3(8)
2010

ВЕСТНИК
ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Издается с декабря 2008 г.
Выходит 4 раза в год

Учредитель ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

Главный редактор
Л.И. Пономарева, ректор ГОУ ВПО «ШГПИ»

Заместители главного редактора
Л.П. Качалова, проректор по научной работе
А.Р. Дзиов, проректор по учебной работе

Члены редколлегии:
Е.И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор;
А.С. Белкин, доктор педагогических наук, профессор;
В.И. Белослудцев, доктор педагогических наук, профессор;
С.Б. Борисов, доктор культурологических наук, профессор;
И.С. Бритвина, доктор социологии, профессор;
А.В. Горшков, доктор экономических наук, профессор;
Л.Ю. Зайцева, доктор исторических наук, профессор;
Н.В. Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор;
О.И. Коурова, доктор филологических наук, профессор;
Е.В. Кунц, доктор юридических наук, профессор;
Н.Я. Прокопьев, доктор медицинских наук, профессор;
Ф.Д. Рассказов, доктор педагогических наук, профессор;
З.И. Тюмасева, доктор педагогических наук, профессор.

Ответственный секретарь
М.Е. Медведева

Специальный редактор
М.В. Вахрамеева

Журнал «Вестник Шадринского государственного педагогического института» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций по Курганской области. Свидетельство о регистрации ПИ №ТУ 45-00013 от 29 октября 2008 г.

Перепечатка материалов возможна только с письменного разрешения редакции журнала.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за точность приведенных цитат, собственных имен, прочих сведений и соответствие ссылок оригиналу.

© ГОУ ВПО «ШГПИ», 2010, № 3

641870, Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3

Оглавление

СЛОВО УЧЕНОМУ

Мельникова Н.В. Культурно-историческая парадигма образовательного процесса 6

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

Никанорова И.В. Концепт «Женщина» в языковой картине мира 12

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

Боботкова Н.В. Ситуационный подход в формировании педагогической рефлексии учителя 16

Дудова С.Н. Компетентностный подход как теоретико-методологическая основа формирования технологической компетентности учителя 21

Евстратова Е.А. Гармоничное сочетание профильных и непрофильных дисциплин и конструирование элективных курсов как условие реализации модели сельской профильной школы 25

Залесова Н.В. Дидактическая компетентность будущих учителей, ее диагностика 29

Лазарева Н.И. Теоретико-методологические основания процесса формирования интереса подростков к занятиям изобразительной деятельности 34

Оларь Ю.В. Роль мультимедийных технологий в процессе воспитания творческого отношения студента к образовательному процессу 39

Саламатина Ю.В. Методологические подходы в процессе формирования эмпатийной культуры будущих учителей 41

Светоносова Л.Г. Педагогические условия формирования психолого-педагогической компетентности будущего учителя 47

Сидоров С.В. Контрольно-диагностические методы школьного инновационного менеджмента 56

Сиренко В.Н.Теоретический анализ понятия социально-педагогическая «дезадаптация» подростков 62

Соколова Н.Д. Гуманистические идеи в педагогической мысли Эпохи возрождения как методологические основы гуманной педагогики 71

Теплоухов А.П. Формирование конфликтологической компетентности студентов педвуза на основе личностно-деятельностного подхода 78

Ярославкина Н.П. Организация учебно-поисковой деятельности старшеклассников 80

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Андрейко Д.И. Современные подходы к подготовке будущих учителей безопасности жизнедеятельности 84

Бурсина С.Д. Психолого-педагогические аспекты развития познавательной активности студентов вуза 89

Девяткова И.С. Педагогические технологии физической подготовки школьников общеобразовательных школ 93

Демчук А.Ю., Стерхова Н.С. Вопросы подготовки будущего учителя к организации досуговой деятельности в контексте современности 97

Зеленкова Е.А. Принципы процесса развития коммуникативной компетенции будущих специалистов АПК 102

Кочерова М.В. Теоретический анализ понятия «социальная активность» 107

Луканина Г.И. Историко-логический анализ становления понятия «экономическая компетентность студентов медицинского колледжа» 111
Некрасова Т.В. Имитационные модели как средство для проявления функций педагогической рефлексии студентов 117
Парунина Л.В. Содержательная характеристика условий развития художественного вкуса студентов педагогического вуза 122
Разливинских И.Н. Характеристика операционального компонента процесса формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов 125
Туголукова А.Ю. Развитие самостоятельности и творческой активности будущих менеджеров во внеучебной работе 129
Фадюшина Л.П., Стерхова Н.С. Педагогические условия развития познавательной активности учащихся младших классов сельской школы 132
Шадрин В.А. Анализ состояния и пути решения проблемы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья 139
Шамонин Е.А. Характеристика условий развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры 145

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
Вавилова И.Н. Обогащение информационного пространства дошкольного образовательного учреждения проблемой нравственности 150
Дорошук Л.А. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста средствами экскурсионно-краеведческой деятельности 154
Качалова А.В. Функции и этапы конструирования индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе 157
Корчагина А.Г. Ретроспективный анализ проблемы приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям 163
Лабарешных Н.А. Способы воспитания толерантности в системе физического воспитания дошкольников 171
Спирина А.В. Особенности проявления дошкольниками тревожности, возникшей под влиянием просмотра телепередач со сценами насилия 173

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
Жданова Н.М. Экологическое воспитание младших школьников в процессе кружковой работы 179
Ступина В.Н. К вопросу развития тембрового слуха младших школьников 184
Турбина Е.П. Предпосылки развития интереса к педагогической деятельности у студентов вуза в процессе обучения педагогической импровизации 189
Хильченко Т.В. Формирование критического мышления будущих учителей на занятиях спецкурса «Школьные учебники нового поколения» 196

ПСИХОЛОГИЯ
Бажанова Т.Л. Материнское отношение к детям с нормальным и задержанным развитием 200
Белоконь О.В. Развитие лидерского потенциала будущего специалиста менеджера посредством интерактивных методов 205
Гизетдинова А.В. Формирование сенсорных способностей у детей с нарушением в развитии 210
Лихачева Н.Л. Коррекция памяти посредством сказкотерапии у младших

школьников с интеллектуальными нарушениями развития 213
Морякова И.Е. Особенности изучения я- концепции личности в юношеском возрасте 220

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И ПРАВА
Блясова И.Ю. Принципы современной уголовной политики 225
Булычева Е.С. Несовершеннолетние как субъекты преступлений, предметом которых являются наркотические средства, психотропные вещества и их аналоги 230
Гусева С.В. Научное студенческое общество истории и археологии: история создании и перспективы развития 235
Макарова С.В., Щербакова М.В. Историко-правовой аспект регулирования труда лиц, осужденных к лишению свободы 237
Чипинова Н.Ф., Дежнев В.Н. О работе центра духовно-нравственного воспитания ШГПИ 240

ТОЧКА ЗРЕНИЯ
Андреева Н.А. Современные подходы к управлению дошкольным образовательным учреждением 244

В ЛАБОРАТОРИЮ УЧЕНОГО
Бякова Н.В., Шерешкова Е.А. Реализация научного потенциала кафедры посредством деятельности исследовательской лаборатории 248
Казакова И.В. Инновационные подходы в организации деятельности лаборатории кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии на базе реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями 252
Качалова Л.П., Качалов А.В., Спицына О.А. Наши первые шаги… 255
Лашкова Л.Л. Проблема развития потенциала личности в научных исследованиях 257
Лихачева Н.Л., Филютина Т.Н. Деятельность научной лаборатории кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии по психолого-педагогическому сопровождению детей с интеллектуальными нарушениями 262

НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАФЕДРЫ
Абрамовских Н.В. Реализация инновационного потенциала кафедры социальной педагогики и социальной работы ГОУ ВПО ШГПИ 266
Осипова И.С. Научная работа и потенциал кафедры теоретических основ физического воспитания и безопасности жизнедеятельности 270
Скоробогатова Н.В. Научно-исследовательская деятельность кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии. Состояние и перспективы 274
Оплетаев В.С., Сычева Н.В. Кафедра правовых дисциплин: ни дня без науки 279
Чипинова Н.Ф., Перунов В.К. Научно-исследовательская работа кафедры отечественной и всемирной истории 285
Шамухаметова Е.С., Самылова О.А. О научном потенциале кафедры психологии развития и педагогической психологии 287

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПОИСК

Сидоров С.В., Кондрашова А.В. Взаимодействие семьи и школы в воспитании ребенка 292

Сидоров С.В., Копылова К.Б. Детское объединение в воспитательной работе школы..... 296

Спицына О.А., Струнин С.С. Студенческое научное общество как форма организации подготовки молодых специалистов..... 301

Список авторов.....**Error! Bookmark not defined.**

СЛОВО УЧЕНОМУ

УДК 37.01

Н.В.Мельникова,
г. Шадринск

Культурно-историческая парадигма образовательного процесса

Методология получения научного знания признана обеспечить оптимальность и достоверность процесса познания научной истины.

Парадигма, гуманитарная парадигма, классическая парадигма, контекстное обучение, психологические функции, психологические орудия.

Наука представляет собой особую сферу человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительном мире. Понятие «парадигма» введено в науку Г. Куном. Парадигма определяет: а) цели изучения, - какие законы, закономерности, факты должны быть установлены; б) способы достижения этих целей, – какие гипотезы должны быть сформулированы и каков их приоритет, каковы должны быть методы, аппаратура, приёмы обработки материала; в) система критериев оценки соответствии компонентов исследования требованиям парадигмы – статистические критерии: критерии валидность, надёжность. Эволюция научного знания всегда протекает как формирование, конкуренция и смена парадигмы. Как сфера человеческой деятельности наука сложилась в эпоху Просвещения, а первой системой научного знания стало естествознание.

Естественно-научная парадигма, отражающая натуралистический подход к развитию, наиболее распространена во всем мире. Ее отличительные черты: понимание хода развития как процесса социализации; подчеркивание роли наследственного фактора (одаренность, задатки, способности как данные природой); рассмотрение среды как условия развития без указания на существенные различия.

В естественно-научной парадигме накоплено много достоверных фактов, требующих интерпретации, но одни и те же факты могут быть объяснены по-разному, что ставит под сомнение каждую из возможных интерпретаций. Для классического естествознания в парадигме характерны две установки: ценность объективного и предметного знания (самоценность объективной истины) и ценность новизны, постоянного приращения объективного знания о мире (как результат исследования). Осознание парадигмы всегда есть показатель зрелости науки.

В науке существует гуманитарная парадигма, которая представляет собой познание природы, общества, самого человека с человековедческой позиции; она вносит «человеческое измерение» во все сферы общественной жизни. Для нее характерно использование общих принципов при интерпретации индивидуальных, общественных или исторических событий. Но, в тоже время, единичное событие не рассматривается как частный случай общей закономерности, а берется в своей самоценности и автономности. Для гуманитарного познания важно постичь единичные факты как таковые. Буквальное значение слова «гуманитарный» - относящийся к познанию человека. Различают широкое и узкое понимание этого термина. Широкое понимание вбирает в себя всю проблематику человека: его

общественное бытие, культуру, самого человека. В соответствии с этим некоторые из естественных наук должны относиться к классу гуманитарных, так как они изучают человека (например, медицина).

Специальное понимание термина «гуманитарный» связано со знанием собственно человеческого в человеке, с познанием человеческой субъективности. Гуманитарное познание ориентировано на индивидуальность, обращено к духовному миру человека, к его личностным ценностям и смыслам жизни. Гуманитарная парадигма включает в себя ценностное отношение к изучаемой действительности; объект познания оценивается с позиций нравственных, культурных, религиозных, эстетических позиций. Интерпретация внутреннего мира другого человека основана на использовании субъектом совокупности внутренних психологических средств, своего психологического опыта. Понимание чужой душевной жизни осуществляется по механизму аналогии. «Внутреннее восприятие, - писал В.Дильтей, - мы восполняем постижением других.

Философия Нового времени связана с парадигмой, ориентированной на субъективность: здесь утверждается «диктат» субъекта и впервые в историко-философской традиции происходит его деонтологизация, что означает пробуждение (или точнее возрождение) интереса к реальной субъективности. Происходит кардинальная переориентация в трактовке разума. Если в Просвещении разум был лишь репрезентантом изолированной рациональности, то в Новое время разум начинает представлять человеческую сущность саму по себе. Разум, рациональное мышление, дух, сознание, которыне превращаются во всеобщий принцип, из которого пытаются вывести определение «Я». Поэтому субъективность, понимаемая как процесс самосознания (самопознавания, развертывания собственных определений) становится центральным понятием философских исследований.

В античной и средневековой философии термин парадигма использовался для характеристики взаимоотношения духовного и реального мира. В философской литературе наряду с термином парадигма возможно использование понятия стиля (типа) научной рациональности. Индивидуальное сознание каждой личности зависит от истории развития культуры и социума окружающего мира. Эти внешние процессы присваиваются – интериоризируются личностью.

Исследования А.Н. Леонтьева доказывают, что в культурно-исторической парадигме взрослый выступает не только как образец, но и как побудитель его активности, что фиксируется в понятии «возрастные кризисы». Возрастные кризисы (греч. krisis - решение, исход) - нормативный переход в возрастном развитии к новому качественно специфическому этапу. Они обусловлены разрушением привычной социальной ситуации развития и возникновением другой, которая более соответствует новому уровню психического развития. Во внешнем поведении возрастные кризисы личности обнаруживаются как непослушание, упрямство, негативизм. По времени они локализованы границами стабильных возрастов.

В современной инновации отличия классической и новой парадигмы сводится к изменению фундаментальных представлений о человеке и его развитии через процесс образования. Для классической парадигмы: это подготовка подрастающего поколения к жизни и труду, где человек – простая система, а знания идут из прошлого (школа памяти). В этом случае образование состоит в передаче учащимся известных образцов знаний, умений и навыков (образование), где студент, ученик – объект педагогического воздействия

(обучаемый). Отношения педагога и обучаемого – субъект-объектные, монологические и в деятельности обучения возникает «ответная», репродуктивная деятельность.

Л.С. Выготский, рассматривая психические функции, особую роль отводит общению и выделяет его как фактор психического развития, условие его саморегуляции. Это процесс, основанный на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний, требующих известной системы средств. В процессе индивидуального развития первичны такие формы человеческого общения, как взаимодействие двух индивидов, отношения диалога, спора. Проблема общения рассматривались в трудах А.А. Бодалева. Была проанализирована феноменология, закономерности и механизмы общения. Он выделил в историческом плане три подхода к изучению проблемы общения: информационный (ориентированный на передачу и прием информации); интеракциональный (ориентированный на взаимодействие); реляционный (ориентированный на взаимосвязь общения и взаимоотношения).

Б.Ф. Ломов выделяет функции: информационно - коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, эффективно - коммуникативную. Он утверждает, что общение есть взаимодействие людей, вступающих в него как субъекты. В совместной деятельности люди вступают в межличностные взаимодействия, в которых проявляются уровни общения. По средствам общение может быть непосредственным и опосредствованным, прямым и косвенным. Согласно работам А.Н. Леонтьева, любые формы общения включены в специфические формы образовательной деятельности: люди не просто общаются при выполнении ими различных функций, но они всегда общаются в процессе некоторой деятельности и по поводу нее.

Деятельность и общение - не как параллельно существующие взаимосвязанные процессы, а как две стороны социального бытия человека. Общение рассматривается как специфический вид человеческой активности, продуктом которой являются отношения между людьми; общение - это определенная сторона деятельности, включенная в любую деятельность, ее элемент. В то время как саму деятельность можно рассматривать как условие общения; общение - особый вид деятельности, специфическая форма взаимодействия с другими людьми, средство его организации.

Содержанием контекстного обучения в новой парадигме будут: пространственно-временной контекст «прошлое-настоящее-будущее»; системность и межпредметность знания; возможности динамической раскрытости содержания обучения, которое дается в статистике. Благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать, и может его осмысленно интерпретировать; прежде чем действовать, он стремится собрать всю возможную контекстную информацию; знание о том, что произойдет в будущем, позволяет легче воспринимать настоящее. Без сохранения в памяти контекста, в котором протекает целенаправленно поведение, оно нарушается, и организм находится во власти мгновенных состояний, которые он не может регулировать.

Конкуренция парадигм - следствие несопоставимости картин мира, лежащих в их основе, и сходства познавательных задач, стоящих перед ними.

В новой образовательной парадигме основная миссия образования – обеспечение условий самоопределения и самореализация личности, а сам человек представляет собой сложную систему. Знания должны приходить из будущего (школа мышления), где образование – созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного пологания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры. Здесь ученик и

студент – субъекты познавательной деятельности (обучающиеся), отношение педагогов и обучающихся субъект-субъектные, диалогические, а их деятельность активная, творческая.

Культурно-историческая парадигма могла возникнуть только в особое историческое время всеобщей революционности, которое делало и сознание революционным. Объективной необходимостью стало переосмысление проблемы движущих сил психического развития. Новое отношение к развитию как к процессу, обусловленному общественно-историческими законами, материализованое в культурно-исторической парадигме позволяет снять этот парадокс. В рамках культурно-исторической парадигмы для объяснения разных феноменов используется экспериментально-генетический метод: для того, чтобы понять явление, надо его построить. Культурно-историческая парадигма не просто провозглашаете, но и является основой для экспериментальных исследований автора, которые продолжаются до сих пор.

Л.С. Выготский утверждал, что человек обладает особым видом психических функций. Они составляют высший уровень психики человека – сознание и формируются в ходе социальных взаимодействии. Утверждал, что высшие психические функции человека, или сознание, имеют социальную природу. Под высшими психическими функциями подразумеваются: произвольная память, произвольное внимание, логическое мышление и др. Каждая форма культурного развития уже продукт исторического развития человечества.

В концепции Л.С. Выготского можно выделить три составные части. Первую часть можно назвать «Человек и природа». Ее основное содержание - в виде двух тезисов: при переходе от животных к человеку произошло кардинальное изменение отношений субъекта со средой. На протяжении всего существования животного мира среда действовала на животное, видоизменяя его и заставляя приспосабливаться к себе. С появлением человека наблюдается противоположный процесс: человек действует на природу и видоизменяет ее; второй тезис объясняет существование механизмов изменения природы со стороны человека. Этот механизм заключается в создании орудий труда, в развитии материального производства.

Вторая часть концепции Л.С. Выготского названа «Человек и его собственная психика». Она содержит два положения. Первое заключается в том, что овладение природой не прошло бесследно для человека, он научился овладевать собственной психикой, у него появились высшие психические функции, выражающиеся в формах произвольной деятельности. Под высшими психическими функциями Л.С. Выготский понимал способность человека заставить себя запомнить некоторый материал, обратить внимание на какой-либо предмет, организовать свою умственную деятельность.

Второе положение - человек овладел своим поведением, как и природой, с помощью специальных – психологических орудий. Их он назвал знаками. Они - искусственные средства, с помощью которых первобытный человек смог овладеть своим поведением, памятью и другими психическими процессами. Знаки предметны, - «узелок на память» или зарубка на дереве тоже выступают как знак, как средство, с помощью которого овладевают памятью. Подобные знаки выступали в качестве дополнительных символов, содержательно связанных с трудовой операций. Чтобы выполнить трудовую операцию, необходимо вспомнить о том, что он должен сделать. Поэтому знаки-символы являлись пусковыми механизмами высших психических процессов, т.е. выступали в качестве психологических орудий.

Третья часть концепции - «Генетические аспекты». Она отвечает на вопрос «Откуда берутся средства-знаки?» Л.С. Выготский исходил из того, что труд создал человека. В процессе совместного труда происходило общение между его участниками с помощью специальных знаков, определяющих, что надо делать каждому из участников трудового процесса. В концепции - два фундаментальных положения.

Первое, высшие психические функции имеют опосредованную структуру. Второе положение - для процесса развития психики человека характерна интериоризация отношений управления и средств-знаков. Вывод: человек принципиально отличается от животного тем, что он овладел природой с помощью орудий. Это наложило отпечаток на его психику. Он научился овладевать собственными высшими психическими функциями. В качестве таких орудий выступают знаки, или знаковые средства. Они имеют все культурное происхождение, причем универсальной и наиболее типичной системой знаков является речь.

После работ Л.С. Выготского в науке произошли значительные изменения, появилось много новых фактов, концепций, направлений в изучении психического развития. Это произошло и в области естественно-научной (натуралистической) и культурно-исторической парадигмы. Основой этого стали принципы отбора и изложение материала:

1).Принцип историзма – на одном стрежне все важные проблемы развития психики, существующие в разные века (детство и его связь с историей общества, исторические предпосылки возникновения психологии как науки).

2). Разработка и введение в науку новых методов исследования психического развития, определение его сильных и слабых сторон, определение правильного научного подхода к дальнейшему изложению важных проблем психологии в аспекте культурного развития.

Дальнейшее развитие парадигмы культурно-исторического развития находим в трудах Д.Б. Эльконина, который разработал концепцию периодизации психического развития в онтогенезе, основанную на понятии «ведущая деятельность».

Отечественные психологи обосновали три сквозные темы: взгляд на психику с точки зрения ее развития; представление о высшей ментальной деятельности индивида как производной социальной жизни; представление о действиях (социальных и индивидуальных) как опосредованных инструментами и знаками феноменах. А.Н. Леонтьев **п**оказал, что умственное развитие есть усвоение всего предшествующего опыта человечества.

Методология получения научного знания призвана обеспечить оптимальность и достоверность процесса познания научной истины. На этапах построения научной теории и проверки полученных результатов основная смысловая нагрузка ложится на движение в предметном содержании. Для успешного использования достижений методологической мысли необходимо сочетание творческого движения сверху вниз и снизу вверх. В образовательном процессе необходим творческий аспект.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова, Л.И. Развитие личности и проблемы геронтологии / Л.И. Анцыферова. – М. : Институт психологии РАН, 2004.
2. Асмолов, А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002.
3. Василюк, Ф.Е. Методологический анализ в психологии / Ф.Е. Василюк. – М. : МГГПУ : Смысл, 2003.

4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983.
5. Дильтей, В Описательная психология / В. Дильтей. – М. : Изд-во СГУ, 2001.
6. .Мельникова, Н.В. Методологические основы психологии : учеб пособие / Н.В. Мельникова ; Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : Шадр. Дом Печати, 2010.
7. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М., 1999.
8. Ядов, В.Я. Стратегия социологического исследования / В.Я. Ядов. – М., 2001.

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

УДК 81:1

И.В. Никанорова,
г.Шадринск

Концепт «Женщина» в языковой картине мира

Концепт «Женщина» включает набор признаков, которые отражают стереотипные представления о женщине, и частные характеристики.

Языковая картина мира, концепт «Женщина».

Термин «картина мира» в лингвистическом понимании впервые появляется в работах В.фон Гумбольдта. Его идея «языкового мировидения» нашла отражение в трудах зарубежных лингвистов: Л. Вайсгербера, М. Блэка, А. Вежбицкой, Г. Гердера, Я. Гримма, Э. Сепира, Б. Уорфа, Ф. Шлегеля и др.» [2, с. 50].

В нашей стране исследованию этой проблемы посвящены работы многих отечественных лингвистов: Ю.Д. Апресяна, Е.И. Дибровой, С.А. Васильева, Ю.Л. Воротникова, В.И. Постоваловой, Б.А. Серебренникова, Е.С. Яковлевой и др.

Новый термин приобретает различное толкование у исследователей. Так, М.В. Пименова под языковой картиной мира понимает «совокупность знаний о мире, которые отражены в языке, а также способы получения и интерпретации новых знаний» [4, с. 5].

В.В. Красных противопоставляет картину мира и языковую картину мира: «картина мира» и «языковая картина мира» должны быть четко разведены. Языковая картина мира понимается как «мир в зеркале языка», а картина мира (образ мира) понимается как «отображение в психике человека предметной окружающей действительности» [3, с. 17, 18].

З.Д. Попова и И.А. Стернин полагают, что когнитивная и языковая картина мира связаны между собой как «первичное/вторичное», как ментальное явление и его вербальное овнешнение» [5, с. 56].

Рассмотрим, как язык сохраняет и отражает представления коллектива о женщине. Представления о человеке, сложившиеся в обществе, принято называть гендерными стереотипами. Гендерные стереотипы - выработанные обществом привычные ожидания способа социального поведения и требования к личности в соответствии с биологическим полом. Понятие пола двоично: понятие сексуальное (биологическое), понятие социальное (социокультурное) - передается через материальную и духовную культуру [1, с. 20]. Общество веками отбирало свои ожидания женственности.

В основе этого отбора лежат стереотипы поведения, сформировавшиеся в древнейший период истории человечества, когда окружающий мир был враждебным по отношению к людям. Именно тогда произошло разделение труда по признаку пола и возраста [1, с. 20]. Женщины занимались легким собирательством, рыбной ловлей, уходом за детьми и стариками, приготовлением пищи, изготовлением одежды. Женщина оставалась "в доме", что не прошло бесследно для общественного сознания и женского менталитета (на психологическом уровне сформировалась ответственность женщин за семью).

С целью выявления национально-культурной репрезентации пола

необходимо рассмотреть значения слов, обозначающие в современном русском языке лиц женского пола: «женщина», «жена», «женственный», «дама», «баба», «мать». Для этого обратимся к словарям и справочникам.

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Ушакова русское слово «женщина» обозначает: « лицо, противоположное мужчине по полу. Лицо женского пола, как типическое воплощение женского начала»; «взрослого человека, в отличие от девочки, девушки»; «лицо женского пола, вступившего в брачные отношения»; «лицо женского пола легкого поведения, кокотка»; «женская прислуга» [6, с.858].

В том же словаре дается толкование слов «женский», «женственность». Первое рассматривается как «совокупность свойств женщины», последнее же больше относится к нравственным качествам женщины. Слово «жена» обозначает либо женщину вообще, либо замужнюю женщину *(супругу, бабу)* [6, с.858].

Особый интерес представляет сочетаемостный потенциал слова «жена». Среди вариантов встречаются единицы, которые несут как отрицательную эмоционально-оценочную коннотацию, так и положительную: отрицательная - *худая (плохая), сварливая, злая, глупя, ревнивая, властная, неверная;* положительная — *добрая, верная, красивая, идеальная, интересная, любящая, заботливая.* Это далеко не полный список прилагательных, которые могут сочетаться со словом «жена». Интересно отметить, что лексических единиц с отрицательной характеристикой в русском языке примерно столько же, сколько и с положительной.

При изучении языкового материала, относящегося к теме, можно отметить двойственное отношение к женщине. С одной стороны - большое количество позитивных оттенков у языковых единиц. Это свидетельствует о прославлении женщины, ее красоты *(женщина - святая, благодетельная, ангел).* С другой стороны, женщина - *это исчадие ада,* олицетворение всего темного, плохого, злого - *льстивая, лицемерная, бесчестная, скандальная, завистливая, хитрая, злая.*

Рассмотрим семантику синонимов к слову «женщина»: *дама, баба, госпожа.* В словаре Д. Ушакова дается следующее толкование слова *дама:* «принадлежащая к состоятельному или интеллигентному кругу, танцующая в паре с кавалером». *Госпожа* - «владычица, хозяйка, иногда ставится перед званием или прозванием женщины». *Баба* - «замужняя крестьянка, жена, вообще женщина, мужчина робкого нрава» [6, с. 72, 607]. Если оценочные признаки, закрепленные за референтом - женщиной, переносятся на референт - мужчину, то чаще всего наблюдается присоединение негативных эмоциональных оценок: *робкий, слабый, нерешительный.*

Слово *мать (матерь)* в русском языке имеет следующие значения: «женщина по отношению к ее детям или самка по отношению к ее детям»; «источник, давший жизнь кому-чему-нибудь»; «обращение к пожилой женщине (простореч.)»; «настоятельница и почетные старицы монастыря» [6, с. 163].

Итак, семантический анализ при гендерном подходе к исследованию языкового материала дает возможность раскрыть особенности отношений в обществе, и в частности, мужчин к женщинам. При таком анализе особое внимание уделяется качествам, которые одобряются или не одобряются в женщине, ее роли в обществе.

Подробный лексикографический анализ толковых словарей русского языка позволил выявить лексемы, вербализующие представление о женщине *женщина - баба - дама)* и девушке *(дева - девица - девка - девушка - барышня - дивчина — мадемуазель).*

Отражение социокультурных изменений и появление новых, связанных

с ними социальных и тендерных стереотипов, можно проиллюстрировать рядом семантических и прагматических трансформаций ядерных вербализаторов.

Так, языковая мода оказывает влияние на динамику вербализации исследуемого концепта, в качестве примера можно привести семантическое калькирование словом *девка* в середине XIX в. значения «проститутка», возникшего под влиянием французской лексемы *fille* («дочь», «девушка», затем для обозначения проститутки).

Можно утверждать, что основные социокультурные изменения приводят к неизбежным трансформациям языковой картины мира и, конечно, отражаются на вербализаторах. Так, военные и экономические контакты Московского государства с Великим княжеством Литовским в XVI в. приводят к появлению под влиянием польского языка номинации *женщина;* заимствованные в XVIII в. галлицизмы *дама* и *мадемуазель* в середине XIX в. претерпевают семантическую трансформацию в связи с утратой моды на французский. Попытки введения в русский язык украинизма *дивчина,* несмотря на его фиксацию в словарях и определенную степень рецепции словесной культурой, так и осталось этнографизмом.

Обзор концепта «Женщина», позволяет сделать следующие выводы: во-первых, восприятие концепта «Женщина» в основном формируется под влиянием национальных стереотипов, которые находят свое выражение в лексических единицах; во-вторых, прослеживается двойственное восприятие образа женщины: идеальный образ и негативный. И те, и другие признаки позволяют пополнить наши представления о структуре изучаемого концепта.

Так, в слове женщина пересекаются различные противопоставления. Входя в один ряд со словом девушка по признаку «пол», лексема женщина противопоставляется ряду *мужчина, мальчик* и т.д., а по признаку «возраст», входят в один ряд с *мужчина* и др., но противопоставлен - *мальчик, девушка.* При этом точки пересечения образуются там, где при совпадение по одному признаку наблюдается противопоставление по другому признаку.

Можно выделить 11 подгрупп, характеризующих женщин по следующим семантическим признакам: 1) признак пола (*девушка, женщина*); 2) возраст (*девушка, женщина, пожилая женщина*); 3) кровное и юридическое родство (*мать, бабушка, жена, дочь*); 4) семейное положение (*жена, вдова*); 5) межличностные отношения (*любимая, милая*); 6) социальная принадлежность (*госпожа, барыня*); 7) национальность и этническая принадлежность (*русская*); 8) профессия или род занятий (*управляющая, монашенка*); 9) указание на сексуальную ориентацию (*лесбиянка*); 10) качественная характеристика женщине (*высокомерная, симпатичная*); 11) указание на место проживания (*горожанка*).

Таким образом, концепт «женщина» включает набор определенных признаков, которые отражают стереотипные представления о женщине в обществе, и частные характеристики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронова, Т.А. Концепт «толерантность» в русском сознании / Т. А. Воронова // Языковая структура и социальная среда. – Воронеж, 2000. – С. 79-83.
2. Коурова, О.И. Традиционно-поэтическая лексика и фразеология как лингвокультурная ценность : монография / О. И. Коурова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 235 с.
3. Красных, В.В. Этнолингвистика и лингвокультурология : курс лекций / В.В. Красных. – М. : ИТДГКГнозис, 2002. – 284 с.
4. Пименова, М.В. Введение в когнитивную лингвистику / М.В. Пименова. – Кемерово, 2004. – 208 с.

5. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Порова, И.А. Стернин. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 314 с.
6. Толковый словарь русского языка. В 4 т. Т. 1, 2 / под ред. Д. Ушакова. – М. : ТЕРРА, 1996.

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

УДК 371.1

Н.В. Боботкова,
г.Ханты-Мансийск

Ситуационный подход в формировании педагогической рефлексии учителя

В статье рассмотрен процесс формирования педагогической рефлексии, реализация ситуационного подхода при моделировании процесса формирования педагогической рефлексии учителя, выделены функции рефлексивно-пиктографических творческих задач.

Рефлексия, педагогическая рефлексия, творческая рефлексия.

Современное образование делает запрос на учителя, способного к анализу существующей ситуации, видению себя как активного субъекта деятельности, к самостоятельному и ответственному принятию решения. Поэтому педагогическая рефлексия как предмет научно-практического исследования нуждается в раскрытии ее позиционных характеристик.

Педагогическая рефлексия остается частным случаем рефлексии человека, деятельности, основой которой является осознание собственной мыслительной деятельности. В педагогической практике рефлексия рассматривается как способность к творческой работе мысли самого педагога и побуждение учащихся к подобному виду деятельности «которая имеет свою особую достоверность и отрицает свою зависимость, как от восприятия данных, так и от аксиоматической модели позитивного знания, настолько, что уже не считается возможным говорить о сущем не только о нашем знании, об этом сущем, причем из этого знания исключается то, что известно нам как наш собственный опыт, рефлексия становится центром: мы обретаем мир только постольку, поскольку мы воспринимаем в нашем сознании самих себя». [4, С.101]

В настоящее время идет интенсивный поиск путей развития рефлексивного мышления учителя, возрастает интерес к рефлексивной подготовке учителя и развитие ее у начинающих учителей. Так, М.В. Кларин, раскрывая особенности творческого мышления, связывает его содержание с рефлексией. Рефлексия в данном контексте включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблемы. Рефлексия охватывает обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки. [3 С. 11-14] В данном подходе наличествует отделение рефлексии от мышления, перевод ее в план психических состояний.

В плане формирования педагогической рефлексии Т.С. Сочень предлагает включать: знакомство с явлениями рефлексии, формирование умений «видеть» проявления рефлексии; формирование представлений об основных закономерностях рефлексии и умений сознательно улавливать и использовать рефлексивную информацию; выделение и приведение в систему знаний о внутренней деятельности человека, обосновывающих получение рефлексивной информации и знаний, сообщение знаний о теории педагогического рефлексирования и о специфических закономерностях практики рефлексирования учителем учеников и практику в самостоятельном

конструировании развернутой системы педагогического рефлексирования, основанной на теории и специфической для своей личной педагогической системы. [7]

Практическое направление в исследованиях приобретает выявление средств рефлексивной подготовки учителя и приемов развития педагогической рефлексии: проигрывание в воображении моделей, возникающих в уме учащихся по ходу учебного процесса в зависимости от их уровня развития; представление себя на месте ученика, описание картины умственной деятельности в ходе решения задачи, объяснения учителя; самоотчеты – сознательное контролирование проявления личностной рефлексии; осмысление того, как воспринимают тебя как личность ученики и формирование представлений о встречных рефлексиях; анализ причин удачного и неудачного применения рефлексивной информации; упражнения в рефлексировании; осознание, анализ и контроль результатов рефлексии; наблюдение проявлений рефлексии у других и представление о ее результатах. [7]

Относительно формирования и развития педагогической рефлексии учителя, Л.Н. Борисова определяет ее, как процесс самопознания сущностных характеристик педагогической деятельности, который обеспечивает выход за пределы традиционного выполнения деятельности, поиск новых нестандартных путей решения профессиональных задач и преодоление стереотипов своего профессионального и личностного опыта. Система развития педагогической рефлексии автором представляется в следующей последовательности:

- развитие направленности на рефлексивную деятельность (формирование потребностей, мотивов, ценностных ориентаций), стремления к реализации нововведений и инноваций, готовности действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности;

- включенность учителя в процесс решения нестандартных профессиональных задач;

- формирование способностей к переосмыслению своих личностных и профессиональных стереотипов, адекватной самооценки, самоанализа профессионального роста, без чего невозможна положительная динамика развития рефлексии.[1]

Весьма актуальным в педагогической теории и практике является развитие рефлексивных способностей учителя, которые обеспечивают развитие сознания, критического (а значит и ответственного) отношения к своей и коллективной деятельности. Это критическое отношение приводит учителя к неудовлетворенности (актуализирует противоречие) или к чувству радости от выполнения долга и всегда стимулирует желание работать еще лучше, творчески.

Как показал анализ имеющихся исследований изучаемой нами проблемы, педагогическая рефлексия это профессиональная рефлексия, связанная с особенностями педагогической деятельности, учительского труда и потому мы будем оперировать термином «педагогическая рефлексия», под которой будем понимать активную позицию учителя по отношению своей деятельности и себе как субъекту этой деятельности и выступающую интегральным показателем успешности в преобразовании деятельности и дальнейшего самосовершенствования.

Процесс формирования педагогической рефлексии рассматривается нами как стимулирование практикующих учителей к самоопределению и формированию собственной Я концепции, встраиваемой в содержание педагогической деятельности.

Основываясь на анализе научной литературы, диссертационных

исследований можно утверждать, что: педагогическая рефлексия может выступать и как сугубо личностное психическое качество (принцип человеческого мышления, обращенный назад к осознанию мира собственного сознания), в котором отражены возможности самоанализа, самопознания педагогической деятельности; педагогическая рефлексия связана с личностной зрелостью и профессиональным развитием; педагогическая рефлексия обеспечивает уверенность в правомерности собственных решений, помогает определиться в выборе, сменить целевые установки.

Моделируя процесс формирования педагогической рефлексии учителя мы считаем целесообразным опираться на ситуационный подход как теоретико - методологическую основу.

Оправдательным заделом такого подхода в контексте нашего исследования является то, что ситуация выступает специфическим инструментом описания детерминации и механизмов развития личностной сферы человека, выступает, таким образом, как определенный методологический подход к изучению и проектированию педагогических систем.

Применительно к процессу формирования педагогической рефлексии учителя он определяет структуру, цель, язык, понятийно-категориальный аппарат, задает конкретные образцы и формы деятельности по формированию данного качества личности. Суть ситуационного подхода состоит в конструировании комплексных жизненно-педагогических ситуаций, то есть образовательно-воспитательных систем, основанных на законах становления личности человека. [6, С.181]

Специфические характеристики ситуационного подхода в процессе формирования педагогической рефлексии учителя мы видим в следующем:

- ситуационный подход позволяет охватить целостно факторы и условия развития личности, а не выделение отдельных средств;

- ситуационный подход позволяет рассматривать любое педагогическое явление в моменте его развития, становления: каждая новая ситуация порождена предыдущей;

- ситуационный подход позволяет использовать ситуацию как импульс для изменений в креативно-смысловых структурах сознания, рефлексии прежнего опыта и образования нового.

Реализация ситуационного подхода в нашем исследовании предусматривает включенность учителей в решение рефлексивно-пиктографических творческих ситуативных задач. Рефлексивно-пиктографические задачи являются сравнительно новыми для педагогической теории и практики. Данный вид задач отражен лишь в монографии Н.Я. Сайгушева «Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя» [5, С.350-384].

В монографии Н.Я. Сайгушева отражена точка зрения плеяды выдающихся отечественных психологов: Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, С.Л. Рубинштейн, А.Я. Пономарева. В их понимании, рефлексия, в самом общем плане – это «способность человека к самоанализу, осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром» [5, С.30]. Н.Я. Сайгушев выделяет целостную характеристику особенностей функционирования и значения механизма рефлексии. В данном случае учитываются основные направления – самопознание, межличностное познание, а также сферы приложения – мышление, самосознание личности и коммуникация.

Рефлексия в ракурсе психологии и педагогической психологии понимается как:

1) процесс межличностного познания личностью того, как другие его понимают, воспринимают и

взаимодействуют с ним, как он сам понимает, воспринимает и взаимодействует с другими.

2) процесс самопознания субъектом своей деятельности и её отдельных актов, своих внутренних психических состояний и процессов.

Педагогическая рефлексия – это сугубо личностное психическое качество (принцип человеческого мышления), в котором отражены возможности самоанализа, самопознания, педагогической деятельности. Педагогическая рефлексия находит место в ситуации педагогического взаимодействия обучаемого и обучающегося; в процессе проектирования деятельности учителей с учетом уже совершенной ими деятельности; в процессе самоанализа и самооценки педагогом собственной деятельности и самого себя как субъекта.

Именно с данных позиций педагогическая рефлексия выступает в роли важного качества учителя, выраженного в соотношении себя, возможностях своего «Я», с тем чего требует профессиональная деятельность учителя - это обращение к своим действиям, поступкам, самоанализ, размышление над произошедшими событиями. Человек пропускает полученную информацию через себя и создает свое видение, свой образ интересующего его предмета. [2, С. 102].

Пиктография (от лат. “pictus” – нарисованный и греч. “grafo” – пишу) - условные рисунки, обозначающие какие либо действия, события, предметы. В данном случае имеется ввиду, что изображенными могут быть представлены события реальной жизни, определенные действия, педагогические ситуации и т д.

Третьей родовой составляющей рефлексивно-пиктографических творческих ситуативных задач является понятие «творчество». «Творчество – это один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для которой необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результат которой обладает новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью».

Для подхода к определению рефлексивно-пиктографической творческой задачи следует остановиться и на понятии «творческая рефлексия». По мнению ряда исследователей именно данный феномен лежит в основе развития личности. Творческая рефлексия – это интегративно-творческое поле, в котором личность осознает свое собственное «Я»; это творческое саморазвитие личности педагога, определяющее личностное активное переосмысление своей профессионально-педагогической деятельности Творческая рефлексия может служить определенным элементом профессионального совершенствования личности и формирования рефлексивных компонентов учителем.

