

ром (Ag), (Howell W.M, 1975) и варианты Ag ЯОР каждой акроцентрической хромосомы наследуются в поколениях как независимые менделирующие признаки. Суммарная активность 10AgЯОР складывается из активных ЯОР D-хромосом (13-15 пара — D-ЯОР — 6 хромосом) и G-хромосом (21-22 пара — G-ЯОР — 4 хромосомы). Сумма размеров 10AgЯОР характеризует количество активных ЯОР хромосом в клетке и служит основой для сравнения индивидуальных геномов по этому признаку (Ag — полиморфизм). В норме 10AgЯОР варьирует от 15 до 23 у.е.

Цель настоящего исследования состояла в оценке функционального состояния ЯОР. Исследование Ап-полиморфизма проводилось среди 241 жителя Курской области. Выборка была случайной. Среднее количество АкЯОР всех обследуемых составило $19,46 \pm 0,13$ у.е. Для сравнения изучаемую выборку разделили по суммарной активности ЯОР на группы с низким (15-17,99 у.е.), средним (18-20,49 у.е) и высоким количеством 10AgЯОР (> 20,5 у.е.). При этом 1 у.е. составляет около 24 копий РГ.

В проведенном исследовании среднее значение D-ЯОР составило $11,68 \pm 0,09$ у.е., а G-ЯОР $7,78 \pm 0,07$ у.е..

Изучаемая выборка была разбита па три группы: 1-я - с низким количеством 10AgЯОР(в среднем значении — $17,26 \pm 0,11$ у.е.), D-ЯОР — $10,47 - 0,09$ у.е.; D-ЯОР - $6,81 - 0,08$ у.е.; 2-я со средним количеством 10AgЯОР - $19,36 \pm 0,07$ у.е., D-ЯОР - $11,59 - 0,08$ у.е.; G-ЯОР - $7,74 + 0,07$ у.е.; 3-я с высоким количеством 10AgЯОР - $21,70 \pm 0,12$ у.е., D-ЯОР - $13,09 \pm 0,11$ у.е.; G-ЯОР - $8,61 \pm 0,11$ у.е..

При этом 1-я группа составила 29%, 2-я - 41%, 3-я - 30%. Полученные значения АкЯОР соответствовали нормальному распределению.

Анализ размеров ЯОР хромосом группы D показал, что основное количество составляют хромосомы с ЯОР, равными "3", "2" и "1" у.е. Незначительно преобладают D-ЯОР с 1 у.е. ($33,8 \pm 1,32$ %). Анализ размеров ЯОР хромосом группы G показал, что основное количество составляют хромосомы с ЯОР, равными "3", "2" и "1" у.е. В этой группе преобладают G-ЯОР с 3 у.е. ($42 \pm 1,86$ %). При анализе 10AgЯОР также было выявлено преобладание ЯОР с 3 у.е. ($35,4 \pm 1,08$ %), затем с 1 у.е. ($32,0 \pm 1,05$ %), еще меньше с ЯОР, равным 2 у.е. ($29,79 \pm 1,02$ %). Во всех группах практически отсутствовали ЯОР с 0 и 4 у.е.

Отсутствие ЯОР с 0 у.е. можно объяснить действием изоляции расстоянием. Накопление же ЯОР с крупными Ag-блоками (4 у.е.), по данным разных авторов, происходит при крайне неблагоприятных условиях (Графодатский, 1983; Викторова, 1994), тогда как Курская область к таким районам не относится.

Таким образом, полученные данные по Ag-полиморфизму подчиняются нормальному распределению, не расходятся с данными литературы и проведенными ранее в нашей области исследованиями, отражая популяционный Ag-полиморфизм жителей Курской области.

ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФИЛОСОФСКАЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Бессарабова И.С.

