зрелостью они понимают эмоциональную устойчивость и почти полное отсутствие импульсивных реакций ребенка. Социальная зрелость связывается ими с потребностью ребенка в общении с детьми, со способностью подчиняться интересам и принятым условиям детских групп, а также со способностью взять на себя социальную роль школьника в общественной ситуации школьного обучения.

Большое количество исследований, посвященных готовности ребенка к школе, проводится в США. При этом в зарубежной литературе часто путаются понятия «готовности» и «зрелости». По мнению некоторых авторов, готовность к школьному обучению очень часто рассматривается как функция возраста. Другими словами, ребенок, достигший определенного возраста, тем самым уже считается готовым к школе. В противовес этому мнению, Д.П. Озубел предлагает считать готовность к школе функцией не возраста, а поведения, так как достигшие определенного возраста

дети не равны по темпу созревания и имеют различный социальный опыт.

Исследуя проблему выявления параметров готовности к школьному обучению, ряд авторов предлагает в случае неподготовленности ребенка к школе забирать его оттуда и путем многочисленных тренировок доводить до нужного уровня готовности.

Однако эта точка зрения не единственная. Так, Д.П. Озубел предлагает в случае неподготовленности ребенка изменить программу обучения в школе и тем самым выравнять постепенно развитие всех детей.

Несмотря на разнообразие позиций, у всех перечисленных авторов есть немало общего. Многие из них при изучении готовности к школьному обучению пользуются понятием «школьная зрелость», исходя из ложной концепции, согласно которой возникновение этой зрелости обусловлено в основном индивидуальными особенностями процесса спонтанного созревания врожденных задатков ребенка и сколько-нибудь существенно не зависит от социальных условий жизни и воспитания. Лишь небольшое число зарубежных авторов критикуют положения концепции «школьной зрелости» и подчеркивают роль социальных факторов, а также особенностей общественного и семейного воспитания в ее возникновении.

Таким образом, всё вышеизложенное свидетельствует о необходимости тщательного анализа научных исследований отечественных и зарубежных ученых и учёта всех аспектов проблемы подготовки ребёнка к школе при организации и разработке содержания образования детей в предшкольный период и внедрении различных форм проведения этой работы.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Горшкова О.О.

Сургутский институт нефти и газа

(филиал) ТюмГНГУ

Сургут

Динамичные перемены, происходящие в жизни людей, общества, государства, ход научно-технического прогресса меняют представления о существе образовательной практики, которая все больше ориентируется на переход к концепции «многократного» образования человека на протяжении всей его активной жизни. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» подчеркивается, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны» [3, с.4].

В связи с этим на первый план выступает проблема обеспечения качества образования за счет развития познавательной активности каждого человека, который в процессе образования не только овладевает определенным стандартом современных знаний, но и