Рефлексивно-пиктографические творческие задачи, составленные самими учителями, позиционируются как социальные ситуативные психолого-педагогические задачи с широким спектром содержания учебно-воспитательной деятельности. Педагогические категории, предметы, действия, события, явления, идеи пишутся рисунками, задачи изображаются рисунками, так как «с рисуночной педагогикой каждый встречается ежедневно в жизни. В рисунках должно присутствовать очевидное значение, но педагогическая интерпретация никогда не может быть однозначной или определенной. [5, С. 151].

Составленные рефлексивно-пиктографические творческие задачи состоят из педагогических ситуаций, интерпретация последних каждым учителем может воссоздать через свое

видение рисуночного текста свою ситуацию и сформировать рефлексивную позицию учителя.

Вариативность решения рефлексивно-пиктографических творческих задач заключается в поэтапном отражении следующего: 1) Визуальное знакомство с иллюстративными ситуациями, мысленное «прощупывание» пиктографической задачи. 2) Этап мысленного осознания. Адекватный перевод визуальной картины на язык слов. Понимание условия пиктографической задачи, её сущности. 3) Аналитико-оценочный этап связан с анализом и оценкой визуальной ситуации, выявлением проблемы данной задачи. 4) Этап планирования (прогнозирования) способов решения самой задачи, разработка «пошагового» решения, показа вариантов и путей решения. 5) Коллективная мыследеятельность учителей. Выбор оптимального варианта решения большинством учителей. 6) Принятие решения. Рефлексивно-пиктографическая творческая задача завершается коллективным принятием решения. 7) Рефлексивные продвижения. Учителя сами себе дают практические рекомендации для повышения эффективности осуществления педагогической деятельности на основе приемов рефлексии.

Таким образом, *рефлексивно-пиктографическая творческая задача* – это задача, направленная на наглядно образное переосмысление теоретических знаний, результатом которых является осознание педагогами необходимости выполнения профессиональных действий в условиях задачи, где профессиональные действия включают наглядно-образную рефлексию на цель, предмет и способ деятельности.

Мы выделяем следующие функции рефлексивно-пиктографических творческих задач: 1) *Эмотивная функция* – направлена на создание положительного эмоционального фона и вызывает «энергетическую» эмоциональную реакцию учителей; 2) *Информативная* – возможность обогатить теоретические знания; 3) *Аналитическая* – осознанный перенос теоретических знаний в наглядно-иллюстративную форму; 4) *Стимулирующая* – «пробуждение» стремления и готовности к осознанию необходимости овладения педагогической рефлексией; 5) *Корректирующая* – оценка и самооценка педагогических действий; личностно-ориентирующая – фиксация учителем смысла и ценности педагогической деятельности, формирование «профессионального я».

В качестве вывода отметим, что современное состояние педагогического сознания имеет тенденцию к личностно-ориентированному образованию, отходов от стереотипов в процессе обучения и воспитания детей и потому необходимо обладать рефлексивно-педагогическим мышлением, а ситуационный подход в этом обеспечивает актуализацию глубинных механизмов новообразования в личностной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова, Л.Н. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии у студентов педагогического колледжа : дис. … канд. пед. наук. / Л. Н. Борисова. – Курск, 1999. – 190 с.
2. Качалова, Л. П. Структурно-функциональная характеристика педагогической рефлексии / Л. П. Качалова. – Шадринск, 2006.
3. Кларин, М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / М.В. Кларин // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 11-14.
4. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 104 с.
5. Михайлова, Е.С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их отношение в структуре педагогических способностей / Е.С. Михайлова. – Л. : ЛГУ, 1990.

6. Сайгушев, Н. Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя : дис. … д-ра пед. наук / Н.Я. Сайгушев. – Магнитогорск, 2002. – 408 с.

7. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.В. Сериков ; под ред. В.А.Сластенина, И.А.Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

8. Сочень, Т.С. Личная педагогическая система преподавателя. Педагогическая рефлексия : материалы лекций, прочитан. в Политехн. музее / Т.С. Сочень. – М. : Знание, 1978. – 38 с.

УДК 371.1

С.Н. Дудова,
г.Ханты-Мансийск

Компетентностный подход как теоретико-методологическая основа формирования технологической компетентности учителя

В статье представлен анализ компетентностного подхода как теоретико-методологической основы формирования технологической компетентности учителя, обозначены признаки компетентности.

Компетентностный подход.

Изменения, происходящие во всех сферах развития современного общества, порождают образовательную ситуацию, в которой личность учителя, его профессиональная компетентность приобретают особое значение. Высококвалифицированный учитель, способный самостоятельно находить принципиально новые инновационные решения профессионально-педагогических задач является сегодня одним из главных действующих лиц во всех преобразованиях.

Это вызвало к жизни востребование учителей, способных профессионально действовать, ответственно решать задачи образования в непрерывно меняющихся условиях педагогической реальности.

В этой связи актуальной является проблема послевузовского образования, ориентированного на формирование и развитие всех составляющих профессиональной компетентности учителя, в том числе и технологической.

Идея о возможности включения в содержание профессиональной деятельности педагога технологической составляющей выдвигается многими учеными в различных направлениях разрешения данной проблемы:

- в социально-педагогическом понимании профессионального образования, описанного А.А. Вербицким, А.А. Даринским, Е.И. Огаревым, В.Г. Онушкиным, Д.И. Фельдштейном и др.;

- о необходимости повышения профессиональной компетентности в процессе повышения квалификации педагогов, представленных в трудах С.Г. Вершловского, И.Ю. Алексашиной, О.С. Анисимова и др.;

- в раскрытии сущности и содержания постдипломного образования раскрываются современные требования, критерии, принципы отбора содержания и методов повышения квалификации, направленных на повышение компетентности педагогов, раскрытых в исследованиях В.Г. Воронцовой, Н.А. Переломовой, Г.Н. Прозументовой, В.А. Сарапуловым, Г.С. Сухобской, А.П. Тряпициной и др.;

- в освещении проблемы технологизации педагогических процессов, раскрытых в трудах В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого,

Л.К. Гребенкиной, М.В. Кларина, В.Ф. Любичевой, Н.Н. Манько, В.М. Монахова, В.А. Штейнберга и др.;

- в раскрытии инновационно – технологических компонентов профессиональной деятельности, которые стали предметом исследований Н.Н. Манько, Р.М. Феденева, М.В. Черных, Л.В. Шмельковой и др.

Анализ названных источников показал, что системе образования необходим педагог нового типа, способный к глубокому изучению педагогических явлений, умеющий генерировать новые идеи, гибко изменять способы своей деятельности, решать комплекс образовательных задач, то есть иметь сформированную технологическую компетентность.

Встает необходимость определения теоретико-методологических подходов, среди которых компетентностный подход выступает как определенная направленность мышления и деятельности учителя, предполагающая ориентацию не только на формирование знаний, но и способностей решать профессионально-важные задачи.

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкты: компетентности, компетенции, метакачества. [1, С. 348]

Для реализации компетентностного подхода требуется соответствующая организация образовательного процесса, изменение роли преподавателя, владеющего соответствующими педагогическими технологиями, в которых акцент ставится на методах, стимулирующих обучение посредством действия, обмена опытом, творческого решения проблем, постановки и представления креативных идей и проблем, исследования ролевых моделей.

Компетентностный подход усиливает практическую ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект. В этом смысле он не может быть противопоставлен знаниям, умения и навыкам, так как при компетентностном подходе подчеркивается роль опыта, умений для практической реализации знаний. Однако такой подход демонстрирует необходимость подтверждения знаний умениями, делая акцент на практической стороне вопроса. [3, С. 4]

Следует отметить, что компетентностный подход был обозначен еще в трудах отечественных психологов В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, В.Д. Шадрикова, П.М. Эрдниева, И.С. Якиманской. Ведущим направлением их работ являлась ориентация на усвоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности. Кроме того, такие зарубежные авторы как Д. Мертенс, Р. Бадер, А. Шелтен при определении интегральных составляющих данного подхода опирались именно на работы российских психологов П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна.

Однако, неоднозначная трактовка понятий компетентность и компетенция, а, следовательно, и неоднозначность самого подхода требует дальнейшего как теоретического, так и эмпирического исследования.

Как отмечает И.А. Зимняя необходимость внедрения компетентностного подхода вызвана несколькими факторами [2].

Во-первых, мировой тенденцией глобализации и интеграции и неуклонно нарастающими процессами гармонизации “архитектуры европейской системы высшего образования.

Во-вторых, универсализация многих аспектов образовательного процесса требует и определенной унификации терминологии. Данное

положение можно отнести и к терминам компетентность/компетенция.

В-третьих, внедрение компетентностного подхода обусловлено сменой парадигмы образования. [2, С. 9].

В-четвертых, данное направление зафиксировано документально как Советом Европы, так и российской "Концепцией модернизации российского образования до 2010 года". Так, в концепции указывается, что в процессе образования необходимо "формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетентности".

В-пятых, по мнению И.А. Зимней, широкое и произвольно заданное толкование терминов компетентность/компетенция также выступает в пользу внедрения компетентностного подхода. Эта емкость понятий подчеркивается как разработчиками " Стратегии модернизации содержания общего образования" (2001), так и " Ключевыми компетенциями для Европы" (1996).

В силу того, что «предполагаемый подход к определению ключевых компетентностей соответствует опыту тех стран, в которых в последнее десятилетие произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых компетентностей (а это все развитые страны), необходимость его внедрения в российскую образовательную систему очевидна» [2, С.17].

Дж. Равен в работе «Компетентность в современном обществе» (1984) дает развернутое толкование понятия компетентность. Это явление, "которое состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, … некоторые относятся к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, … эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения". Кроме того, Дж. Равен подчеркивает, что "виды компетентности" суть "мотивированные способности".

В материалах ЮНЕСКО указываются компетенции, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования.

В докладе международной комиссии по образованию XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Ж. Делор обозначил «четыре столпа в образовании: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», что по сути определяет основные глобальные компетентности.

Это означает, приобретение не только профессиональной квалификации, но и в более широком смысле компетентности, которая дает возможность справиться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе.

Согласно «Стратегии модернизации содержания общего образования» понятие компетентность включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций и привычек.

Как указывает И.А. Зимняя, компетентностный подход характеризуется как усилением собственно практической, прагматической, так и гуманистической направленности образовательного процесса. Практическая направленность компетентностного подхода задается материалами Симпозиума Совета Европы (1996), в которых указывается, что для результатов образования важно знать не только что, но и как делать.

Практикоориентированность и предметно-профессиональный аспект компетентностного подхода отмечаются и В.С. Ледневым, Н.Д. Никандровым и М.В. Рыжаковым в «Государственных образовательных стандартах в системе

общего образования: теория и практика» (2002), Л.Н. Боголюбовым в работе“ Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения “ (2002) и другими.

Кроме того, следует согласиться с И.А. Зимней, что в прагматическом смысле данный подход не противоречит ЗУНам, так как он только специально подчеркивает роль опыта, умений практически реализовывать знания, решать задачи на этой основе. Однако, он не тождественен ЗУН-подходу, так как он фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям, ставя акцент на практической стороне вопроса [2].

Исходя из вышеизложенного возможно обозначить признаки компетентности, адекватно модифицируемые « в поле» технологической компетентности учителя:

- распознавание и идентификация проблемы;
- знание теоретических основ педагогического действия, умение рефлексировать и наличие ориентировочной основы действия в заданной ситуации;
- уверенность во владении приемами, основанная на личном опыте педагога;
- умение комбинировать варианты решения и находить технологическое ядро в его решении;
- владение собственным стилем педагогической деятельности в организации технологии обучения детей;
- личностное позиционирование, индивидуальность;
- разработка приемов сопровождения разрабатываемой авторской или заимствованной технологии обучения;
- самореализация и самооценка педагогом индивидуального опыта педагогической деятельности;
- ориентация на целостное восприятие разрабатываемой технологии, ее результата;
- внутренняя мотивация и потребность выразить себя в процессе разработки и внедрения технологий обучения.

Можно сказать, что педагог, у которого сформирована технологическая компетентность, сознает и свою собственную систему педагогической деятельности, в которой есть ясность смысловой позиции, умение управлять детьми, творческая и саморазвивающая направленность педагогической деятельности, высокий уровень осознанности педагогического труда.

Таким образом, распространение компетентностного подхода в образовании требует определения структуры и содержания компетентностей компетенций для каждого вида профессий, и, следовательно, проектирования новых образовательных технологий для их развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер, Э.Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В.Ткаченко, М.А.Галагузова. – М. : ВЛАДОС, 2007. – Вып. 5.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
3. Исаев, В.А. Образование взрослых: компетентностный подход : монография / В.А. Исаев. – Великий Новгород, 2005.

УДК 371.2

Е.А.Евстратова,
г.Ханты-Мансийск

Гармоничное сочетание профильных и непрофильных дисциплин и конструирование элективных курсов как условие реализации модели сельской профильной школы

Выявлены особенности конструирования содержания элективных курсов в профильном обучении, основные функции элективных курсов рассмотрено понятие «учебный предмет» и его структура.

Учебный предмет, элективные курсы

В Концепции профильного обучения на старшей ступни общего образования, обозначены цели перехода к профильному обучению, среди которых основной является решение проблемы по созданию условий для дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения учащимися индивидуальных образовательно-профессиональных траекторий, что значительно расширяет возможности для раскрытия творческого потенциала личности, проявления активности и деловой инициативы. Для решения этой проблемы необходимо моделирование содержания профильного обучения, способствующего ориентации и самоопределению личности в постоянно меняющемся мире.

Анализ социальной ситуации на рынке труда, результатов деятельности сельской школы по проблеме профильного обучения обусловливает актуальность на социально-педагогическим уровне, которая сопровождается рядом *несоответствий*: между потребностью общества в квалифицированных специалистах и планируемых результатами обучения в общеобразовательной школе в виде знаний, умений и навыков; между многообразием профилей обучения и ограниченными возможностями сельской школы в их реализации; между заявленными целями профильного обучения и реальными возможностям их достижения в сельской школе.

В настоящее время накоплен достаточный теоретический и эмпирический материал по проблеме профильного обучения, вопросы общей теории профильного обучения разработаны А.А. Кузнецовым, А.Г. Каспаржаком, А.А. Пинским, С.Н. Чистяковой др. теоретические аспекты предпрофильного и профильного обучения, анализ механизмов перехода школы к профильному обучению обоснованы П.Н. Игнатьевым, А.В. Баранниковым; проблемы управления профильным обучением рассмотрены Т.П. Афанасьевой, Н.В. Немовой, В.Н. Максимовой; аспекты профессионального самоопределения раскрыты в трудах П.С. Лернера, Г.В. Пичугиной, Н.Ф. Родичева, А.П. Тряпициной; вопросам организации профильного обучения в сельской школе посвящены работы М.П. Гурьяновой, А.К. Лукиной, Н.В. Пичугиной, Н.А. Криволаповой.

Вопросы профориентационной работы исследованы К.М. Гуревичем, Е.А. Климовым, Б.Ф. Ломовым, В.Д. Симоненко и др. Между тем в большинстве теоретических работ и практических разработок рассматривается либо один из аспектов профильного обучения, либо общие подходы к организации профильного обучения. В связи с этим назрела необходимость теоретического обоснования моделирования профильного обучения в сельской школе в контексте социально

экономических и социокультурных особенностей региона.

Содержание профильного обучения в данном аспекте детализируется через содержание базовых общеобразовательных предметов, содержание профильных общеобразовательных предметов, содержание элективных курсов.

К базовым общеобразовательным предметам, обязательным для всех учащихся и инвариантных почти для всех профилей включают следующие: математика, история, интегративный курс обществознания для естественно научного профиля, интегративный курс естествознания для гуманитарных профилей, филология и физическая культура.

Профильные общеобразовательные предметы повышенного уровня, определяющие общую направленность соответствующего профиля и обязательные для учащихся, выбравших данный профиль включает следующие: естественно-математический (математика, физика, химия, география, биология), социально-экономический (история, экономика, право, экономическая и социальная география, социология), технологический (специализации), универсальный для непрофильных классов.

Элективные курсы, обязательные для изучения учебных предметов по выбору учащихся, которые реализуются за счет школьного компонента учебного плана.

Соблюдение включения в образовательный процесс профильной школы названных блоков, на наш взгляд, следует сочетать с конструированием элективных курсов.

Категория «источник конструирования содержания образования» в теории содержания общего среднего образования определена И.К. Журавлевым, Л.Я. Зориной, В.В. Краевским, И.Я. Лернером. Отбор из социального опыта объектов, значимых для изучения, происходит на общетеоретическом уровне конструирования содержания образования. Источниками формирования содержания профильного обучения мы, вслед за И.Я. Лернером и В.В. Краевским, называем те объекты или обстоятельства, содержание которых в том или ином аспекте становится содержанием профильного образования.

Источниками конструирования содержания образования, отражающими сущность профильного обучения, являются:

- проблемы предметных областей наук;
- тексты, отражающие специфику выбранного профиля;
- различные виды профессиональной деятельности, соответствующие выбранному профилю;
- видео, аудио материалы, соответствующие профилю;
- СМИ, Интернет.

Для понимания особенностей конструирования содержания элективных курсов в профильном обучении нами было рассмотрено понятие «учебный предмет» и его структура. Мы придерживаемся точки зрения Ц.И. Логинова, который определяет учебный предмет как средство реализации содержания образования, средство передачи его с помощью педагогической инструментовки. По мнению ЛЯ. Зориной, один и тот же учебный предмет имеет несколько целей: сформировать систему знаний и умений, мировоззрение, ценностные ориентации учащихся. При этом одна из целей является приоритетной, она и определяет ведущий компонент содержания обучения. Все учебные предметы, согласно точки зрения выделятся на следующие типы:

- с ведущим компонентом «научные знания»;
- с ведущйм компонентом «способы деятельности»;
- с ведущим компонентом «эстетическое воспитание»;

- смешанный вариант, когда ядро включает два компонента.

В условиях профильного обучения, при конструировании и содержания элективных курсов, в контексте настоящего исследования, значимой является концепция, разработанная И.И. Ильясовым и Н.А. Галатенко. Авторы предлагают структурировать учебный материал на основе выделения в познавательной деятельносги четырех основных, взаимосвязанных вида умений:

- умения решать типовые предметные задачи с применением знаний по дисциплине (типовые умения);

- умения осуществлять логические приемы на материале знаний по предмету (логические умения);

- умения решать нестандартные задачи с использованием знаний по учебной дисциплине (творческие умения);

- умения осуществлять общие приемы учебной работы (учебные умения).

Соотнеся представленные умения учащихся с компонентами базисного учебного плана в профильном обучении, представляется возможным определить логику взаимосвязи между компонентами базисного учебного плана. На наш взгляд, первые две группы задач целесообразно решать на базовых и профильных курсах, а вторые две группы задач необходимо использовать при конструировании содержания элективных курсах, тем самым, осуществляя преемственность содержания профильного и школьного компонентов базисного учебного плана. Данная логика исследования подтверждается концепциями, разработанными Л.Я. Зориной и И.И. Ильясовым и Н.А. Галатенко.

Опираясь на концепцию И.Я. Лернера – М.Н. Скаткина, мы считаем, что предложенные структурные компоненты позволяют сформировать у учащихся способности осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности, то есть ключевые образовательные компетентности, если ведущим компонентом содержания элективных курсов является опыт творческой деятельности учащихся, а процесс включенности учащихся в их изучение обеспечивает возможность формирования самореализующейся личности. Кроме того, это одно из действенных средств формирования интереса к будущей профессиональной деятельности, которую прогнозирует учащийся.

Основные функции, которые выполняют элективные курсы сводятся к следующим:

- дополнение содержания профильного курса, «настройка» его;

- развитие содержания одного из базовых курсов, изучение которого в данной школе осуществляется на минимальном общеобразовательном уровне, позволяя поддерживать изучение смежных дисциплин на профильном уровне;

- удовлетворение потребностей и познавательных интересов учащихся.

Исходя из цели школьного образования, сформулированной в работах Е.И. Казакова, С.Е. Лебедева, А.П. Тряпицыной, которая состоит в том, чтобы научить учащихся решать стандартные жизненные проблемы, то есть понимать сущность и значимость этих проблем, освоить существующие правила и нормы решения этих проблем, уметь их обосновать, ориентироваться в источниках информации, формирование компетенций.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблемой профильного обучения, в частности, содержания элективных курсов, является несовершенство учебно-методического обеспечения, поэтому необходимо обратиться к педагогическому конструированию как инструменту разработки содержания элективных курсов.

На основе сопоставления понятия «содержание образования», которое

рассматривается нами как педагогически адаптированная система знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности, мы можем сформулировать определение понятия «конструирование содержания элективных курсов».

Данная категория понимается нами как **процесс разработки и детализации системы знаний учащихся, их опыта практической и творческой деятельности учащихся, ценностного отношения к объектам мира и определения взаимосвязей между ними с целью обеспеченности целостности, целенаправленности элективного курса.** Целостность будет определяться через соответствие и взаимосвязь целей, содержания и результатов освоения элективного курса.

В целом конструирование содержания элективных курсов ориентируется на уже выстроенные типы:

1. Предметные курсы, задача которых – углубление и расширение знаний по предметам, входящим в базисный план:

- элективные курсы повышенного уровня, направленные на углубление того или иного учебного предмета, имеющие как тематические, так и временное согласование с этим учебным предметом. Выбор такого элективного курса позволяет изучать выбранный предмет на углубленном уровне;

- элективные спецкурсы, в которых углубленно изучаются отдельные разделы основного курса, входящие в обязательную программу данного предмета;

- элективные спецкурсы, в которых углубленно изучаются отдельные разделы основного курса, не входящие в обязательную программу данного предмета;

- прикладные элективные курсы, цель которых – знакомство учащихся с важнейшими путями и методами применения знаний на практике, развитие интереса учащихся к профессии;

- элективные курсы, посвященные изучению методов познания природы;

- элективные курсы, посвященные истории предмета;

- элективные курсы направленные на изучение методов решения задач (математических, экономических, физических, химически и т.д.), составление и решение задач на основе эксперимента.

2. Межпредметные элективные курсы – цель которых интеграция знаний учащихся о природе, обществе.

3. Элективные курсы по предметам, не входящим в базисный план. Это курсы, посвященные психологическим, социальным, культурологическим, искусствоведческим проблемам.

Подводя итог вышеизложенному укажем на те принципы, которые явились основанием для отбора содержания новых знаний в профилях и элективных курсах:

- принцип согласованности (техническая процедура сопоставления материала), отбор нового знания;

- принцип целевого единства, влияющий на формирование и развитие профильной компетентности;

- принцип единства содержательной и деятельностной сторон, то есть сочетание предметных связей с видами деятельности;

- принцип интеграции, обеспечивающий взаимодействие структурных элементов, дающий рост системности и уплотненности знаний;

- принцип комфортности – учителю комфортно работать, ученику комфортно учиться и администрации реализовать управленческие решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каспржак, А.Г. Проблема выбора: элективные курсы в школе / А.Г. Каспржак. – М. : Новая шк., 2004.

2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. – М. : Академия АПК м ПРО, 2003. – 25 с.

3. Криволапова, Н.А.Становление и развитие системы профильного обучения сельских школьников : дис. … д-ра пед. наук / Н.А. Криволапова. – М., 2007. – 397 с.

4. Остапенко, А.А. Модели профильного обучения в сельской школе / А.А. Остапенко, А.Ю. Скопин // Профильная школа. – 2004. – № 4. – С. 11-21.

5. Рягин, С.Н. Проектирование содержания профильного обучения в современной школе : монография / С.Н. Рягин. – Омск : ООИПРО, 2003. – 155 с.

УДК 378

Н.В. Залесова,
г.Шадринск

Дидактическая компетентность будущих учителей, ее диагностика

В данной статье раскрывается сущность понятия дидактическая компетентность, дается характеристика ее компонентам, а также описываются уровни дидактической компетентности и методы их выявления.

Дидактическая компетентность, компоненты и уровни дидактической компетентности, методы выявления уровней дидактической компетентности

Для того чтобы будущим учителям овладеть профессией «педагог» необходимо не только понять и принять требования профессии к личности, но и сформировать определенные знания, умения, развить в себе качества, необходимые в профессиональной деятельности.

Современное восприятие деятельности учителя не так однозначно: накоплен определенный теоретический и технологический опыт педагогической деятельности, в то же время инновационные процессы заставляют открывать новые деятельности в рамках этой профессии, появляются новые социально-экономические и информационно-технологические проблемы, влияющие на изменение самой педагогической деятельности и отношение к ней. Приобретают другой статус основные виды педагогической деятельности, и требуют нового осмысления основные ее компоненты [1].

Один из таких компонентов - дидактическая составляющая профессиональной компетентности учителя.

Дидактическая компетентность является частью профессиональной компетентности педагога наряду с академической, социально-психологической, коммуникативной, педагогической и др. Ее можно охарактеризовать как способность учителя решать сложные профессиональные задачи, возникающие в организации процесса обучения, в соответствии с имеющимися знаниями, умениями, опытом. Знания составляют основу компетентности и являются необходимым условием эффективной деятельности. Умения и навыки как составная часть компетентности представляет собой освоенные субъектом способы выполнения отдельных действий, которые образуют деятельность [4]. И, если умения и навыки обусловливают эффективность выполнения отдельных действий в составе деятельности, то компетентность – совокупной деятельности.

Интегральной частью компетентности является система личностных ценностей и ценностных ориентаций человека. Компетентность не может проявляться в отрыве от ценностей, выполняющих функцию целеполагания и регуляции деятельности.

Дидактическая компетентность педагога – интегральная комплексная психолого- педагогическая характеристика профессионализма – как на уровне общей готовности к деятельности по организации дидактического процесса, так и на уровне ее осуществления. Субъект педагогической деятельности по определению В.И. Слободчикова и Н.А. Исаевой – это педагог-профессионал. Стать субъектом определенной деятельности (трудовой, профессиональной и т.д.) значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Педагог-профессионал инициативен и свободен при разработке стратегии и тактики своей профессиональной деятельности, т.к. владеет этой деятельностью в целом, удерживая ее предметность в многообразии практических ситуаций. Субъектность педагога проявляется в его способности к построению, проектированию своей деятельности.

Как утверждает О.В. Лебедева, дидактическая компетентность включает:

1) умение анализировать содержание с целью выделить объем и уровень материала, подлежащего усвоению;

2) умение определять обучающие, развивающие и воспитательные цели урока;

3) умение планировать учебный процесс в рамках взаимосвязанных уроков;

4) умение мотивированно выбрать ведущий метод обучения для конкретного урока и организовать познавательную деятельность учащихся в соответствии с его спецификой;

5) диагностические умения;

6) умение анализа и самоанализа учебного процесса (урока);

7) умение организовать работу учащихся с учебником на уроках и дома [2].

Дидактическая компетентность учителя, как отмечает В.В. Сериков, проявляется в целом ряде характеристик его деятельности:

- в собственном целостном видении преподаваемого предмета, его целей, задач, содержания;

- умении ставить диагностически заданную цель с учетом уровня когнитивного и личностного развития учащихся, их потребностей, жизненных интересов;

- ориентации на индивидуальные качества учащихся;

- умении подбирать материал в соответствии с возможностями каждого ребенка;

- умении находить эффективные средства педагогического взаимодействия, способствующих личностному развитию учащихся;

- умении конструировать содержание образования с учетом личностного опыта учащихся (опыта оценки, переживания, выбора, принятия ответственности за свои решения) и собственного стиля.

Успешного учителя отличает умение создавать ситуацию общения на уроке (умение принять ребенка таким, какой он есть, понять его, его мнение, позицию, отношение, настроение, образ мысли; сочувствовать, сопереживать ученику – т.е. строить отношения на основе эмпатии).

Дидактическая компетентность педагога достигается за счет сформированности в его сознании целостного образа деятельности, благодаря которому обеспечивается выполнение системообразующих педагогических действий, базовыми среди которых являются:

1) проектирование содержания образовательного процесса на основе

соотнесения образовательного стандарта и реальной ситуации развития обучаемых;

2) реализация различных моделей усвоения социокультурного опыта – воспроизведение, действие по ориентировке (алгоритму, регулятиву), сотворчество с преподавателем, самостоятельное создание нового знания, опыта (проектная деятельность), переживание и извлечение «живого знания», рефлексия собственного опыта и построение жизненных диспозиций;

3) постановка учащихся в позицию субъектов образовательного процесса с ориентацией на наиболее полное проявление субъектности с учетом данной возрастной и социальной ситуации развития участников образовательного процесса [6].

Дидактическая компетентность педагога – это составная, ключевая часть профессиональной компетентности как обобщенной комплексной характеристики уровня профессионализма, который обнаруживает себя в характере субъектности педагога в организации дидактического процесса. Как утверждают М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетова и др., модель дидактической компетентности педагога может быть представлена как интеграция трех ее структурообразующих компонентов: профессионально-определенная концепция "Я - педагог", профессионально-деятельностное сознание информационно-инструментальная готовность к организации дидактического процесса [4].

Системообразующим принципом данной модели, придающим ей относительную целостность и внутреннюю согласованность, является именно субъектность педагога, его способность быть организатором и распорядителем собственной деятельности по реализации дидактического процесса и снятия его противоречий.

Концепция "Я-педагог" обеспечивает позиционное самоопределение, является результатом осознания педагогом себя, своих возможностей в трех составляющих пространства профессионального труда: в системе педагогической деятельности по организации процесса обучения, в системе педагогического общения, в системе собственной личности, предполагает решение задач на смысл не только в реальной, но и в представляемой деятельности. На ее основе выстраивается центральное отношение учебного процесса – между преподаванием и учением, учителем и учеником, учителем и коллегами, определяется отношение к процессу и результату профессиональной деятельности, осуществляется самооценка уровня профессионального мастерства.

Профессионально-деятельностное сознание направлено на осмысление педагогом содержания профессиональной деятельности по организации современного процесса обучения, технологий его реализации, снятия противоречий. Благодаря этому осуществляется "вычерпывание" дидактических смыслов из ситуаций профессионального затруднения или наделение ситуаций смыслом, т.е. превращение их в дидактические. Профессионально-деятельностное сознание – это рефлексивное сознание. Масштаб осмысления своей профессиональной деятельности по организации процесса обучения, ее конкретного содержания и сам характер профессионально-деятельностного сознания находятся в прямой зависимости от формы базового рефлексивного процесса (полагания, сравнения, определения, синтеза, трансценденции), который фактически и задает динамику развития дидактической компетентности педагога.

Информационно-инструментальная готовность к реализации профессиональной деятельности по организации современного процесса обучения может иметь несколько видов. Так, у

начинающих педагогов она включает в себя обобщенное представление о современном дидактическом процессе, о содержании и структуре процесса обучения, включает также целый набор конкретных техник, умений и навыков организации учебного процесса в рамках конкретной специальности.

Информационно-инструментальная готовность другого уровня связана в первую очередь с освобождением от жесткой привязанности педагога к средствам своей деятельности, что позволяет ему самостоятельно определяться в существующих дидактических концепциях, самостоятельно отвечать на вопросы – чему учить и как учить, когда и какие методы использовать. Свобода педагога относительно средств своей деятельности позволяет гибко их использовать, новаторски перерабатывать опыт других, изобретать принципиально новые технологии обучения. В наибольшей степени готовность к деятельности такого рода характерна именно для массового педагогического новаторства, для современной инновационной дидактики.

Функциональное развитие всех трех образующих дидактическую компетентность, степень их интеграции между собой задают уровни дидактической компетентности педагога как субъекта профессиональной деятельности. Таких уровней, как отмечают М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетова и др., три: репродуктивный, эвристический, креативный [4].

Репродуктивный уровень дидактической компетентности характеризуется способностью педагога успешно решать типовые профессиональные задачи, используя готовые технологии обучения, точно следовать образцам и требованиям без критического осмысления ситуации их применения. Усвоенные во время профессиональной подготовки знания, умения и навыки автоматически переносятся в профессиональную деятельность, на организацию дидактического процесса без изменения, добавления, коррекции. Ведущими в структуре мотивов профессиональной деятельности являются ориентация на одобрение других и избегание неудачи, что находит отражение в высоком уровне эмоциональной напряженности и экстернальном уровне субъективного контроля. Для данного уровня свойственна полагающая и сравнивающая рефлексия. Полагающая рефлексия способствует формированию эталонного образа педагога-профессионала, расширяется информированность и осведомленность об актуальных проблемах дидактики. Сравнивающая рефлексия обеспечивает учителю знание, представление о степени соответствия профессиональным эталонам через соотнесение себя с другими педагогами путем восприятия и самонаблюдения. Концепция "Я-педагог" представляет собой позицию исполнителя. Ее особенность заключается в том, что педагог определяет себя в контексте преподаваемого предмета, свои знания, умения, навыки относительно его.

Эвристический уровень дидактической компетентности педагога предполагает отточенность применяемых технологий, методов и приемов обучения, чувствительность к инновациям, способность вносить методические модификации в организацию дидактического процесса, критически переосмысливать своей опыт в целях его совершенствования. Педагогам с эвристическим уровнем дидактической компетентности свойственны высокая уверенность в своих силах, низкий и средний уровни эмоциональной напряженности, что может быть причиной наиболее распространенного среди них чувства самодостаточности и беспроблемности в своей деятельности. В группе ведущих мотивов профессиональной деятельности приоритетными являются мотивация достижения, экономического

благополучия, самоутверждения. Характерна определяющая рефлексия, которая помогает педагогу оценить свои результаты, степень своей профессиональной готовности с позиции "Я - в деятельности" ("Я - знающий, умеющий", "Я – не знающий, не умеющий") и профессиональная позиция новатора в педагогической деятельности.

Креативный уровень дидактической компетентности представляет собой стереоскопическое видение педагогом своей деятельности по организации дидактического процесса, возможность ее проектирования и развития; свободное продуцирование и внедрение новых идей, взглядов, принципов, технологий в учебный процесс; оригинальность и эффективность решения типовых и нестандартных дидактических задач; самостоятельная постановка задач своей деятельности.

Педагоги данного уровня отличаются высоким показателем эмоциональной напряженности, что обусловлено особой значимостью для педагога его профессиональной деятельности.

Для выявления уровней дидактической компетентности можно использовать, следующие методы: педагогическое консультирование, наблюдение, анкетирование, изучение и анализ документации, проблемно – деловые игры и др.[3].

Например, для изучения уровня умений учителя осуществлять целеполагание и отбор содержания материала можно использовать следующие методы: изучение и анализ учебно - методической документации (планирование на год, тематическое планирование, поурочные планы с отражением основных содержательных линий, знаний, умений и навыков, способов деятельности учащихся ожидаемых результатов).

Диагностика умений учителя отбирать методы обучения, планировать свою деятельность и деятельность учащихся на уроке может проводиться целым комплексом методов: анкетирование, педагогическое наблюдение, контрольно - измерительные процедуры ЗУН, способов деятельности учащихся, проблемно-деловые игры, а также использовать различные методики. Например, методику, позволяющую изучить и оценить степень затруднений учителя в организации процесса обучения на уроке, предложенную М.М. Поташником[5], А.В. Хуторским [7] и др.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, о том, что использование методов в комплексе позволяет представить работу учителя в системе, обнаружить сильные и слабые связи между сторонами его деятельности, а также выявить уровень дидактической компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лапина, О.А. Введение в педагогическую деятельность [Текст] / О.А. Лапина, Н.Н. Пядушкина. – М. : Академия, 2008. – 157 с.
2. Лебедева, О.В. Развитие методической компетентности учителя как средства повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе [Текст] / О.В. Лебедева. – Нижний Новгород, 2007.
3. Митрохович, О.А. Диагностика и управление развитием дидактической компетентности учителя [Электронный ресурс] / О.А. Митрохович // Школа 1270 : [web-сайт]. – Режим доступа: http://planetashkol.ru/edu/msk/shkola1270/about/press/5pr.php.
4. Певзнер, М.Н. Научно – методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия : монография [Текст] / М.Н. Певзнер [и др.]. – Великий Новгород : НовГУ, 2002. – 316 с.

5. Поташник, М.М. Требования к современному уроку [Текст] / М.М. Поташник. – М., 2007.
6. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности [Текст] / В.В. Сериков. – М., 2008.
7. Хуторской, А.В. Современная дидактика [Текст] / А.В. Хуторский. – М., 2007.

УДК 371.016:74

Н.И. Лазарева,
г.Муравленко

Теоретико-методологические основания процесса формирования интереса подростков к занятиям изобразительной деятельности

В статье представлено обоснование и значение системного, личностно-деятельностного и контекстно-интенсифицирующего подходов в контексте формирования интереса подростков к занятиям изобразительной деятельности.

Системный подход, личностно-деятельностный подход, контекстно-интенсифицирующий подход.

В настоящее время в науке разрабатываются и эффективно реализуются новые теоретико-методологические подходы, определяющие и фиксирующие проблематику, основные направления и общую методику научных изысканий в различных областях знаний, в том числе и в педагогике. Теоретико-методологические основания – важнейший атрибут любой концепции, поскольку они определяют комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение целого ряда проблем [4, С.76].

Каждый подход в исследовании играет роль общенаучной основы, теоретико-методологической стратегии или практико-ориентированной тактики. В нашем исследовании значимыми в этом плане являются системный и личностно-деятельностный и подходы. На роль практико-ориентированной тактики в нашем исследовании был выбран контекстно-интенсифицирующий подход.

Системный подход представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем [3, С. 4]. Системный подход является методом анализа всех факторов, влияющих на изучаемое педагогическое явление, рассматривающий сложный объект как ряд подсистем. Инструментом системного подхода является системный анализ, представляющий собой совокупность методов и приемов для освоения сложных объектов.

Методология системного подхода представлена в трудах А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина и др. Его педагогическая интерпретация дана в работах В.П. Беспалько, Ю.Л. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, В.А. Якунина. Системный подход предполагает четкую постановку проблемы, определения средств ее решения, способствует улучшению организации исследования и анализа систем и подсистем, направленных на решении исследуемой проблемы.

Реализация системного подхода предполагает изучение объекта с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств и связей, а именно выявление: а) элементов изучаемого объекта; б) компонентов, причастных к достижению главной цели его функционирования и развития; в) внешних и внутренних систе-

мообразующих факторов; г) связей; д) структуры объекта.

Поэтому обязательным результатом использования системного подхода является описание указанных характеристик исследуемого феномена, в нашем исследовании – формирование интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков, для чего необходимо провести ряд теоретико-методологических процедур: формализация целевых ориентаций формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков, которые обеспечивают четкое определение эталонных ориентиров в содержании этого процесса и степени его эффективности; выбор теоретико-методологических оснований, позиционирующих ракурс изучения формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков и определяющих сущностное наполнение создаваемой системы; обоснование компонентного состава модели формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков, раскрывающего специфику образовательного процесса; установление внутрисистемных связей и характеристика особенностей взаимодействия системы с внешней средой; определение системообразующих факторов, обеспечивающих ее целостность, возможность функционирования и получения запланированных результатов; определение перспектив развития системы и особенностей использования.

Определение целевых ориентаций формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков в содержательном аспекте требует выбора технологии целеполагания. Основной целью интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков выступает обеспечение их потенциальной активности, готовности и стремления к осуществлению продуктивной познавательно - изобразительной деятельности и вооружение подростков совокупностью знаний, умений, навыков и опыта в данной предметной области.

Декомпозиция проявляется в области выделения компонентов интереса к изобразительной деятельности и в необходимости уделить внимание каждому из них: интеллектуальный, эмоциональный, волевой и импровизационно-творческий.

Системный подход применительно к процессу формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков проявляется в его рассмотрении как системы, обладающей целостностью, состоящей из целевого, содержательного, процессуального, оценочно-результативного компонентов.

Системный подход в различных его модификациях в нашем исследовании был использован: как необходимый методологический инструмент – способ научного познания интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков (изучение интереса как системы, обладающей целостностью, наличием взаимосвязанных компонентов); как теоретико-методологический принцип, с помощью которого разрабатывается модель процесса формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков через выявление составных элементов, входящих в систему образования, определение уровня развития данных элементов; установление связи между элементами и другими системами, определение интегративных факторов, обеспечивающих эффективное функционирование и развитие системы; установление коммуникативных связей с социальной средой как на макро -, так и на микроуровнях; определение содержания, принципов и условий, движущих сил развития и функционирования системы; как методологическое условие формирования интереса к занятиям изобразительной

деятельности подростков через передачу эстетических знаний, формирование умений и навыков изобразительной деятельности, оказание помощи в приобретении опыта изобразительной деятельности.

Значение системного подхода в нашем исследовании состоит в том, что он позволяет: рассмотреть процесс формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков как целостную систему; выделить системообразующий фактор формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков, т.е. цель и результат; выявить составляющие компоненты формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков (целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный), раскрыть диалектику их взаимосвязи; раскрыть обусловленные компонентами внутренние связи, а также основные условия существования рассматриваемой системы; осуществить отбор содержания образования для достижения поставленной цели - формирование интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков, выбор образовательных средств в соответствии с поставленной целью.