*Волгоградская академия
государственной службы
Волгоград, Россия*

Как заявлено в теме данной статьи, поликультурность выступает в качестве философской и психолого-педагогической проблемы, следовательно, перейдем к рассмотрению ведущих философских, психологических и педагогических концепций, оказавших значительное влияние на становление и развитие поликультурного образования.

Идея межкультурного диалога не является новой. Она уже звучала в философских трудах эпохи Просвещения, выражая стремление мыслителей обеспечить национальное демократическое образование. В этой связи историками поликультурного образования выделяются работы Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Гердера, И.Канта.

Философские размышления Руссо о справедливом переустройстве общества, где любой найдет свое место и обретет свободу и счастье, тесно связаны с концепцией поликультурного образования. Именно ему принадлежит идея о социальном равенстве людей, о ведущей роли образования и воспитания в устранении предрассудков. Выражая свое мнение в вопросе диалога культур, Руссо выступает против объединения народов и наций, что может привести к нивелированию различий между культурами. Отрицательно отзываясь о миссионерских стремлениях европейских народов, Руссо обосновывает важность сохранения уникальности каждой культуры. Для Руссо культура играет роль явления, разъединяющего народы: «Все, что способствует общению между различными нациями, переносит другим не их достоинства, но их пороки и изменяющиеся повсюду нравы, присущие народам...» [5;41].

Небезынтересными, в этой связи, являются идеи И.Г.Гердера, который расценивает культуру, как одно из условий развития народов. Для концепции современного поликультурного образования важное значение имеют его утверждения о необходимости овладения людьми различными культурами и обмена культурными достижениями, а также о том, что степень развития культуры

соотносится со степенью человека в этой культуре [5;42].

И.Кант в своих философских воззрениях, также как и И.Г.Гердер, придавал большое значение культурным взаимодействиям: «... необходимо быть в общении с людьми и в этом общении с помощью искусства и науки повышать свою культуру, цивилизованность, моральность». [5;43]. По его мнению, современные ему культуры сформировались только благодаря взаимным контактам.

Не менее важной для поликультурного образования представляется «золотое правило нравственности», сформулированное И.Кантом. В поликультурном образовании подлинно нравственным считается такое поведение человека, которое согласуется с поведением других людей, учитывает их существование, уважает их достоинство. Немаловажную роль в процессе формирования нравственного поведения играет нравственное самопознание, составляющее ядро нравственного выбора каждого человека. Самопознание необходимо, потому что оно связано с задачами улучшения взаимоотношений с окружающими, совершенствованием самого человека, развитием у него чувства нравственной обязанности поступать согласно гуманистической морали. И.Кант выступал против использования человека в качестве средства для достижения чуждых ему целей. Вышим критерием нравственности для И.Канта являлось благо человека [5;47].

Одной из первых наук, утверждавших принцип равенства культур и многокультурности, стала культурная антропология, появление которой приходится на вторую половину 50-х гг. 19в. Согласно идеям культурной антропологии, не существует единой для всего человечества культуры, последовательно развивающейся от одного этапа к другому, а есть множество культур, соответствующих различным типам и формам образа жизни человека. В концепциях культурной антропологии общий историко-культурный процесс развития общества представлен в виде суммы разнонаправлено развивающихся культур. Смысловым ядром этих концепций является принцип культурного релятивизма, согласно которому не существует лучшей или худшей культуры. Они не располагаются по принципу от «низшей к высшей», а представляют собой совокупность равноценных, отличных друг от друга способов регуляции взаимоотношений индивидов между собой и окружающей средой.

М.Херцкович, выдвинувший идею принципа культурного релятивизма, выделял три его основных аспекта: методологический, философский, практический. Методологический аспект относился к культуросообразному способу познания культур, описанию их жизнедеятельности на основе ценностей, принятых в данном сообществе. Важнейшим аспектом этой стороны культурного релятивизма является стремление понять

культуру, осознать смысл ее функционирования изнутри. Философский аспект – состоит в признании плюрализма путей культурно-исторического развития, множественности вариантов существования человека в мире. Практический аспект культурного релятивизма относится к конкретным действиям по отношению к той или иной культуре и включает в себя такие этические проблемы, как негативные явления культуры (людоедство, вандализм) и отношение к ним; проблемы архаических культур и путей взаимодействия с ними индустриальной цивилизации.