Личностно-деятельностный подход (В.С. Безрукова, В.В. Давыдов, К.М. Дурой-Новакова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.И. Ильясов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А.В Петровский, К.К. Платонов, Е.И. Рогов, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, Д.Г. Эльконин и др.) выступает в качестве новой парадигмы и является ведущим направлением современного образования. Личностно-деятельностный подход гармонично объединяет основные положения личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

Личностный подход в педагогической науке провозглашает уважение, доверие, опору на положительное в участниках образовательного процесса; означает признание субъективности и уникальности каждого обучающегося, создание условий для формирования у каждого позитивной Я-концепции; обеспечивает пребывание в позиции сотрудничества, снятие педагогического давления и принуждения [2, С.93]. Деятельностный подход дает возможность рассмотреть основные компоненты деятельности педагога и его воспитанника с единых методологических позиций и тем самым раскрыть природу их взаимодействия; позволяет изучить специфические особенности деятельности всех участников педагогического процесса через проекцию общих концептуальных положений теории деятельности на педагогическую область; обязывает признать важнейшим фактором развития личности воспитанника специальным образом подобранную деятельность; определяет процесс образования как непрерывную смену различных видов деятельности; выстраивает педагогический процесс в соответствии с компонентами деятельности человека [4, С.121].

В целом личностно-деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие творческого потенциала личности и позволяет учесть индивиду

альные особенности каждого ученика посредством включения в рефлексивно-творческую деятельность, способствует самореализации и личностному росту учащихся.

Таким образом, личностно-деятельностный подход заключается в учёте: личностного компонента (учёт половозрастных, индивидуально-психологических, национальных и других особенностей обучаемого в контексте содержания и формы учебных заданий, через характер общения с учащимся в целях развития его личности); и деятельностного компонента, отражающегося в общепедагогическом плане через положение о субъектно-

субъектном отношении учителя и ученика, а также активности обучаемого в общепсихологическом ключе - теории деятельности, личностно-деятельного опосредования, теории учебной деятельности.

Личностно-деятельностный подход в нашем исследовании выступает как: как необходимый методологический инструментарий в процессе ознакомления, приобщения, восприятия произведений живописи подростками в процессе формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков (развитие личностно-деятельностной активности подростков и способствование дальнейшему развитию потребностей и мотивов, познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик); как теоретико-методологический принцип с позиции педагога означает организацию и управление целенаправленной деятельностью подростков через реализацию субъект-субъектного взаимодействия, равнопартнёрского сотрудничества для совместного решения учебно-творческих задач в контексте направленности их интересов, ценностных ориентации, понимания смысла познания эстетической ценности произведений живописи, развитие творческого потенциала личности по проблеме осуществления продуктивной познавательно-эстетической,
изобразительной деятельности; с позиции подростков личностно-деятельностный подход в процессе формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности способствует воспитанию саморегуляции, самооцениванию; как методологическое условие формирование интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков через самооценивание и саморазвитие своей личности в процессе осуществления продуктивной познавательно-изобразительной деятельности и организации субъект-субъектного взаимодействия, основанного на сотрудничестве;

Значение личностного подхода в нашем исследовании заключается в том, что он обеспечивает: акцентирование внимания в процессе формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков на становлении их как активных субъектов, реализующих свой способ жизнедеятельности и свою личностную сущность; создание условий для самостоятельного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств познавательно-изобразительной деятельности, рефлексии результатов; характер взаимодействия, сопровождает сотрудничество, открытость, доверие в процессе формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков; содержание процесса формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков, которое устанавливается в соответствии с тем материалом, который приобретает субъективное значение; самоанализ, самооценку, самокоррекцию поведения и отношений, опору на потенциал личности и развитие ее задатков и способностей.

Значение деятельностного подхода в нашем исследовании состоит в том, что он позволяет: рассмотреть особенности деятельности учащихся и учителя в процессе формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков в их взаимодействии; определить, что деятельность учащихся и учителя в процессе формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков носит системный, целенаправленный, творческий характер и определяется их индивидуальными особенностями, мотивами и условиями образовательного процесса; утверждать, что деятельность учителя по формированию интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков основывается на общедидактических принципах и направлена на максимально полное

раскрытие творческого потенциала подростков; обосновать формирование интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков как процесс, основанный на активности самих учащихся.

В целом личностно-деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие творческого потенциала личности и позволяет учесть индивидуальные особенности каждого ученика посредством включения в творческую деятельность, способствует самореализации и личностному росту подростков.

Контекстно-интенсифицирующий подход в нашем исследовании определяет ориентацию на творческую деятельность и обеспечивающий связь не только всех компонентов (как внутреннего, так и внешнего) творческой деятельности, но и психологических, прагматических и модальных оттенков этого процесса.

Опираясь на исследование В.В. Дрозиной, [1, С.16.], мы указываем, что контекстно-интенсифицирующий подход является в нашем исследовании теоретико-методологической стратегией процесса формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков и включает: ориентацию на творческую деятельность (за счет специальных форм, методов, творческих заданий в данном процессе и в предлагаемом материале); обеспечение связей всех элементов творческой деятельности (не только внутри и межблоковых, но и психологических, прагматических и модальных оттенков этого процесса); повышение эффективности средств и технологии организации и содействия формированию и развитию интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков, востребование творческих способностей и творческой самостоятельности.

Значение контекстно-интенсифицирующего подхода в нашем исследовании как его практико-ориентированной тактики заключается в том, что он позволяет посредством отобранного изобразительного материала: осуществить освоение культурного наследия страны, зафиксированного в произведениях живописи; формировать у подростков творческое отношение к этому культурному наследию и изобразительной деятельности; развивать личностные качества, обеспечивающие создание новых эстетических ценностей в процессе собственной изобразительной, творческой деятельности; формировать личность подростка в процессе формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности как продукта культуры, ее представителя и носителя.

Итак, проблема формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков сложна и многогранна, поэтому ее изучение должно осуществляться с разных позиций. Теоретико-методологические основания формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков исследованы нами с точки зрения системного, личностно-деятельностного и конктекстно-интенсифицирующего подходов, каждый из которых раскрывает его определенную специфику, а их комплексное взаимодополняющее использование дает общее представление о данном феномене. Системный подход обеспечивает целостность изучения проблемы формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков дает возможность исследовать его природу и внутренние механизмы функционирования. Личностно-деятельностный подход позволяет описывать основные компоненты деятельности (целей, мотивов, действий, результатов), а педагогическая деятельность трактуется как совместное продуктивное сотрудничество учителя и учащихся на основе признания уникальности и неповторимости личности. Контекстно-интенсифицирующий подход

определяется как ориентация на творческую деятельность и обеспечивает связь не только всех компонентов (как внутреннего, так и внешнего) творческой деятельности, но и психологических, прагматических и модальных оттенков этого процесса.

В своей совокупности системный, личностно-деятельностный и контекстно-интенсифицирующий подходы предполагают осознанную ориентацию процесса формирования интереса к занятиям изобразительной деятельности подростков на личность, что является условием ее развития, развития интереса к деятельности, связанной с живописью, а с другой стороны, обеспечивается выбор форм, методов и средств формирования исследуемого интереса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дрозина, В.В. Теория и практика формирования и развития творческой самостоятельной деятельности учащихся общеобразовательной школы : дис. … д-ра пед. наук / В.В. Дрозина. – Челябинск, 1999.
2. Качалова, Л.П. Возрастная педагогика: личностная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Л. П. Качалова. – Шадринск : ШГПИ, 2003. – 203 с.
3. Панченко, В. М. Теория систем. Методологические основы / В.М. Панченко. – М. : МИРЭА, 1999. – 96 с.
4. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

УДК 378.4

Ю.В. Оларь,
г. Шадринск

Роль мультимедийных технологий в процессе воспитания творческого отношения студента к образовательному процессу

В статье дается определение понятию «творческое отношение студента к образовательному процессу», рассматриваются возможности использования мультимедийных технологий в процессе воспитания творческого отношения студента к образовательному процессу.

Творческое отношение студента к образовательному процессу, воспитание творческого отношения студента к образовательному процессу, мультимедийные технологии.

Помощь студентам в выборе и выстраивании собственного мира ценностей, в сознательном и постоянном анализе и коррекции своей деятельности занимает центральное место в системе высшего образования. Целенаправленное воздействие на процесс развития личности студента предполагает включение его в разнообразные виды и формы деятельности, способствующие воспитанию творческого отношения к образовательному процессу.

Творческое отношение студента к образовательному процессу отражает его прогрессивную позицию, определяющую нестандартную направленность его восприятия, мышления и деятельности при изучении предмета. [4, с. 40]

Мы считаем, что в практику подготовки студента к профессиональной деятельности необходимо внедрить средства, которые в наибольшей степени оказывали бы положительное воздействие

на становление его творческого отношения к образовательному процессу.

В контексте нашего исследования мы определяем воспитание творческого отношения студента к образовательному процессу как процесс целенаправленного, непрерывного, многофакторного воздействия, целью которого является приобретение студентами необходимого профессионального опыта по организации изучения курса на основе исследования; проявление ценностного отношения к изучению предмета; развитие потребности в творческой самореализации при организации учебно-исследовательской деятельности. [4, с. 44]

На наш взгляд, использование современных мультимедийных технологий является одним из эффективных инструментов воспитания творческого отношения студента к образовательному процессу. Практика показывает, что использование мультимедийных технологий оказывает позитивное влияние на отношения обучающихся к учению, формирует положительную мотивацию, интерес к изучаемому предмету. Применение мультимедийных технологий позволяет достичь повышения организации внимания и восприятия студентов благодаря использованию фактора новизны и возможности личной интерпретации материала. [1, с. 103]

Использование мультимедийных технологий в образовательном процессе возможно по четырем основным направлениям:

1. Как средство для объяснения и закрепления нового материала.
2. Как инструмент для обогащения образовательного процесса.
3. Как среда для поиска информации.
4. Как среда для организации общения.

Для демонстрации нового материала возможно применять компьютерные слайд-лекции, которые удовлетворяют фундаментальному принципу дидактики – принципу наглядности. Компьютерные демонстрации отличаются необычностью предъявляемой информации, возможностью визуального предъявления проблемных ситуаций и постановки познавательных задач, имеют особое эмоциональное воздействие на студентов. Возможности компьютерных демонстраций позволяют использовать статичные и динамичные приемы предъявления визуальной информации. В виде статичных слайдов обычно демонстрируется тема занятия, план занятия, опорные схемы и опорные конспекты, таблицы, текстовые фрагменты. Статичные слайды изготавливаются на основе программы Power Point, которая позволяет использовать разнообразные конструкционные и цветовые шаблоны для разработки и оформления слайдов. Изготовление и использование динамических слайдов требует большего профессионализма, однако такие слайды более эффективны и привлекательны. Динамичные слайды позволяют предъявлять материал об изучаемых объектах и процессах в движении, в развитии. Оптимальный уровень предъявления обобщенной и систематизированной учебной информации обеспечивается за счет использования обобщающих таблиц, логических и динамических схем, графиков, иллюстраций.

Мультимедийные технологии широко используются как инструмент для обогащения образовательного процесса. По сравнению с традиционной формой проведения занятий, при которой преподаватель использует мел и доску, применение мультимедийных технологий позволяет высвободить время, которое можно использовать и для дополнительного объяснения материала, и для осуществления тест-контроля на заключительном этапе занятия. Использование интерактивной доски *Smart Board* имеет широкие возможности в образовательном процессе.

В качестве среды для поиска информации мультимедийные технологии используются для индивидуальной (самостоятельной) работы. Мультимедийные технологии дают возможность найти любую информацию, начиная от свежих новостей из любой точки мира на любом языке, причем информацию можно получить не только в виде текста, но и посмотреть в виде видеоролика, что дает возможность не только читать, но и воспринимать иноязычную речь на слух. Одним из важных аспектов работы можно считать формирование у студентов навыков целенаправленного отбора информации для самостоятельной работы.

Применение мультимедийных технологий для организации общения на иностранном языке представляет особый интерес в условиях, когда язык изучается как иностранный, т.е. когда окружающая среда не является обучающей. В процессе обучения иностранному языку возможно общение по электронной почте, в чатах, мессенджерах в режиме прямого доступа, что является эффективным средством имитации языковой среды. Мультимедийные технологии позволяют работать над развитием навыков чтения, письма, аудирования, говорения для реального общения с носителями изучаемого языка в письменной и устной формах.

Мультимедийные технологии позволяют соединить процессы изучения, закрепления и контроля усвоения учебного материала, которые при традиционном обучении чаще всего являются разорванными. Они дают возможность в большей степени индивидуализировать процесс обучения, уменьшая фронтальные виды работ и увеличивая долю индивидуально-групповых форм и методов обучения.

Следует отметить ряд характеристик, присущих только мультимедийным учебным материалам. К ним можно отнести: интерактивность, использование разнообразных средств представления информации, адаптивность, нелинейность представления информации, индивидуальность дизайна, необходимость специальной подготовки пользователя для работы с программным обеспечением. [3, с. 78]

Использование мультимедийных технологий позволяет обеспечить научность обучения, что означает глубину, корректность и достоверность изложения содержания учебного материала с учетом последних достижений науки и практики. Для этих целей используются доступные материалы – фотографии, видео - и аудиофайлы, флэш-анимации, фрагменты видеофильмов, интерактивные модели из энциклопедий на компакт-дисках, записи телевизионных программ, учебных фильмов, видеозаписи краеведческого материала.

Для реализации цели воспитания творческого отношения к образовательному процессу осуществляется проблемное обучение на основе использования мультимедийных технологий. Эффективным приемом формирования мотивации к изучению предмета и создания проблемной ситуации для последующей дискуссии является включение в содержание семинарских занятий фрагментов видеосюжетов, имеющих учебный, познавательный и эвристический потенциал, а также использование фотографий, схем, гистограмм и т.д. Студентам могут быть предложены задания прокомментировать видео- и аудиоинформацию. [1, с. 104]

Воспитание творческого отношения студентов к образовательному процессу происходит через постепенное включение их в учебно-исследовательскую деятельность с применением мультимедийных технологий. Студенты готовят индивидуальные исследовательские проекты и доклады. Применение мультимедийных технологий позволяет

перевести эту работу в «виртуальную плоскость» и ориентировать студентов на использование блогов, чатов и форумов.

Применение исследовательского метода является эффективным средством воспитания творческого отношения студентов к образовательному процессу. При таком подходе студент получает знания о предметах и явлениях, устанавливает пути их изучения в ходе самостоятельного исследования, имеет возможность постоянного обсуждения своих идей и решений в сети Интернет. При реализации исследовательского подхода преподаватель направляет деятельность студентов на усвоение научных знаний и овладение методами научного познания, знакомит студентов с информационно-педагогическими ресурсами ВУЗа и алгоритмами поиска информации. Сущность подхода состоит в постановке проблемы со стороны обучающегося и самостоятельном поиске путей ее решения со стороны коллектива студентов в рамках созданного сетевого сообщества. Исследовательская работа способствует более глубокому и прочному усвоению знаний по предметам, вырабатывает навыки и умения самостоятельной работы, формирует умение применять теоретические знания в решении конкретных практических задач, развивает личностные качества студента. [2, с. 119]

Внедрение мультимедийных технологий не только приводит к возрастанию эффективности обучения, но и повышает комфортность образовательного процесса, способствует формированию навыков самостоятельной работы студентов, таким образом, происходит воспитание творческого отношения к образовательному процессу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афонина, Р.Н. Использование мультимедийных средств обучения как необходимое условие формирования умений учебно-творческой деятельности студентов / Р. Н. Афонина // Информатика и образование. – 2009. – № 1. – С. 103-105.
2. Биянова, Е.Б. Использование информационных технологий для организации деятельности научного общества учащихся / Е.Б. Биянова, Р.Р. Камалов // Информатика и образование. – 2009. – № 7. – С. 119-120.
3. Босикова, К.Н. Информационные и коммуникационные технологии как фактор повышения учебной активности студентов / К.Н. Босикова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 4. – С. 76-78.
4. Оларь, Ю.В. Воспитание творческого отношения будущего учителя к организации образовательного процесса : дис. … канд. пед. наук / Ю.В. Оларь. – Екатеринбург, 2004. – 205 с.

УДК 378.01

Ю.В. Саламатина,
г.Шадринск

Методологические подходы в процессе формирования эмпатийной культуры будущих учителей

В статье раскрыто значение методологических подходов, которые являются основой формирования эмпатийной культуры будущих учителей.

Системный подход, рефлексивный подход, личностно-деятельностный подход, герменевтический подход, ситуационный подход, культурологический подход

Важнейшей составляющей разработки модели формирования эмпатийной культуры у будущих учителей является выбор теоретико-

методологических оснований исследования.

Теоретико-методологические основания – важнейший атрибут любой концепции, поскольку они определяют комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение целого ряда проблем.

В качестве теоретико-методологических оснований исследования проблемы выступает, как правило, совокупность соответствующих методологических подходов, т.к. во-первых, они предназначены для исследования качественно различных объектов в определенном общем для них аспекте (структурном, функциональном, информационном и т.д.), и, во-вторых, им присущи особенности конкретно-научного и философского знания, благодаря чему они являются связующим звеном специально-научных областей с философией.

Методологический подход И.В Блауберг и Э.Г. Юдин определяют как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования».

Наиболее продуктивной в настоящее время считается идея взаимодополняющей, комплексной разработки подходов при исследовании тех или иных педагогических явлений, предложенная Н.М. Яковлевой.

Суть состоит в том, что педагогические явления в силу своей сложности не могут и не должны изучаться с одной точки зрения, а значит, необходимо применение комплекса методологических подходов, обеспечивающих получение разноплановых характеристик исследуемых явлений. Каждый подход в исследовании играет роль общенаучной основы, теоретико-методологической стратегии или практико-ориентированной тактики.

На роль общенаучной основы и теоретико-методологической стратегии исследования выбираются подходы высокого уровня методологии, применяемые во многих дисциплинах. При исследовании эмпатийной культуры значимыми в этом плане являются системный и личностно-деятельностный и герменевтический подходы. В качестве практико-ориентированной тактики исследования чаще всего выбирают подходы, составляющие конкретно-научную методологию, назначение которых заключается в раскрытии особенностей практического использования изучаемого феномена, определении механизмов и процедур достижения научной цели.

Системный подход представляет собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем. Системный подход является методом анализа всех факторов, влияющих на изучаемое педагогическое явление, рассматривающий сложный объект как ряд подсистем. Инструментом системного подхода является системный анализ, представляющий собой совокупность методов и приемов для освоения сложных объектов.

Реализация системного подхода предполагает изучение объекта с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств и связей, а именно выявление: а) элементов изучаемого объекта; б) компонентов, причастных к достижению главной цели его функционирования и развития; в) внешних и внутренних системообразующих факторов; г) связей; д) структуры объекта. Поэтому обязательным результатом использования системного подхода является описание указанных характеристик исследуемого феномена, в данном случае - формирования эмпатийной культуры у будущих учителей, для чего необходимо провести ряд теоретико-методологических процедур:

- формализация целевых ориентаций процесса формирования эмпатийной культуры у будущих учителей, которые обеспечивают четкое определение эталонных ориентиров в содержании этого процесса и степени его эффективности;

- выбор теоретико-методологических оснований, позиционирующих ракурс изучения проблемы формирования эмпатийной культуры у будущих учителей и определяющих сущностное наполнение создаваемой системы;

- обоснование компонентного состава модели формирования эмпатийной культуры у будущих учителей, раскрывающего специфику образовательного процесса в условиях ее функционирования;

- установление внутрисистемных связей и характеристика особенностей взаимодействия системы с внешней средой;

- определение системообразующих факторов, обеспечивающих ее целостность, возможность функционирования и получения запланированных результатов;

- определение перспектив развития системы и особенностей использования.

Системный подход применительно к процессу формирования эмпатийной культуры у будущих учителей, проявляется в его рассмотрении как системы, обладающей целостностью, состоящей из целевого, содержательного, процессуального, оценочно-результативного компонентов.

Значение системного подхода при изучении эмпатийной культуры состоит в том, что он позволяет:

- рассмотреть процесс формирования эмпатийной культуры у будущих учителей как целостную систему;

- выделить системообразующий фактор формирования эмпатийной культуры у будущих учителей, т.е. цель и результат;

- выявить составляющие компоненты процесса формирования эмпатийной культуры у будущих учителей (целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный), раскрыть диалектику их взаимосвязи;

- раскрыть обусловленные компонентами внутренние связи, а также основные условия существования рассматриваемой системы;

- осуществить отбор содержания образования для достижения поставленной цели - формирования эмпатийной культуры у будущих учителей, выбор образовательных средств в соответствии с поставленной целью.

Рефлексивный подход представляет собой системообразующий фактор и универсальный механизм управления учебным процессом на основе совместно-распределенной деятельности; исследование, осмысление и переосмысление информации студентами, преобразования ее путем самостоятельного выбора студентом микроцелей с учетом его индивидуальных возможностей, способностей, потребностей и определение траектории развития личностных качеств.

Рефлексивный подход к обучению студентов можно рассматривать как инновационный вид обучения, основанный на принципе сознательности (осознается программа обучения) и выбора (осуществляется самостоятельный выбор студентами микроцелей, отражающих индивидуальную траекторию их развития и обучения). **Характерными особенностями в процессе формирования эмпатийной культуры будущих учителей в рамках рефлексивного подхода являются:**

1. Деятельностные цели, позволяющие определить готовность студентов к учебной деятельности. 2. Деятельностное содержание учебного материала, направленное на овладение

студентами способов деятельности с информацией и отражающее динамику учебно-познавательного процесса. 3. Выработка студентами индивидуальных рефлексивных стратегий. 4. Интерпретация деятельностного содержания на личностном уровне. 5. Микроцели, раскрывающие разноуровневое усвоение студентами знаний и определяющие содержание компонента диагностики на каждом этапе деятельности студентов. 6. Основные индивидуальные действия студентов, направленные на реализацию выбранных микроцелей.

Студент вуза отнюдь не всегда понимает свои личностные и профессиональные особенности. Здесь возникает проблема пересмотра процесса обучения вуза и направление его в русло моделирования структуры личности студента, с целью создания условий для его самопознания и самореализации и развития эмпатийной культуры. Следует заметить, что моделирование и раскрытие будущего профессионального Я свидетельствуют о росте и развитии личности студента, об его возможностях в осуществлении будущей профессиональной деятельности. Одним из способов выхода из создавшейся проблемы является организация учебно-познавательной деятельности студента на основе рефлексивного подхода.

Личностно-деятельностный подход гармонично объединяет основные положения личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

В целом личностно-деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие творческого потенциала личности и позволяет учесть индивидуальные особенности каждого ученика посредством включения в рефлексивно-творческую деятельность, способствует самореализации и личностному росту учащихся. С позиции этого подхода личность и деятельность находятся в тесном и нерасторжимом единстве, но также и обладают относительной самостоятельностью и несводимостью друг к другу.

Личностно-деятельностный подход при изучении эмпатийной культуры выступает как:

- как необходимый методологический инструментарий в процессе изучения педагогических дисциплин в процессе формирования эмпатийной культуры у будущих учителей (воспитание личностно-деятельностной активности будущих учителей и способствование дальнейшему развитию их личностных качеств, деятельностных характеристик);

- как теоретико-методологический принцип с позиции педагога означает организацию и управление целенаправленной деятельностью будущих учителей через реализацию субъект-субъектного взаимодействия, равнопартнёрского сотрудничества для совместного решения учебных задач в контексте направленности их интересов, жизненных планов, ценностных ориентации, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности по проблеме осуществления продуктивной познавательной деятельности; с позиции будущих учителей личностно-деятельностный подход в процессе формирования эмпатийной культуры способствует воспитанию саморегуляции, самооцениванию;

- как методологическое условие формирования эмпатийной культуры у будущих учителей через самооценивание и саморазвитие своей личности в процессе осуществления продуктивной учебно-профессиональной деятельности и организации субъект-субъектного взаимодействия, основанного на сотрудничестве, взаимовыгодном диалоге.

Герменевтический подход включает в себя общенаучную теорию и практику понимания и интерпретации богатейшего эмоционально-духовного

опыта человечества. В центре герменевтического подхода находится проблема понимания, которая имеет для теории истины уникальное значение. Она основана на постижении реальности через рефлексивное осмысление и затрагивает интересы всех участников образовательного процесса и проявляет себя на разных уровнях от социального доя конкретного методического приема.

Интерпретация идей герменевтического подхода дает нам возможность уточнить сущность понятия эмпатийная культуры, содержание и структуры ее, определить индивидуальные образовательные траектории в процесс формирования данного личностного качества.

При исследовании феномена эмпатийной культуры герменевтический подход позволяет:

- создать открытую, вариативную и культурно-насыщенную, диалогическую систему ценностей относительно эмпатийной культуры будущего учителя;
- реализовать ценностные аспекты эмпатийной культуры будущего учителя, построить индивидуальную образовательную траекторию для усвоения компонентов эмпатийной культуры;
- организовать процесс формирования эмпатийной культуры у будущих учителей на основе постижения ими образовательной реальности через рефлексивное осмысление происходящего в образовательном процессе.

Ситуационный подход концентрируется на том, что сформированность эмпатийной культуры будущего учителя определяется ситуацией, являющейся составной частью его возможностей. Ситуация складывается в зависимости от влияющих на нее в пространстве и времени факторов, следовательно формирование эмпатийной культуры может характеризовать прерывностью. Такой подход дает возможность более глубоко изучить подлинное развертывание потенциальных возможностей и замыслов будущего учителя, сущностного определения относительно его эмпатийной культуры.

Культурологический подход определяется как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности, имеющая своим основанием аксиологию.

Обращение к теме культурологического подхода в подготовке будущих учителей с развитой эмпатийной культурой неслучайно. Культура, выступая как ценностно-целевая установка в воспитании человека, предполагает обновление содержание всего вида образования. Для того чтобы будущий специалист обладал высокой базовой, профессиональной и эмпатийной культурой, в вузах страны идет процесс обновления содержания образовательной работы, отказ от стихийности и субъективизма, выход на систематизацию всех видов образовательного процесса и управления им. М.С. Каган утверждает, что учебные заведения не являются учреждением системы образования, а есть институты культуры, где обучение не цель, а средство приобщения к культуре.

Под культурологическим подходом в подготовке будущего учителя с высокоразвитой эмпатийной культурой мы понимаем восприятие культурного процесса, осуществляемого в культуросообразной образовательной среде сквозь призму культуры, все компоненты которого наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей [1].

В свете культурологического подхода центром образования и воспитания выступает человек как свободная, активная индивидуальность, способная к личностной самореализации в общении и сотрудничестве с другими людьми и культурой.

Таким образом, культурологический подход – это широкая методологическая основа, на базе которой может быть выстроено содержание современного образования, в том числе и высшего. Следовательно, полноценное воспитание личности возможно лишь в русле культурологической концепции.

Таким образом, при построении модели формирования эмпатийной культуры у будущих учителей необходимо выбрать основные методологические подходы, которые являются важнейшими составляющими данной концепции, так как определяют целый ряд направлений исследования и обеспечивают решение многих проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ситникова, М.И. Творческая самореализация учителя: Культурологический подход / М.И. Ситникова, И.Ф. Исаев. – Белгород : БелГУ, 1999. – 224 с.
2. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
3. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности управления общеобразовательной школой : дис. … докт. пед. наук / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск, 1980. – 390 с.
4. Клаин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / М.В. Клаин. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
5. Прогностическая концепция целей и содержания образования / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М. : Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994. – 131 с.
6. Панченко, В. М. Теория систем. Методологические основы / В.М. Панченко. – М. : МИРЭА, 1999. – 96 с.
7. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 271 с.

УДК 378

Л.Г. Светоносова,
г.Шадринск

Педагогические условия формирования психолого-педагогической компетентности будущего учителя

В статье дано определение понятию «психолого-педагогическая компетентность будущего учителя», описаны педагогические условия формирования психолого-педагогической компетентности будущего учителя.

Ключевые понятия: «профессионально-педагогическая компетентность», «педагогическая компетентность», «психолого-педагогическая компетентность будущего учителя».

В настоящее время компетентностный подход является приоритетным направлением научных исследований в отечественной педагогической науке. Объясняется это тем, что в педагогическом образовании важным является не просто передача знаний, умений, формирование навыков, но и развитие готовности будущего учителя к творческой и инновационной деятельности, к самореализации, к постоянному профессиональному росту. Особую актуальность приобретают вопросы профессиональной подготовки

учителей, обладающих высоким уровнем развития педагогической компетентности.

В ряде диссертационных исследований представлены разные определения понятий педагогической и профессионально-педагогической компетентности. Так, Т.А. Кожевникова считает, что профессионально-педагогическая компетентность учителя - интегральная профессионально-личностная характеристика педагога, включающая в себя теоретическую и практическую готовность к выполнению профессиональных функций, а также субъектные свойства личности, обеспечивающие эффективность педагогической деятельности [7, с. 11]. По ее мнению, в структуру профессионально-педагогической компетентности учителя входят четыре компонента: гносеологический, аксиологический, праксиологический и профессионально-личностный.

Согласно точке зрения Е.Н. Патриной, педагогическая компетентность преподавателя - интегративная профессионально-личностная характеристика, которая обеспечивает готовность и способность высококвалифицированного специалиста выполнять педагогические функции, а также развивать и создавать новую педагогическую реальность, отражающую актуальные потребности современного этапа развития образовательной системы высшей школы [10, с.5].

По ее мнению, педагогическая компетентность реализует контрольно-оценочную, мотивационно-побудительную, коммуникативную, гностическую, нормативную, эмоционально-волевую и проектно-операционную функции и включает в себя рефлексивно-оценочный, когнитивный, личностно-смысловой и операционно-деятельностный компоненты.

«Одним из существенных показателей готовности преподавателя высшей школы к осуществлению профессиональной деятельности является уровень его педагогической компетентности, который влияет на качество обучения студентов, успешную адаптацию преподавателя в вузовском коллективе (как преподавательском, так и студенческом), реализацию его творческого потенциала», - пишет Е.Н. Патрина.

В диссертационном исследовании М.Е. Акмамбетовой, профессиональная компетентность рассматривается в рамках разрешения учителем коллизийных ситуаций и определяется как его интегральная профессионально-личностная характеристика, проявляющаяся в его способности к восприятию педагогических коллизий как естественного состояния образовательного процесса, требующего компетентных действий по анализу, идентификации (отнесения ситуации к определенному типу), разработке и реализации плана разрешения ситуации [1, с.5].

В состав профессиональной компетентности будущего учителя в разрешении коллизийных педагогических ситуаций входят мотивационная готовность к адекватному принятию данной ситуации, владение методологическими и теоретическими основами анализа педагогических коллизий, умения проектировать и реализовывать способы разрешения различного рода коллизий педагогического процесса. Профессиональная компетентность будущих учителей в разрешении педагогических ситуаций представлена несколькими уровнями: интуитивным, базовыми, функциональными уровнями и уровнем собственно компетентности уровнями, которые различаются по степени полноты и прогностичности анализа ситуации, целесообразности эффективности выбора и применения средств их разрешения[1, с.13].

Педагогическая компетентность, согласно Г.В. Цветковой, – это самоорганизующаяся система в структуре личности учителя, где

системообразующим фактором выступает гуманистическая направленность, позволяющая целесообразно выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы он способствовал личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости [13]. Фундаментом развития педагогической компетентности учителя выступают профессиональные знания и умения, наличие которых неотделимо от самого процесса педагогической деятельности. Направленность и педагогическое мастерство образуют высокий уровень профессионализма в учебной деятельности, который и обеспечивает целостность самоорганизующейся системы. Педагогические способности – основа мастерства, обеспечивающая скорость его совершенствования. Техника, опирающаяся на знания и способности, позволяет все средства воздействия увязать с целью, тем самым гармонизируя структуры педагогической деятельности. Таким образом, все четыре элемента в системе педагогической компетентности взаимосвязаны, им свойственно саморазвитие. Основой саморазвития педагогической компетентности выступает сплав знаний и направленности; важным условием успешности – способности; средством, придающим целостность, связанность направленности и результативности – умения в области педагогической технологии. По мнению этого исследователя, педагогическая компетентность - личностная характеристика учителя, в основе которой лежат профессиональные знания и умения.

Г.В. Цветкова выделяет следующие структурные компоненты педагогической компетентности учителей:

- **гносеологический компонент** педагогической компетентности современного учителя включает: знания теоретических и методологических основ определенных наук; знание истории и философии науки; знание педагогических основ современной школы; знание современных информационных технологий; знание требований, предъявляемых к современному учителю; знание нормативных документов, касающихся подготовки педагогических кадров; широта и глубина дополнительных знаний;
- **ценностно-смысловой (личностный) компонент** педагогической компетентности современного учителя включает: готовность к проявлению личной инициативы; ценностное отношение к профессии; готовность работать в группе (например, исследовательской); ценностное отношение: к событиям, к людям, к себе – образ «Я – учитель-исследователь»;
- **деятельностный компонент (умения)** педагогической компетентности учителя включает следующие умения: гностические; аналитические; проектировочные; коммуникативные; конструктивные; креативные; оценочные; информационные.

Н.М. Борытко педагогическую компетентность учителя определяет как его способность к эффективной реализации в образовательной практике системы социально одобряемых ценностных установок и достижению наилучших педагогических результатов за счет профессионально-личностного саморазвития. Ее характеризуют ценностные установки учителя (аксиологический компонент),

профессиональные знания (когнитивный компонент), эмпатия (эмоциональный компонент), достижение результатов в деятельности (волевой компонент)[2].

И.Б. Выпряжникова психолого-педагогическую компетентность педагога определяет как обобщенное личностное образование, включающее адекватные ценностные ориентации, мотивы деятельности, оптимальный стиль деятельности и взаимоотношений, психологические знания, умения, необходимые для эффективного решения задач профессиональной деятельности [3, с. 7]. В своем исследовании автор выявила компоненты личностной психолого-педагогической компетентности учителя гимназических классов: мотивационно-личностный (гуманистическая направленность активности и личности педагога, определение смысла профессиональной деятельности в развитии личности ученика, саморазвитии педагога, обоснование собственного педагогического стиля); содержательный (базовые психологические знания, профессионально ориентированные психологические знания учителя как практического психолога); деятельностный (умения, необходимые для организации развивающего педагогического процесса: аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные, диагностические, коммуникативные).

На основе анализа понятий профессиональной, педагогической и психолого-педагогической компетентности разных авторов, мы предприняли попытку сформулировать авторское определение данного понятия. Под **психолого-педагогической компетентностью будущего учителя** мы понимаем владение совокупностью педагогических и психологических знаний, профессиональных умений и навыков, высоким уровнем развития творческих и рефлексивных способностей, обеспечивающих достижение высоких результатов в учебно-профессиональной и педагогической деятельности.

Структура психолого-педагогической компетентности будущего учителя включает личностно-творческий, эвристический, деятельностный и рефлексивный компоненты. Раскроем содержание каждого из названных компонентов.

Личностно-творческий компонент психолого-педагогической компетентности будущего учителя включает в себя педагогическую направленность (стремление стать учителем, творческая самореализации, устремленность к идеалу, профессионализму), сформированность ценностных ориентаций (избирательное отношение учителя к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в сознании, поведении, педагогической деятельности) и творческое воображение (создание новых представлений, мыслей, образов на основе имеющихся знаний и опыта).

Эвристический компонент психолого-педагогической компетентности будущего учителя включает профессионально-педагогические и психологические знания (знание методологических основ и понятий педагогики, закономерностей развития и социально-психологического формирования личности; знание целей, задач, форм и методов обучения и воспитания; знание закономерностей психического развития ребенка и др.); педагогическое мышление (способность анализировать педагогические факты, явления, процессы, системы, ситуации; проявлять креативность, гибкость, критичность, системность, мобильность, оперативность мышления в разных педагогических ситуациях); педагогическая импровизация (нахождение неожиданного педагогического решения в ходе урока или общения и практически мгновенное его воплощение).

Деятельностный компонент

психолого-педагогической компетентности будущего учителя содержит коммуникативные и организаторские способности (устанавливать продуктивный стиль взаимоотношений в соответствии с возрастными и индивидуально психологическими особенностями партнеров по общению: учащихся, учителей, родителей; ясно и четко выражать свои мысли и чувства в речевой форме, окрашенной мимикой и пантомимикой; организовать свою деятельность и сплотить коллектив), толерантность (терпимость к убеждениям, верованиям, взглядам, позициям учащихся, учителей, родителей) и эмпатию (восприимчивость к постоянно меняющимся в другом человеке чувственным смыслам, умение поставить себя на место ученика); прогностические умения (прогнозировать ход урока, поведение учащихся), операциональные (составлять план урока, конспекты воспитательных мероприятий, проводить тестирование, анкетирование учащихся и делать обработку его результатов).

Рефлексивный компонент психолого-педагогической компетентности будущего учителя включает развитые рефлексивные способности (анализ стиля педагогической деятельности, общения и поведения, методики преподавания, и на его основе их коррекция), рефлексивная педагогическая позиция (установка на анализ и исследование своей практической деятельности и самого себя как ее субъекта).

Охарактеризовав структурные компоненты психолого-педагогической компетентности будущего учителя, возникает необходимость выявления педагогических условий формирования названной компетентности.

Т.А. Кожевникова в диссертационном исследовании предлагает комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования профессиональной компетентности будущего учителя географии [7]:

- **психолого-педагогические** (непрерывность профессиональной подготовки студентов к педагогической практике; установление субъект-субъектных взаимоотношений между студентами и преподавателями; ориентация учебно-воспитательного процесса на становление и развитие у будущих учителей географии профессиональной компетентности);
- **организационные** (создание совместных методических советов по педагогической практике из представителей естественно-географического факультета и базовых школ; обобщение и презентация опыта базовых школ; организация научно-исследовательской работы студентов в период педагогической практики по актуальной методической тематике общеобразовательных учреждений; анализ и корректировка вариативного компонента программы педагогической практики);
- **дидактические** (обновление учебно-методического обеспечения педагогической практики; создание в ресурсном центре сетевой информационно-методической базы педагогической практики; разработка диагностических материалов для мониторинга профессиональной компетентности будущих учителей географии по итогам педагогической практики; диалогизация образовательного процесса в вузе; подготовка студентов к педагогической практике в проектном режиме – через свободу выбора деятельности).

В контексте исследования педагогической компетентности преподавателя высшей школы в системе дополнительного образования Е.Н. Патрина акцентирует внимание на системе педагогических условий [10]:

- **организационных:** потенциал содержания дисциплин

психолого-педагогической направленности, включенных в целостный процесс дополнительного педагогического образования; системная и целенаправленная психолого-педагогическая диагностика учебно-воспитательного процесса в вузе, определяющая конкретные потребности и стимулирующая формирование и развитие педагогической компетентности преподавателей; построение программам дополнительного педагогического образования на принципах психологической последовательности действий, модульного подхода, моделирования деятельности и саморазвития системы в процессе деятельности; качественный отбор преподавателей для реализации программ дополнительного образования.

- **методических:** подбор содержания и методов обучения, ориентирован на мотивацию саморазвития («клиентская модель»), самостоятельное определение целей дополнительной педагогической подготовки, сотрудничество и сотворчество; «рефлексивная практика», инкорпорирующая усвоенную педагогическую информацию в индивидуальную реальность с последующим переносом в будущий опыт деятельности преподавателя; распределение функций контроля между обоими субъектами образовательного процесса; система педагогических ситуаций дополнительного образования и повышения квалификации преподавателей высшей школы (подбор учебных ситуаций при определенном соотношении трех основных типов (ситуации по усвоению педагогических знаний, ситуации «чужого опыта» осуществления педагогической деятельности, ситуации по приобретению собственного позитивного педагогического опыта), а также выбор различных стратегий или подходов к обучению, что позволяет значительно нейтрализовать блокаторы процесса формирования педагогической компетентности).
- **специфических:** эмоционально-комфортная и духовно-нравственная атмосфера вуза, насыщенная знаками и символами педагогической культуры, взаимодоверительным и взаимоуважительным общением преподавателей и студентов, что создает предпосылки для создания единого внутривузовского педагогического пространства (единые педагогические позиции и требования) и принятие концепции «обучающейся организации».

На основе анализа выделенных авторами педагогических условий формирования психолого-педагогической компетентности будущего учителя мы предлагаем следующие условия:

1. Актуализация творческого потенциала студентов посредством комплекса заданий, направленных на осмысление педагогических и психологических понятий:

- написание статей, тезисов по интересующей студента педагогической/психологической проблеме развивает умение четко, лаконично и логично излагать мысли в научном стиле, раскрывает авторское видение проблемы;
- написание рецензии на педагогическую/психологическую статью, на статью другого студента развивает критическое мышление, письменную речь, литературные способности, расширяет научный лексический словарь;
- составление таблиц, схем, тестов, кроссвордов, ребусов с использованием педагогических понятий развивает воображение и художественные способности;
- составление педагогической ситуации и поиск эффективных, педагогически целесообразных вариантов ее решения актуализирует витагенный опыт, развивает воображение и творческое мышление;
- составление

индивидуального словаря педагогических и психологических понятий, сформулированных самостоятельно студентом, развивает понятийное мышление будущего учителя.

2. Поэтапная включенность будущих учителей в исследовательскую и инновационную деятельность:

1 этап - **репродуктивный**. На данном этапе нужно выявить начальные представления об исследовательской деятельности, написании НИР, научных подходах, методов исследования, уровень познавательной активности студента; продемонстрировать образец НИРС; объяснить особенности написания НИР;

2 этап - **продуктивный**. Цели этапа включают: формирование исследовательских умений и навыков; формирование умения прогнозировать научно-исследовательскую деятельность; самостоятельное формулирование цели, задач, объекта, предмета, гипотезы исследования, названия глав и параграфов; анализ научных источников; выявление и формулировка ключевых понятий исследования; написание актуальности и заключения НИР; оформление НИР в соответствии с предъявляемыми требованиями; защита НИР;

3 этап - **творческий.** Цели этапа заключаются в творческом переосмыслении научных понятий; творческой активности написания статьи на основе проведенного исследования, выступления с докладом на научно-практических конференциях и студенческих форумах, участия в проблемных научных группах и проведения других исследований.

3. Развитие рефлексивно-исследовательской позиции будущего учителя путем самообразования.

В процессе обучения в вузе преподавателям необходимо акцентировать внимание студентов на важность самообразования в учебно-профессиональной и будущей педагогической деятельности и на развитие рефлексивно-исследовательской позиции будущих учителей.

Самообразование – самостоятельная познавательная деятельность будущего учителя, направленная на саморазвитие и самосовершенствование.

Согласно О.Б. Даутовой и С.В. Христофорова, основными условиями самообразования выступают «три кита»: творчество, опыт и рефлексия.

По мнению М. Уолеса, практика становится источником профессионального роста учителя лишь в той мере, в какой она является объектом структурированного анализа: неотрефлексированная практика бесполезна и со временем ведет не к развитию, а к профессиональной стагнации учителя. С помощью рефлексии будущие учителя анализируют свой педагогический опыт и «сырой» опыт становится личностно присвоенным знанием. Развитию рефлексивно-исследовательской позиции учителя способствуют задания алгоритмического характера. В этой связи интересным представляется алгоритм выхода в рефлексивную позицию Б.М. Островского, который включает в себя четыре рефлексивных слоя.

Первый рефлексивный слой:

1. Исследовательская часть:

1. Что я сделал (результат)?
2. Как я это сделал (средства, способы, «технология»)?
3. Зачем я это сделал, ради чего?

2. Критическая часть:

1. То ли я сделал, что хотел?
2. Так ли я сделал, как хотел?
3. Как я отношусь к тому, ради чего я это сделал?

3. Нормативная часть:

1. Что я буду делать впредь в подобных ситуациях?
2. Как я буду делать впредь?

3. Ради чего я буду делать то, что буду делать?

Второй рефлексивный слой:

1. В чем состоит моя работа в рефлексии? Как это я сделал?
2. Произошла ли смена представления о сделанном? Почему?
3. Произошла ли смена представлений о способах и средствах деятельности? Почему?
4. Произошла ли смена представления об основаниях деятельности (ради чего я это сделал)? Почему?

Третий рефлексивный слой:

1. Достаточны ли те рефлексивные средства, которые использовались для адекватной оценки:
   1. Сделанного.
   2. Того, как это делалось.
   3. Того, ради чего это делалось.
2. Если рефлексивные средства и действия недостаточны, то в чем?
3. Если рефлексивные средства и действия достаточны, то почему я так считаю?

Четвертый рефлексивный слой:

1. Как строились мои мыследействия по оценке достаточности рефлексивных средств и действий?
2. Достаточны и адекватны ли средства и способы оценки достаточности рефлексивных средств и действий?
3. Как я буду оценивать достаточность рефлексивных средств и действий?

4. Участие будущих учителей в конкурсах психолого-педагогической направленности.

Форумы и олимпиады по педагогике и психологии, организуемые в педагогическом вузе, имеют цели: актуализации и реализации творческого потенциала будущих учителей, повышение познавательного интереса к педагогической науке и ее проблемам, оценивание теоретических знаний и практических умений студентов, развитие исследовательских умений, критического и дивергентного мышления.

Как педагогический форум, так и олимпиада по педагогике и психологии подразумевает командное участие студентов разных факультетов. Состав участников команды колеблется от 3 до 7 человек.

В программу педагогического форума могут быть включены следующие конкурсы: «Гимн и герб педагогике», «Научный доклад по статье», «Проект клятвы учителя». Участие в форуме является престижным для будущих учителей, развивает педагогическую направленность, повышает познавательный интерес к педагогике и профессии учителя.

Олимпиада по педагогике/психологии предполагает следующие конкурсы: «Визитная карточка», «Теоретический конкурс», «Конкурс социально-педагогических проектов», «Рецензирование статьи», «Решение педагогической задачи», «Дебаты».

Рассмотрим дидактические возможности каждого конкурса в формировании психолого-педагогической компетентности будущих учителей.

В процессе подготовки к конкурсу «Визитная карточка» будущие учителя актуализируют свой витагенный опыт, раскрывают свой творческий потенциал, придумывают театральные этюды, связанные с профессией учителя, пишут сценарий выступления, развивают актерские способности, создают фильмы о своем факультете.

Подготовка к теоретическому конкурсу способствует развитию понятийного мышления и актуализации и систематизации психолого-педагогических знаний будущих учителей.

Конкурс социально-педагогических проектов предполагает создание студентами образовательного или социального проекта по предложенной теме, в процессе чего будущие учителя развивают креативность, умения работать в команде,

толерантность, проектировочные и презентационные умения, умения отстаивать свою точку зрения.

Рецензирование статьи расширяет научный лексический словарь, развивает умение анализировать и выявлять главную мысль статьи, делать выводы, формулировать личностное отношение к научной проблеме, раскрываемой в статье, а также умение четко, логично излагать мысли в научном стиле.

Конкурс «Решение педагогической задачи» развивает педагогическое мышление и педагогическую импровизацию будущих учителей и предполагает не только нахождение педагогически целесообразного решения, но и его инсценировку.

Подготовка к конкурсу «Дебаты» подразумевает составление студентами двух кейсов: «за» и «против» по предложенной теме, в процессе которой они изучают и анализируют научные публикации по данной теме, выявляют ключевые понятия кейса, развивают творческие способности. Игра «Дебаты» развивает критическое и понятийное мышление, толерантность к позиции оппонентов, умение отстаивать свою точку зрения, умение работать в команде.

Участие будущих учителей в данных конкурсах способствует осознанию важности педагогической профессии и высокого уровня сформированности психолого-педагогической компетентности, воспитанию ценностного отношения к педагогической деятельности, педагогической направленности, развитию рефлексивных умений, и в целом, формированию психолого-педагогической компетентности.

Требования к личности будущего учителя год от года усложняются: выпускник педвуза должен владеть совокупностью психолого-педагогических знаний, профессиональных умений и навыков, владеть приемами работы с ИКТ, быть готовым к инновационной деятельности и творческой самореализации в педагогической деятельности. Будущий учитель должен, прежде всего, быть компетентным, т.е. владеть психолого-педагогической компетентностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмамбетова, М.Е. Формирование компетентности будущего учителя в разрешении коллизийных педагогических ситуаций [Текст] / М.Е. Акмамбетова. – Волгоград, 2006. – 22 с.
2. Борытко, Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс] / Н.М. Борытко // Эйдос : Интернет-журн. – 2007. – 30 сентября. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm.
3. Выпряжникова, И.Б. Психолого-педагогическая компетентность учителей гимназических классов: динамика, развитие, оценка при аттестации [Текст] : автореф. дис. … канд. психол. наук / И.Б. Выпряжникова. – М., 2004. – 23 с.
4. Даутова, О.Б. Педагогическая компетентность учителя как результат самообразования [Текст] / О.Б. Даутова, С.В. Христофоров // Инновации и образование : сб. материалов конф. – СПб. : Санкт-Петерб. философ. о-во, 2003. – С. 304-309.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] /А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
6. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 176 с.
7. Кожевникова, Т.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя географии в процессе подготовки и проведения педагогической практики [Текст] : автореф. … канд. пед. наук / Т.А. Кожевникова. – Мурманск, 2006. – 22 с.
8. Нестеров, В.В. Педагогическая компетентность [Текст] : учеб. пособие / В.В. Нестеров, А.С. Белкин. – Екатеринбург, 2003.

9. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования [Текст] / Р.В. Овчарова. – М. : Юрайт-М, 2001. – 441 с.

10. Патрина, Е.Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя высшей школы в системе дополнительного образования [Текст] : автореф. … канд. пед. наук / Е.Н. Патрина. – Волгоград, 2006. – 22 с.

11. Психология [Текст] / под ред. А.А. Крылова. – М. : Проспект, 1998.

12. Роботова, А.С. Введение в педагогическую деятельность [Текст] / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева. – М. : Академия, 2002.

13. Цветкова, Г.В. Педагогическая компетентность учителя в контексте организации смыслопоисковой деятельности старшеклассников в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Г.В. Цветкова // Педсовет.org : Интернет-педсовет. – Образ-центр, 2010. – Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,5617/Itemid,118/.

УДК 371.215

С.В. Сидоров,
г.Шадринск

Контрольно-диагностические методы школьного инновационного менеджмента

В статье раскрываются возможности применения контрольно-диагностических методов познания в управлении инновационной деятельностью современной общеобразовательной школы, дана краткая характеристика основных методов.

Общеобразовательная школа; школьный инновационный менеджмент; контрольно-диагностические методы.

Инновации являются необходимым условием развития образовательных систем. Актуальность инновационной деятельности в сфере образования находит отражение, в частности, в Приоритетном национальном проекте «Образование» (2005 г.). В ряде его основных направлений (поддержка и развитие лучших образцов отечественного образования, внедрение современных образовательных технологий, повышение уровня воспитательной работы в школах [1]) фактически утверждается обязательность участия педагогических коллективов общеобразовательных учреждений в инновационной деятельности, необходимость повышения эффективности управления инновационным развитием общеобразовательной школы.

Проведённый нами анализ структуры деятельности школьного менеджера в условиях управления инновационными процессами [3] приводит к мысли о том, что под методами познания в школьном инновационном менеджменте следует понимать способы осуществления управляющим субъектом диагностической, прогностической и аналитической деятельности.

Учитывая, что в управлении инновационными процессами возрастает роль исследовательской функции, логично предположить, что эта функция более всего проявляется в сфере познания. Действительно, для познания в школьном инновационном менеджменте применяется ряд методов, изначально разработанных как методы научно-педагогического исследования [2], однако использование этих методов в управлении инновационными процессами имеет свою специфику, обусловленную нацеленностью управления на

преобразование и совершенствование управляемого объекта, а не на генерирование новых знаний как конечный результат научного исследования.

В классе методов познания мы выделяем особую группу методов: **контрольно-диагностические методы**, к которым относятся наблюдение, беседа, анкетирование, заслушивание, тестирование, хронометрирование, изучение школьной документации, изучение результатов деятельности. Их общее свойство – направленность на непосредственное изучение управляемого объекта, сбор и систематизацию фактического материала о процессе и результатах работы образовательной системы. Эмпирический характер познания, присущий методам этой группы является важной предпосылкой достоверности выявленных фактов.

Наблюдение является наиболее распространенным контрольно-диагностическим методом, с помощью которого объект управления изучается в различных условиях без вмешательства в его существование. Наблюдение широко применяется и на бытовом уровне, обеспечивая информацией стихийно протекающий процесс познания. Однако при стихийном наблюдении в силу особенностей человеческого внимания многие детали от наблюдателя ускользают, а другие детали быстро забываются, не образуя целостной системы знаний об объекте. Наблюдение как контрольно-диагностический метод познания управляемого объекта имеет целенаправленный характер, оно осуществляется по определённому плану, его результаты фиксируются, а в конце наблюдения собранные данные обобщаются.

К достоинствам наблюдения относятся его доступность и возможность самому менеджеру непосредственно ознакомиться с объектом изучения. Недостатки наблюдения в школьном инновационном менеджменте состоят в том, что:

- на достоверность результатов сильно влияют личностные особенности наблюдателя, его интересы, убеждения и стереотипы;
- достоверность полученных результатов чаще всего прямо пропорциональна длительности наблюдения (чем дольше проводилось наблюдение, тем статистически достоверней данные, полученные с его помощью); как правило, школьный менеджер испытывает острый дефицит времени, что также может негативно сказаться на достоверности результатов наблюдения;
- личным наблюдением физически невозможно охватить все моменты управляемого процесса, а это значит, что многие факты всё равно останутся неустановленными.

Анкетирование – метод сбора информации с помощью анкет – специально разработанных вопросников, на которые требуется дать письменные ответы. Анкетирование наиболее эффективно, если менеджеру требуется выявить коллективное мнение по каким-либо вопросам работы школы, а также интересы и потребности значительного количества людей. В зависимости от цели анкетированию могут подвергаться педагоги, учащиеся, их родители, представители ближайшего социального окружения. Применяя этот метод, следует помнить, что результаты анкетирования, даже полученные на больших выборках, отражают мнения, установки, стереотипы мышления и восприятия респондентов, особенности данной социальной группы, а поэтому они могут значительно расходиться с установленными научными фактами.

С помощью анкетирования можно за относительно малый отрезок времени охватить опросом большое количество людей, а стандартные формулировки вопросов в анкетах позволяют сравнительно легко обрабатывать полученные данные. Однако при

анкетировании исключается возможность корректирования формулировок вопросов. Поэтому важным условием эффективности этого метода является достаточное качество используемого вопросника: соответствие вопросов цели анкетировании, ясность для опрашиваемого сути вопросов, возможность дать на них однозначные ответы или выбрать приемлемый вариант ответа из предложенных альтернатив, а также избегание вопросов, провоцирующих на заведомо лживые ответы.

При проведении массовых анкетирований фактором, снижающим правдивость ответов, становится мнение других людей (например, заполняя анкету одновременно с другими людьми, человек может списать ответ у соседа, чтобы «не выделяться», или наоборот: ответить по-другому из желания отличиться, а вовсе не потому, что он действительно считает иначе).

Беседа (диагностическая беседа) – метод, при котором получение информации происходит в режиме индивидуализированного диалога. Как и любой метод, беседа преследует определённую цель, а её результаты анализируются. Как и анкетирование, она проводится на основе предварительно разработанных вопросов, однако формулировки и последовательность вопросов задаются не жёстко, они могут варьироваться. К условиям успешности беседы относятся её индивидуальный характер («с глазу на глаз»), сосредоточенность менеджера на собеседнике, создание доверительной обстановки, умение менеджера стимулировать речевую активность опрашиваемого, не отвлекаясь при этом от поставленной диагностической цели.

Диагностическая беседа, по сравнению с анкетированием, имеет ряд преимуществ, обусловленных наличием непосредственного контакта с опрашиваемым человеком. К ним относятся возможности:

- управлять влиянием на ответы опрашиваемого внешних раздражающих факторов (избежать присутствия третьих лиц; выбрать наиболее подходящие обстановку, освещение, время; изменять интонацию при формулировании вопросов и т.д.);
- менять формулировку вопросов по ходу опроса, делая их более «удобными» для отвечающего;
- задавать уточняющие вопросы, добиваясь более конкретных ответов;
- использовать невербальные каналы общения для создания установки на искренние ответы;
- отслеживать информацию, которая транслируется опрашиваемым по невербальным каналам общения (например, по характерным жестам, взгляду, позе человека в ходе беседы можно выявить его эмоциональное состояние, распознать неискренние ответы);
- ситуативно расширять или сужать круг вопросов, в зависимости от характера и объёма информации, которой владеет опрашиваемый и которой он готов в данный момент поделиться.

Беседа незаменима, если менеджеру нужно составить наиболее полное представление об индивидуальных качествах сотрудника, что особенно важно при приёме на работу, назначении на новую должность, переводе на новый участок работы. Кроме того, в некоторых ситуациях необходима доверительная беседа с сотрудниками, владеющими скрытой или специально скрываемой от начальства информацией об управляемом объекте, хорошо осведомлёнными о настроениях и неслужебных взаимоотношениях в коллективе.

Недостатки диагностической беседы связаны с индивидуальным характером осуществляемого с её помощью опроса. Беседа не позволяет опросить сразу несколько человек и при этом требует достаточно много времени (по оценкам опрошенных нами директоров и завучей, для достижения диагностического эффекта беседа должна

занимать минимум 15 минут). Для проведения беседы необходим определённый психологический настрой, что предполагает специальный выбор места и времени, а также нежелательность открытого фиксирования получаемых ответов. Кроме того, успех этого метода зависит от уровня коммуникативных умений обоих участников беседы. Наконец, значительная вариативность формулировок вопросов и ответов затрудняет обработку результатов беседы.

Заслушивание – метод, позволяющий руководителю получить информацию от менеджеров иерархически более низкого уровня, осуществляющих непосредственное управление структурными элементами, субсистемами, входящими в управляемый объект, либо сопроцессами, обеспечивающими осуществление основного процесса. Так, при использовании этого метода директор школы может заслушивать доклады своих заместителей, руководителей методических объединений, лидеров экспертных и инновационных групп; заместитель директора по УВР может заслушивать педагогов в рамках проводимого тематического контроля.

Достоинства метода заслушивания связаны главным образом с тем, что информация на вышестоящий уровень управления поступает от компетентного в данном вопросе лица, осуществляющего управленческие функции и отвечающего за работу структурного подразделения в пределах своих полномочий. При заслушивании информация доводится до руководителя в структурированном виде, в ней могут присутствовать результаты статистической обработки данных и предварительные аналитические выводы, что существенно упрощает дальнейшую работу с поступившей информацией. Заслушиваемому лицу можно не только задать уточняющие вопросы, но и высказать оценочные суждения, предложения и требования, сочетая тем самым контроль с коррекцией.

Недостатки заслушивания обусловлены зависимостью достоверности получаемых данных от личностных особенностей заслушиваемого лица как непосредственного источника информации.

Факторы, негативно влияющие на достоверность информации при заслушивании, мы подразделяем на три основных группы: факторы имиджа, факторы компетентности и факторы манипулирования. Искажающее действие факторов имиджа проявляется в стремлении заслушиваемого лица соответствовать некоему идеальному образу; в этом случае субъект будет, например, преувеличивать успехи и преуменьшать недостатки в своей работе и управляемом им процессе. Влияние факторов компетентности состоит в том, что достоверность докладываемой информации зависит от компетентности докладчика; допущенные лично им ошибки в выявлении и оценивании существенных фактов приведут к ошибкам на вышестоящих уровнях управления. Факторы манипулирования сказываются при наличии у заслушиваемого лица желания добиться от вышестоящего руководства некоторых действий или бездействия, вследствие чего информация подаётся им тенденциозно (например: подчёркивается роль отдельных сотрудников с целью добиться для них наград и привилегий; намеренно занижается ценность педагогического новшества, чтобы начальник не принимал решения о его внедрении).

Хронометрирование – метод измерения времени, затрачиваемого на выполнение работы, на те или иные её этапы, действия, операции. В результате хронометрирования выявляется хронометраж изучаемого процесса или его отдельного элемента. В зависимости от величины хронометрируемого процесса и стоящей перед менеджером

цели познания, время может измеряться в часах, академических часах, минутах, секундах.

Данные, полученные методом хронометрирования, в дальнейшем сопоставляются с эталонными режимами и графиками, с нормативами учебной нагрузки, с имеющимися в распоряжении образовательной системы временны́ми ресурсами и т.д. Благодаря такому сопоставлению можно, например, сделать выводы о степени оптимальности расхода исполнителями своего рабочего времени. Хронометрирование, проведённое до и после реализации новшества, покажет, как изменились затраты времени на реализацию управляемого процесса в результате нововведения.

Данные хронометрирования находят применение в решении не только диагностических, но и прогностических задач. Хронометрические срезы отдельных фрагментов процесса дают менеджеру информацию о суммарных затратах времени на весь процесс, на совокупность тех или иных повторяющихся в процессе действий, выявляют наиболее продолжительные этапы, что помогает в дальнейшем оптимизировать сроки исполнения при проектировании процесса. Хронометрирование, проведённое на стадии локальной апробации вводимого новшества, позволяет обоснованно установить сроки планируемой полномасштабной реализации инновационного проекта, а также при необходимости скорректировать способы действий, чтобы добиться гарантированного результата.

Изучение школьной документации позволяет охватить изучением значительный объём данных. Это достоинство дополняется удобством поиска и обработки необходимой информации, которая в документах представлена в уже систематизированном виде и, как правило, в стандартных формах. Ещё одно достоинство данного метода обусловлено достаточно длительными сроками архивного хранения ряда школьных документов: возможность обращения к прошлому документально зафиксированному опыту и поиск в нём причин сегодняшних проблем и путей их разрешения.

Недостатки метода изучения школьной документации проявляются, в основном, в двух аспектах:

- стандартизация и деловой стиль документов вводят жёсткие ограничения на характер и количество документально фиксируемых фактов, вследствие чего не фигурирующие в документе факты остаются вне поля зрения менеджера, а именно они могут оказаться особенно важными для познания новых свойств и явлений в управляемом объекте;
- в документе могут присутствовать искажения фактов, которые вводят в заблуждение человека, изучающего документ (фактическая достоверность документов может пострадать, например, из-за стремления «казаться лучше, чем на самом деле» или из-за элементарной небрежности в ведении документации).

Изучение продуктов деятельности – контрольно-диагностический метод, при котором предметом изучения являются сочинения, рисунки, стенгазеты, поделки и другие ученические работы, а также продукты деятельности взрослых участников образовательного процесса. Так, помимо разнообразных ученических работ предметами изучения могут быть: элементы эстетического оформления класса-кабинета, изготовленные учителем лично или при его участии, под его руководством; продукты деятельности, отражающие увлечения педагогов, увлечения родителей и семейные увлечения, а также различного рода достижения и т.д.

Продукты деятельности материальны, их наличие и количество легко проверить, в отличие от их зафиксированных документальных отражений, в которых описания предметов вполне могут не отражать

некоторые важные в данный момент параметры, а количественные показатели могут быть случайно или намеренно искажены. Необходимость этого метода в школьном менеджменте определяется ещё и тем, что с его помощью можно не только установить наличие и количество продуктов деятельности, но и выявить специфические свойства, характеризующие личность субъекта, создавшего тот или иной продукт.

Тестирование – метод, в процессе применения которого испытуемые выполняют определенные действия по заданию проверяющего. В настоящее время для школы разработано множество тестовых методик, позволяющих выявить уровень обученности по различным предметам, уровень личностного развития учащихся и педагогов, изучить и оценить способности, интересы и потребности участников образовательного процесса. Всё более широкое распространение получает компьютерное тестирование, позволяющее существенно облегчить и ускорить проверку и первичную обработку результатов. Однако до сих пор в массовой практике существует проблема соответствия тестовых заданий фактическому содержанию образования по той или иной учебной дисциплине. В частности, тестовый контроль при проверке усвоения учащимися содержания образования наиболее успешно выявляет знания, однако он не всегда столь же эффективен при проверке владения умениями и навыками практических действий. Ещё ниже его эффективность при выявлении опыта творческой деятельности. Наконец, современные тесты обученности практически не рассчитаны на выявление опыта ценностных отношений учащихся.

Эти недостатки тестового контроля нередко приводят к невозможности применения уже имеющихся тестов для изучения результатов инновационной деятельности. Поэтому перед школьным инновационным менеджментом и педагогами-инноваторами достаточно остро стоит проблема разработки тестов, адекватных вводимому новшеству, либо адаптивного использования имеющихся в наличии контрольно-диагностических методик.

Итак, специфика контрольно-диагностических методов познания в системе методов школьного инновационного менеджмента определяется тем, что с их помощью решаются задачи сбора и систематизации данных, повышения достоверности получаемой управлением информации о ходе и результатах инновационно-педагогической деятельности. Изучение теоретических и прикладных аспектов школьного инновационного менеджмента позволило нам вычленить основные контрольно-диагностические методы и охарактеризовать каждый метод с учётом возможности его реализации в управлении развивающейся школой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исследование систем управления : учеб. пособие для вузов / Н.И. Архипов [и др.]. – М. : ПРИОР, 2002. – 384 с.
2. Методические рекомендации по реализации в регионах Приоритетного национального проекта «Образование» по направлениям «Порядок и критерии конкурсного отбора общеобразовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы» и «Порядок конкурсного отбора лучших учителей общеобразовательных учреждений для денежного поощрения за высокое педагогическое мастерство и значительный вклад в образование». – М. : АПКиППРО, 2006. – 82 с.
3. Сидоров, С.В. Методы школьного инновационного менеджмента : монография / С.В. Сидоров. – Курган : Дамми, 2009. – 154 с.

УДК 316.6

В.Н.Сиренко,
г.Тарко-Сале

Теоретический анализ понятия социально-педагогическая «дезадаптация» подростков

На основе анализа научных источников дан теоретический анализ понятия социально-педагогическая «дезадаптация» подростков.

Дезадаптация, социально-педагогическая дезадаптация, педагогическая запущенность.

Анализ научной литературы, диссертационных исследований (И.П. Башкатов, М.И. Буянов, М.И. Рожков, О. Карягина, Ф.А. Мустаева и другие) показывает, что под категорию «дезадаптированных» подростков попадают самые разные школьники: неуспевающие, недисциплинированные, с психическими расстройствами и нервными, подростки, стоящие на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних, наконец, просто дети из так называемых неблагополучных семей. Это делает весьма сложной проблему определения дезадаптированного подростка и, в связи с этим, выбора адекватных методов педагогической поддержки таким детям. [2] Исходя из сказанного, необходимо обратиться к самому понятию «дезадаптация». С этой целью мы обратились к близкому родовому понятию «социальная адаптация» как наиболее разработанной в психолого-педагогических исследованиях категории. Под социальной адаптацией понимается постоянный процесс и результат активного приспособления индивида к условиям социальной среды [12]

Говоря об эффективности адаптации, авторы обращают внимание на уровень сформированности целей и ценностных ориентаций индивида, возможности их достижения в социальной среде. Важным аспектом социальной адаптации является принятие индивидом механизмов социализации личности, стремление к установлению состоянии гармонии личности и среды, способность к преодолению проблемных ситуаций. Результатом адаптации выступает адаптированность или система качеств, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности. Важным в нашем исследовании является тот факт, что успешность социальной адаптации в значительной степени зависит от того, насколько индивид воспринимает себя и свои социальные связи. Как утверждают Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, М.Г. Ярошевский и другие ученые, искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации. Именно поэтому одним из критериев успешной адаптации подростка выделяется его самооценка [1]. Исходя из сказанного дезадаптация определяется как неготовность ребенка к установлению равновесия со средой, слабое развитие личностных качеств, позволяющих справляться с типичными проблемами [14]. Дезадаптация выражается в рассогласовании целей и достигаемых в процессе деятельности результатов: намерения не совпадают с деяниями, замыслы не совпадают с воплощениями, побуждения к действию не совпадают с его итогами. Это противоречие, как указывает А.В. Петровский, неизбежно и неустранимо, в нем источник динамики развития личности. И если цель не достигнута, она побуждает продолжать деятельность в заданном направлении. Однако в случае постоянной неуспешности попыток личности

реализовать цель, может наступить состоянии дезадаптации. [10]

Наша позиция в контексте сказанного выражается в том, что рассогласование целей и достигаемых результатов деятельности, приводящих к дезадаптации, может быть успешно устранено посредством педагогической поддержки, которую мы рассматриваем как инструментарий гармонии и вхождения ребенка в социум, которая заключается в постановке целей развивающейся личности и совместное рефлексивно-аналитическое обсуждение достигнутых результатов.

Исследователи также обращают внимание на проявления и признаки дезадаптации, дезадаптированного поведения. Так, Н.Е. Щуркова рассматривает социально дезадаптированного подростка как испытывающего негативный социальный опыт, который проявляет себя в постоянном нарушении социальных норм – гигиенических (немыт, нечесан, неприбран, не приучен к уходу за телом), эстетических (одет вульгарно), при случае уничтожает окружающую среду; правовых (присваивает чужое, ворует, ломает чужую собственность), интеллектуально-речевых (скудный лексический запас, примитивный строй речи, бытовая тематика общения, низкий уровень мышления), этических (грубость, жестокость, неуважение, жажда доставлять другим неприятности, страх перед сильным, самодурство по отношению к слабым, недисциплинированность).[21]

Очевидно, дезадаптированный подросток содержит в себе все или хотя бы одну из этих характеристик. При этом неоспоримым, на наш взгляд, является то, что это и разорванность межличностных отношений, когда ребенок остается один в социуме, когда родители сами решают бытовые проблемы, когда дети не умеют дружить, когда учитель исключает ребенка из поля зрения, это негативное отношение к миру как логическое продолжение всех предыдущих факторов: подозрительность, неверие в добро, детская ненависть, злоба, презрение к труду, пренебрежению к благополучно развивающимся сверстникам, жажда уничтожения и разрушения того, чего у него самого нет. То есть дезадаптация включает ряд психологических, социальных, нравственных, физических признаков, по которым можно судить о дезадаптации подростка.

Н.Е. Щуркова выделяет группу риска, в которую входят дети, совершившие противоправные действия или ведущие образ жизни, обусловливающий разложение личности. Говоря о дисгармоничном поведении, автор определяет его как отягощенное несоответствием того, что совершает субъект, с тем, что должно быть им произведено с точки зрения другого субъекта: общества, группы, партнера, самого субъекта. Будучи еще несформировавшейся личностью подросток часто не в силах справиться сам с ситуациями, в которые он попадает и в связи с этим ожесточается, у него появляются проблемы, связанные с межличностными общением, а это ведет к агрессивности, социальной апатии, неверию.

Среди причин осложненного поведения автор выделяет: неблагоприятное состояние ребенка, препятствующее разумному и спокойному конструированию поведения; кризисные факторы развития, ставящие в трудное положение, когда ресурсы личности уже исчерпаны, а новообразования еще не появились для удовлетворения его потребностей; низкий уровень духовного развития подростка.[20]

Выделяя патогенную (вызвана отклонениями, патологиями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежит функционально органическое поражение центральной нервной системы), психосоциальную (связана с

половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, подростка, которые обусловливают их определенную нестандартность, трудновоспитуемость, требующую индивидуального педагогического подхода и в отдельных случаях специально психолого-педагогических коррекционн6ых программ, которые могут быть реализованы в условиях образовательного учреждения) ученые выделяют социальную дезадаптацию.

Как указывают С.А. Беличева, М.И. Лисицина, социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регулировки, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок. При социальной дезадаптации речь идет о нарушении процесса социального развития, социализации индивида, когда имеет место нарушение как функциональной, так и содержательной стороны социализации. [3] Вышеизложенные подходы к пониманию дезадаптации позволяют обозначить четыре группы взаимосвязанных причин, обусловливающих дезадаптацию подростка: индивидуальные соматические проблемы (хронические заболевания органические поражения центральной нервной системы, инвалидность, отставание в физическом развитии и т.д.); индивидуальные психические отклонения в развитии, связанные с искажением мотивационной сферы личности, аномалиями психического развития в детском возрасте, несформированность способов социально приемлемого поведения; социальные причины, находящиеся вне учебной деятельности школьника – нарушение прав ребенка, отсутствие опеки со стороны взрослых, вовлечение в противоправные действия, бедность семьи, ограниченные возможности познания мира; социальные школьные проблемы – неблагоприятный психологический климат в классе, неадекватный социальный статус ребенка в классе, неэффективный уровень преподавания в образовательном учреждении, разрозненность действий в рамках воспитательной работы).

В особом поле внимания находятся исследования, касающиеся изучения особенностей дезадаптации детей разных возрастных групп. Анализ научных источников показал, что выделяется три группы школьного возраста:

1) учащиеся начальной школы, которые имеют отклонения в развитии, и которые характеризуются как педагогически запущенные. Педагогическая запущенность с точки зрения Е.И. Рогова характеризуется как устойчивое отклонение от нормы в нравственном сознании детей, обусловленном отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании. Педагогическая запущенность развивается постепенно, имея комплекс доминирующих причин, среди которых главным является отсутствие успеха в деятельности, прежде всего, учебной [16]

Позиция Р.В. Овчаровой состоит в том, что педагогическая запущенность заключается в неразвитости, необразованности и невоспитанности ребенка, отставании его развития от собственных возможностей, требований возраста, вызванных педагогическими причинами и подвергающихся коррекции педагогическим средствами.

Автор подчеркивает, что педагогическая запущенность проявляется: в несформированности элементов и навыков учебной деятельности и, как следствие, плохой успеваемостью по предметам, проблемах с чтением, невнимательности, рассеянности, боязни, тревожности, заниженной самооценке, пассивности, пессимизме, разочаровании в школе; в неуспешности, затрудненности в учении, а также других видах деятельности, наличии пробелов в знаниях, неразвитости познавательных процессов, несформированности общественно значимых мотивов учения; в несформированности мотивации учения,

направленности на другие, нешкольные виды деятельности; в неспособности произвольной регуляции поведения, внимания, учебной деятельности [6]

Следствием педагогической запущенности, как становится очевидным, является неорганизованность, невнимательность, ведомость, нарушение обещаний, слабая успеваемость, замкнутость, неумение дружить и строить отношения со сверстниками, неумение строить отношения с учителями и взрослыми, жалобы на предвзятое отношение со стороны других.

Учитывая данное мы считаем, что педагогическая поддержка в контексте неэффективности процесса воспитания школьников вполне оправданна как инструмент оказания помощи учащимся, нуждающимся в устранении причин, приведших к дезадаптации как первого начального уровня. Педагогическая поддержка в этом направлении предполагает налаживание доверительных отношений с детьми, контроль и помощь в учебной деятельности, авансирование доверия и создание ситуаций успеха, опора на лучшие качества характера, внимание к условиям семейного воспитания и оздоровление семейных отношений.

2) второй уровень дезадаптации – социально-педагогическая дезадаптация подростков основной школы. В зависимости от конкретных социальных условий, культуры, традиций подростковый возраст имеет различное содержание и разную длительность. Подростковый возраст характеризуется более глубоким отчуждением от семьи и школы, поэтому формирование и социальное развитие дезадаптированного подростка в основном оказывается под влиянием асоциальных, криминогенных подростковых групп, усвоение групповых норм и ценностей которых приводит к деформации сознания, ценностных ориентаций и социальных установок.

Вступление в подростковый период представляет собой развитие личности в развивающейся группе, но в изменяющихся условиях, связанных с переходом на среднюю ступень обучения, при определяемой половым созреванием существенной перестройке организма [11]

Неравномерно протекающий для мальчиков и девочек темп развития создает внутри класса две половозрастные группы. Многообразие задач в различных видах деятельности ведет к заметной дифференциации школьников, образующих в одном случае просоциальное по своему характеру ассоциации (как результат работы в кружках, турпоходах, секциях), а в другом – асоциальные группы, тормозящие, а иногда и искажающие развитие личности.

Проявления дезадаптации в данном аспекте: мелкое воровство, нападения на слабых, жестокость, злостное хулиганство, искаженные нравственные представления, когда грубость рассматривается как проявление взрослости, хулиганство как независимость. Социально-педагогическая адаптация развивается и в тех случаях, когда подростки не имеют достаточной возможности для самоутверждения в коллективе класса и сверстников.

Следовательно, дезадаптация второго уровня, дезадаптация социально-педагогическая характеризуется углублением негативного отношения к учебной деятельности, нормам и правилам жизни детского коллектива, проявлением асоциальных тенденций, отклоняющимся поведением, повышенным уровнем тревожности, неадекватной самооценкой и пр.

В ряде исследований раскрываются причины, по которым происходят отклонения от норм поведения подростков. Так, утверждается, что главное содержание подросткового возраста составляет переход от детства к взрослости. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые

психологические образования. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста, особенности их дезадаптации, следовательно и специфику работы с данной группой детей [13] Особенностью подросткового возраста является сложность и противоречивость характера, поведения и развития, что дает основание считать этот возраст в определенной мере трудным для воспитания. Особенностью физического развития объясняется то повышение, то понижение жизненного тонуса, то подъем, то упадок работоспособности и энергии, то хорошее настроение, то уход во внутренние переживания, то жизнерадостность, то пассивность. В периоды понижения настроения и упадка настроения у подростков может появляться раздражительность, равнодушное отношение к учению, ссоры со сверстниками и друзьями, конфликты, недоразумения в отношениях с учителями и взрослыми. Эти срывы в поведении говорят о полудетскости и полувзрослости, о недостаточности умений серьезно подходить к обдумыванию своих действий и поступков. [17]

Особенностью подросткового возраста является и то, что они тяготятся, если их поведение определяется внешним регулированием, они охотнее соблюдают правила поведения, которые выступают как их собственные моральные принципы. Именно поэтому мы считаем, что таким детям необходима педагогическая поддержка как средство дезадаптации и как тот инструмент, который поддержит их стремление к утверждению своего достоинства, приведения в соответствие уровня притязаний и потребностей.

Многие ученые сходятся во мнении о том, что для подростка большое значение имеет общение со сверстниками. Так, Л.И. Божович отмечает, что у подростков привлекательность занятий и интересы в основном определяются возможностью широкого общения со сверстниками. Для них важно не просто быть вместе со сверстниками, но и занимать среди них положение, удовлетворяющее их. Для некоторых это стремление выражается в желании занять место в группе как позицию лидера, для других – быть признанным, любимым товарищем, для третьих – непререкаемым авторитетом. Но в любом случае это ведущий мотив поведения для подростка. [4]

Чем старше становится подросток, тем меньшее понимание он находит у окружающих его взрослых. Если их представления о переживаниях учащихся 4-5 классов в той или иной степени соответствуют действительности, то представления взрослых о переживаниях учащихся 7-9 классов весьма далеки от реальности. Иными словами, родители перестают видеть своих детей, а учителя - своих учеников, а место этих конкретных и разных подростков начинает замещать некоторая абстрактная и искаженная его версия, почерпнутая из газет, из разговоров взрослых между собой, но только не из реального и живого видения ребенка.

Взрослые, видя взросление подростка, чаще всего замечают в этом процессе только его негативные стороны: подросток стал «непослушным», «скрытным» и т. д., часто не замечая ростков позитивного, нового. Одним из таких ростков является развитие в подростковом возрасте способности подростка к эмпатии по отношению к взрослым, стремления помочь им, поддержать, разделить их горе или радость. Взрослые в лучшем случае готовы сами проявить сочувствие и сопереживание по отношению к подростку, но не готовы принять подобное отношение с его стороны. Очевидно, чтобы принять это отношение подростка, необходимо быть с ним «на равных», используя механизм педагогической поддержки. С нашей точки зрения, многие современные проблемы, связанные с воспитанием подростков, исходят из того, что взрослые стараются только что-то давать

подростку, не желая, да и не умея, ничего взять. Между тем только через реальные проявления доброты, сочувствия, сопереживания в условиях педагогической поддержки эти важные и столь дефицитные сегодня личностные качества могут развиваться.

Итак, с одной стороны, качественная перестройка личности, развитие новых психологических образований, с другой - дефицит общения, невнимание и непонимание со стороны взрослых делают подростковый возраст «трудным», обуславливая необходимость педагогической поддержки как процесса индивидуального сопровождения каждого ребенка, имеющего проблемы в развитии.

Обобщая особенности социально-педагогической дезадаптации подростков отметим следующие причины дезадаптации и образ дезадаптированного подростка: невозможность удовлетворения потребностей в самоуважении, самоутверждении в обучении, в общении, в среде сверстников, во взаимодействии со взрослыми ведет к социально-педагогической дезадаптации, которая выражается в недостатке осмысленного отношения к миру, к самому себе, слабой социальной рефлексии, нежелании и неумении учиться, низкой культуре общения.

Социально-педагогическая дезадаптация подростка таким образом представляет собой сложное переплетение социальных (низкая коммуникативная культура, слабая социальная рефлексия и т.д.) и педагогических проблем (низкая мотивация к учению, слабая успеваемость и т.д.), которые могут проявляться в переживании, тревоге, стрессе. Отсюда необходимость рассмотреть составляющие социально-педагогической дезадаптации подростка.

Как видим педагогический компонент дезадаптации подростков представлен детьми, имеющими проблемы в учении, в общении со сверстниками и взрослыми, негативные установки к взаимодействию с окружающими, несформированность эмоционально-мотивационной направленности. В свою очередь, социальный компонент дезадаптации представлен детьми, имеющими неадекватную самооценку, агрессивными подростками, совершающими противоправные поступки, учащимися с деструктивным поведением (алкоголизм, наркомания, воровство, драки и т.д.)

Таким образом, социально-педагогическая дезадаптация понимается как результат несформированности у подростка коммуникативной культуры, адекватной самооценки, эмоционально-мотивационной направленности, обусловливающих отклонения от норм и правил школьной жизни, снижение мотивации к учению, асоциальное поведение.

Важность формирования коммуникативной культуры заложена в самой сути подросткового возраста, ведущим видом деятельности которого становится общение (А.А. Бодалев, Е.Г. Злобина, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик и другие).

Так, М.И. Шилова на основе детального анализа феноменов социализации и адаптации школьника приходит к выводу о том, что для эффективного вхождения подрастающей личности в социальные отношения необходимо развитие его коммуникативных способностей в ситуациях общения и взаимопонимания. Коммуникативное взаимодействие рассматривается как средство формирования знаний и умений, необходимых для включения учащихся в социально - экономическую структуру общества. При этом социальная роль учителя - быть воспитателем «хорошо адаптированных к социальной среде граждан» [18]

Ряд исследователей (Б.Г. Ананьев, Л.П. Буева, М.С. Каган, М.М. Бахтин и другие) адаптацию личности в реальных условиях тесно связывают с формированием коммуникативной культуры личности, умений общаться с людьми.