На становление идей поликультурного образования также оказала влияние диалоговая концепция культуры с ее основополагающей мыслью о всеобщности диалога как основы человеческого сознания и способа бытия субъекта культуры. Основные положения концепции диалога культур были разработаны в трудах М.М.Бахтина, В.С.Библера, а также западных философов М.Бубера, Ф.Розенцвейга, О.Розенштока-Хюсси, Ф.Эбнера, Э.Михеля и др.

На наш взгляд, для понимания сущности поликультурного образования важное значение имеют идеи М.М.Бахтина о культурологическом восприятии человеческого бытия, антропологичности культуры. М.М.Бахтин понимал культуру как:

1. Форму одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих – культур, форму диалога и взаимопроникновения этих культур. Для него культура «есть там, где есть две (как минимум) культуры, и самосознание культуры есть форма ее бытия на грани с иной культурой»;

2. Как механизм самодетерминации индивида в горизонте личности с присущей ей историчностью и социальностью, форма самодетерминации жизни, сознания, форма свободного решения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности;

3. Как форму обретения, восприятия мира впервые [1;255].

Понятие «другой» было ключевым для философии М.М.Бахтина, поскольку личность становится личностью и познает себя как таковую только в соотнесенности с «другим». Другой у М.М.Бахтина – это не только человек, но и сама личность, внутри которой, в ее сознании присутствует множество разных позиций. Диалог внутри сознания индивида оказывается диалогом разных культур, без него невозможно развитие личности и общества.

Таким образом, культура существует как диалог людей, способов их жизнедеятельности. Она представляет собой форму свободного выбора личностью смысла жизни.

В первой половине 20в. предметом изучения исследователей стало взаимодействие личности и культуры, действий, мыслей и чувств инди-

видов в условиях культурного окружения. Данное направление получило название психологической антропологии (М.Мид, Дж.Хонигман, Р.Бенедикт, Р.Линтон, К.Клакхон, К.Дьюбуа и др.)

В центре внимания антропологов находилось развитие специфического типа личности, отражающего ту или иную культуру. Психологическая антропология базировалась на общих принципах культурно-исторической школы Выготского-Леонтьева, интеракционистской концепции Дж.Г.Мида и его подходе к анализу «Я», суть которых заключается в разнообразных интеракциях индивида, где он выполняет определенную функцию. Смысл содержания взаимодействий связан с культурными традициями.

В первой половине 20в. (20-30 гг.) продолжает развиваться этнопсихологическое изучение культур, начало которому положено Р.Бенедикт. Этнопсихологи пытались теоретически обосновать психологические различия в поведении представителей разных культур. Основная идея этнопсихологии состояла в том, что каждой культуре присущ специфический тип личности, в котором выделялась некая доминантная модель поведения личности, определяющая психологическая черта. На основе изучения традиционных культур Р.Бенедикт выделяла аполлоновский тип (подчинение индивидов традициям группы, отказ от экстремально-эмоциональных проявлений характера, воспитание терпимости, умения сотрудничать); дионисийский тип (индивидуализм, частое применение насилия) и параноидный тип (конфликтность, подозрительность, враждебность) [2;15-17].

Анализируя концепции поликультурного образования, исследователи выделяют следующие психологические теории и концепции, оказавшие воздействие на его развитие: теория психологии нации, межэтнического восприятия, концепция роли этнической идентичности индивида в межэтническом взаимодействии, идеи гуманистической психологии.