Как видим, многие авторы считают умения общения средством успешной социализации, адаптации подрастающего ребенка в социальном пространстве. Общение понимается как сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и тоже время и как процесс взаимодействия людей, и как информационной процесс, и как отношение субъектов друг к другу, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания.

Значительное число исследователей ориентируются на значимость адекватной самооценки подростков как условия успешной адаптации. Общение со сверстниками, сравнение себя с другими при наличии уже достаточно развитых познавательных возможностей приводят к тому, что значимым содержанием развития подростка становится самосознание. У подростков возникает интерес к собственной личности, к выявлению своих возможностей и их оценке (Р. Берне, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, А.И. Кочетов, А.И. Липкгша, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, А.С. Спиваковская и другие). Подчеркивается, что самооценка определяет взаимоотношения подростка с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, - в целом - успешность или неуспешность адаптации. Одной из важнейших черт, характеризующих личность подростка, является проявление устойчивой самооценки и образа «Я». Упрямство, негативизм, обидчивость и агрессивность подростков являются чаще всего эмоциональными реакциями на неуверенность в себе [15]

Исследуя проблему самооценки, А.А. Липкина, М.Г. Ярошевский пишут об «уровне притязаний», с которыми неразрывно связано не всегда осознаваемое подростком взвешивание им своих сил и возможностей - самооценка. От того, насколько он оценивает самого себя, зависит его поведение. Самооценка, входя в состав «Я», выявляется не только в том, что подросток думает или говорит о себе, но и в его отношении к достижениям других. Конфликтные ситуации, в которых оказывается подросток, его агрессивность обычно являются результатом неправильной самооценки [5]

А. Прихожан подчеркивает, что для подростка чрезвычайно характерно стремление понять себя, определить, что он представляет собой как личность. Но сделать это он может, только сравнивая себя с другими, равными себе, то есть только в группе сверстников. Та позиция, которую он занимает среди сверстников, для подростка во многом определяет, чего он стоит, на что может претендовать. Он сознает, что его положение в группе зависит только от него самого, от его возможностей, нравственных качеств, поэтому положение в группе становится для него своего рода зеркалом, помогающим лучше разобраться в себе [9]

У подростков нередко возникает психологический кризис из-за несогласования двух «психологических партнеров» - самооценки ребенка и общественной оценки его способностей. Подростки не всегда адекватно оценивают свои возможности. Порой они не различают «хотеть» и «мочь», у них часто возникают противоречия между желаниями и возможностями. Возросшая физическая сила, расширение кругозора создают впечатление, что они могут многое, хотя на самом деле возможности достаточно ограничены. Возникает неудовлетворенность собой, которая приводит к срывам в отношениях с окружающими. В поведении появляется замкнутость, подозрительность,

озлобленность. Постоянная неуверенность в себе и неудовлетворенность духовных потребностей становятся причиной психологического дискомфорта, что вызывает отрицательное отношение к учебе, к учителю, сверстникам и в целом негативно влияет на формирование личности [7с. 356].

Важно отметить, что возрастные особенности подростков, выражающиеся в их стремлении к взрослости и самостоятельности, пробуждающийся интерес к своему «Я» и положению, занимаемому в системе межличностных отношений, обеспечивают осознаваемую или неосознаваемую потребность в самосознании. Это делает подростков особо предрасположенными к анализу и самоанализу своей воспитанности.

Адекватная самооценка открывает большие возможности для воспитания и самовоспитания. Учащиеся с такой самооценкой, как правило, самокритичны, самостоятельны, целеустремленны. Завышенный уровень самооценки являются сигналом для дополнительного изучения особенностей проявления качеств и черт характера учащихся. В свою очередь, дети с заниженной самооценкой чаще всего мало инициативны, не уверены в себе, их позиция неустойчива [19с. 56].

Итак, для подростков наиболее важным в межличностных отношениях становится соответствие ожиданиям. Потребность обрести индивидуальность и добиться ее признания окружающими, быть похожим на взрослого являются преобладающими в подростковом возрасте. Поэтому неформальные группы, объединенные общностью интересов и взаимных симпатий, приобретают для подростка особую притягательность. Расхождения между взглядами подростка на себя и отношением к себе, неуспех в общении толкает его на поиск группы, где он может утвердить себя в ином качестве.

Охарактеризовать самооценку можно как с позиции динамических свойств (устойчивая, неустойчивая), так и ее содержания (адекватная, неадекватная). В свою очередь, неадекватная самооценка, как результат искажений процесса развития личности, может быть как завышенной, так и заниженной. При наличии завышенной самооценки, способствующей излишней самоуверенности, у подростка нередко усложняются отношения с окружающими, ситуации неуспеха в этом случае сопровождаются эмоциональными вспышками, обидами, отказом от деятельности.

Заниженная самооценка также способствует деформации личности, обуславливая развитие комплекса неполноценности, неприятия себя. На этой основе формируется повышенная тревожность, неуверенность в себе, пассивность, заторможенность или, наоборот, агрессивность и озлобленность.

Многие ученые ориентируются на эмоционально мотивационную направленность личности (З.И. Васильева, К.Н. Вентцель, И.В. Дубровина, К.Д. Радина, и другие). Это качество связано со стремлением подростка к адекватной самооценке себя и окружающих, нацеленностью на сотрудничество, взаимодействие, сопереживание окружающим в условиях положительной эмоциональной среды.

В том случае, если направленность явно не выражена или имеет негативный характер, то в поведении подростка проявляются равнодушие, пессимизм, апатия, агрессия, враждебность.

Так, Н.Е. Щуркова утверждает, что педагогической процесс наполнен ценностными отношениями, связанными с нравственным выбором школьников; непосредственным проживанием педагогами и детьми этих отношений; осмыслением субъектами взаимодействия ценностей в жизни человека; направленностью на другого [20 с. 37-40]. При этом существенно важным становится то, что эмоционально - мотивационные отношения в

подростковой группе становятся значимым механизмом коррекции поведения в соответствии с принятыми нормами совместной деятельности. На первый план в этом случае выступают эмоциональные предпочтения - симпатии, антипатии, дружеские привязанности, стремление к сотрудничеству (или уклонение, избегание) [8, с. 56].

Сказанное выше позволило нам обобщить подходы к пониманию социально-педагогической дезадаптации подростков как совокупности педагогических и социальных отклонений от норм поведения: снижение мотивации к учению, нарушения учебной дисциплины, конфликты с педагогами, проявление девиантных форм поведения во внеурочной и внешкольной деятельности.

Таким образом, социально-педагогическая дезадаптация подростков характеризуется имеющимися проблемами в общении, в самооценке и эмоционально-мотивационной направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А.Г. Психологическая поддержка ребенка / А.Г. Асмолов, А.А. Андреева // Высшая школа. – 2000. – № 3. – С. 43-48.
2. Башкатов, И.П. Психология групп несовершеннолетних правонарушителей / И.П. Башкатов. – М., 1993. – 335 с.
3. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи / М.И. Буянов. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
4. Дети группы риска. – СПб., 1998. – 178 с.
5. Карягина, О. Проблема подросткового возраста / О. Карягина // Классный руководитель. – 1997. – № 5. – С. 14-19.
6. Беличева, С.А.Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М. : Соц. здоровье России, 1993. – 199 с.
7. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
8. Липкина, А.А. Третья жизнь / А.А. Липкина, М. Ярошевский // Знание – сила. – 1984. – № 12. – С. 33-35.
9. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М. : Просвещение, 1993. – 256 с.
10. Педагогика: педагогические теории, системы и технологии / под ред. С.А. Смирнова. – М. : Академия, 1999. – 510 с.
11. Прихожан, А. Хочу, чтобы меня понимали / А. Прихожан // Знание-сила. – 1975. – № 12. – С. 48-49.
12. Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. – М., 1991. – 89 с.
13. Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1987. – 238 с.
14. Психология : словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
15. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 1991. – 303 с.
16. Расчетина, С.А.Социальная педагогика – развивающаяся область образования / С.А. Расчетина. – Псков : ПОИПКРО, 1998. – 180 с.
17. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х Ремшмидт. – М., 1994. – 220 с.
18. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 529 с.
19. Тирская, Е.А. Проектирование учебной деятельности старшеклассников в условиях личностно-ориентированного обучения : автореф. дис. … канд. пед. наук / Е.А. Тирская. – Омск, 1999. – 24 с.

20. Шилова, М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе / М.И. Шилова. – Красноярск, 1998. – 135 с.
21. Шилова, М.И. Учителю о воспитании школьников / М.И. Шилова. – М., 1990. – 120 с.
22. Щуркова, Н.Е. Воспитание детей в современной школе / Н.Е. Щуркова. – М., 1998. – 207 с.
23. Щуркова, Н.Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н.Е. Щуркова. – М., 1997. – 78 с.

УДК 37(091)

Н.Д.Соколова,
г.Шадринск

Гуманистические идеи в педагогической мысли Эпохи возрождения как методологические основы гуманной педагогики

В статье рассмотрены гуманистические идеи в педагогической мысли Эпохи возрождения, выделены тенденции, определившие дальнейшее развитие гуманистических учений в эпоху Просвещения.

Эпоха возрождения, эпоха Просвещения.

В течение XV-XVI веков решительную победу над средневековым мировоззрением одержало новое мировоззрение, родоначальниками которого были Франческа Петрарка, Джованни Боккаччо, Занобида Страда и другие гуманисты эпохи Возрождения, указавшие на необходимость глубокого изучения человека, его внутреннего мира, осознания его роли и места в природе, обществе, истории. Возникновение нового взгляда на мир и человека в этот период явилось следствием бурного развития производительных сил и зарождения новых социальных отношений. Место средневекового аскетизма с его отрицанием радостей земной жизни и проповедью подготовки к загробному, вечному существованию занял гуманизм, выдвинувший идеал жизнерадостного, сильного духом и телом человека. Великое умственное движение эпохи Возрождения, победив аскетические устремления и схоластику средневековья, заинтересовалось человеческой личностью как таковой, а также всем, что затрагивает и окружает человека в земной жизни, открыло в нем как бы новый мир, возродило «нового» человека со всеми его земными горестями и радостями, раскрыло широту его внутреннего мира. Главными чертами гуманизма и гуманистической эпохи были индивидуализм, критицизм, светское настроение и повышенный в связи с этим интерес к античному миру и античной литературе.

В античном искусстве (фольклоре, творениях Гомера, Эсхила, Софокла, Еврипида и др.) воспевалось добро, любовь, взаимопонимание, благородство, справедливость, отвергалось всякое зло, жестокость, ненависть, эгоизм, то есть отражались представления человека о счастье и назначении жизни, стремления угнетенных классов к свободе, социальной справедливости, равенству. Античная культура создала образ Прометея, жертвующего собой во имя блага людей. Гуманистическую направленность античной культуры подчеркивал швейцарский историк А. Боннар, отмечая, что «отправной точкой и объектом всей греческой цивилизации является человек. Она исходит из его потребностей, она имеет в виду его пользу и прогресс»[1] .

На гуманизм этого периода указывают и отечественные исследователи. [1]

Представления античных авторов о гуманизме, по мнению Н.М. Бережного, нашли философское обоснование в трактовке свободы и необходимости, добро и зло, любовь и ненависть реализуются, согласно их представлению, благодаря действию законов мировой необходимости [2]. По утверждению античных мыслителей, необходимость - это всеобщий закон, «логос», созидающий сущее из «противоположного движения», и каждый человек, развиваясь по этому «закону необходимости», включается в великий круговорот космических изменений. Мыслители античного мира подчеркивали, что великий закон необходимости познается и разрешается в деятельности человека. Это нашло отражение, например, в философии Аристотеля, указавшего, что назначение человека в разумной деятельности. В этот период, названный А. Боннаром периодом «гуманизации богов», не индивид, а честь человека как представителя рода становится выше жизни и сильнее воли богов, и чтобы сделать каждого человека счастливым, нужно служить всему человечеству, быть полезным обществу.

Зарождающийся буржуазный гуманизм эпохи Возрождения в отличие от гуманизма античных мыслителей, не выделяющих индивидов из «универсума», выдвинул в центр Вселенной человека, личность. Гуманистическое мировоззрение в эпоху Возрождения, как отмечает Н.В. Ревякина, «строится вокруг единого центра - человека, отношение к миру и богу, к природе и обществу, не имея самостоятельного значения, полностью подчинено человековедению, антропоцентризм - угол зрения для любой мировоззренческой проблемы»[3] .

Историческая заслуга гуманистов эпохи Возрождения состоит в том, что они впервые сформулировали идеал гармоничного человека. Цельность и гармония человека осознавались ими как соответствие телесной организации его духовно-нравственному миру. Раннеитальянский гуманизм, являясь прогрессивной для того времени формой индивидуализма, в лице Франческо Петрарки, Джованни Боккаччо, Пико де ла Мирандолы и др., оказал революционизирующее воздействие на развитие европейской куль-туры, так как его антропоцентризм выразил назревшую потребность - осознать положение человека в природе, обществе, истории. Гуманисты этого периода оправдывали примат индивидуальных интересов над общественными.

Для гуманизма позднего периода эпохи Возрождения характерен переход от абстрактного возвышения человеческой личности к поискам идейно-теоретических основ практической реализации гуманистического идеала. В этот период образовались две тенденции, определившие дальнейшее развитие гуманистических учений в эпоху Просвещения.

Первая из них складывалась в русле материалистических учений, для нее характерно освобождение гуманистических идей от религиозной формы и широкое использование методов естественных наук в объяснении сущности человека.

Буржуазный гуманизм эпохи Возрождения защищал интересы нового класса – буржуазии, однако выступал от имени всего народа. Экономическую основу гуманизма буржуазные гуманисты видели в частной собственности, а нравственную – в индивидуализме, их идеалом было свободное развитие «естественной природы» человека. Однако постепенно, как отмечает Л.Р. Мариупольская [1], идея гармоничной индивидуальности в буржуазном гуманизме утрачивает свое общечеловеческое содержание, уступая место эгоистическому своекорыстию. Крайние формы проявления буржуазного индивидуализма и противопоставление

личного интереса общественному критиковали впоследствии Гельвеций, Дидро, Лессинг, Шиллер, не затрагивая при этом основ частной собственности.

Особый интерес к «естественной природе» человека в гуманизме французских просветителей XVIII века можно объяснить как своеобразную реакцию на распространение механистического мировоззрения Декарта, Ламетри, Гоббса, проводивших аналогии между человеком и машиной [2]. В обществе, в котором гражданское и человеческое все более отдалялись друг от друга, а естественные права приносились в жертву государству, гуманистическая мысль искала опору в противопоставлении неизменных, но всегда «добрых» природных задатков человека расчетливому рационализму буржуазного общества. В провозглашенном французскими материалистами лозунге «человек – дитя природы», по утверждению Н.М. Бережного, – призыв искать в природе убежище от экспансии человеческого разума, овеществленного в технических изобретениях и государственных институтах. Прогрессивные представители буржуазного гуманизма отдавали предпочтение живой плоти, а не отчужденным продуктам человеческой деятельности, их воззрения содержали элементы критицизма по отношению к техническому прогрессу и социальным интересам буржуазного общества. Буржуазный гуманизм в период своего расцвета представлял собой внутренне противоречивое идейное течение, для него было характерно требование свободного проявления индивидуальных дарований человека, обусловленных его «естественной природой», возведение ее в ранг сущности человека.

Вторая тенденция нашла отражение в творчестве Т. Кампанеллы, Ф. Рабле, Т. Мора, создавших утопические проекты справедливого общества, в котором «знания, почести и наслаждения являются общим достоянием». Центральная идея гуманистических воззрений Т. Кампанеллы заключается не в отдельной личности с ее индивидуальными желаниями и запросами, а в философском образе жизни общиной. Развитие этой тенденции завершилось созданием гуманистических теорий утопического социализма XVIII – начала XIX веков. В трудах Сен-Симона, Фурье, Оуэна и утопических коммунистов 30–40 годов XIX века были развиты прогрессивные материалистические традиции и гуманистические идеи французских

Философов–просветителей, а также впервые подвергнут критике существующий общественный строй. В центре их внимания был человек труда, его потребности, условия его всестороннего развития. Фурье противопоставил существующему обществу идеал «гармоничного» общественного строя и показал, что труд является неотъемлемым общественным правом человека и общественной основой его свободы и всестороннего развития. Социалисты-утописты строили проекты нового общества, основываясь на этических понятиях добра и справедливости, отрицая революционные методы освобождения труда.

Гуманизм XV–XVI веков взрастил «нового» человека, антитезу средневекового человека, а педагогическая мысль этого периода заложила основы воспитания «нового» человека. Уважение к человеку, вера в его силы, возрождение интереса к жизнеутверждающему культурному наследию античных народов нашли отражение во взглядах гуманистов на воспитание, в практике работы лучших школ этого исторического периода. Педагогические идеи эпохи Возрождения выражены в специальных педагогических трактатах П. Верджерио, Л. Бруни, М. Веджио, Э. Пикколомини, Д. Доминичи, Б. Гуарини, Ф. Филельфо, в сочинениях Ф. Барбаро, Л. Альберти, Пальмьери и др., посвященных семейной, брачной и

гражданской жизни, а также в обширной переписке гуманистов, в их моральных и философских трактатах в виде отдельных сентенций, замечаний и афоризмов. Важные педагогические идеи эпохи Возрождения содержались не только в трудах итальянцев, но и других европейских ученых: Х.Л. Вивеса (Испания), Т. Мора, Р. Ашама (Англия), Ф. Рабле, М. Монтеня (Франция), Р. Агриколы, И. Рейхлина (Германия), Э. Роттердамского (Голландия). Крупнейшим педагогом-практиком эпохи Возрождения был Витторино да Фельтре.

В общих трудах по Возрождению, в специальных исследованиях по педагогике Возрождения и работах по истории педагогики с некоторыми вариантами повторяются одни и те же характеристики педагогической мысли эпохи Возрождения. Эти характеристики были обобщены еще в работе П.П. Фридолина .

1. Интерес к личности ребенка, его индивидуальности, прорыв средневекового нивелирования наклонностей ребенка (особенно в практике известных в то время школ В. да Фельтре и Г. да Верона).

2. Забота не только об умственном и нравственном воспитании детей, но и эстетическое и физическое воспитание в противоположность средневековой боязни плотской красоты.

3. Новое отношение к женщине, вовлечение ее в общую систему педагогических требований, предъявляемых для мужчин.

4. Новое отношение к девиантному поведению детей: телесные наказания за неуспеваемость или непослушание считаются унизительными для человеческой личности.

5. Тезис об эмансипации личности от духовной опеки католической церкви. В связи с этим появление светской школы и изучение в первую очередь гуманитарных дисциплин, проникнутых культом античности, как в школьном, так и домашнем обучении и воспитании.

Таким образом, гуманисты подвергли решительной критике средневековое воспитание и обучение детей, носившее религиозно-догматический характер, господствовавшие в школах схоластику и суровую дисциплину, применение телесных наказаний. Они противопоставили воспитание, развивающее человека умственно и физически, формирующее у него высокие нравственные качества.

Одной из главных задач школы гуманисты считали ознакомление учащихся с произведениями латинских и греческих авторов, Библией, другими источниками в оригиналах, а не в искаженной церковью форме. Некоторые из гуманистов, например, Ф. Рабле, считали необходимым помимо латинского и греческого изучать еще древнееврейский, арабский, халдейский языки как ключ к знаниям, заключенным в богатейшей литературе на этих языках. Другие деятели эпохи (М. Монтень, Т. Мор, В. да Фельтре, а также и Ф. Рабле) полагали, что, кроме изучения истории и античной литературы, обязательно изучение математики, астрономии, естествознания, которые дают необходимые знания о различных сферах человеческой деятельности. Подчеркивая необходимость всестороннего гармоничного развития личности ребенка, М. Монтень утверждал, что «воспитывают не одну душу и не одно тело, но всего человека: нельзя расчленять его надвое» .

Гуманисты эпохи Возрождения видели иные цели и методы обучения и воспитания, чем их предшественники в средние века. Процесс обучения и воспитания детей, по убеждению гуманистов, должен развивать способность к здравомыслию, познанию окружающего мира. М. Монтень, например, отмечал: «... пусть наставник расскажет своему питомцу, что означает знать и не знать, какова цель познания, что такое храбрость, воздержанность и справедливость, в чем различие между жадностью и честолюбием, рабством и

подчинением, распущенностью и свободою... какие признаки приводят нас в действие и каким образом в нас возникают столь разнообразные побуждения» .

Гуманисты эпохи Возрождения указывали на то, что школа должна быть привлекательной для ребенка, обучение следует начинать со знакомства с вещами, а потом уже со словами, их обозначающими, правилам должны предшествовать факты, обобщениям – наблюдения, необходимо развивать у детей навыки самостоятельной работы, активность мышления, в познавательных целях широко использовать прогулки, игру. «... Где для детей польза, там же должно быть для них и удовольствие (...) ... Вообще же обучение должно основываться на соединении строгости с мягкостью... откажитесь от насилия и принуждения, нет ничего, по моему мнению, что так бы уродовало и извращало натуру с хорошими задатками», – писал М. Монтень.

Большое внимание гуманисты уделяли заботе о здоровье и правильном физическом развитии детей, подчеркивая необходимость занятий гимнастикой, военными упражнениями, плаванием, верховой ездой, фехтованием, стрельбой из лука, охотой, борьбой. Большое значение придавалось эстетическому воспитанию детей – рисованию, музыке, лепке. Однако главным в воспитательно-образовательной работе большинство гуманистов считали нравственное воспитание, без которого, по их мнению, бесполезно любое занятие, важнейшими средствами нравственного воспитания – религию и личный пример воспитателя.

Новое понимание целей и задач воспитания и образования, новый подход к индивидуальным и возрастным особенностям ребенка требовали и нового типа педагога, способного «снизойти до влечений ребенка и руководить ими», что «присуще лишь душе возвышенной и сильной» .

Педагогическая мысль эпохи Возрождения носила ярко выраженный классовый характер, отвечая интересам буржуазии – педагогические требования гуманистов касались в основном воспитания и обучения детей представителей этого класса. Буржуазный гуманизм этого периода противостоял феодальной идеологии и засилью церкви в области образования, науки, культуры, способствовал развитию личной инициативы и предпринимательства. Однако самое главное в педагогике эпохи Возрождения – это первая попытка воспитать свободную, гармоничную, всесторонне развитую личность.

Многие гуманисты (Ф. Рабле, Т. Мор, Т. Кампанелла и др.) проектировали модели нового общества, в котором культурные ценности и знания стали бы всеобщим достоянием. Так, Т. Мор впервые в истории педагогической мысли выдвинул требования всеобщего обучения на родном языке, равенства образования для мужчин и женщин, участия детей в производительном труде, создания условий для самообразования взрослых, организации публичных читальных залов и музеев. Оказывая сильное воздействие на развитие теории воспитания, прогрессивные идеи эпохи Возрождения почти не повлияли на массовую практику воспитания в школах того времени, они еще долго оставались типичными средневековыми школами. Типичной школой подобного типа, выдвигавшей лишь задачу обучения детей совершенному владению классической латынью и подражанию стилю Цицерона, была гимназия И. Штурма в Германии.

Прогрессивные идеи буржуазного гуманизма эпохи Возрождения были в известной мере использованы и развиты Я.А. Коменским, Д. Локком, Ж.Ж. Руссо. Я.А. Коменский подчеркивал, что человек – совершенное создание, «чудесный микрокосм», воплощение гармонии тела и души, а школа – «мастерская гуманности». Коменским создана система

воспитания не для аристократической верхушки общества, а для демократических слоев населения. Он выдвинул идею всеобщего начального обучения, утверждая, что наряду с детьми способными и поддающимися воздействиям педагога лишь небольшое число детей неспособных, ленивых и упрямых, которых тоже следует воспитывать и обучать. Основными задачами воспитания Я.А. Коменский считал познание себя и окружающего мира, управление собой и стремление к богу.

Формирование активного, самостоятельно мыслящего, свободного человека – вот главные цели воспитания по Ж.Ж. Руссо. Этих целей можно достичь, лишь используя активные методы обучения, трудовым воспитанием, во взаимосвязи с жизнью, учитывая возрастные особенности детей.

Отсутствие в сознании человека «врожденных идей» и представлений стремился доказать Д. Локк в философском трактате «Опыт о человеческом разуме», указывая на то, что душа ребенка подобна «чистой доске». Его учение о происхождении знаний и идей из чувственного опыта было направлено против утверждений идеологов феодальной аристократии о врожденности идей, «рыцарских качеств», способностей к управлению государством.

Однако противопоставление в педагогике «нового» человека «средневековому», по мнению П.П. Фридолина, недостаточно верно, точнее было бы назвать человека Ренессанса просто живым человеком эпохи разрушающегося феодально-клерикального уклада и возникающего нового буржуазно-капиталистического общества. Ведь некоторые из педагогических принципов новой Европы (например, требование смягчения наказаний, забота о культуре тела, учет в воспитании наклонностей ребенка, изучение в школе классиков и т.п.) можно найти уже в трудах, созданных даже в XIII веке, в частности в трактате знаменитого схоласта, ученого-монаха В. де Бове «О воспитании царских и знатных сыновей». Кроме того, не все педагогические сочинения, написанные гуманистами эпохи Возрождения, выдержаны в ортодоксально-гуманистическом духе, например «О воспитании детей» М. Веджио. Известно также, что некоторые из гуманистов впоследствии отреклись от своих идей. Так, Э.С. Пикколомини, ставший затем папой Пием II, отрекся от своих высказываний в работе «О воспитании детей», а П.П. Верджерио – от положений своего педагогического трактата «О благородных нравах и свободных занятиях юношества».

Потребность найти определенные нормы воспитания, служащие новому жизненному укладу, появились во Флоренции в период четкого расслоения населения. Землевладельцы, банкиры и капиталисты, называемые «жирным народом», и богатые цеховые мастера привлекали к себе на службу ученых-гуманистов (Д. Боккаччо, Заноби да Страда, Аччиайоли), однако не поручали им ни воспитания своих детей, ни основания школ. Входившее в моду увлечение античной культурой и искусством еще не было осознано богатыми людьми как необходимый фактор их социального господства. Нарождающаяся буржуазия еще не осознавала необходимости в создании новых моделей личности, так как еще сильны были ее связи, материальные и духовные, с феодально-клерикальной аристократией, утверждавшей свое право на присвоение прибавочного продукта посредством силы, а не интеллекта. Господство церкви и замка требовало иного воспитания, чем буржуазное. Лишь когда замковое господство бывшей феодальной знати перешло всецело в руки «жирного народа», этот слой богатых людей стал отшлифовывать свой собственный жизненный идеал, значительно отличающийся от уходящего. Именно к XV веку появилась

потребность в соответствующей педагогике, и весь XV век продолжались попытки в многочисленных трактатах заложить основы новой педагогики. Однако во Флоренции XIV века существовал еще один слой – средняя цеховая буржуазия, закалившая себя в перипетиях социальной борьбы, постепенно осознающая свою самоценность, самоопределяющаяся. Одновременно в литературе появляются попытки представителей этого сословия запечатлеть и идеологически осмыслить свой особый жизненный путь, а также создать свой педагогический идеал. В бытовых зарисовках, новеллах, нравственных и поучительных книгах «добрых нравов» отражаются педагогические устремления этого слоя. Однако систематизирующего педагогического трактата создано не было, как не появилось и какой-либо основополагающей программы.

Таким образом, лишь в XV–XVI веках в трудах гуманистов эпохи Возрождения, стоящих на принципах буржуазного гуманизма, были заложены основы гуманистической педагогики, акцентированы такие ее положения, как уважение к личности ребенка, его индивидуальности, необходимость гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса, его индивидуализации, гуманизации отношений «учитель-ученик» посредством исключения из них насилия и авторитаризма, необходимость создания условий для всестороннего гармоничного развития учащихся, которые остаются актуальными и в современный период. Появление в буржуазном гуманизме эпохи Возрождения демократических тенденций послужило основой другого гуманистического направления, оказавшего влияние на развитие педагогики – пролетарского гуманизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бережной, Н.М. Действенность социалистического гуманизма / Н.М. Бережной. – М., 1979.
2. Боннар, А. Греческая цивилизация. В 2 т. Т. 2 / А. Боннар. – М., 1962.
3. Григорьян, Б.Т. Философия о сущности человека / Б.Т. Григорьян. – М., 1973.
4. Какулия, Ш.Г. О проблеме человека в философии / Ш.Г. Какулия. – Киев, 1971.
5. Компанелла, Т. Город Солнца / Т. Компанелла. – М., 1954.
6. Мариупольская, Л.Р. Кризис гуманизма в буржуазном философско-эстетическом сознании / Л.Р. Мариупольская // Философские науки. – 1978. – № 2. – С. 97–107.
7. Марк, А.А. О проблеме человека в истории философии / А.А. Марк. – Харьков, 1970.
8. Монтень, М. Опыты. В 3 т. Т. 1 / М. Монтень. – М., 1979.
9. Ревякина, Н.В. Проблема человека в итальянском гуманизме второй половины XIV-первой половины XV века / Н.В. Ревякина. – М., 1977.
10. Соколова, Н.Д. педагогические основы гуманизации образования школьников : учеб. пособие / Н.Д. Соколова. – Шадринск, 2010.
11. Фридолин, П.П. Педагогические идеи итальянского Возрождения / П.П. Фридолин. – Баку, 1929.

УДК 378

А.П.Теплоухов,
г.Шадринск

Формирование конфликтологической компетентности студентов педвуза на основе личностно-деятельностного подхода

В данной статье описывается значение личностно-деятельностного подхода на процесс формирования конфликтологической компетентности студентов педвуза.

Конфликтологическая компетентность, личностно-деятельностный подход.

Интенсивное развитие политических, социально-экономических, культурных процессов в современном обществе обуславливает выдвижение ряда новых требований к профессиональной подготовке будущего учителя физической культуры. Современный учитель должен обладать не только системой знаний, но и уметь реализовать личностный потенциал в достаточно высокой степени, т.е. имеющий навыки работы в стрессовых ситуациях, ситуациях личностного и делового прессинга, умеющий руководить и организовать учебный процесс и разрешать конфликтные ситуации, легко адаптирующийся к новым обстоятельствам, активный и инициативный, способный к дальнейшему развитию и стремящийся к самосовершенствованию[1].

Особое ударение в данном контексте ставится на том, что современный учитель физической культуры должен уметь продуктивно регулировать любую конфликтную ситуацию, т.е. обладать *конфликтологической компетентностью.*

Конфликтологическая компетентность нам представляется как интегральное свойство личности будущего учителя, определяющее готовность к конструктивному разрешению конфликта и обеспечивающую осознание своей ответственности за принимаемые решения в процессе разрешения педагогических конфликтов.

Мы считаем, что более успешно формирование конфликтологической компетентности будет проходить на основе *личностно-деятельностного подхода.*

В.С. Безрукова, В.В. Давыдов, К.М. Дурой-Новакова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.И. Ильясов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А.В. Петровский, К.К. Платонов, Е.И. Рогов, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, Д.Г. Эльконин и др. считали что, личностно-деятельностный подход выступает в качестве новой парадигмы и является ведущим направлением современного образования.

Личностный подход в педагогической науке провозглашает уважение, доверие, опору на положительное в участниках образовательного процесса; означает признание субъективности и уникальности каждого обучающегося, создание условий для формирования у каждого позитивной Я-концепции; обеспечивает пребывание в позиции сотрудничества, снятие педагогического давления и принуждения[5].

Деятельностный подход дает возможность рассмотреть основные компоненты деятельности педагога и его воспитанника с единых методологических позиций и тем самым раскрыть природу их взаимодействия; позволяет изучить специфические особенности деятельности всех участников педагогического процесса через проекцию общих концептуальных положений теории деятельности на педагогическую область; обязывает признать важнейшим фактором

развития личности воспитанника специальным образом подобранную деятельность; определяет процесс образования как непрерывную смену различных видов деятельности; выстраивает педагогический процесс в соответствии с компонентами деятельности человека[3].

В целом личностно-деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие творческого потенциала личности и позволяет учесть индивидуальные особенности каждого посредством включения в рефлексивно-творческую деятельность, способствует самореализации и личностному росту обучаемых. С позиции этого подхода личность и деятельность находятся в тесном и нерасторжимом единстве, но также и обладают относительной самостоятельностью и несводимостью друг к другу.

Личностно-деятельностный подход в формирование конфликтологической компетентности студентов педвуза выступает как:

- необходимый методологический инструментарий в процессе формирования конфликтологической компетентности будущего учителя (воспитание личностно-деятельностной активности студентов и содействие дальнейшему развитию познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик);

- как теоретико-методологический принцип с позиции педагога означает организацию и управление целенаправленной деятельностью студентов через реализацию субъект-субъектного взаимодействия, равнопартнёрского сотрудничества для совместного решения образовательных задач в контексте направленности их интересов, жизненных планов, ценностных ориентации, понимания смысла усвоения конфликтологических знаний для развития творческого потенциала личности;

- как методологическое условие формирования конфликтологической компетентности будущего учителя через самооценивание и саморазвитие своей личности в процессе осуществления продуктивной познавательно деятельности и организации субъект-субъектного взаимодействия, основанного на сотрудничестве, взаимовыгодном диалоге.

Значение личностного подхода в нашем исследовании заключается в том, что он обеспечивает:

- акцентирование внимания в процессе формирования конфликтологической компетентности будущего учителя на становлении их как активных субъектов, реализующих свой способ жизнедеятельности и свою личностную сущность;

- создание условий для самостоятельного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств образовательной самостоятельности в усвоении конфликтологических знаний, умений и навыков, рефлексии результатов;

- характер взаимодействия, сопровождает сотрудничество, открытость, доверие в процессе формирования конфликтологической компетентности будущего учителя;

- содержание процесса формирования конфликтологической компетентности будущего учителя, которое устанавливается в соответствии с тем материалом, который приобретает субъективное значение;

- самоанализ, самооценку, самокоррекцию поведения и отношений, опору на потенциал личности и развитие ее задатков и способностей.

Значение деятельностного подхода в нашем исследовании состоит в том, что он позволяет:

- рассмотреть особенности деятельности студентов и преподавателей в процессе формирования конфликтологической компетентности будущего учителя в их взаимодействии;

- определить, что деятельность студентов и преподавателя в процессе формирования конфликтологической компетентности будущего учителя носит системный, целенаправленный, творческий характер и определяется их индивидуальными особенностями, мотивами и условиями образовательного процесса в вузе;

- утверждать, что деятельность преподавателя по формированию конфликтологической компетентности будущего учителя основывается на общедидактических принципах и направлена на максимально полное раскрытие творческого потенциала студентов;

- обосновать процесс формирования конфликтологической компетентности будущего учителя как процесс, основанный на активности самих учащихся.

Таким образом, с большой долей уверенности можно сказать, что личностно-деятельностный подход является важным звеном процесса формирования конфликтологической компетентности студентов педвуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базелюк, В.В. Конфликтологическая подготовка будущего учителя в педагогическом вузе (методология, теория, практика) : дис. … докт. пед. наук / В.В. Базелюк. – Екатеринбург, 2005.
2. Ивченко, Д.В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы : дис. … канд. пед. наук / Д.В. Ивченко. – Калининград, 2000.
3. Качалова, Л.П. Возрастная педагогика: личностная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Л.П. Качалова. – Шадринск : ШГПИ, 2003. – 203 с.
4. Куклева, Н.В. Формирование конфликтологической компетентности студентов университета, получающих дополнительную квалификацию «преподаватель» : дис. … канд. пед. наук / Н.В. Куклева. – Ставрополь, 2006.
5. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

УДК 371.2

Н.П. Ярославкина,
г.Нягань, ХМАО

Организация учебно-поисковой деятельности старшеклассников

В статье дается обоснование учебно-поисковой деятельности как одного из средств формирования исследовательской компетенции старшеклассников, обозначен структурный состав исследовательской компетенции

Исследовательская компетентность, учебно-поисковые задачи.

Современная парадигма образования выдвигает на первое место цель – подготовка человека к успешной жизни, готовность к самореализации в различных сферах жизнедеятельности, что является сегодня главным результатом образования.

Реализация новой парадигмы вызвала необходимость разработки иных подходок к построению процесса образования и обозначились пути преобразования школы – обновление учебного процесса не только с точки зрения видов деятельности учащихся, но и с точки зрения формирования ключевых компетентностей в целом и в частности, исследовательской компетенции старшеклассников.

Нами исследовательская компетентность определена как

обобщенное умение находить способы решения проблемы, работать с научными источниками, являющимися основой решения исследовательских и поисковых задач при реализации образовательных целей.

Структурный состав исследовательской компетенции мы обозначили следующим образом:

- мотивационный компонент связан со сформированностью интереса к учебной, поисковой и исследовательской деятельности и направлен на достижение результатов, значимых на данном этапе для реализации образовательной цели старшеклассников;

- исследовательско-деятельностный компонент обусловлен уровнем умений старшеклассников анализировать, выбирать, интерпретировать, применять полученную информацию из различных научных и дополнительных источников в контексте решаемых поисковых задач;

- рефлексивный компонент способствует осмыслению собственной учебно-поисковой деятельности, ее результатов в сопоставлении с динамикой собственных достижений и сравнение с результатами других.

В состав исследовательской компетентности входят *обобщенные умения*, обладающие свойствами широкого переноса:

- умения, которые можно использовать при решении широкого круга задач);

и *специфические* умения:

- специфически обусловлены поисковой деятельность и результативностью научного оформления решаемой задачи.

Для формирования указанных компонентов в целостном конструкте исследовательской компетенции старшеклассников важно определить средства и пути ее формирования.

Учебная деятельность как существенная составляющая учебного процесса и устоявшаяся как модель субъект-объектного взаимодействия претерпевает сегодня преобразования с точки зрения ее организации и обогащения формами и методами, способствующими формирование ключевых компетентностей при наличии новых сопровождающих элементов – поискового, исследовательского, творческого.

Возникает необходимость интеграции форм и организации учебной деятельности, разрешение противоречий между необходимостью организации целенаправленной учебно-поисковой деятельности старшеклассников как условия формирования исследовательской компетенции.

Выдвигая данное положение, в качестве ведущей идеи, мы исходим из предположения о том, что специфика и особенности организации учебно-поисковой деятельности, конструирование технологии организации учебно-поисковой деятельности способствует развитию умений, составляющих основу ключевых компетентностей, с одной стороны, и в частности, исследовательской компетенции старшеклассников.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам констатировать, что понятия «учебная деятельность» и «поисковая деятельность» рассматриваются с позиции личностно-деятельностного подхода, в рамках которого учебная деятельность понимается как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных учителем.

Поисковая деятельность рассматривается как целенаправленно организуемый самостоятельный вид деятельности, сопряженный с поиском путей и средств решения проблемы и задачи, основанный на преодолении познавательных трудностей и внесении творческого элемента в решение проблемы.

Синтезируя данные определения можно сказать, что учебно-поисковая деятельность рассматривается как специально организуемая самостоятельная деятельность по овладения способами решения проблемы и выдвижение самостоятельных идей.

В структурный состав учебно-поисковой деятельности нами отнесены: учебная мотивация, учебная задача, поисковая ситуация, решение учебно-проблемной задачи, самостоятельный поиск, контроль учителя.

При организации учебно-поисковой деятельности необходимо учитывать, что это процесс упорядочивания учебно-поисковой деятельности, направленной на достижение целей субъектов деятельности на основе последовательного решения задач.

В рамках нашего исследования упорядоченный процесс организации учебно-поисковой деятельности осуществляется поэтапно на основе целевых установок с использованием педагогических средств развития исследовательской компетентности, способствующей высоких результатов в предметных областях.

В связи с этим возникает необходимость разработки технологии формирования исследовательской компетентности на основе организации учебно-поисковой деятельности старшеклассников.

Технология в данном аспекте понимается нами как целенаправленный, упорядоченный алгоритмизированный процесс, предусматривающий построение индивидуальных маршрутов за счет свободного выбора порядка, последовательности и уровня сложности учебно-поисковой информации, соответствующей уровню их возможностей, интересов.

Цель технологии – обеспечение процесса формирования исследовательской компетентности старшеклассников на основе создания условий успешности данного процесса.

Основой конструирования технологии формирования исследовательской компетентности старшеклассников на основе организации учебно-поисковой деятельности является:

- четкое диагностическое определение конечной и промежуточной целей;
- разработка и использование объективных методов контроля их достижения;
- сведение к минимуму подачу готового материала;
- установка на построение учебного процесса с точки зрения структуры и содержания учебно-поисковой деятельности.

Данные положения позволили выделить шаги алгоритма реализации технологии формирования исследовательской компетентности старшеклассников на основе организации учебно-поисковой деятельности:

Первый шаг – целеполагание и планирование – на основе диагностических процедур, выявления наличного уровня исследовательской компетентности планируется стратегия и тактика формирования ее на основе целеобразующих ориентиров;

Второй шаг – процессуально-технологический – разработка технологических карт учебно-поискового характера, в которых находит место учебная информация, которая структурируется таким образом, чтобы старшеклассник имел возможность использовать ее в качестве отправной для организации поиска в решении задач.

При этом технологическая карта включает разделы: информация учебная, поисковый ориентир, литературный калейдоскоп, формы поиска, способы презентации выполненного и защита исследовательской продукции.

Важными условиями, способствующими эффективности процесса формирования исследовательской компетентности старшеклассников на основе организации

учебно-поисковой деятельности являются:

- подготовка учителей к применению технологии внедрения учебно-поисковых задач и организации деятельности старшеклассников в этом аспекте;
- корректировка содержания программ, учебных комплектов и технологических карт;
- поддержка старшеклассников в усвоении компонентов исследовательской компетентности, создание возможности старшеклассникам участия в открытом рейтинге по достижению результатов в исследовательской и поисковой деятельности, разработка индивидуального учебно-познавательного маршрута.

Учебно-поисковые задачи основаны в своей сущности на реальном и мысленном эксперименте, они связаны с нестандартными вариантами решений, когда для решения требуется предварительный поиск или самостоятельное построение адекватной модели.

В таком понимании учебно-поисковые задачи обладают методической ценностью, так как позволяют учащимся целостно представить процесс научно-исследовательской деятельности в области изучаемого предмета, его эмпирические, теоретические компоненты, исторически преходящие воззрения.

Чтобы учебно-поисковая задача вызвала интерес у учащихся, познавательную активность в исследовательском поиске, они должны увидеть в ней личностный смысл. Это значит, что решению учебно-поисковой задачи предшествует этап поиска смысла решения. Речь идет о принятии задачи как таковой, и перевод учебно-поисковой задачи в личностный смыл.

Для этого необходимо создать целый ряд педагогических условий:

- связь учебно-поисковой задачи с жизненным опытом учащихся;
- показ неполноты опыта для объяснения явлений, представленных в учебно-поисковой задаче;
- стимулирование смысла, мотива решения;
- опора на индивидуальный стиль деятельности и предпочтения учащегося;
- нахождение формы предъявления учебно-поисковой задачи.

Итак, учебно-поисковые задачи направляют деятельность учащихся на исследовательский поиск на основе ясного осознания их смысла. Обязательными компонентами учебно-поисковой задачи являются: предмет, находящийся в актуальном состоянии, требование задачи, то есть модель требуемого состояния.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Д.И. Андрейко
г. Шадринск

Современные подходы к подготовке будущих учителей безопасности жизнедеятельности

В статье рассматриваются современные подходы к профессиональной подготовке будущих учителей безопасности жизнедеятельности.

Подготовка, учитель безопасности жизнедеятельности.

На рубеже тысячелетий образование рассматривается всем мировым сообществом как универсальная сфера социокультурной практики, где проистекает воспроизводство человеческого ресурса. Состоянием и качеством этой сферы определяется место государства в глобальном мире, определяется сама возможность развития страны, ее национальная безопасность и способность оказывать влияние на внутренние и внешние процессы, происходящие в обществе.

В настоящее время имеется достаточное количество нормативно-правовых документов различного уровня, посвященных педагогическому образованию: Федеральный Закон Российской Федерации «Об образовании»(1992), Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»(1996), постановление Правительства РФ «О национальной доктрине образования в Российской Федерации»(2000), Приказ Минобразования России «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»(2002), и др.

«Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года» признает образование сферой накопления знаний и умений, создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России, воспитания в нем высоких нравственных принципов и трудолюбия. Признавая передовую роль педагога в достижении целей образования, она ставит одной из основных задач государства в сфере образования – «...привлечение в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии, информационные системы, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность, готовить специалистов высокой квалификации».

Концепция модернизации российского образования развивает основные принципы образовательной политики в России и определяет главную задачу российской образовательной политики, заключающейся в обеспечении современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства [4].

Анализ «Программы развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001-2010 годы» дает основание утверждать, что государство возлагает большие надежды на педагогическое образование как приоритетное направление в сфере российского образования. Поскольку

именно оно призвано содействовать личностно-профессиональному развитию специалистов в области образования, способствовать социальной стабильности и развитию общества, определять качество подготовки кадров для всех сфер государства. Особое внимание в программе обращается на необходимость решения новых задач, связанных с подготовкой педагогических кадров.[7].

От улучшения качества профессиональной подготовки учителя во многом будет зависеть успех развития системы образования, что является одним из условий преодоления духовного, интеллектуального и экономического кризиса страны.

При подготовке учителя мы должны исходить из задач, решаемых образовательным учреждением.

Общетеоретическим аспектам профессиональной подготовки учителей посвящены работы Е.П. Белозерцева, Т.И. Ильиной, Н.В. Кузьминой, А.И. Пискунова, В.Г. Подзолкова, В.А. Сластенина, А.А. Орлова, Н.А. Шайденко, И.Л. Федотенко, В.А. Фокина и др.

В специальной литературе отмечается, что «профессиональная подготовка - система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающая формирование у личности профессиональной направленности, знаний, навыков, умений и профессиональной готовности» [6]. Системообразующим элементом профессиональной подготовки являются предметы специального цикла.

Как отмечает Н.Д. Хмель, "...профессионализм учителя есть результат профессиональной подготовки и последовательного критического анализа собственного практического опыта. Каждый человек, овладевающий профессией, сталкивается с тремя аспектами, содержательным, личностным и процессуальным (технологическим). С точки зрения указанных аспектов профессиональная подготовка учителя включает как общее, характерное для всех педагогов, так и частное, отражающее особенности деятельности предметника. Качество профессиональной подготовки учителя зависит от единства и взаимосвязи всех трех аспектов"[9,с.60].

Бесспорно, образование может рассматриваться в различных аспектах, поэтому подготовка учителя может также быть рассмотрена: как ценность; как система; как процесс; как результат.

Но прежде чем говорить о подготовке будущих учителей безопасности жизнедеятельности к военно-патриотическому воспитанию старшеклассников, следует обратиться к самому термину «подготовка», «профессиональная подготовка».

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова термин «подготовка» трактуется как «запас знаний, полученный кем-нибудь».

Подготовка - это обучение, в ходе которого даются необходимые знания.

Профессиональная подготовка - совокупность специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определенной сфере деятельности [10].

Если «подготовка» понимается как процесс, то это идентично обучению. Если как результат обучения, то должна быть совокупность конкретных знаний и навыков, полученных после окончания вуза.

Таким образом, профессиональная подготовка есть результат обучения. Исходя из выше сказанного, следует различать подготовку: а) как процесс обучения, б) как результат.

Частная методика конкретизирует само понятие «процесс обучения» и рассматривает его в преломлении обучения конкретной деятельности, а результатом подготовки по этой деятельности являются приобретенные знания, умения и навыки, полученные студентами в ходе его изучения. Следовательно, подготовка по конкретной деятельности будет

называться предметной подготовкой, и под ней понимается процесс сообщения будущим учителям соответствующих знаний, направленных на формирование совокупности специальных умений и навыков, обеспечивающих возможность успешной работы по решению определенных вопросов профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

Академик Б.Г. Лихачев отмечает, что педагогическая система как целостность, представляет собой организованную совокупность целей, содержания, условий, форм и методов, направляющих и преобразующих детскую жизнь [5, с.129]. Сущностью системы подготовки любого специалиста, в том числе и педагога, включающей в себя в качестве процессуальных компонентов цели, задачи, содержание, формы, методы, средства, является единство и взаимосвязь всех ее составляющих компонентов.

Исследованию различных аспектов теоретической и практической подготовки учителя безопасности жизнедеятельности посвящены работы С.В. Белова, М.Б. Суллы, В.М. Заенчика, В.В. Полякова, Н.И. Калугина, Л.А. Михайлова и др.

Направления российского образования, в том числе развитие и выделение в отдельную образовательную область части содержания, касающейся безопасности жизнедеятельности, определяются насущными потребностями общества. Необходимо сформировать у учащихся сознательное и ответственное отношение к личной безопасности и безопасности окружающих. Наиболее результативно такая подготовка осуществляется через образование. Детям и подросткам - будущим полноправным гражданам - легче привить мотивы, побуждающие к соблюдению норм и правил безопасного поведения в обществе, патриотизма и готовности защиты Родины. Развитие общества предъявляет новые требования к учителю безопасности жизнедеятельности как основного проводника в жизнь задач воспитания «личности безопасного типа поведения» - личности, хорошо знакомой с современными проблемами безопасности жизни и жизнедеятельности человека, осознающей их исключительную важность, стремящейся решать эти проблемы и при этом разумно сочетать личные интересы с интересами общества [3]. Это требует пересмотра всех сторон высшего профессионального образования, готовящего специалиста для работы в образовательных учреждениях, реализующих программы общего среднего образования [2].

Изменение целей, содержания и структуры высшего образования, прежде всего, проблема социальная, у которой есть и педагогический аспект. Вся история и практика высшей школы показывают, что методы обучения определяются его содержанием, содержание непосредственно зависит от общих целей образования, которые находятся в прямой связи с социальной культурой и социальным заказом общества.

На развитие содержания образования высшей школы всё большее влияние оказывают тенденции развития науки и производства. Именно в этих сферах постулируется вузовское содержание образования. Именно социально-экономическое развитие общества является тем рычагом, который заставляет учёных вновь и вновь обращаться к проблеме вузовской подготовки специалистов различного профиля. Сегодня продолжающееся переустройство всего механизма социальной сферы нашего общества, переход к рыночной экономике открывает новые возможности для всестороннего развития личности, для предъявления новых требований к специалистам. Активизация человеческого фактора выступает одним из решающих условий результативности происходящих в стране преобразований.

Безопасность жизнедеятельности - насущная потребность человека. В

содержании общеобразовательных программ многих стран мира есть разделы, касающиеся безопасности. Они предназначаются для подготовки, в том числе и молодёжи, к жизни в условиях, возросших в последнее время опасностей. В России с 1991 года эту роль выполняет курс «Основы безопасности жизнедеятельности».

Основы безопасности жизнедеятельности поставлены в один ряд с классическими образовательными областями: естествознанием, обществознанием, математикой и другими. Поскольку развитие событий в стране и на планете не даёт времени на сколько-нибудь длительную раскачку, это означает, что её уровень должен быть в кратчайшие сроки выведен на уровень других образовательных областей, изучаемых в школе десятилетиями и веками по основным компонентам: научной базе, содержанию, собственной дидактической оснащённости, качеству технологических моделей, кадровому, материальному и организационному обеспечению [8].

Вопросы подготовки учителя, совершенствования его профессиональных характеристик и личностных качеств, всегда были в числе важных и актуальных проблем.

Квалификация «учитель безопасности жизнедеятельности» в классификаторе педагогических специальностей появилась недавно.

С введением в общеобразовательных учебных заведениях России специального курса «Основы безопасности жизнедеятельности» соответственно, возникла необходимость подготовки специалистов для обучения школьников новому учебному предмету. Специальность «330100 - Безопасность жизнедеятельности» утверждена приказом Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 5 марта 1994 года № 180. Первый Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (далее ГОС ВПО) по подготовке учителя безопасности жизнедеятельности, содержащий квалификационные требования к специалисту, был разработан и введен в действие в 1995 году [1]. В практике российского образования это был первый опыт стандартизации содержания высшего профессионального образования. Стандарт включал в себя следующие разделы. В первом разделе даны общая характеристика специальности, где указывается нормативная длительность обучения, дается характеристика сферы будущей профессиональной деятельности и определен круг образовательных учреждений, в которых ему предстоит работать. Во втором разделе достаточно широко и подробно рассмотрены требования к уровню подготовки специалиста, к образованности, к знаниям и умениям по дисциплинам общекультурной, медико-биологической, психолого-педагогической и дисциплинам предметной подготовки. В третьем разделе представлен обязательный минимум содержания профессиональной образовательной программы, который содержит перечень дисциплин, их основные разделы и количество часов, отводимых на освоение учебного материала. Стандарт предоставлял вузам право: изменять объем часов, отводимых на усвоение учебного материала, определять перечень курсов по выбору, осуществлять преподавание в форме авторских лекционных курсов, разнообразных видов индивидуальных и практических занятий с учетом региональной, национально-этнической и профессиональной специфики.

В ходе реализации первого поколения ГОС ВПО был накоплен богатый опыт стандартизации процесса, ценностного согласования позиций всех заинтересованных лиц в государственном стандарте как нормативной основе

разработки профессиональных образовательных программ. ГОС ВПО второго поколения по специальности «Безопасность жизнедеятельности» в практику образовательных учреждений был введен за № 379 пед/сп от 14.04.2000 года [2]. Он в значительной степени сохранил преемственность от стандарта первого поколения, но добавился пункт, содержащий требования к уровню подготовки абитуриента, изменились названия блоков дисциплин, приведены требования к разработке и условиям реализации основной образовательной программы подготовки выпускника по специальности, целью которых является повышение качества подготовки.

В ГОС ВПО второго поколения, где в соответствии с классификатором специальностей, определены требования к минимальному содержанию и уровню подготовки выпускника по специальности 033300 - «Безопасность жизнедеятельности» с квалификацией - учитель безопасности жизнедеятельности. Определена область деятельности специалиста, которая направлена на развитие, обучение и воспитание учащихся, как субъектов образовательного процесса, на подготовку для работы в образовательных учреждениях, реализующих программы общего среднего образования, начального, среднего профессионального, а также в учреждениях дополнительного образования, учреждениях по подготовке и переподготовке специалистов и населения к действиям в чрезвычайных ситуациях мирного и военного времени [2]. Такая постановка соответствует целям и задачам программы образовательной области безопасности жизнедеятельности для средних общеобразовательных школ.

Требования к образованности учителя безопасности жизнедеятельности складываются из общих и частных, по дисциплинам общей гуманитарной и социально-экономической, общей математической и естественно-научной, общепрофессиональной, предметной подготовки. При пятилетнем сроке подготовки на предметную подготовку отводится 33 процента учебного времени (2434ч.) от всего учебного времени (8438 ч.).

После изучения обязательного минимума содержания профессиональной образовательной программы по данной специальности студент должен знать: теорию обеспечения безопасности жизнедеятельности, характеристики опасностей природного, техногенного и социального происхождения, государственную политику в области подготовки и защиты населения от опасных и чрезвычайных ситуаций, организационные структуры государственных органов защиты, права и обязанности граждан по обеспечению безопасности жизнедеятельности, принципы, правила и средства безопасного поведения в условиях жизнедеятельности, основы здорового образа жизни для обеспечения активной жизнедеятельности и здорового долголетия.

Студент должен уметь оценивать возможный риск появления локальных опасных и чрезвычайных ситуаций, принять своевременные меры по локализации их последствий.

Новая редакция ГОС ВПО по специальности 033300 (050104) «Безопасность жизнедеятельности» (квалификация – учитель БЖ) переутвержденного 31 января 2005 года за № 715 пед/сп открыла дополнительные возможности для повышения качества подготовки специалистов по безопасности для образовательной и социальной сферы. В обновленном стандарте предусмотрен отказ от громоздких курсов в пользу выделения более компактных и актуальных дисциплин предметной подготовки, дополнительных специализаций, востребованных обществом. Усилены теоретические, социологические, психологические, социально-правовые, культурные, медико-гигиенические

аспекты подготовки будущих педагогов в сфере безопасности жизнедеятельности.

Заканчивая анализ современных подходов в подготовке будущих учителей безопасности жизнедеятельности к профессионально-педагогической деятельности необходимо отметить, что интеллектуальный потенциал (ресурс) формируется только в системе образования, в результате научной инновационной деятельности. И только благодаря учителю Россия сможет стать достойной своего высокого предназначения. Он должен взять на себя инициативу благодатных перемен в школе, используя в этих целях новую образовательную область безопасности жизнедеятельности, главное ядро, которого составляет забота об учащихся и самого учителя в его нравственном, интеллектуальном, психическом, патриотическом, физическом и других аспектах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 1995. – 32 с.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 2000. – 21 с.
3. Концепция курса «Основы безопасности жизнедеятельности» для 12-летнего общего среднего образования // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2000. – № 3. – С. 7-13.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 254-268.
5. Лихачев, Б. Т. Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1992. – 518 с.
6. Немов, Р. С. Психология : в 2 кн. : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – М. : Просвещение : Владос, 1994.
7. Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001-2010 годы // Преподаватель. – 2001. – № 3. – С. 3-18.
8. Сапронов, В. Новая образовательная область «Основы безопасности жизнедеятельности» / В. Сапронов, М. Мишин // Народное образование. – 2001. – № 7. – С. 18-22.
9. Хмель, Н. Д. О научных основах отбора профессионально-значимых качества учителя / Н. Д. Хмель // Вестник Хакасского гос. ун-та им. Н. Ф. Катанова. Вып. 2. Сер. 2. Психология. Педагогика. – Абакан : Изд-во ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 1997. – С. 70-72.
10. Энциклопедия профессионального образования. В 3 т. Т. 2 / под ред. С. Я. Батышева. – М., 1999. – 440 с.

УДК 378

С.Д. Бурсина,
г. Шадринск

Психолого-педагогические аспекты развития познавательной активности студентов вуза

В статье охарактеризованы психолого-педагогические аспекты развития познавательной активности студентов вуза*, составляющие основу обозначенного процесса.*

Познавательная деятельность, познавательные процессы – память, мышление, воображение и т.д.

Последствия отсутствия людей, способных продуктивно мыслить в тех областях деятельности, где это особенно необходимо, мы наблюдаем постоянно. Очевидно, базовые принципы образования должны сместиться в сторону когнитивной составляющей профессиональной компетенции. Во всех сферах общественной и производственной деятельности сегодня востребованы специалисты, проявляющие самостоятельность мышления, творческую активность, готовность к непрерывному образованию и самообразованию. Поэтому одной из важнейших задач, стоящих перед преподавателями вузов является развитие познавательной активности студентов.

В современных условиях одной из важнейших социально-педагогических задач является воспитание познавательной активности студентов. Это обусловлено, с одной стороны, первоочередными потребностями общества в личности как субъекте социальной действительности, а с другой - направленностью педагогического процесса на раскрытие и развитие всех потенциальных возможностей человека.

Данная проблема во все времена находилась в сфере внимания педагогической, социологической и философской мысли.

Значительное влияние на теоретическое и практическое решение названной проблемы оказали работы М.А. Данилова, Б.П. Есипова, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, И.Т. Огородникова, П.И. Пидкасистого, М.Н. Скаткина, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и др.

Важное значение в развитии познавательной активности и средств ее формирования имеют исследования проблем развивающего обучения: (Д.Н. Богоявленский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.Б. Ительсон, С.Г. Костюк, Д.Б. Эльконин); совершенствования методов обучения (Ю.К. Бабанский, И.Д. Зверев, И.Ф. Харламов); его организационных форм (Г.Д. Кириллова, В.А. Онищук); психологических механизмов управления учебной деятельностью (П.Н. Гальперин, Т.А. Ильина, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина); способов формирования познавательных потребностей и ценностных ориентаций студентов в обучении (В.С. Ильин, А.К. Маркова, Ю.В. Шаров).

Важнейшее личностное образование может служить индикатором общего развития студентов. Оснований для такого утверждения немало. По мнению Щукиной Г.И., познавательная активность тесно связана с понятием «познавательная деятельность», которое является основной фундаментальной деятельностью обучения, влияние которой на развитие человека нельзя переоценить [6].

Познавательная деятельность, в свою очередь, взаимодействует с такими качествами, как аккуратность, самостоятельность, под влиянием которых она сама развивается и в то же время способствует развитию этих качеств, а так же активизация познавательной деятельности студента невозможна без развития познавательного интереса. Вот почему в процессе обучения необходимо систематически возбуждать, развивать и укреплять познавательный интерес студентов и как важный мотив учения, и как стойкую черту личности, и как мощное средство воспитывающего обучения, повышения его качества.

Деятельность познавательная - продукт и предпосылка усвоения социального опыта [3].

В процессе познавательной деятельности, большую роль играет уровень развития познавательных процессов студентов: внимания, восприятия, наблюдения, воображения, памяти, мышления. Развитие и совершенствование познавательных процессов будет более эффективным при целенаправленной работе в этом

направлении, что повлечет за собой и расширение познавательных возможностей.

Форма организации познавательной деятельности во многом зависит от степени сформированности таких познавательных процессов как:

Внимание - один из тех познавательных процессов человека, в отношении сущности и права, на самостоятельное рассмотрение которых среди психологов до сих пор нет согласия, несмотря на то, что его исследования ведутся уже много веков. Одни ученые утверждают, что как особого, независимого процесса внимания не существует, что оно выступает лишь как сторона или момент любого другого психологического процесса или деятельности человека. Другие полагают, что внимание представляет собой вполне независимое психическое состояние человека, специфический внутренний процесс, имеющий свои особенности, несводимые к характеристикам других познавательных процессов [3].

Восприятие – это основной познавательный процесс чувственного отражения действительности, ее предметов и явлений при их непосредственном действии на органы чувств. Оно является основой мышления и практической деятельности не только ребенка, но и взрослого человека, основой ориентации человека в окружающем мире, в обществе. Восприятие при этом становится более глубоким. В результате учебной деятельности восприятие само переходит в самостоятельную деятельность, в наблюдение [3].

Наблюдение - метод научного исследования, заключающийся в активном, систематическом, целенаправленном, планомерном и преднамеренном восприятии объекта, в ходе которого получается знание о внешних сторонах, свойствах и отношениях изучаемого объекта.

Интеллект человека в первую очередь определяется не суммой накопленных им знаний, а высоким уровнем логического мышления.

Мышление - способность человека связывать образы, представления, понятия, определять возможности их изменения и применения, обосновывать выводы, регулирующие поведение, общение, дальнейшее движение самой мысли [5]. Поэтому необходимо научить студентов анализировать, сравнивать и обобщать информацию, полученную в результате взаимодействия с объектами не только действительности, но и абстрактного мира.

Память форма психического отражения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта. Память обеспечивает накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, умений и навыков и их последующего использования.

Память является одним из основных свойств личности. Древние греки считали богиню памяти Мнемозину матерью девяти муз, покровительниц всех известных наук и искусств. Человек, лишенный памяти, по сути дела перестает быть человеком. Следует знать и о том, что хорошая память не всегда гарантирует ее обладателю хороший интеллект. И все-таки память – это одно из необходимых условий для развития интеллектуальных способностей.

Воображение играет огромную роль в жизни человека. Благодаря воображению человек творит, разумно планирует свою деятельность и управляет ею. Если хоть на минуту представить, что человек не обладает фантазией, мы лишились бы почти всех научных открытий и произведений искусства. Благодаря воображению бесконечно расширяются границы познания человеком действительности. С помощью этого процесса человек познает то, что

непосредственно на него воздействует, познает прошлое и будущее, чувства и мысли других людей. В основе творчества лежит умение из элементов создавать построение, комбинировать старое в новые сочетания. Комбинирующая деятельность воображения основана на прежнем опыте, его реорганизации и формировании новых комбинаций, знаний, умений [4].

Благодаря воображению бесконечно расширяются границы познания человеком действительности. С помощью этого процесса человек познает то, что непосредственно на него воздействует, познает прошлое и будущее, чувства и мысли других людей.

Возможно, сумев понять, как начинает складываться творчество, развиваться воображение в детстве, что определяет это развитие, мы сумеем найти путь к творческой свободе для всех людей – свободе в словах, в чувствах, в мыслях, в самовыражении.

Развитие познавательной активности представляет тот идеальный вариант, когда ее становление происходит постепенно, равномерно, в соответствии с логикой познания предметов окружающего мира и логикой самоопределения личности в окружающей среде.

Познавательная активность отражает определенный интерес студентов к получению новых знаний, умений и навыков, внутреннюю целеустремленность и постоянную потребность использовать разные способы действия к наполнению знаний, расширению знаний, расширению кругозора.

Познавательная активность развивается у студентов в ходе диалогов и дискуссий при изучении различных дисциплин. Плюрализм мнений, расширение гласности подняли значение умения полемизировать, культуры дискуссий на новую высоту. На семинарских занятиях, в ходе самостоятельной работы, во время дискуссий, как планируемых заранее, так и возникающих спонтанно, во время "круглых столов", пресс-конференций, в дискуссионных клубах преподаватели помогают студентам преодолевать трудности в доказательстве своей точки зрения, в подборе аргументов в пользу правильности своих утверждений. Некоторые ученые определяют процесс познавательной активности студентов как целенаправленную деятельность, ориентированную на становление субъективных характеристик в учебно-познавательной работе [1].

Общая закономерность развития познавательной активности студентов – напряжение интеллектуальных сил студентов, которое вызывается, главным образом постановкой проблемных вопросов и проблемных познавательных задач, созданием проблемных ситуаций. Напряжение вызывается столкновением с трудностью в понимании, осмыслении нового, самостоятельным преодолением этого затруднения. Познавательная активность должна иметь определенную базу знаний и развиваться в условиях правильно организованной развивающей среды.

Для стимулирования познавательной активности студентов необходимо рассмотреть субъект-объектные отношения в педагогическом процессе. Студент должен стать субъектом познавательной деятельности, а педагоги – ее организаторами.

Важнейшим психолого-педагогическим моментом, определяющим познавательную активность студентов, является эмоциональная атмосфера, которая сопровождает познавательную деятельность. Эта эмоциональная атмосфера должна стать объектом специального внимания преподавателей, так как психологический климат определяется, прежде всего, самим отношением преподавателя к совместной или к самостоятельной деятельности студента, а также к самому студенту и к результатам его деятельности.[8].

Благодаря самостоятельной работе, студент испытывает радость от поисков и познания истины, ибо, - подчеркивает Г. Машталер, - в основе самостоятельной работы присутствует новый материал, новые познавательные задачи; захватывающим является сам процесс овладения новым материалом, а не только форма его организации; сохраняется принцип добровольности и активности в работе студентов [2, с 36].

Таким образом, познавательная активность в ее конкретном проявлении сугубо индивидуальна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития / А.Г. Асмолов // Внешкольник. – 1997. – № 9. – С. 6-8.
2. Машталер, Г. В. Особливості вивчення української літератури в гімназіях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г.В. Машталер ; Інститут педагогіки АПН України. – Киев, 2000. – 186 с.
3. Педагогика : большая соврем. энцикл. / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Соврем. слово, 2005. – 720 с.
4. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по пед. специальностям и направлениям. – М. : Проф. образование, 1997. – 511 с.
5. Современный философский словарь / под общей ред. В.Е. Кемерова. – Изд.-е, испр. и доп. – М. : Акад. Проект, 2004. – 864 с.
6. Щукина, Г.И. педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.

УДК 371.016:79

И.С. Девяткова,
г. Шадринск

Педагогические технологии физической подготовки школьников общеобразовательных школ

В статье дается теоретическое осмысление категории физическая культура, физическая подготовка, раскрывается сущность понятий физическая подготовка, воспитание, развитие, педагогические технологии физической подготовки.

Физическая культура, физическая подготовка, воспитание, развитие, программа физической подготовки, педагогические технологии.

Сегодня основной целью физического образования является обеспечение гармоничного развития личности с высокой умственной, физической и социальной активностью. Особое место занимает укрепление здоровья школьников. Хорошее здоровье является фундаментом общего развития человека. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что от здоровья, жизнерадостности детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность в знаниях, вера в свои силы[1].

Поэтому, в настоящее время, возрастает роль физической культуры и ее ведущих учебно-воспитательных задач: физического благополучия, высокой надежности организма в целом и отдельных его систем, стремления приобрести хороший уровень физической работоспособности, большой жизненный потенциал с максимальным накоплением двигательного опыта. По мнению

М.Я. Виленского физическая культура представляет собой процесс творческого развития личности, который следует рассматривать как распространение физической культуры в образовательной, социально – культурной, физкультурно – спортивной, преобразовательной деятельности, где присутствует открытость, вариативность, динамичность в организации и содержании, поэтому образовательный процесс делает личность образованным, культурным, духовным, учит мыслить и действовать творчески[2].

Физическая культура – это и важнейшее средство формирования человека как личности[5]. Исследованиями вопроса о данной культуре занимались такие представители, как Матвеев Л.П., Мазыкина Н.А., Битянова М.Р., Лубышева Л.И., Коровин С.С., Фомин Н.А. и другие, и многолетняя практика показала, что физическая культура способствует умственному развитию, воспитывает ценные моральные качества - уверенность, решительность, волю, смелость и мужество, способность преодолевать препятствия, чувство коллективизма, дружбы.

Физическая культура включает в себя физическое воспитание, физическое развитие и физическую подготовку школьника.

По мнению Белорусова В.В. физическое воспитание является педагогическим процессом, направленным на изучение физических упражнений, развитие (или поддержание) морфологических, функциональных, психических и других свойств личности, формирование связанных с ними знаний, способов и мотивов деятельности. Формирует систему ценностных ориентаций личности на здоровый образ жизни, обеспечивает мотивационную, функциональную и двигательную готовности к нему. Оно осуществляется в соответствии с общими и специфическими для него закономерностями, принципами и правилами педагогического процесса, а также влияет на интеллектуальные, психические, морально-волевые и другие качества личности [1].

В школьных образовательных учреждениях физическое воспитание регламентируется государственными законами и нормативно – правовыми актами. Основной формой данного воспитания в школе являются обязательные учебные занятия. В процессе таких учебных занятий изучается учебная дисциплина «Физическая культура» - структурная единица системы образования [3]. Принятая комплексная программа физического воспитания содержит все формы школьной физической культуры. В данную программу входит физическая подготовка, она является образовательным компонентом физического воспитания и предусматривает выполнение важнейших основных разделов содержания физического воспитания школьников. Она направлена на улучшение постановки физического воспитания в школах, обеспечивая более точную, современную информацию и обучение учителей физической культуры для создания концептуального, объединенного формата физкультурного образования, ориентированного на здоровье пределах программ оздоровительной физической подготовки.

В первую очередь, программа разработана для обновления знаний учителей физической культуры на основе эффективных стратегий для того, чтобы помочь учащимся получать знания, формировать навыки, осуществлять оценку, и укреплять уверенность в необходимости вести физически активный, здоровый образ жизни. Ее содержание сосредотачивается на применении таких методов преподавания как основы физической подготовки и концепций, которые позволяют учитывать возрастные особенности, и связаны с процессами адаптации использования различных игр и двигательных действий.

Целью является освоение знаний, развитие умений, формировать навыков, а также воспитание позитивного отношения к физической культуре, и поведению, которое ведет к физически активному, здоровому образу жизни и спортивному стилю поведения.

Для управления формированием физической активности, здорового образа жизни и спортивного стиля поведения важнейшее значение имеют педагогические технологии этого процесса. Они играют первостепенную роль в организации занятий физической культурой, что позволяет организму накопить силы и обеспечить в дальнейшем всестороннее развитие личности[4].

Педагогические технологии физической подготовки включают в себя значительный акцент на обучение таким двигательным действиям, которые будут приносить удовольствие в течение всей жизни. И рассматривают предложения для выбора из различных видов аэробных занятий, танцев, аэробики, стретчинга, различных видов силовых упражнений, пешего туризма, тенниса, лыжного спорта или плавания; также учащимся осуществляется помощь в формировании каждого двигательного навыка и развитии компетентности в области физической культуры, которая включает в себя широкий диапазон соответствующих типов и вариантов физической активности. Например, обучение правильной технике ходьбы, управлению своим телом, спортивным играм, участию в спортивных состязаниях; изучение способов как растягивать или разогреть мышцы, и почему, для того, чтобы учащиеся сами могли построить разминку к деятельности, или проектировать программу развития мышечной силы;

- подбирают такие варианты, чтобы все учащиеся могли участвовать в занятии, все могли чувствовать себя победителями, а не только те, кто более спортивно одарен. Создают стимулы или некоторые формы признания по некоторым другим показателям кроме результата выполнения двигательного действия, т.е. наибольшей активности, лучшего отношения к занятиям, более полного участия, или лучшего «рабочего» команды. Обеспечивают окружающую среду, свободную от насмешек или затруднений;

- делают акцент на возможности укрепления здоровья, в учебный план физического воспитания включают материал, раскрывающий физические, социальные, и психические факторы, определяющие пользу физической активности. На развитии личностных навыков должны быть приняты и поддержаны физически активные навыки образа жизни, такие как самооценка, определение цели, самоконтроль и саморегулирование, принятие решения, понимание и преодоление «барьеров», самоукрепление, связь, и навыки защиты.

Данные педагогические технологии представлены в качестве следующих последовательных этапов, включенных в содержание программы физической подготовки:

первый этап (1-2 классы) - регулярное выполнение физических упражнений, способствующее закреплению привычки к занятиям и получению от них удовольствия;

второй этап (3- 4 классы) - занятия физической подготовкой, позволяющие освоить критерии ее оздоровительной ценности и ставить реалистичные индивидуальные цели ;

третий этап (5-7 классы) - выполнение персональных образцов физических упражнений, направленное на выбор индивидуального вида двигательной деятельности и ее оценку;

четвертый этап (8-9 классы) - самооценка собственной физкультурно-спортивной активности, связанная с тестированием своей физической подготовленности и интерпретацией результатов выполнения тестов;

пятый этап (10-11 классы) - решение своих проблем и осуществление

их решений, которое лежит в основе планирования индивидуальной программы и потребления в этих целях необходимой информации [4].

Рассматривая педагогические технологии процесса физического развития школьника необходимо включить организационно-педагогические условия которые имеют следующие компоненты:

- стратегию, принятие стратегии, которая способствует развитию приносящей удовольствие физической активности детей в течение всей жизни.

- окружающую среду, обеспечение физической и социальной окружающей среды, которая обеспечивает безопасную и приятную физическую активность.

- физическое воспитание, учебные планы физического воспитания, содержание и организация занятий должны способствовать получению школьниками удовольствия от физической активности, освоению знаний, развитию отношений, формированию двигательных навыков, поведенческих навыков, а также закреплению убежденности в необходимости ведение физически активного образа жизни.

- обучение здоровью, учебные планы обучения здоровья, содержание и организация занятий должны позволять учащимся осваивать знания, развивать отношения, формировать поведенческие навыки, быть убежденными в том, что для крепкого здоровья следует вести физически активный образ жизни.

-внеурочные занятия, обеспечение внеурочных занятий на основе специальных программа физической активности, которые учитывают потребности и интересы всех учащихся.

- вовлечение родителей, включение родителей в организацию физической активности осуществляется в рамках внеурочных общественных программ физической активности, поощряется и участие вместе с детьми занятиях физическими упражнениями.

- обучение персонала, обеспечивается обучение специалистов образования, спортивной тренировки, рекреации, здравоохранения, и другого школьного и общественного персонала, который передает знание и формирует навыки, необходимые, развития эффективной физической активности в течение всей жизни.

- медицинское обслуживание, оценка уровня и содержания физической активности учащихся проводится в целях подготовки рекомендаций рациональной физической активности, соотнесения их приспособления действующих программ с акцентом на укрепление здоровья.

- общественные программы, осуществляется обеспечение диапазона мероприятий, связанных с развитием соответствующих спортивных состязаний сообщества и программ отдыха, которые являются привлекательными для всех учащихся.

-оценка, проводится регулярно оценка деятельности школы и сообщества по организации физической активности, использования программ и создании условия для занятий физическими упражнениями [5].

Проведенный нами анализ педагогической и другой литературы, позволил нам сделать следующие выводы:

Физическую культуру следует рассматривать как особый род культурной деятельности, результаты которой полезны для общества и личности. В социальной жизни в системе образования, воспитания, в сфере организации труда, повседневного быта, здорового отдыха физическая культура проявляет свое воспитательное, образовательное, оздоровительное, экономическое и общекультурное значение, способствует возникновению такого социального течения, как физкультурное движение, т.е. совместная деятельность людей по использованию, распространению и приумножению ценностей физической культуры. Она основа социально-культурного бытия

человека, основополагающая модификация его общей и профессиональной культуры. Как интегрированный результат воспитания и профессиональной подготовки она проявляется в отношении человека к своему здоровью, физическим возможностям и способностям, в образе жизни и профессиональной деятельности и предстает в единстве знаний, убеждений, интересов, эмоций, отношений, мотивов, ценностных ориентации и в их практическом воплощении. Физическая культура выступает как интегральное качество личности, как условие и предпосылка эффективной учебно-профессиональной деятельности, как обобщенный показатель профессиональной культуры будущего специалиста и как цель саморазвития и самосовершенствования. Она характеризует свободное, сознательное самоопределение личности, которая на разных этапах жизненного развития из множества ценностей избирает, осваивает те, которые для нее наиболее значимы. Физическое воспитание, развитие и подготовка есть целенаправленная, четко организованная и планомерно осуществляемая система физкультурной и спортивной деятельности детей. Лучшая возможность подготовить детей к тому, чтобы быть физически активными и здоровыми в течение всей жизни заключается в соответствующем преподавании основ физической культуры в общеобразовательных школах, программа построена так, включая педагогические технологии и условия, чтобы дети, систематически занимались, овладевали жизненно важными двигательными навыками и применяли бы их в повседневной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белорусова, В.В. Педагогика / В.В. Белорусова. – М., 1983. – 231с.
2. Виленский, М.Я. Ценности физической культуры и их интериоризация учащимися / М.Я. Виленский // Спорт в школе. – 2007. – № 17 (419).
3. Канеман, А. В. Теория и методика физического воспитания / А.В. Канеман. – М., 1978. – 272 с.
4. Муравьев, В.А. Воспитание физических качеств детей : метод. пособие / В.А. Муравьев, Н.Н. Назарова. – М. :Айрис-пресс, 2004. – 112 с.
5. Ращупкин, Г.В. Физическая культура школьников / Г.В. Ращупкин. – Киев, 1979. – 174 с.

УДК 378

А. Ю. Демчук,
Н. С. Стерхова,
г. Шадринск

Вопросы подготовки будущего учителя к организации досуговой деятельности в контексте современности

В статье рассматривается понятие «досуговая деятельность», представлены основные характеристики студенчества как социальной группы и особенности организации досуговой деятельности современной студенческой молодежи.

Досуговая деятельность, студенчество, отдых, развлечения, праздники, самообразование.

В свете современной гуманистической парадигмы образования готовность будущего учителя к организации досуговой деятельности представляется неотъемлемым элементом формирования личности будущего учителя, во многом определяющим уровень его профессионального развития. В основе организации досуговой деятельности лежит перевод ценностей материальной и духовной жизни общества в личный опыт его членов, образующий специфические духовные силы, направленные на созидание и созерцание многообразных культурных ценностей. В связи с чем, особую актуальность в настоящее время приобретают вопросы подготовки будущего учителя к организации досуговой деятельности организации подрастающего поколения.

Понятие досуговой деятельности рассматривается учеными по-разному:

1) как целенаправленная активность, отвечающая потребностям и мотивам человека, реализующаяся в системе культуры и досуга [9];

2) как составная часть деятельности, осуществляющейся человеком в его свободное время и включающая совокупность занятий, выполняющих функцию восстановления физических, социальных и психических ресурсов [2].

На наш взгляд, характеризуя понятие студенческой досуговой деятельности, следует обратить внимание, во-первых, на особенности студенчества как социальной группы, во-вторых, на то, что данный вид деятельности студентов является составной частью их свободного времени, затрачиваемой на удовлетворение культурных интересов и потребностей.

Итак, студенчество можно определить как большую социальную группу, служащую источником пополнения интеллигенции, занятую деятельностью по подготовке к высококвалифицированному умственному труду. Его (студенчество) отличает в первую очередь то, что учебная деятельность для всех студентов является основным видом деятельности. Другой важной общей характеристикой является принадлежность к одному возрасту: студенческую молодежь объединяют лица примерно одного возраста (17-22 года) и одинакового уровня образования. Кроме того, студенчество отличается от других групп учащихся рядом особенностей: формами организации своей жизнедеятельности, концентрацией в крупных вузовских центрах, «локализацией» образа жизни в стенах высшего учебного заведения, в студенческой группе, в общежитии, а также относительной самостоятельностью в выборе способов деятельности в учебное и внеучебное (свободное) время [2].

В своем развитии студенчество проходит двойную социализацию, соответственно которой складываются. Первичная социализация состоит во «врастании» студенчества в систему высшей школы, в приобретении и освоении принятыми в вуз нового социального положения (студента) и соответствующих его статусу социальных норм, психологии, образа жизни и др. Вторичная социализация состоит из вузовского и послевузовского периода. Содержание ее выражается в подготовке студенчества к выполнению в обществе социальных функций интеллигенции и в формировании соответствующих им социально-профессиональных качеств, а также в практическом вхождении студента в социальное положение интеллигента-специалиста (т. е. в приобретении нового социального положения интеллигенции) [8].

По мнению В.Т. Лисовского, к основным характеристикам студенчества относятся следующие: 1) общий вид познавательной деятельности: учебная, которая в сочетании с научно-исследовательской деятельностью образует особый социальный фон жизнедеятельности этой общности людей; 2) особое участие в общественно-

политической деятельности; 3) наличие у студенчества своей специфической субкультуры [6].

Своеобразие этой субкультуры определяется особым характером труда, познания, общения, реализации социальных ролей, организации жизнедеятельности студента. Давая оценочную характеристику личности студента, В.Т. Лисовский полагает, что высшее образование должно формировать такие личностные качества, как критическое отношение к себе, стереотипам своего поведения, привычкам, новые ценностные ориентиры, более глубокие установки на диалог и сотрудничество. В то же время, ученый выделил в данном контексте факторы, осложняющие процесс социализации студенческой молодежи: неопределенность трудоустройства по специальности, трудности материально-финансового положения, социально-имущественное расслоение в студенческой среде и т.д. [6].

Следует учитывать так же то обстоятельство, что именно студенческий возраст является важнейшим в становлении человека как личности и активного члена общества. В личностном отношении этот возраст имеет особое значение как период наиболее активного развития различных качеств, овладения гражданскими, общественно-политическими и профессионально-трудовыми социальными функциями.