Обратимся к вышеуказанным психологическим теориям. Ключевым элементом психологии нации выступает учет различных этнокультурных особенностей, которые не всегда имеют внешние признаки выражения. Это является одной из главных причин осложнения взаимопонимания между людьми. В этой связи ученые обращаются к трудам Л.Леви-Брюля, французского философа и этнографа, который впервые сформулировал понятие об этнических архетипах. Этнические архетипы – ценностные ориентации и ожидания представителей конкретных этнических общностей, вызывающих привычную для них гамму чувств и способов поведения, проявляемых при реакции на воздействие предметов и явлений окружающего мира. По утверждению Л.Леви-Брюля, этнический архетип передается человеку по наследству от предыдущих поколений, существует в его сознании на невербальном

уровне. Действия и поступки, порождаемые этническим архетипом являются более сильными по сравнению с теми, которые вызваны влиянием окружающей среды.

Основатель американской этнопсихологической школы Ф.Боас утверждал, что невозможно изучать поведение, традиции, культуру людей без знания их психологии. Этнокультурные особенности расцениваются этнопсихологами как динамические компоненты психологии нации. Эти особенности характеризуют своеобразие протекания психических процессов и состояний, специфику взаимодействия, взаимоотношений и общения представителей конкретных этнических общностей.

Структура динамических компонентов включает мотивационно-фоновые, интеллектуально-познавательные, эмоционально-волевые и коммуникативно-поведенческие этнопсихологические особенности [5;52-58].

Первый компонент структуры – мотивационно-фоновые особенности – указывает на своеобразие мотивации и поведения представителей той или иной этнической общности. В качестве примера можно обратиться к сравнительным исследованиям А.П.Забяко об особенностях отношения к труду в русской и английской языковых культурах [4]. История свидетельствует, что труд явился мощным рычагом, оказавшим влияние на формирование русского и английского народов как этноса. Благодаря труду, Русь стала великой державой, как и Великобритания, являющаяся и сегодня одним из ведущих государств в мировой экономике. Однако отношение к труду у русских и англичан имеет свои исторически сложившиеся национальные особенности, указывающие на то, что явилось мотивацией к трудовой деятельности русского и английского народа. Так, в русской культуре на первый план выдвигаются продолжительность и интенсивность труда. Поскольку основой трудовой деятельности русского народа составлял труд земледельца, напрямую зависящий от природных условий, это заставляло крестьянина усиленно работать, спешить сделать много за короткий промежуток времени. Кроме этого, постоянное присоединение новых земель к Руси, которые приходилось наспех заселять и засеивать, лишало русского крестьянина возможности заботливого и тщательного труда на земле. Отсюда появление в русском языке таких выражений, как «сделать что-либо на скорую руку», «бросить на полпути», отражающих отношение к работе. Навыки качественной работы тоже ценны для русского человека, но они отстают на второй план. В Англии же, напротив, появление мануфактур способствовало переоценке значения труда. Государство было заинтересовано в ускоренном росте промышленности. Для англичанина, прежде всего, стало нормой трудиться качественно и добросовестно («to go to town» означает «умело работать; действовать со знанием дела;

«to get the trick of it» - «научиться делать что-либо как следует»; «make good work of it» - «хорошо справляться с чем-либо, быть на высоте»). В отличие от русского народа, для англичанина трудиться наспех является отрицательной характеристикой человека.

Вышесказанное имеет непосредственное отношение к процессу обучения. Учителю, работающему в поликультурном классе, необходимо заранее обеспечить себя соответствующей информацией о национальных особенностях мотивов, побуждающих учащихся трудиться и стремиться к успеху в учебе, чтобы избежать предвзятых суждений относительно отношения ребенка к школе.

Также интересный пример мотивационно-фоновых особенностей индейцев можно встретить в исследованиях известного специалиста в области поликультурного образования С.Ньюто. Исторически сложилось так, что природа в культуре индейцев считается особой ценностью. Поликультурный учитель, зная об этом, будет стараться проводить часть занятий вне школьного здания и чаще предлагать учащимся задания, которые имеют отношение к природе (нарисовать лес, написать сочинение на тему природы и т.п.). Тем самым он достигнет больших успехов в стимулировании детей к учебе [3;176].