Досуг студенческой молодежи существенно отличается от досуга других возрастных групп также в силу его специфических духовных и физических потребностей и присущих ей социально психологических особенностей. К таким особенностям можно отнести повышенную эмоциональную, физическую подвижность, динамическую смену настроений, зрительную и интеллектуальную восприимчивость.

К сожалению, материалы исследований социологов свидетельствуют о том, что традиционные институты социализации, образование и семья не выполняют в полном объеме свою функцию социализации молодежи, в связи с этим, большинство российских студентов свободное от учебы и работы время предпочитают посвящать слушанию музыки, просмотру телевизора, а также проводить за компьютером. Крайне незначительное место в структуре студенческого досуга занимает тип досуговой деятельности, характеризующийся развивающей направленностью свободного времени. Напротив, абсолютное большинство студентов ориентированы на поиск исключительно развлечений. В современных российских условиях значительная часть студенчества сталкивается с невозможностью практиковать некоторые пропагандируемые СМИ формы досуговой деятельности, которые доступны далеко не всем. Отсюда возникает противоречие, вызванное несоответствием между досуговыми потребностями и интересами и объективными возможностями их реализации, характеризующее образ жизни многих российских студентов, которое способствует возникновению определенных деформаций в их досуговой деятельности. Указанные деформации включают практику досуга как ухода от действительности, крайними формами которого являются алкоголизм и наркомания, а также различные формы асоциального, в том числе и противоправного, поведения [2].

Актуальной для нашего общества является проблема совершенствования механизма управления свободным временем, досуговой деятельностью студенчества, стимулирования последней, формирования у студентов осознанной потребности в творчестве, образовательной, культурной и социально-досуговой деятельности. В связи с этим, особое внимание приобретает проблема организации таких

видов досуга, которые обладают культурной направленностью.

Разнообразие культурных интересов и потребностей студентов обусловливает разнообразие видов их досуговой деятельности, среди которых, на наш взгляд, можно выделить: отдых (активный и пассивный); развлечения; творчество (художественное, конструкторское, декоративное и др.); праздники; самообразование и т.д.

Отдых представляет собой перерыв в обычных занятиях, в работе и т. п. для восстановления сил [1]. Отдых снимает усталость и восстанавливает физические и духовные силы. Активный отдых представляет собой физическую и культурную деятельность (физкультура, туризм, чтение, слушание музыки и т.п.). Пассивный отдых снимает напряжение расслаблением, созерцанием природы, размышлением и т.п.

Характеризуя понятие «***развлечения***», С.А. Кузнецов трактует его как то, что развлекает, доставляет удовольствие [1]. Среди развлечений студенческой молодежи можно выделить походы в театр, картинные галереи, встречи с поэтами, писателями, драматургами, композиторами, ведущими актерами театра, кино; посещения выступлений симфонических оркестров, оркестров народных инструментов, исполнителей классической музыки (где бы они ни состоялись: в филармонии или вузе; экскурсии (в музеи, в природу, к скульптурным и архитектурным произведениям и т. д.); путешествия; особую группу развлечений составляют дискотеки, посещения ночных клубов, баров, игровых залов и т.п.

Можно выделить следующие наиболее привлекательные для современной студенческой молодежи формы развлечений: зрелища, легкая музыка, танцы, игры, телепрограммы типа игр–зрелищ, КВН и т.д. Сегодня, ввиду возвышения духовных потребностей молодых, роста уровня их образования, культуры, наиболее характерной особенностью молодежного досуга является возрастание в нем доли духовных форм и способов проведения свободного времени, соединяющих развлекательность, насыщенность информацией, возможность творчества и познания нового. Такими «синтетическими» формами организации досуга стали клубы по интересам, любительские объединения, семейные клубы, кружки художественного и технического творчества, дискотеки, молодежные кафе-клубы. Данный вид досуговой деятельности имеет компенсационный характер и обеспечивает смену впечатлений.

Ощутить эмоциональный подъём, одновременно с этим отдохнуть и развлечься, студентам позволяют ***праздники***. Определяя понятие «праздник», В.И. Загвязинский, рассматривает его как день торжества в честь или в память какого-либо выдающегося события. Праздник – это всегда веселье, зрелищность, сочетание художественно-декоративного оформления, музыки, живого поэтического слова, игр, театрализованных представлений, ритуалов и т.д. [7].

Рассматривая различные подходы к определению понятия «праздники», С.А. Кузнецов предлагает следующие его трактовки:

1) это дни торжества, связанные с выдающимися событиями, обычаями или деятельностью общественных деятелей (писателей, ученых, композиторов, святыхм и т.п.).

2) веселые торжества, устраиваемые кем-либо по какому- либо поводу;

3) дни или время, ознаменованные каким-либо радостным, приятным событием; само такое событие;

4) испытываемое от чего-либо наслаждение, приятное, радостное чувство [1].

Следует отметить, что праздники являются наиболее традиционным видом организации досуга современной российской молодежи.

Целенаправленную деятельность студентов по удовлетворению потребности постоянного совершенствования знаний и умений самообразовательной деятельности представляет ***самообразование***. *Самообразование* (чтение, лекции, диспуты, семинары и пр.) *приобщает студентов к ценностям культуры и сочетает в себе приобретение знаний с развлечениями*. Можно выделить несколько преимуществ данного вида досуговой деятельности, осуществляемого: 1) он может длиться всю жизнь, даже тогда, когда возраст, здоровье и другие причины не позволяют человеку учиться в организованных формах обучения; 2) использование новейших технологических средств, значительно расширяющих возможности получения разнообразной информации на всех этапах жизнедеятельности человека.

Более высокий уровень досуговой деятельности обеспечивает ***творчество***. Любое творчество, любое познание включает в себя многие психологические и физиологические элементы - сложнейшую гамму чувств и переживаний. Во всяком творчестве и во всяком познании присутствует фантазия, воображение, интуиция [3]. Современное студенчество свободно реализует свой творческий потенциал в художественном, конструкторском, декоративном, научном, техническом и других видах творчества. Они взаимно дополняют и обогащают друг друга, составляя нерасторжимое единство

Однако в настоящее время вызывают тревогу ориентации молодежи на пассивные виды деятельности, приобретение досугом ярко выраженной формы потребительского характера, который соседствует с проявлениями девиации, а порой и делинквентности. Поэтому, организация досуга молодежи является одной из актуальных проблем современного общества, так как использование свободного времени студенческой молодежью является своеобразным индикатором ее культуры, круга духовных потребностей и интересов конкретной личности молодого человека или социальной группы.

Проанализировав материалы исследований, представленные в данной статье, можно выделить следующие особенности организации досуговой деятельности студентов в условиях современного высшего образования:

1. Четкая, программируемая социально-профессиональная направленность, содержанием его выступает подготовка к многообразным социально-профессиональным ролям интеллигенции. По существу, организация досуговой деятельности студентов является социально ориентированной, исходя из социальной необходимости подготовки студенчества к культурно-воспитательной и творческой функции интеллигенции. Подготовка к организации досуговой деятельности студенчества приобретает, таким образом, свое целевое назначение.

2. Принципиальную важность приобретает определение специфики самого воспитуемого, так как вся система педагогических воздействий должна строиться с учетом особенностей его развития и становления. Студенчество представляет собой не только учащуюся молодежь, но особую социально-профессиональную группу, которую можно определить как группу молодых людей одного поколения, объединенных приобретением специальных учебных и социально-подготовительных функций, готовящихся к выполнению в обществе социально-профессиональных функций интеллигенции (специально-производственная, организаторско-управленческая, идейная, культурно-воспитательная), характеризующихся общностью быта, условий жизни, потребностей, ценностных ориентации и образа жизни в системе общественных отношений.

3. Важно в организации досуга студентов учитывать целый комплекс социально-психологических

особенностей сознания и бытия студенчества: престижность, полисоциальность происхождения, многоплановость привносимых культурных типов, временность социального положения и его определенную маргинальность, идеальную устремленность, коллективность бытия и быта, профессиональность, интенсивность взаимообщения и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2004. – 1536 с.
2. Гончарова, Н.Г. Трансформация досуговой деятельности современной российской студенческой молодежи : автореф. … канд. социол. наук : 22.00.04 / Наталья Георгиевна Гончарова. – Ростов-н/Д, 2009. – 29 с.
3. Единство средств, форм и методов в системе эстетического воспитания студентов : сб. ст. / под ред. М.Ф. Овсянникова. – М. : Высшая школа, 1980. – 248 с.
4. Ерошенков, И.Н. Культурно-досуговая деятельность в современных условиях / И.Н. Ерошенков. – М. : НГИК, 2004. – 280 с.
5. Клюско Е.М. Центры досуга: содержание и формы деятельности // Центры досуга. – М. : НИИ культуры, 1987. – С. 31-33.
6. Лисовский, В.Т. Социология молодежи / В. Т. Лисовский. – СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1996. – 460 с.
7. Педагогический словарь : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
8. Семашко, А. Система и принципы эстетического воспитания : сб. ст. / А. Семашко ; под ред. М,Ф. Овсянникова. – М. : Высш. шк., 1980. – 248 с.
9. Словарь по социальной педагогике / сост. Л.В. Мардахаев. – М. : Педагогика, 2002. – 388 с.
10. Энциклопедический социологический словарь. – М. : Знание, 1995.– 612 с.

УДК 378.013.2

Е.А. Зеленкова,
г.Курган

Принципы процесса развития коммуникативной компетенции будущих специалистов АПК

В данной статье даются определения понятий «принцип» и «принципы обучения». Перечисляются дидактические принципы педагогического процесса. Рассматриваются дидактические и специфические принципы процесса развития коммуникативной компетенции будущих специалистов АПК.

Принцип, принципы обучения, мотив, мотивация.

Термин «**принцип**» происходит от латинского слова «principium», что означает «основа», «начало» - основное исходное положение какой-либо теории, учения или науки [1].

Отсюда **принципы обучения** - это закономерности, согласно которым должна функционировать и развиваться система обучения иностранному языку [2]**.** Они относятся к числу базисных категорий методики, реализация которых в образовательном процессе обеспечивает его эффективность процесса обучения иностранному языку.

Прежде, чем перейти к характеристике принципов развития

коммуникативной компетенции будущих специалистов АПК, целесообразно выделить основные принципы педагогического процесса.

В.А. Сластенин выделил две группы принципов: организации педагогического процесса и руководства деятельностью обучающихся.

Принципы организации педагогического процесса:

- гуманистической направленности;
- обеспечения связи с жизнью и производственной практикой;
- соединения обучения и воспитания с трудом на общую пользу*;*
- научности;
- обучения и воспитания в коллективе*;*
- требования преемственности, последовательности и систематичности, направленное на закрепление ранее усвоенных знаний, умений, навыков, личностных качеств, их последовательное развитие и совершенствование;
- принцип наглядности;
- принцип эстетизации.

Принципы управления деятельностью воспитанников:

- сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности обучающихся;
- сознательности и активности;
- уважения к личности обучающегося в сочетании с разумной требовательностью к нему;
- опоры на положительное в человеке, на сильные стороны его личности;
- согласованности требований вуза, семьи и общественности;
- сочетания прямых и параллельных, педантических действии*;*
- доступности и посильности;
- учета возрастных и индивидуальных особенностей студентов при организации их деятельности.
- прочности и действенности результатов образования, воспитания и развития [4].

Существует определенная иерархия основных принципов обучения иностранным языкам. Можно выделить:

- дидактические (принцип сознательности, активности, наглядности, доступности и посильности и др.),
- лингвистические (принцип системности, концентризма, функциональности, минимизации языка),
- психологические (принцип учета индивидуально-психологических особенностей, мотивации и др.)
- собственно методические принципы обучения иностранному языку (принцип коммуникативности, учета влияния родного языка, обучения на речевых образцах, устного опережения, аппроксимации и др.) [6**].**

Исходя из вышеизложенного, выделим 2 вида основных принципов, характеризующих процесс развития коммуникативной компетенции будущих специалистов АПК: дидактические и специфические.

К первым принципам относятся:

- принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности;
- принцип доступности и посильности.

Ко вторым:

- принцип коммуникативной направленности обучения;
- принцип ориентации студентов на родной язык в профильном обучении иностранному языку;
- принцип профессиональной направленности обучения иностранному языку
- принцип индивидуализации
- принцип комплексной мотивации или положительного эмоционального фона

Рассмотрим данные принципы подробнее.

Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности

(Галльский Н.Д., Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Бабанский Ю.К., Щукин А.Н. и др.). Он предусматривает обучение иностранному языку с одновременным формированием четырех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо). Особенности реализации этого принципа видятся в следующих аспектах: в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность; в ходе профильного обучения обеспечивается одновременность в развитии аудирования, говорения, чтения, письма; обучение видам речевой деятельности организуется на профильно-ориентированном речевом материале с его выделением для рецептивного и продуктивного усвоения; на занятии используются упражнения речевого характера.

С учетом специфики профильного обучения иностранному языку следует принять во внимание разное количество умений, необходимых для формирования конкретных видов речевой деятельности: наибольшее для разных видов чтения и говорения в монологической и диалогической формах, наименьшее - для аудирования и письма.

Принцип доступности и посильности (Щеголева О.Н, Щукин А.Н., Бабанский Ю.К. и др.) предусматривает доступность при изучении иностранного языка, которая обеспечивается самим учебным материалом, его организацией и методикой работы с ним. Материал должен представляется студентам АПК с учетом их интеллектуальных возможностей и не вызывать у них непреодолимых трудностей. Посильность предполагает соблюдение определенных требований к объему вводимого материала, темпу продвижения по учебной программе, разработанной в вузе, руководствуясь спецификой каждого факультета.

Принцип коммуникативной направленности обучения (Пассов Е.И., Ляховицкий М.В., Архипова Е.В., Галльский Н.Д., Гез Н.И. Щеголева О.Н., Апальков В.Г. и др.), следование которому обеспечивает практическую направленность занятий, ориентирующих на овладение речевой деятельностью в избранной сфере общения (зооинженерной, строительной, сельскохозяйственной или экономической и т.д.) Согласно этому принципу на занятии происходит моделирование ситуаций профессионального общения, в которых могут оказаться обучаемые в реальной жизни.

Данный принцип требует создания на занятии определенных условий - погружения в языковую среду, естественной потребности общаться на языке, что довольно затруднительно в условиях образовательного процесса на неязыковых факультетах. Это обусловливает, с одной стороны, отсутствие у студентов сельскохозяйственного вуза интереса к изучению тематики профессионально-деловой сферы, так как они не осознают значимость иностранного языка для будущей профессиональной деятельности, с другой стороны, - низкая эффективность формирования навыков иноязычного общения по причине небольшого количества учебных часов, выделенных на изучение данного предмета учебными планами неязыковых факультетов вузов. Поэтому реализация принципа коммуникативной направленности предполагает организацию практической деятельности на изучаемом языке, как в устной иноязычной речи, так и при чтении профильного текста на иностранном языке. Так же следует выполнять в достаточно большом объеме речевые упражнения, многократное выполнение которых приводит к формированию практических умений и навыков в сфере основных видов речевой деятельности. Реализация принципа коммуникативности заключается, таким образом, в организации активного творческого взаимодействия педагога и студентов: обращение к языку как средству общения,

широкое использование проблемных ситуаций, отражающих интересы профессиональной деятельности будущих специалистов, стимулирующих активную иноязычную речевую деятельность обучающихся.

Принцип ориентации студентов на родной язык в профильном обучении иностранному языку (Пассов Е.И., Апальков В.Г., Ляховицкий М.В., Гез Н.И. и др.) предполагает проведение предварительного сопоставительного анализа языковых явлений в родном и изучаемом языках. Данный анализ осуществляется с целью прогнозирования трудностей, с которыми могут столкнуться студенты АПК при овладении профильным материалом. Принцип ориентации студентов на родной язык имеет важное значение, особенно на первых порах изучения профильного материала, так студентам многое кажется непонятным, немотивированным, а иногда просто непостижимым. Опираясь на родной язык, указывая на выразительные средства родного языка в сопоставительном плане, можно добиться ясного понимания соответствующих структур и значений в иностранном языке. Путем выполнения одноязычных упражнений на иностранном языке родной язык можно изгнать, но в сознании студентов АПК он будет неизменно присутствовать, поэтому во всех необходимых случаях родной язык должен стать хорошим помощником для овладения иностранным языком [3. С. 65].

А.Н. Щукин рекомендует руководствоваться при реализации названного принципа следующими правилами:

1. При объяснении нового лексико-грамматического явления следует показывать студентам, как они могут опереться на имеющиеся у них знания, умения и навыки в родном языке.

2. Надо демонстрировать различия в произношении, лексике, грамматике, существующие в двух языках при выражении сходных, но несовпадающих явлений.

3. Необходимо включать в систему обучения упражнения, учитывающие трудности изучаемого явления для студентов и помогающие преодолевать их [5. С.168].

Принцип профессиональной направленности обучения иностранному языку (Щукин А.Н., Ляховицкий М.В. и др.) включает в себя особенности будущей специальности и профессиональных интересов студентов. Данный принцип реализуется главным образом в отборе содержания профессионально-делового обучения иностранному языку - тем и речевых ситуаций иноязычного общения, информативного текстового материала для чтения, аудирования, активных форм и видов учебной деятельности, ориентированных на специальность.

Принцип индивидуализации (Щеголева О.Н., Пассов Е.И., Щукин А.Н. и др.). Как считает Е.И. Пассов, этот принцип является «сердцевиной коммуникативного обучения». Помогает учитывать при изучении иностранного языка все индивидуальные характеристики студентов АПК. Овладение коммуникативной компетенцией будущими специалистами АПК предполагает учет индивидуальных особенностей:

- природные данные;
- что он знает и умеет;
- его особый интерес;
- память;
- мышление;
- восприятие.

Принцип комплексной мотивации или положительного эмоционального фона (Щукин А.Н., Бабанский Ю.К. и др.). Этот принцип тесно связан с общепедагогическими принципами сознательности и активности. Основан на понимании мотива как побуждения к деятельности.

Важно знать мотивы, лежащие в основе деятельности студентов, и уметь поддерживать мотивацию обучения на достаточно высоком уровне.

Мотивы, которыми руководствуются студенты, постепенно угасают, интерес к языку падает, стимулы, побуждающие умственную активность, исчезают. Поэтому большое значение в учебной деятельности имеют положительные эмоции и переживания. При обучении иностранному языку этот принцип играет особо важную роль, поскольку положительные эмоциональные переживания студентов существенно влияют на мотивацию использования языка как средства общения. Эмоциональный фон занятия во многом зависит от поведения преподавателя на занятии, от приемов обучения, которыми он пользуется, чтобы повысить мотивацию учебной деятельности студентов (ролевые игры, проекты, проблемные ситуации, просмотр видеофильмов), а также от той внутренней мотивации, при которой деятельность студентов сельскохозяйственного вуза направлена на овладение содержанием, на использование языка в профессиональных целях, в целях повышения образованности. Стимулы умственной активности не должны быть однообразными. Их следует варьировать, учитывая круг интересов студентов, их профильную специализацию, содержание речевого материала.

Различают внешнюю и внутреннюю мотивации. Первая зависит от окружающей среды (преподаватель, учебная группа, окружение). Вторая обусловлена значимостью профессионально-ориентированной информации, важность языка для реализации потребностей. Преподавателю важно знать мотивы, которыми руководствуются обучаемые, чтобы поддержать интерес к языку, умственную активность студентов при работе над профильным материалом на протяжении всего обучения. [6.- С. 162].

Все перечисленные принципы отражают прагматический, педагогический, методический и когнитивный аспекты развития коммуникативной компетенции будущих специалистов АПК при изучении иностранного языка. Они тесно взаимосвязаны между собой и образуют единую систему, призванную обеспечить достижение поставленной цели нашего процесса в сельскохозяйственном вузе.

Реализация во взаимосвязи общедидактических и специфических принципов процесса развития коммуникативной компетенции будущих специалистов АПК обеспечивает его целостность и позволяет определить содержание данного процесса, реализуемое на основе взаимосвязанной деятельности преподавателей и обучаемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой Российский энциклопедический словарь. – М. : Большая Рос. энцикл., 2003. – 1888 с.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2007.
3. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1982.
4. Сластенин, В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2006.
5. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004.
6. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Филоматис, 2006.

УДК 159.9

М.В.Кочерова,
г. Шадринск

Теоретический анализ понятия «социальная активность»

В статье рассматриваются различные точки зрения на понятие «активность» и «социальная активность», раскрывается его содержание.

Активность, социальная активность.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что среди исследователей нет единого взгляда на понятие социальной активности. В связи с этим появился ряд определений, характеризующих суть понятия «активность» и «социальная активность».

Обращаясь к философским словарям, отметим, что активность – это свойство материи, которое выражается в способности изменять другие объекты, в способности к самодвижению, способности развивать определенные внутренние состояния. С точки зрения философии активность проявляется во всех процессах жизнедеятельности [15,с.18].

Социологи В.Х. Беленький, Е.Г. Комаров и другие под активностью понимают определенное состояние деятельности индивида или их социальных общностей и считают проявлением активности овладение новыми формами социального поведения [4, с.119-120].

С психологической точки зрения К.А. Абульханова-Славская рассматривает активность как выражение и способ осуществления высших жизненных потребностей личности: занятие определенной позиции в обществе, в общественном признании. Личность активна, инициативна там, где речь идёт об удовлетворении её потребностей, мотивов и желаний. Активность личности как сознательное проявление, ею своих сущностных сил, предполагает осуществление повседневного самоконтроля и повседневной оценки самого себя [1,с.3-18]

В российской педагогической энциклопедии, активность личности определяется как деятельное отношение человека к миру, способность человека производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе общественно исторического опыта человечества, проявляющаяся в творческой деятельности, волевых актах, общении [9,с.27].

Некоторые ученые, в частности А.Г. Ковалев рассматривают активность как характеристику деятельности, как её меру. Он отмечает, что активная – это максимально деятельная личность, принимающая участие в жизни общества [7, с.93].

А.Г. Ковалёв определяет активность как важнейшее свойство личности, благодаря которому она оказывается наиболее действенной в решении общественных и личных целей. Наиболее значимой активностью являются: трудовая и общественная. А.Г. Ковалев отмечает, что активная – это максимально деятельная личность, принимающая участие в жизни общества [7].

Г.М. и А.Ю. Коджаспировы рассматривают активность как деятельное отношение к миру, способность производить общественно значимые

преобразования материальной и духовной среды на основе усвоения исторического опыта человечества. Активность проявляется в творческой деятельности, волевых актах и формируется под воздействием среды и воспитания.[8].

С философской позиции И.Т. Фролов рассматривает социальную активность как понятие, отображающее характер функционирования индивидов и социальных групп в обществе. Социальная активность связана с превращением интереса в фактор действия, с преобразованием действительности, направленной на ликвидацию несоответствия между потребностями и условиями быта человека [13,с.56].

С точки зрения современных подходов, вызывают интерес философские идеи В.Г. Мордковича. Он считает, что уровню социальной организации материи присущ свой специфический вид активности – социальная активность, которая выступает как способность различных социальных субъектов к целенаправленному созидательному взаимодействию со средой, в процессе которого происходит преобразование среды и субъекта [10, с.7].

Социологическое понимание социальной активности основано на инициативном воздействии социальных субъектов на окружающую среду, на других людей и себя, изменяющее условия их жизнедеятельности и развивающее их собственную организационную структуру психики. Социальная активность – это потребность личности в изменении или поддержании основ человеческой жизни в соответствии со своим мировоззрением, со своими ценностными ориентациями [4, с.57]

В педагогике социальная активность рассматривается М.И. Дьяченко как инициативность, деловитость, творческое отношение к различным сторонам жизни общества, настрой на целенаправленное, планомерное выполнение профессиональных обязанностей. Где под инициативностью понимается «самодеятельное участие человека в различных сферах социальной жизни, в которых он самостоятельно берет на себя решение какой-либо задачи и выступает как ее активный проводник в жизнь» [16,с.16].

В книге Т.К. Ахаяна «Педагогика школы» отмечено: «Социальная активность предполагает наличие интереса к общественной работе, ответственное отношение к выполнению поручений, исполнительность, требовательность к себе и товарищам, готовность помочь другим при выполнении общественных заданий » [3,с.89].

Педагог Т.Н. Мальковская рассматривает социальную активность, как объем общественных связей человека, его способность овладевать социальным опытом и деятельная отдача обществу [9, с.65-69].

И.М. Андрамонова в своем диссертационном исследовании утверждает, что социальная активность – это реализуемая готовность к социальным действиям, направленным на преобразование социальных отношений [2,с.47].

З.В. Голева и Л.А. Нагорных, социальную активность рассматривают как сформированное, структурное качество, которое выражается во внутренней готовности личности и творческому осуществлению общественно полезной деятельности [5,с.85].

К.Д. Радина определяет социальную активность как свойство личности, включающее осознание значимости общественной деятельности, готовность и желание участвовать в ней, умение действовать, проявляя ответственность и самостоятельность [11,с.5-16].

Мы считаем, что мерой определения активности, является общественная задача, которая может рассматриваться как ценность цели,

которую ставит и достигает индивид. Включаясь в решение общественных задач, человек может проявить социальную активность, асоциальную активность и социальную реактивность.

Обратимся к определению «общественной задачи», К.А. Абульханова-Славская определяет её как качество конкретной формы включения индивида в действительность. Это форма организации, ограничения и одновременно актуализации его активности, форма её определения [1,с.3-18].

Общественная задача может быть сформулирована таким образом, что требует регламентированного исполнения, но может быть представлена и так, что требует от человека инициативы. Необходимо, чтобы задача ставилась правильно перед индивидом, соответствовала ситуации, времени, возрасту, реальным возможностям.

В нашем исследовании мы будем пользоваться определением социальной активности, предложенным В.Г. Мараловым и В.А. Ситаровым.

Социальная активность – это действия, способы поведения, связанные с принятием, преобразованием или новым формированием общественной задачи, обладающей ценностью.

Анализ исследований отечественных и зарубежных ученых позволяет выделить следующие основные трактовки понятия «социальная активность»:

- социальная активность – это социальная деятельность, сложившаяся в условиях сотрудничества между людьми и подчинения системе общественных отношений (А.Н.Леонтьев);
- социальная активность представляет личностную черту, противоположной которой является пассивность (В.Г. Маралов, Л.С. Выготский. С.Л. Рубинштейн);
- социальная активность как движущая сила развития личности, действующая в пределах заранее установленной цели и проявляющаяся в стереотипном поведении (В.Г. Асеев);
- социальная активность – это объем общественных связей человека, его способность овладевать социальным опытом и деятельная отдача обществу (Т.Н. Мальковская);
- социальная активность – это усиленная творческая деятельность (В.Г. Мордкович);
- социальная активность – это деятельность, которая ориентирована на положительные общественные ценности, наполняющие жизнь человека высоким смыслом (Е.А. Ануфриев);
- социальная активность – это важнейшее свойство личности, благодаря которому она оказывается наиболее действенной в решении общественных и личностных целей (А.Г. Ковалев).

С учетом философского, социологического, педагогического и психологического анализа понятия «социальная активность» выделим некоторые теоретические положения, важные для нашего исследования:

- социальная активность представляет собой способ организации и развития человеческой деятельности;
- социальная активность – это готовность к решению общественно значимых задач в характерных видах деятельности;
- социальная активность является выражением творческой деятельности, направленной на преобразование окружающего мира;
- социальная активность является деятельностью, в которой выражаются элементы инициативы, исполнительности и ответственности.

Таким образом, несмотря на обилие философско-социологических и психолого - педагогических работ, посвященных социальной активности в этом вопросе до сих пор остается множество аспектов, которые нуждаются в дальнейшем изучении. Названные выше

исследователи, давая определение понятию «социальная активность», стремятся вложить в него всю совокупность связей человека с социальной средой. С одной стороны общественная активность есть социальное явление, так как вне деятельности она не проявляется, с другой стороны социальная активность есть качество личности.

Нами было сформулировано следующее определение социальной активности – это качество личности, проявляющееся в готовности к решению общественно значимых задач в процессе осуществления различных видов деятельности, характерных для определенного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука 1980. – 335 с.
2. Андрамонова, И.М. Воспитание социальной активности старшеклассников в теории и практике отечественной педагогики, 1960-1985 : дис. … канд. пед. наук : 13.00.06. – Кострома, 1999. – 128 с.
3. Ахаян, Т.К. Идейно-политическое воспитание и формирование общественной активности школьников / Т.К. Ахаян // Теория и методика коммунистического воспитания в школе / под ред. Г.И. Щукиной. – М., 1974. – С. 91-112.
4. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика: курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / Ю.В.Василькова, Т.А.василькова. – М. : Академия, 1999. – 440 с.
5. Голева, З.В. К вопросу о структуре познавательной и общественной активности учащихся / З. В. Гоголева, Л. А. Нагорных // Обучение и развитие школьников. – М., 1973.
6. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович.- Минск : Харвест, 2001. – 576 с.
7. Ковалёв, А.Г. Психология личности / А. Г. Ковалёв. – Изд. 3, переработ. и доп. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
8. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
9. Мальковская, Т.Н. Социальная активность старшеклассников / Т.Н. Мальковская. – М. : Педагогика, 1988. – 144 с.
10. Мордкович, В.Г. Пути формирования социальной активности личности при социализме / В.Г. Мордкович. – М. : Педагогика,1997. – 243 с.
11. Радина, М.И. Воспитание общественной позиции пионеров / М.И. Радина. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
12. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. Т. 1 / под ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая Рос. энцикл., 1993. – 608 с.
13. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1992. – 564 с.
14. Формирование социальной активности младших школьников в процессе обучения и воспитания : межвуз. сб. науч. тр. – Свердловск, 1990. – 129 с.
15. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичёв [и др.]. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 839 с.

УДК 378:61

Г.И. Луканина,
г. Шадринск

Историко-логический анализ становления понятия «экономическая компетентность студентов медицинского колледжа»

В статье рассматриваются основные концептуальные положения модернизации профессионального образования в целом, а также образования в сфере подготовки медицинских кадров в частности. Автором позиционируется целесообразность переориентации медицинского образования на экономическую парадигму, в связи с чем в статье определяется специфика подготовки в медицинском колледже, фиксируются ее цели, задачи, а особый акцент делается на проблеме становления понятия «экономическая компетентность студентов медицинского колледжа» в исторической ретроспективе. В статье доказана необходимость разработки теоретических основ и методико-технологического обеспечения соответствующего процесса формирования названной компетентности.

«Экономическая компетентность», «экономическая компетентность студентов медицинского колледжа».

Развитие рыночных отношений в России коренным образом изменило экономические условия функционирования учреждений здравоохранения. Эти условия характеризуются повышенной нестабильностью и нарастанием неопределенности внешней среды, усилением конкуренции на рынке медицинских услуг и существенным изменением условий финансирования отрасли здравоохранения. В связи с этим остро встает вопрос о создании условий для финансово-экономической самостоятельности медицинских учреждений и организаций путем увеличения разнообразия организационно-правовых их форм. Функционирование и развитие отрасли здравоохранения в условиях рынка предполагает постоянный поиск дополнительных источников финансирования, инновационных инструментов ведения конкурентной борьбы, способов осуществления рыночной коммуникации и умелое маневрирование услугами в рыночном пространстве и во времени. Модернизация здравоохранения в области эффективных экономических отношений предполагает: внедрение новых моделей финансирования медицинских организаций и учреждений; внедрение механизмов, способствующих развитию экономической их самостоятельности, что позволит адекватно выполнять свою профилактически-лечебную миссию в обществе, расширять и укреплять материально-техническую базу, сохранять кадровый потенциал; переход на работу в системе страховой медицины (добровольное и обязательное медицинское страхование); перевод на новую систему оплаты труда, ориентированную на результат; повышение эффективности управления в сфере здравоохранения на любом уровне.

В связи с реформированием системы **здравоохранения**, внедрением обязательного **медицинского страхования**, платных **медицинских** услуг, и всех других происходящих изменений в функционировании отрасли, выдвигаются повышенные требования к медицинским работникам. Сегодня от будущего медицинского специалиста требуется не столько обладание специальной информацией, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать

недостающие знания или другие ресурсы. Ведущим фактором, обеспечивающим отрасль здравоохранения конкурентоспособностью, является степень подготовленности работников. Переход от экстенсивных методов управления к интенсивным (в частности, в использовании кадровых ресурсов здравоохранения) требует более широких знаний и профессиональной компетентности от нынешних студентов средних медицинских учебных заведений – будущих медицинских работников.

Роль средних медицинских образовательных учреждений, составляющих современную систему непрерывного профессионального образования, является весьма существенной в подготовке и переподготовке кадров. Идеология медицинского образования в России, которая основана на создании единого образовательного пространства, послужила внедрению унифицированных требований к выпускнику. В итоге введены государственные образовательные стандарты, государственная междисциплинарная аттестация, сертификация специалистов. Анализируя Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (средних медицинских учебных заведений), можно отметить, что максимальные изменения претерпел цикл гуманитарных и социально-экономических дисциплин. За последние годы Министерством здравоохранения РФ было обращено особое внимание на усиление общеобразовательной подготовки по математике, информатике и **экономике** в средних медицинских учебных заведениях. Внедряются учебные предметы, направленные на изучение современных экономических процессов и подготовку плеяды «новых» специалистов, отвечающих потребностям рыночной экономики [2].

Развитие рыночных отношений в стране идет непросто, и одна из основных причин – недостаточная экономическая грамотность людей. Поэтому вопрос о быстром и интенсивном развитии экономического образования стоит очень остро, появляется необходимость в формировании у студентов медицинских учебных заведений новой экономической позиции и, соответственно, нового стиля мышления, востребованного современным временем.

Проблема формирования экономической компетентности у выпускников образовательных учреждений среднего профессионального образования обозначилась в отечественной педагогической и психологической науке достаточно недавно, ее теоретические исследования проводились по различным научным направлениям. Анализ логично начать с изучения понятия «компетентность» в целом. Как правило, в литературе «компетентность» рассматривается как интегративное качество личности, сформированное на основе совокупности предметных знаний, умений, опыта, отраженных в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности. Отсюда «компетентный» в своем деле человек означает «осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-нибудь вопросе, авторитетный, полноправный, обладающий кругом полномочий, способный». Внимание исследователей к изучению понятия «компетентность» во всем мире велико и неоднозначно.

«Экономическая компетентность» понимается как базисная, интегральная характеристика личностных качеств выпускника, включающая экономические компетенции; обеспечивающая эффективное и целесообразное осуществление деятельности в различных сферах и сегментах экономики в соответствии с принятыми в современном обществе правовыми и моральными нормами; предполагающая наличие организаторских способностей, навыков анализа и прогнозирования результатов хозяйственной деятельности,

представления о наиболее эффективных и рациональных способах ее осуществления, а также профессиональной мобильности.

Для более точного историко-логического анализа целесообразным представляется определение трех периодов для рассмотрения исследуемой проблемы – с 70-х годов XX века по 1985 год, с 1985 – 2000 гг. и с 2000 г. до настоящего времени.

I период с 70-х годов XX века по 1985 год. Этот период характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция/компетентность», созданием предпосылок разграничения этих понятий. С этого времени в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам начинается исследование разных видов языковой концепции, а также профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению; вводится понятие «коммуникативная компетентность»; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности».

Необходимо отметить, что именно в этот период возникают предпосылки разграничения синонимических понятий «компетенция» и «компетентность». Так ориентированное на компетенции образование (образование, основанное на компетенциях: competence-based education - CBE) формировалось в 70-х годах в Америке в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965г. (Массачусетский университет) понятия «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике.

Принято считать, что компетентностный подход зародился в США в одной из первых публикаций, «открывающих» эту проблематику, в статье D.McClelland «Тестирование: компетенция против интеллекта» (Testing for Competence Rather Than for Intelligence), вышедшей в 1973 году. В этой статье МакКлелланд ввел понятие «компетенции» как того, что позволяет людям быть успешными и конкурентными в трудовой и профессиональной деятельности [3]. Компетентностно-ориентированное образование с середины 80-х годов начало широко распространяться и в других развитых странах мира.

Интересующее нас понятие «экономическая компетентность» подменяется в исследуемом периоде понятиями «экономическое образование» и «экономическое знание». Экономические знания помогают уяснить, что действия одного лица не должны наносить вреда другим людям, ибо экономическая свобода одной личности заканчивается там, где начинается свобода другой. Экономическое образование приобретает особую значимость и в связи с тем, что в современной социально-экономической ситуации становятся востребованными экономические знания, наблюдается ярко выраженная ориентация на экономику знаний, осуществляется переориентация экономики на потребителя, на производство товаров и услуг.

В целом экономическое образование носило узкий характер и распространялось на обучение работников экономических специальностей. Что касается студентов средних медицинских учебных заведений, то экономическое образование рассматривалось на данном этапе как целенаправленный процесс экономического воспитания и обучения студентов, сопровождающийся достижением ими установленного государством образовательного уровня.

В анализируемом периоде в учебных программах средних медицинских и фармацевтических учебных заведений большое внимание уделялось изучению специальных дисциплин, направленность на экономическое образование не фиксируется.

II период с 1985 – 2000 гг. Данный период характеризуется применением в

работах отечественных и зарубежных исследователей понятия «компетентность» и «компетенция» в абсолютно разном представлении. Поэтому показательно, что в работах этого периода понятие компетентность трактуется и как синоним профессионализма, и только как одна из его составляющих. Большой вклад в разработку проблем компетентности внесли отечественные исследователи. Однако оставалось невыясненным соотношение этих двух понятий между собой и родственными терминами, недостаточно четко разработана их структура.

Термины «компетенция» и «компетентность» стали широко использоваться в анализируемом периоде в исследованиях по воспитанию и обучению. Ученые в России и во всем мире «начинают не только исследовать компетенции, выделяя от 3-х до 39 … видов, но и строить обучение, имея в виду ее формирование как конечный результат этого процесса…» [4].

Этот этап исследования сущности понятия «компетентность» как научной категории применительно к образованию, характеризуется появлением работ Л.П. Алексеевой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.А. Петровской, Н.С. Шаблыгиной [5; 6; 7 и др.].

Исследование сущности понятия **«экономическая компетентность»** развивается в нескольких направлениях: приоритетной становится точка зрения, что становление и развитие экономической компетентности личности происходит и обусловливается всем процессом образования и является интеграцией интеллектуальных, моральных, социальных, эстетических, политических и экономических аспектов знаний. Пьер Бурдье позиционирует, что экономическая компетентность не является универсально распространенной способностью. Умение рассчитать риски и предвидеть будущую прибыль приобретается в конкретных социальных условиях. Вопросы экономической компетентности специалиста привлекают внимание не только отечественных ученых, но и зарубежных.

С начала 90-х годов наступило время быстро меняющихся реалий для средних медицинских учебных заведений. Становится очевидным, что кроме традиционного набора наук, преподававшихся в средних медицинских учебных заведениях в течение десятилетий, у студентов должны быть сформированы навыки и умения познания и самопознания, самосовершенствования, и, в связи с вхождением нашей страны в рыночную экономику, навыки адекватного восприятия студентом новых условий жизни. Назначение экономического образования расширяется, и включает не только простое введение экономического предмета в учебный план, оно позволяет дать некоторый минимум знаний в рамках формально-знаниевой модели обучения.

В указанный период происходит переломный момент в создании программ обучения экономическим дисциплинам в средних медицинских учебных заведениях в связи с введением Государственных образовательных стандартов с 1 сентября 1997 года. Согласно стандартам введены новые предметы, преподавание которых связано, прежде всего, с требованиями экономического воспитания и формированием новой экономической культуры, необходимостью социальной адаптации выпускников заведений к условиям рыночной экономики. Введение экономических предметов в учебные программы формирует предпосылки для формирования у студентов средних медицинских и фармацевтических учебных заведений «экономической компетентности».

III период с 2000 года до настоящего времени. На современном этапе развития общества семантическое наполнение терминов «компетенция», «компетентность» и «экономическая компетентность» претерпевает

значительные изменения. В данном периоде произошло окончательное разграничение в определении и характеристиках понятий «компетенция» и «компетентность». Анализ зарубежных и российских информационных источников показал, что в настоящее время существуют многочисленные определения термина «компетентность», но не существует общепринятого определения компетентности. Однако, по мнению О.М. Бобиенко, в педагогике «выработано единое смысловое поле складывающейся концепции компетентности, включающее в себя общее понимание того, что компетентность: а) относится к личности обучаемого (студента); б) не сводится к знаниям, умениям и навыкам, хотя и проявляется в них; в) может развиваться и, соответственно, диагностироваться в специальным образом организованной учебной деятельности студентов, имитирующей профессиональную» [1].

Вопросы экономической компетентности специалиста привлекают внимание не только отечественных ученых, но и зарубежных. Так, например, в американской теории «компетентного работника» важнейшим компонентом его квалификации становится способность быстро и бесконфликтно приспосабливаться к конкретным условиям труда, а также к той экономической и политической ситуации, которая действует на данный момент времени. Большое место отводится разработке методов и способов формирования экономически компетентного работника в той или иной области современного производства.