Интеллектуально-познавательные особенности выражают отличительные черты восприятия и мышления конкретной этнической группы, предоставляя ее членам возможность по-особому воспринимать и оценивать окружающую действительность.

Интересные примеры можно встретить в исследованиях П.В.Сысоева, изучавшего национальные особенности восприятия и оценки окружающего мира российскими и американскими студентами [6]. Американцы склонны воспринимать действительность через собственный опыт, поэтому знания через наблюдения признаются ими важнее знаний, добытых другим путем. Относительно ориентации на будущее, американских студентов отличает четкое представление о своей жизни через несколько лет. Большинство же российских студентов, напротив, выражают неопределенность по этому поводу. Для американцев характерна непринужденность, что воплощается в использовании соответствующих формул приветствия и обращения друг к другу по именам. Ярким примером «американского материализма» может служить их сугубо практическое отношение к действительности. В этой связи, как отмечает П.В.Сысоев, интересным является ответ российских и американских студентов на вопрос о необходимости владения иностранным языком. Результаты тестирования показали, что большинство россиян хотят увидеть мир и пообщаться с иностранцами. А для американцев иностранный язык важен, прежде всего, для получения высокооплачиваемой работы. Другой отли-

чительной чертой американской ментальности является соперничество. Студенты воспринимают друг друга как будущего конкурента на вакансию. У россиян же, напротив, преобладает сотрудничество. Яркие различия между россиянами и американцами прослеживаются в их отношении к изменениям и динамике действий. К примеру, беседы с американцами среднего и старшего возраста показали, что все за свою жизнь не один раз меняли место жительства, переезжая из одного штата в другой. Для россиян же, наоборот, характерна привязанность к «своим корням».

Примером интеллектуально-познавательных особенностей афро-американцев может служить присущее им особое чувство ритма и музыкальности. Учителю следует опираться на эту особенность, предложив учащимся задание выразить какое-нибудь событие или явление в виде музыкального блюза или рэпа. Необходимо также учитывать, что у афроамериканцев более развито визуальное, а не словесно-аналитическое восприятие. Они предпочитают конкретную, практическую деятельность на уроке, а не лекцию или рассказ учителя [3;176].

Эмоционально-волевые особенности связаны со спецификой проявления эмоций и волевых качеств представителей конкретной этнической группы, влияющих на результат их деятельности. Следует отметить, что данные особенности характеризуются не наличием или отсутствием у разных народов эмоционально-волевых черт, а спецификой их соотношения в национальном характере, динамикой протекания чувств и проявления воли, своеобразием национальной установки на эмоциональную и волевою активность.

Так, американцы придают большое значение не окружению интересующего их человека, а его личному потенциалу, считая, что каждый человек способен достичь поставленной цели, если приложит к этому достаточно волевых усилий. Бережное, практическое отношение к своему времени («time is money» - «время – деньги»), отсутствие эмоций в принятии решений могут служить примером эмоционально-волевых особенностей американской нации.

Своеобразны эмоционально-волевые особенности индейских школьников. Так, в их культуре не принято сразу отвечать на поставленный вопрос, ибо это расценивается как проявление неуважения и грубости. Перед ответом необходимо выдержать некоторую паузу. Учитель, не знакомый с этой особенностью, может быть нетерпелив по отношению к такому ученику, и связывать его медлительность с незнанием. Это таит в себе опасность стереотипирования всех индейских школьников [3;176].

И, наконец, коммуникативно-поведенческие особенности характеризуют способы взаимодействия, общения представителей разных культурных социумов, проявляясь во взглядах и внешних формах их поведения в той или иной

социальной сфере. Практика показывает, насколько важно владение невербальными средствами общения, которые, бесспорно приближают участников диалога к полноценному коммуникативному процессу. Игнорирование национально-культурной специфики обычно вызывает непонимание и ведет к нарушению процесса общения, поскольку человек не может разговаривать, оставаясь неподвижным, не жестикулируя и не меняя выражения лица.

Например, в результатах сравнительных исследований А.К.Цагараева отмечены различия в этике делового общения американцев, немцев и англичан [7]. Так, американский стиль ведения переговоров отличается профессионализмом. Члены американской делегации при принятии решения относительно самостоятельны, для них характерны энергичность, рационализм. Одновременно с этим американцы склонны проявлять эгоцентризм, считая, что их партнер должен руководствоваться теми же правилами, что и они. Немаловажным является знание о личном пространстве, которое выражается расстоянием в момент общения. Игнорирование данного критерия может привести к построению ложных стереотипов, так как отсутствие личного пространства характеризуется близкими отношениями между людьми.

Англичане уделяют вопросам предварительной подготовки мало внимания, считая, что лучшее решение может быть найдено на самих переговорах. Соответственно, их партнерам необходимо четко представлять свою позицию и проявлять инициативу.

Немецкий стиль ведения переговоров отличается последовательностью и скрупулезностью обсуждения проблем, сухостью и педантичностью. С немцами необходимо стремиться к ясности, четкости и краткости. Все замечания должны носить сугубо деловой и конкретный характер.

По справедливому замечанию Г.Д. Дмитриева, нельзя распространять указанные характеристики абсолютно на всех представителей какой-либо культурно-этнической группы. Главное, учитывая этническую культуру ученика, узнать индивидуальный стиль каждого, хотя эта задача, безусловно, трудная.

Вышеизложенные факты актуализируют роль этнопсихологических знаний для учителя, работающего с поликультурным составом учащихся для того, чтобы верно интерпретировать те или иные особенности поведения учеников и осуществить правильный выбор действий в создавшейся ситуации, избегая конфликтности, способствуя формированию положительного отношения школьников или студентов к учебе, к преподавателю, друг к другу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб.пособие. – Москва - Ростов-н.Д.: ТЦ «Учитель», 1999.
2. Воловикова М.Л. Историко-педагогические аспекты развития теории и практики многокультурного образования в США: Дис. канд. пед. наук.- Ростов-на-Дону, 2001.
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование. 1999.
4. Забияко А.П. Актуальные проблемы социологии труда.- М., 1974.
5. Манжосова Ю.А. Система межэтнического образования в США: генезис и современное состояние: Дис. канд. пед. наук.-Курск, 2004.
6. Сысоев П.В. Феномен американской ментальности//Иностр. языки в школе.-1999.- №5.-С. 68-73.
7. Цагараев А.К. Использование культурно-национальных стереотипов поведения различных народов в процессе обучения студентов экономических специальностей деловым переговорам/ Языковые и культурные контакты различных народов: Сборник материалов Всероссийской научно-методич. конф. – Пенза, 2003. - С. 285-287.

ВОЗМОЖНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ИХ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Гнеушева Т.А.

*МДОУ детский сад № 159,
соискатель кафедры охраны здоровья
и экологической безопасности УВП ИПКРО
Иркутск, Россия*

Заинтересованность нашего общества в получении качественного образования не может отставить без внимания и дошкольное образование, которое является начальным и базовым. В этой связи предъявляются все более высокие требования как к содержанию, объему умений и навыков, так и к технологиям овладения ими.

Объем конкретных интеллектуальных знаний, умений и навыков, заложенных в «Типовую программу», Государственным стандартом, системой дополнительного образования детей, реализуемый педагогами, родителями, в настоящее время преобладает над проведением системных, качественных оздоровительных мероприятий, развитием двигательной, игровой сферы. В то время, когда именно развитие и формирование данных, природосообразных для дошкольного периода сфер, является базой для успешного психического развития, в том числе и развития высших психических функций у ребенка в интеллектуальном плане.