В образовательных учреждениях помимо профилирующих предметов, в учебную программу входят экономические предметы, с целью изучения экономики родной страны, зарубежных стран, экономики отраслей народного хозяйства, включая отрасль здравоохранения. На этом этапе развития рыночных отношений, экономическая грамотность и компетентность специалиста занимают важное место, поэтому к изучению сущности экономической компетентности существенно повышается интерес со стороны исследователей разных стран. В медицинских колледжах делаются попытки формирования у студентов «экономической компетентности», но препятствуют этому ограниченное количество часов, принятых в учебной программе по экономическим дисциплинам.

В настоящее время разработаны **два подхода** внедрения экономических дисциплин в учебный процесс средних медицинских учебных заведений:

1. экономические дисциплины включены в основное расписание, и по окончании курса оценка выставляется в диплом;

2. экономические дисциплины включены в основное расписание и сочетаются с экономическими предметами, не являющимися обязательными, которые преподаются в качестве спецкурса или факультатива для всех желающих. У этого подхода преимущественное положение при условии отсутствия свободных часов в учебном плане, слабой обеспеченностью учебниками по экономике и т.д.

Экономическое образование студентов в связи с этим необходимо рассматривать в следующих **направлениях**:

1. преподавание основ рыночной экономики, ставящее перед собой задачу воспитания грамотного потребителя рыночного общества. Основной задачей этого этапа обучения становится развитие экономического мышления через получение учащимися системы экономических знаний;

2. экономическое образование, необходимое для развития экономического мышления студентов и их подготовку с учетом их дальнейшего поступления в высшие учебные заведения или самостоятельного рода деятельности.

Формирование высокого уровня культуры предпринимательства, способности организовать свое дело. Это направление может развиваться в рамках факультативных курсов.

Развитие рыночных структур в экономике России с 2000 года, постоянное вхождение в рынок отрасли здравоохранения, расширение сферы использования товарно-денежных отношений требуют подготовки кадров нового поколения, обладающих наряду с профессиональными знаниями, высокой экономической грамотностью, экономической культурой и компетентностью. Экономическая культура в данном случае включает в себя уровень экономического мышления специалиста-медика; уровень экономической дисциплины и ответственности за свое экономическое поведение, гарантирующий высокое качество медицинских услуг; уровень инициативы; бережливости; деловитости, предприимчивости, базирующихся на высоком профессионализме, новаторстве; умении видеть перспективы в развитии здравоохранения; способность работать в условиях рынка и конкуренции; уровень экономической нравственности, этических норм в деловых отношениях.

Поэтому целями преподавания экономических дисциплин, принятых в средних медицинских учебных заведениях должны быть: привитие студентам высокой экономической культуры; ознакомление их с основными экономическими понятиями, касающимися рынка здоровья и его особенностей в Российской Федерации, а также выдача студентам базы данных об основных категориях рынка, таких как товар, цена, прибыль, менеджмент, маркетинг, норматив рентабельности, обмен, собственность и др.

Генератором основных факторов внешней среды системы формирования у будущих медиков экономической компетентности являются: условия и особенности экономического развития общества; государственные образовательные стандарты медицинских средних учебных заведений; экономическая деятельность современных учреждений здравоохранения.

В результате студенты, подготовка которых осуществляется в области экономики и управления здравоохранением, должны иметь представление об экономических моделях здравоохранения в развитых странах; знать систему организации медицинской помощи в Российской Федерации; иметь представление об основах менеджмента и маркетинга в медицине; принципы организации и оплаты труда медицинского персонала в лечебно-профилактических учреждений и знать принципы бюджетно-страховой медицины и др.

Для решения задач формирования экономической компетентности студентов медицинского колледжа недостаточно усвоить теоретические знания по экономике в рамках основной образовательной программы. Альтернативой, позволяющей без увеличения сроков освоения основных образовательных программ расширить квалификационные возможности определенной части выпускников средних медицинских учебных заведений, является внедрение в образовательный процесс учреждения факультативных занятий, в частности экономических, которые реализуются во время обучения. Успешность реализации экономического образования через факультативные занятия определяется качеством разработанного программно-методического обеспечения, включающего рабочие программы, учебные пособия и методические рекомендации по экономическим направлениям профессиональной подготовки, а также материалы для проверки качества полученных студентами знаний, степени обученности. Необходимо отметить, что кроме этих ведущих экономических дисциплин в медицинских колледжах вводятся

факультативные дисциплины. Основной задачей факультативных курсов является воспитание грамотного потребителя рыночного общества.

Введение факультативного предмета обусловлено изменениями, происходящими на рынке труда в связи со сложившимся экономическим кризисом во всем мире. Дисциплина дает возможность студентам научиться составлять бизнес-план, планировать самостоятельную деятельность, находить источники дополнительных доходов, для дальнейшего вхождения в рыночные отношения самостоятельно после окончания колледжа. Согласно полученным знаниям студенты должны уметь находить и использовать экономическую информацию, необходимую для ориентации в своей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобиенко, О.М. Ключевые компетенции специалиста в условиях глобализации экономики / О.М. Бобиенко. – Тамбов : ТИСБИ, 2009.
2. Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по специальностям : утв.: М-во образования РФ 21 янв. 2002 г. / Гос. образов. учреждение Всерос. учеб.-науч.-метод. центр по непрерыв. мед. и фармац. образованию Минздрава России. – М., 2002.
3. Дэвид К. МакКлелланд. Тестирование: компетенция против интеллекта «Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» // American Psychologist. – 1973. – № 28. – С. 1-14.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
6. Маркова, А.К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с. – (Психологическая наука – школе).
7. Митина, Л.М. Психология профессионального развития / Л.М. Митина. – М., 1998. – 200 с.
8. Новикова, Л.И. Профессиональный словарик: компетенция и компетентность – одно и то же? / Л.И. Новикова // Преподаватель XXI век. – 2005. – № 1. – С. 49-51.
9. Robbins, D. The origins, early development and status of Bourdieu”s concept of «cultural capital» / D. Robbins // Brit of sociology. – L., 2005. – Vol. 56. – P. 13-32.

УДК 37:001.5

Т.В. Некрасова,
г. Шадринск

Имитационные модели как средство для проявления функций педагогической рефлексии студентов

Рассматриваются возможности использования компьютерных имитационных моделей для развития у студентов педагогической рефлексии, необходимой для формирования их управленческой компетенции.

Педагогическая рефлексия, имитационная модель, управленческая компетенция.

Ранее [5] нами были исследованы возможности педагогической рефлексии в формировании управленческой компетенции студентов. Одним из условий, позволяющим максимально раскрыть функции педагогической рефлексии, является работа студента с компьютерными имитационными моделями. Раскроем этот процесс подробнее.

Система познавательной деятельности связана с использованием совокупности взаимосвязанных логических, аналитических, алгоритмических процедур в целях познания, объяснения и преобразования окружающей действительности. Они облегчают человеку исследование реальных жизненных ситуаций. На любом этапе деятельность требует принятия того или иного решения. Система деятельности позволяет реально переводить знания в профессиональные умения, является основной формой духовно-интеллектуального развития будущего специалиста. [4, с 156]

Появление в образовании новых информационных технологий, использующих компьютерную и видеотехнику, средства коммуникации, предоставляет принципиально новые возможности для реализации модели учебного процесса при использовании рефлексивных познавательных возможностей. Оперативная организация проблемно-ориентированных баз знаний на основе реализации структурно-функциональных предметных и межпредметных связей, возможности моделирования процессов становится в этом случае надежным источником для повышения уровня познавательной деятельности студентов. [4, с 158]

Экономико-математическое моделирование — эффективный инструмент изучения экономических объектов и способ принятия решений по их поведению в реальных жизненных ситуациях. Имитационные модели строят, когда объект моделирования настолько сложен, что описать его поведение математическими уравнениями невозможно или очень трудно. Суть имитационного моделирования заключается в том, чтобы как можно точнее, полнее, нагляднее отобразить моделируемый объект и динамику его функционирования.[3, с 13-17]

Часто имитационное моделирование сопоставляют с имитационной системой, состоящей из совокупности:

- имитационных моделей, отображающих определенные черты. свойства или части «большой системы» и позволяющих отвечать на вопрос; что будет при данных условиях и принятом решении? (прямая задача моделирования);
- экспертов и экспертных процедур, необходимых для анализа и оценки различных решений, отбрасывания заведомо слабых решений, построения сценариев развития событий, выработки целей и критериев;
- языков ЭВМ, на основе которых осуществляется двусторонний контакт экспертов с ЭВМ. Эксперт задает исходные данные, меняет структуру моделей, задает вопросы ЭВМ при помощи специальных языков моделирования.

Имитационные модели представляют собой сложные программы для компьютера, описывающие поведение компонентов системы и взаимодействие между ними. Обсчет этой программы при различных исходных данных позволяет имитировать динамические процессы, происходящие в реально системе. В результате исследования модели, являющейся аналогом реального объекта получают количественные характеристики, отображающие его поведение при заданных условиях.

Изменяя исходные данные моделирования, можно получить достоверную информацию о поведении объекта в той или иной ситуации. [3. с 42-43] Это позволит студенту, использующему педагогическую рефлексию, выявить причинно-

следственные связи, научиться предугадывать результат управленческих решений и выбирать наиболее правильные решения. В этом работа с компьютерной имитационной моделью схожа с получением опыта менеджером на реально предприятии.

Игровое моделирование ситуаций является важным инструментом при формировании мышления у обучающихся в процессе изучения экономических дисциплин. Компьютерные средства обучения позволяют обеспечить интерактивное общение с персональным компьютером и сосредоточить внимание на множестве факторов, причем индивидуально, не зависимо от степени подготовленности обучаемого. В рамках компьютерной деловой игры анализируется обычно многофункциональная социально-экономическая система, в которой основные управляющие системой факторы — это идеализированные инструменты рыночного воздействия.

Компьютеризация деловых игр дает возможность существенно сократить учебное время, увеличить число имитаций циклов управления и непосредственно «ощутить» динамику процесса взаимодействия основных субъектов рынка. [2, с 36]

Компьютерные деловые игры, основанные на принципе моделирования профессиональной деятельности, с развитием компьютерного образования занимают все более заметное место среди активных методов обучения в учебных заведениях. Учебные компьютерные системы, построенные на базе имитационных моделей, оказываются наиболее перспективными с точки зрения выработки профессиональных навыков, необходимых современному специалисту, существенно повышают эффективность и качество обучения. [2, с 39]

Примерами таких моделей являются: «Компьютерное обучение бизнесу КОББИ», «Бизнес-курс» АО ИНФОРТ, «БИЗНЕС» творческого объединения ИЖИЦА, деловая игра «Предприятие и рынок» и многие другие, применяемые в учебном процессе российских ВУЗов.

Активное использование в частности экономических компьютерных игр в образовании связано с необходимостью интенсификации учебного процесса, новыми подходами к организации обучения в условиях рыночных преобразований, оказавших влияние и на рыночные процессы в системе образования.[2, с 39]

Работа с компьютерной моделью по мнению Н.П. Пупырева ведет к рефлексии, развитию системного мышления, пониманию ограниченности модели по сравнению с оригиналом. При этом необходимо соблюдать следующие принципы:

- Методическое обеспечение. Для того, чтобы студент мог заранее подготовиться к работе с моделью, изучить необходимый теоретический материал, возможности самой модели, необходимо методическое описание, с которым можно познакомиться заранее.

- Обратная связь. Включение моделирования дает возможность формировать вспомогательную внутреннюю связь продуктивно-творческого характера, т.е. не в виде готовых подсказок, а в виде такой информации об изучаемых объектах или процессах (преимущественно в наглядной графический форме), которая побуждала бы обучаемого к размышлению и рефлексии.

- Педагогический интерфейс. Т.е. диалог, приближенный к общению между людьми, не должно быть дискомфорта, что студент общается с машиной.

- Учебный и исследовательский режимы работы. Два режима работы с моделью позволяют организовать работу студента, как под руководством преподавателя, так и в самостоятельном режиме. Самостоятельный режим дает возможность использовать для работы с моделью внеучебное время.

Самостоятельная работа обучаемого в среде программного комплекса развивает у него ряд социально значимых черт: работоспособность, добросовестность, целеустремленность, настойчивость, обязательность и т.д.

- Профессиональная ориентированность. Учебные и исследовательские задания должны быть связаны с будущей профессиональной деятельностью, что повышает мотивацию студентов к работе с моделью, вызывает интерес и самостоятельную работу по данной теме.

- Когнитивная наглядность. Обучающие возможности компьютерной графики позволяют, не прибегая к анализу конкретных чисел, провести интерпретацию результатов, получить новое знание исходя из наглядных изображений.

- Соревновательность. создание соревновательных ситуаций для активизации познавательной деятельности. Этот принцип позволяет ввести в схему сценария игровые элементы.[6, с 68]

Для оценки эффективности работы студентов, исходя из особенностей нашего исследования, наиболее адекватными считаем критерии рефлексивного поведения и отношения, выделенные Бессоновой И.Г.:

- владение рефлективными умениями в профессиональной деятельности;

- адекватная профессиональная и личностная самооценка;

- критичность по отношению к себе;

- высокий уровень самоконтроля;

- отношение к самосовершенствованию, саморазвитию.[1]

Организация рефлексивно-ориентированных занятий по Стеценко И.А. [7, с 214] состоит из трех стадий:

1. Стадия антиципации. Осуществляется до непосредственного занятия с компьютерной имитационной моделью после объяснения задания и порядка работы путем выделения перспектив.

2. Стадия интроспекции. Реализуется по ходу работы с моделью в виде самонаблюдения и самоконтроля за собственной деятельностью по осмыслению содержания деятельности. Осуществляется за счет принятия управленческих решений, постановка уточняющих вопросов преподавателю и другим студентам, уточнению используемых в модели понятий.

3. Стадия ретроспекции Организуется после занятия с моделью. имеет своей целью переосмысление результатов работы с моделью путем выделения возможных направлений дальнейшей работы с моделью, определению дополнительных знаний, которые необходимо получить для повышения эффективности работы с моделью.

Поскольку нашей целью является не просто проявление в учебной деятельности рефлексивных способностей студентов, а направленность этих способностей на формирование управленческой компетенции, необходимо соблюдение ряда условий:

- разработка имитационной модели в соответствии с моделью формирования управленческой компетенции студента;

- включение разработанной компьютерной имитационной модели в учебный процесс по всем дисциплинам, связанным с формированием компонентов управленческой компетенции студента;

- возможность отслеживания преподавателем проявления педагогической рефлексии студентов и влияния рефлексии на формирование компонентов их управленческой компетенции;

- возможность отслеживать процесс взаимодействия студентов с разработанной моделью и вносить изменения, повышающие эффективность взаимодействия;

- приближение характеристик модели к характеристикам окружающей среды, в которой будут работать студенты-выпускники.

Создание компьютерных деловых игр — сложный процесс, для которого необходимы специалисты трех профилей. Во-первых создатели моделей — те, кто пишет математические модели, отражающие функционирование экономических объектов. Во-вторых, специалисты в конкретной области, учитывающие российскую практику. И третья составляющая — программисты. [3. с 38]

Т.о. необходимость постоянного совершенствования образовательного процесса с использованием инновационных технологий, и наличие необходимых специалистов на кафедре Менеджмент в образовании, определили выбор проекта «Обучение студентов менеджменту и предпринимательству на основе моделирования социальных и деловых процессов города», который представляет собой компьютерную модель. Назначение проекта – развитие управленческих и предпринимательских компетенций студентов. Главное отличие от подобных проектов – максимальная приближенность к условиям, в которых будут работать студенты после окончания института.

Работа ведется в соответствии с системным подходом, в рамках которого модель города Шадринска рассматривается как единая социально-экономическая система. Также используется ситуационный подход, предполагающий разную реакцию компонентов модели на разные первоначальные условия.

Разработанная компьютерная имитационная модель активно внедряется в образовательный процесс по ряду управленческих дисциплин, а также по дисциплине «Основы предпринимательской деятельности», преподаваемым кафедрой Менеджмент в образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессонова, И.Г. Формирование профессиональной педагогической рефлексии у студентов педвуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И.Г. Бессонова. – Ишим, 2007. – 185 с.
2. Демкина, Н.Л. Компьютерные деловые игры как средство повышения продуктивности усвоения учебных знаний: на примере использования компьютерной деловой игры "Никсдорф Дельта" : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.Л. Демкина. – М., 2007. – 214 с.
3. Кобелев, Н.Б. Основы имитационного моделирования сложных экономических систем / Н.Б. Кобелев. – М. : Дело, 2003. – 336 с.
4. Найн, А.А. Теория и практика рефлексивного управления учебной деятельностью студентов (На материале спортивно-педагогических дисциплин) : дис. ... докт. пед. наук / А.А. Найн. – Челябинск, 2001. – 314 с.
5. Некрасова, Т.В. Педагогическая рефлексия в формировании управленческой компетенции менеджера / Т.В Некрасова // Известия Уральского государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2008. – № 60. – С. 178-182.
6. Пупырев, Н.П. Педагогические возможности компьютерных моделей / Н.П. Пупырев // Современные наукоемкие технологии ООО Издательский дом академия естествознания. – 2004. – № 6. – С. 68.
7. Стеценко, И.А. Педагогическая рефлексия (теория и технология развития) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / И.А. Стеценко. – Таганрог, 2006. – 381 с.

УДК 378

Л.В. Парунина,
г. Шадринск

Содержательная характеристика условий развития художественного вкуса студентов педагогического вуза

В статье раскрывается сущность понятий «условие», «педагогические условия», «необходимые и достаточные условия», «совокупность». Даётся характеристика условий развития художественного вкуса студентов педагогического вуза.

Условие, педагогические условия, необходимые и достаточные условия, совокупность педагогических условий.

Эффективное осуществление процесса развития художественного вкуса студентов педвуза обеспечивается реализацией ряда условий, что требует дополнительного анализа понятий «условие», «педагогические условия», «необходимые и достаточные условия», так как в научной литературе имеются различные точки зрения к их определению.

В толковом словаре под «условием» понимается обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; обстановка, в которой происходит что-нибудь [6, с.588].

В философском энциклопедическом словаре условие определяется как «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [8, с.707].

В психологии условия рассматриваются как совокупность явлений внешней и внутренней среды, вероятностно влияющих на развитие конкретного психического явления, причем это влияние опосредовано активностью личности (А.В. Петровский).

С точки зрения педагогики, «условие» - это совокупность внешних обстоятельств, в которых протекает учебная деятельность, и обстоятельств жизнедеятельности её субъекта [7, с.398].

В педагогических исследованиях особое внимание уделяется проблеме педагогических условий. А.Я. Найн, В.И. Андреев определяют данное понятие как совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных целей [5, с.16].

Н.М. Яковлева рассматривает понятие «педагогические условия», характеризуя его как совокупность мер учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих необходимый уровень развития искомой категории личности обучаемого [11, с.219].

Под педагогическим условием Н.М. Борытко понимает внешнее, в той или иной мере сознательно сконструированное педагогом, обстоятельство, которое существенным образом влияет на протекание процесса, предполагает, но не гарантирует определённого результата [1, с.88].

На основе анализа различных трактовок данного понятия в нашем исследовании под педагогическими условиями понимается взаимосвязанная совокупность мер в педагогическом процессе, способствующая развитию художественного вкуса студентов и обеспечивающая достижение будущими учителями более высокого уровня его развитости.

Большое значение при выявлении педагогических условий имеет определение полного набора необходимых и достаточных условий, «из которых нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которым нельзя добавить ничего, что не было бы лишним» [8, с.638]. При определении необходимости условий мы ориентировались на структуру художественного вкуса, опыт работы

вуза, результаты констатирующего этапа эксперимента. Достаточность доказывается положительными результатами опытно-экспериментальной работы.

На основе анализа задач, стоящих перед высшей школой, структуры художественного вкуса, теории и практики развития художественного вкуса в педагогическом вузе была определена совокупность педагогических условий, обеспечивающих определённую реализацию исследуемого процесса. Данная совокупность включает: использование произведений архитектуры, способствующих интериоризации художественных ценностей; организация накопления опыта эстетической «насмотренности»; овладение студентами алгоритмом анализа произведений архитектуры.

Рассмотрим более подробно каждое из обозначенных нами педагогических условий.

В качестве первого условия мы выделили - *использование произведений архитектуры, способствующих интериоризации художественных ценностей.* В нашем исследовании средством развития художественного вкуса является архитектура – вид изобразительного искусства, поэтому более уместным будет употребление термина «художественные ценности».

Художественные ценности произведения искусства - это такие его качества, благодаря которым мы его ценим, именно как произведение искусства[4, с.190-191]. Приобщение студентов к произведениям архитектуры, обладающих художественной ценностью, на наш взгляд, будет способствовать выработке у будущих учителей художественно-ценностных ориентаций.

В нашем исследовании содержание художественной ценности архитектурных произведений обеспечивается: исторической значимостью архитектурного объекта; принадлежностью к определённому архитектурному стилю; выполняемой функцией архитектурного объекта; целостностью художественного образа.

Второе условие - *организация накопления опыта эстетической «насмотренности».*

В толковом словаре русского языка глагол «насмотреться» трактуется как: 1) посмотреть в каком-нибудь количестве; 2) вполне насладиться созерцанием, рассматриванием кого-чего-нибудь [6, с.273]. Под эстетической «насмотренностью» понимается навык восприятия того или иного искусства на непосредственном сенсорно-эмоциональном уровне («начитанность» в литературе, «наслышанность» в музыке и т.д.) [3, с.74].

Пополнение опыта эстетической «насмотренности» с целью развития художественного вкуса студентов осуществляется в ходе реализации предметов «Методика преподавания изобразительного искусства с практикумом», спецкурсов «Архитектура Зауралья», «Развитие художественного вкуса студентов средствами архитектуры». Путями организации пополнения опыта эстетической «насмотренности» студентов в нашем исследовании выступают не только рассматривание репродукций картин, фотографий, иллюстраций, слайдов с изображениями архитектурных сооружений во время лекционных и практических занятий, но и непосредственное обследование объектов архитектуры Зауралья во время выездов на экскурсии (архитектурные сооружения г. Шадринска, архитектурный ансамбль Долматовского монастыря, культовые сооружения с. Чимеево и т.д.), а также составление зрительных рядов архитектурных сооружений, представляющих особую художественно-эстетическую ценность («Архитектурные стили», «Стили архитектуры г. Шадринска», «Виды архитектуры», «Архитектурный ансамбль Долматовского монастыря», «Культовые

сооружения Южного Зауралья», «Архитектура родного края» и т.д.).

Выделение третьего условия - *овладение студентами алгоритмом анализа художественных произведений* - продиктовано признанием важности архитектуры как средства развития художественного вкуса студентов.

Использование какого-либо вида искусства как средства развития художественного вкуса личности должно опираться на *искусствоведческий анализ* данного явления, под которым понимается разбор и рассмотрение состава произведения искусства в единстве содержания и формы [9, с.20]. Изучение произведения искусства строится в определённой последовательности, то есть по *алгоритму* - точному предписанию относительно последовательности действий, преобразующих исходные данные в искомый результат [10].

Мы будем использовать следующий алгоритм анализа архитектурного сооружения: 1) первое впечатление от архитектурного сооружения, его воздействие на чувства перципиента; 2) ассоциации перципиента, связанные с восприятием художественного образа архитектурного сооружения, их обоснование; 3) история создания архитектурного сооружения и рассмотрение творческого пути его автора; 4) определение принадлежности сооружения к исторической эпохе, художественному стилю, архитектурному направлению; 5) выявление художественных средств и приёмов создания архитектурного образа (симметрия, ритм, пропорции, светотеневая и цветовая моделировка, масштаб); 6) определение принадлежности к виду архитектуры; 7) выявление связи между внешним и внутренним обликом архитектурного сооружения, его сочетание с окружающей средой; 8) рассмотрение использования других видов искусства в оформлении архитектурного облика здания; 9) итоговая характеристика художественного образа произведения, сопоставление с первичным впечатлением [2, с.328].

Итак, процесс развития художественного вкуса студентов педвуза будет более эффективным, если его реализовывать с учётом следующих условий: использование произведений архитектуры, способствующих интериоризации художественных ценностей; организация накопления опыта эстетической «насмотренности»; овладение студентами алгоритмом анализа произведений архитектуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борытко, Н. М. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под ред. Н.М. Борытко. – М. : Академия, 2007. – 496 с.
2. Данилова, Г. И. Мировая художественная культура. От истоков до XVII века. 10 класс [Текст] : учебник для общеобразоват. учреждений / Г. И. Данилова. – 6-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2008. – 333 с.
3. Климова, Г. П. Воспитание эстетического вкуса средствами изобразительного искусства [Текст] : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. / Климова Галина Павловна. – Екатеринбург, 1996. – 134 с.
4. Краткий словарь по эстетике [Текст] : кн. для учителя / под ред. М. Ф. Овсянникова. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
5. Найн, А. Я. Общенаучные понятия в педагогике [Текст] / А. Я. Найн // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 15-19.
6. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] : ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – М. : Оникс: Мир и Образование, 2007. – 640 с.
7. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.

8. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред: Л. Ф. Ильичев [и др.].– М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

9. Художественно-педагогический словарь [Текст] / сост. Н. К. Шабанов [и др.]. – М. : Акад. Проект : Трикста, 2005. – 480 с.

10. Экономико-математический словарь [Электронный ресурс] / Яндекс : поиск. система. – Режим доступа: http://slovari.yandex.ru/dict/lopatnikov/article/lop/lop-0046.htm?text.

11. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки будущих учителей к творческому решению воспитательных задач [Текст] : дис. … докт. пед. наук : 13.00.08 / Яковлева Надежда Максимовна. – Челябинск, 1992. – 403 с.

УДК 378

И.Н. Разливинских,
г.Шадринск

Характеристика операционального компонента процесса формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов

В статье рассматриваются эффективные методы (беседа, дискуссия, метод математического моделирования и т.д.), средства (схемы, таблицы, условные обозначения, учебники, учебные пособия, технические средства и др.) и формы (лекции, практические и лабораторные занятия, спецкурсы, коллоквиумы, педагогическая практика и т.п.) процесса формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов

Методы, средства, формы формирования математической компетентности.

Концепция модернизации российского образования требует подготовки качественного нового учителя, готового к работе в новых условиях, способного адаптироваться к педагогическим новациям современной школы.

В научной литературе раскрыты различные аспекты профессиональной подготовки педагогов, формирование их профессиональной компетентности, в том числе и учителей начальных классов. Процесс же формирования составляющих математической компетентности будущих учителей недостаточно раскрыт и изучен. Остаются малоисследованными вопросы критериев оценки уровней формирования математической компетентности, его структуры и функционирования в профессионально-педагогической подготовке учителя, экспериментальных методик его изучения и развития.

Поэтому проблемой нашего исследования является поиск эффективных методов, средств и форм формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов.

Методы - совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи [4, с.83].

В процессе обучения метод выступает как система последовательных взаимосвязанных действий преподавателя и студентов, обеспечивающих усвоение содержания образования [8, с.142].

Среди педагогов, исследовавших проблемы методов, можно отметить Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, С.И. Петровского, М.Н. Скаткина и др.

Одним из основных методов

устного изложения считаем беседу, внешними признаками которой являются чередование вопросов преподавателя и ответов студентов. Вопросы беседы должны быть краткими и четкими по форме и возбуждающими интерес студентов по содержанию; вопросы должны привлекать внимание каждого, побуждать его к активной мыслительной деятельности, а также соответствовать объему известного студентам материала. При ведении беседы предполагается, что студенты уже имеют некоторые знания и личный опыт относительно изучаемого материала. Вопросы преподавателя побуждают студентов во время беседы связывать уже имеющиеся знания с вновь приобретаемыми [6, с.224].

Следующим методом является дискуссия, способствующая расширению и углублению имеющихся у студентов знаний, то есть она является одним из методов глубокого, личностного усвоения знаний. Она помогает развитию способности творчески мыслить, избавляя от механического воспроизведения заученного. Дискуссии способствуют формированию у студентов заинтересованного отношения к постановке и решению проблем, самостоятельности мышления; учат их объективности (умению принимать во внимание различные точки зрения); вырабатывают навыки корректной постановки проблемы обсуждения, обмена взглядами и мнениями по обсуждаемым вопросам [9, с.165].

Особое место в процессе формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов мы отводим методу моделирования.

Метод математического моделирования сводит исследование внешнего мира к математическим задачам. Процесс математического моделирования состоит из четырех этапов:

1) формализация, т.е. переход от реальной практической задачи (исследуемой ситуации) к построению адекватной математической модели и формулировки на ее основе абстрактной математической задачи;

2) решения задачи путем преобразования модели (проведение математического исследования), т.е. получение в результате анализа и исследования модели выходных данных (теоретических сведений);

3) интерпретации полученного результата, когда решение формальной математической задачи исследуется на предмет его соответствия с исходной ситуацией, истолковывается в терминах исходной ситуации и применяется к ней;

4) модернизации модели, т.е. построение новой более совершенной модели в связи с накоплением данных об изучаемом объекте или процессе.

Метод математического моделирования позволяет научить студентов: а) анализу (на этапе восприятия задачи и выбора пути реализации решения); б) установлению взаимосвязей между объектами задачи, построению наиболее целесообразной схемы решения; в) интерпретации полученного решения для исходной задачи; г) составлению задач по готовым моделям.

Операциональный компонент процесса формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов, наряду с методами содержит средства обучения, как совокупность материальных объектов и предметов духовной компетентности, предназначающихся для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющих разнообразные функции.

В исследовании мы рассматриваем словесные средства обучения (речь, учебники, учебные пособия), наглядные средства обучения (схемы, таблицы, условные обозначения) и технические визуальные и аудиовизуальные средства.

Язык математики - это язык символов, условных знаков, схем, чертежей, графиков и т.д. Как отмечает З.Н. Крыговская, «понимание математического текста с его особой

символикой, умение выбирать надлежащую форму записи, обозначения и термина, обработка выражающего суть дела графической схемы и т.п. являются необходимым для каждого, кто изучает математику…» [5, с.160].

Останавливаясь на роли использования графиков как методического средства обучения математике, Л.Ю. Березина отмечает: «Рисунок, граф, являясь знаком, чувственно воспринимаемым материальным предметом, выступает как посредник между реальной действительностью и математической моделью» [1].

С помощью графов можно решать как прямые, так и обратные задачи, по готовой графической схеме студенты составляют словесные формулировки текста задачи. Использование схем в процессе решения задач позволяет найти различные способы их решения и выбрать наиболее оптимальный вариант.

Выбор того или иного графического средства зависит от содержания решаемой задачи. Поэтому мы считаем, что самыми простыми графическими средствами являются рисунок, схема, чертеж.

Реализацию процесса формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов планируется осуществлять при помощи следующих форм: лекции, практические и лабораторные занятия, педагогическая практика. Формы являются составной частью операционального компонента спроектированной нами модели формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов.

В толковом словаре С.И. Ожегова понятие «форма» трактуется как вид, устройство, тип, структура, конструкция чего-либо, обусловленные определенным содержанием [7, с.612].

В философии понятие «форма» определяется как внутренняя организация содержания. Форма обнимает систему устойчивых связей предмета [3].

Применительно к обучению, форма – это специальная конструкция процесса обучения, характер этой конструкции обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами.

Лекция – систематическое, последовательное, монологическое изложение преподавателем учебного материала, как правило, теоретического характера [8, с.132].

В современных условиях не утрачивается, а возрастает роль таких функций вузовской лекции, как мотивационная (развитие интереса к науке, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости изучаемого), организационно-ориентационная (ориентация в источниках, литературе, советы по организации работы), профессионально-воспитательная (воспитание профессионального призвания, профессиональной этики, развитие специальных способностей), методологическая (образцы научных методов объяснения, анализа, интерпретации, прогноза), оценочная и развивающая (формирование мыслительных умений, чувств, отношений, оценок).

Практические занятия – один из видов практических учебных занятий, которые способствуют углубленному изучению темы [там же, 257].

Практические занятия чаще всего являются продолжением лекционных форм обучения и служат для осмысления и более глубокого изучения теоретических проблем, а также отработки навыков использования знаний. Практическое занятие дает студенту возможность проверить, уточнить, систематизировать знания, овладеть терминологией и свободно ею оперировать, научиться точно и доказательно выражать свои мысли, анализировать факты, вести диалог,

дискуссию, оппонировать. Практические занятия призваны укреплять интерес студента к науке и научным исследованиям, научить связывать научно-теоретические положения с практической деятельностью.

На практическом занятии основную роль играет функция обобщения и систематизации знаний. Главное в практическом занятии не столько передача новой информации, сколько расширение, закрепление и углубление знаний, умений, навыков, способов их получения и применения [2, с.159].

Лабораторные занятия – один из видов самостоятельной практической и исследовательской работы студентов с целью углубления и закрепления теоретических знаний, развития навыков самостоятельного экспериментирования [8, с.131].

Педагогическая практика – форма профессионального обучения, ведущее звено практической подготовки будущих учителей. Проводится в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности [там же, с.212].

Педагогическая практика определяется следующими целями и задачами:

– углубить и закрепить теоретические знания, полученные в вузе, и научиться применять эти знания в учебно-воспитательной работе с детьми младшего школьного возраста;

– подготовиться к самостоятельному проведению учебной и внеучебной работы по математике с применением разнообразных методов, активизирующих познавательную деятельность детей;

– овладеть умениями ведения научно-исследовательской работы в области математики и методики ее преподавания;

– научиться анализировать и обобщать передовой педагогический опыт и стремиться к использованию его приемов в самостоятельной педагогической деятельности [10, с.78].

Таким образом, процесс формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов содержит методы (беседа, дискуссия, метод математического моделирования и т.д.), средства (схемы, таблицы, условные обозначения, учебники, учебные пособия, технические средства и др.) и формы (лекции, практические и лабораторные занятия, спецкурсы, коллоквиумы, педагогическая практика и т.п.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Березина, Л.Ю. Использование графов в совершенствовании математического образования / Л.Ю. Березина. – М.и : Наука, 1975. – 269 с.
2. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для студентов / В.И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
3. Ипполитова, Н.В. Патриотическое воспитание учащихся : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Н.В. Ипполитова. – Шадринск, 1999. – 76 с.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
5. Крыговская, З.Н. Язык математики в преподавании / З.Н. Крыговская // На путях обновления школьного курса математики. – М., 1978. – С. 158-171.
6. Методика преподавания математики в средней школе: Общая методика : учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. ин-тов / В.А. Оганесян [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1980. – 368 с.
7. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ;Рос. фонд культуры. – 3-е изд. – М. : АЗС, 1995. – 847 с.

8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; Редкол.: М.М. Безруких [и др.]. – М. : Большая Рос. энцикл., 2003. – 528 с.

9. Поваренков, Ю.П. Критерии профессионализации и формирование структуры профессиональных способностей / Ю.П. Поваренков // Диагностика и способности. – М., 1992. – С. 66-85.

10. Шалева, Л.Б. О математической подготовке учителя /Л.Б. Шалева //Начальная школа. – 2003. – № 8. – С. 78-80.

УДК 378

А.Ю. Туголукова,
г. Ноябрьск

Развитие самостоятельности и творческой активности будущих менеджеров во внеучебной работе

В статье рассматриваются рекомендации и средства развития самостоятельности и активности будущих менеджеров во внеучебной работе.

Развитие самостоятельности, самообучение, творческая активность, внеучебная работа.

Сегодня остро стоит вопрос о развитии самостоятельности и творческой активности студентов во внеучебной работе на основе дифференциального обучения и индивидуального подхода. А так же подготовка и проведение различных видов внеклассной деятельности: викторины, конкурсы, олимпиады. Индивидуальный подход к студентам на практических занятиях, опыт внеучебной работы способствуют развитию и становлению личности, повышению уровня обучения.

Установлено, что самостоятельная деятельность студентов по приобретению новых знаний по собственной инициативе, возможна лишь при наличии серьёзного интереса к предмету, увлечения рассматриваемыми экономическими проблемами, переходящее в познавательную потребность приобретать сверхпрограмные знания в соответствии с индивидуальными интересами. [6]

Самообразование студентов – будущих менеджеров невозможно без его умения и желания работать с дополнительными знаниями, приобретенными в области экономики.

С учётом избирательного отношения к экономической литературе можно рекомендовать для самообучения студентам не одно учебное пособие, а несколько, чтобы они сами выбрали то, которое им больше подходит по их индивидуальным склонностям и способностям. Правда, преподавателю в этом случае труднее контролировать их самостоятельную работу над книгой и проводить консультации, Зато самообучение будущих менеджеров будет более эффективным. [5]

Большое значение для стимулирования самообучения имеет организация обзоров уже изученной студентами экономической литературы, её обсуждение на читательской конференции или в устных журналах. Обзор литературы могут делать два-три студента, они же отвечают на вопросы. Все присутствующие студенты и преподаватель могут дополнять или поправлять докладчиков. При этом возникают споры, выдвигаются новые мнения, находятся новые решения.

Приведём темы некоторых обзоров:

«Трудовые ресурсы и экономическая эффективность предприятия»

«Основные и оборотные фонды нефтегазового комплекса»

«Повышение производительности труда и оплата труда персонала»

Для самостоятельного обучения важно воспитывать у студентов потребность в самостоятельном поиске знаний и творческой активности. Поэтому одной из задач является приобщение студентов к решению задач по своей инициативе, сверх заданной программы. [3]

Одним из средств является олимпиада по экономическим дисциплинам. Студенты убеждаются, на собственном опыте, что, чем больше разнообразных задач и экономических ситуаций они самостоятельно решают, тем значительнее их успехи в вузовской олимпиаде. Это служит дополнительным стимулом к самообучению. [2]

Одним из условий самообучения является умение студента планировать свою самостоятельную внеучебную познавательную деятельность по приобретению знаний. Преподаватель помогает ему в составлении индивидуальных планов самообучения и их реализации. [1]

Выяснив планы студентов, преподаватель осуществляет индивидуально-групповое педагогическое руководство самообучением студентов, которое проводится в соответствующих направлениях:

- корректирование (уточнение, детализация) индивидуальных планов самообучения;
- подбор учебной, научно-популярной и научной литературы по экономике для самостоятельного изучения;
- конкретное ознакомление каждого студента с предполагаемой дальнейшей деятельностью и уточнение места и значения экономических знаний в этой деятельности;
- проведение индивидуальных и групповых консультаций по вопросам самообучения;
- оказание практической помощи студентам СПО, готовящимся к поступлению в вузы, где от абитуриентов требуется более углубленная экономическая подготовка.

Контроль над самообучением студентов можно осуществлять различными способами. Наиболее эффективный способ можно реализовать через конкурсы по решению экономических задач и различных экономических состязаний. Это поощряет поиски новых оригинальных путей решения задачи, использование теоретического материала из рекомендованных преподавателем учебных пособий. [5]

Внеурочные занятия по экономике призваны решить целый комплекс задач по углубленному экономическому образованию, всестороннему развитию индивидуальных способностей студентов и максимальному удовлетворению их интересов и потребностей.

Для непрерывного обучения и самообразования важное значение имеют развитие самостоятельности и творческой активности учащихся и воспитание навыков самообучения по экономике. [3]

В психолого-педагогической литературе самостоятельность обычно понимается как способность личности к деятельности, совершаемой без вмешательства со стороны. Самостоятельность личности не выступает как изолированное качество личности, она тесно связана с независимостью, самокритичностью и самоконтролем, умеренностью в себе. Важной составной частью самостоятельности, как черты личности студента является познавательная самостоятельность, которая трактуется как его готовность (способность, стремление) своими силами вести целенаправленную познавательно-поисковую деятельность. [6]

Самостоятельная познавательная деятельность студентов может носить как характер просто воспроизведения, так и преобразовательный, творческий. При этом в применении к учащимся под творческой подразумевается такая деятельность, в результате которой самостоятельно открывается нечто новое оригинальное, отражающее индивидуальные склонности, способности и индивидуальный опыт студента. [1]

В некоторых случаях, когда деятельность студентов выходит за рамки выполнения обычных учебных заданий и носит творческий характер, а её результатом становится продукт, имеющий общественную ценность: выступление на научно-практическом семинаре или научно-исследовательской конференции, которому предшествует анализ и исследование конкретной экономической проблемы.

В учебной деятельности творчество проявляется в субъективном плане, как открытие нового для себя, нового в своём умственном развитии, имеющего лишь субъективную новизну, но не имеющего общественной ценности.

Творческий (продуктивный) и воспроизводящий (репродуктивный) характер самостоятельной деятельности связаны между собой. Воспроизводящая самостоятельная деятельность служит первоначальным этапом развития самостоятельности, этапом накопления фактов и действий по образцу, и имеет тенденцию к перерастанию в творческую деятельность. В рамках воспроизводящей деятельности уже имеют место элементы творчества. В свою очередь в творческой деятельности так же содержатся элементы действий по образцу. [4]

Установлено, что развитие самостоятельности от творческой активности студентов в процессе обучения экономическим дисциплинам, происходит непрерывно от низшего уровня самостоятельности, воспроизводящей самостоятельности, к высшему уровню, творческой самостоятельности, последовательно проходя при этом определенные уровни самостоятельности. [3]

Активизация внеучебной работы будущих менеджеров признана не только возбуждать и поддерживать у студентов интерес к различным экономическим дисциплинам, но и желание заниматься дополнительно. Как под руководством преподавателя во внеурочное время, так и при целенаправленной самостоятельной деятельности по приобретению новых знаний, т.е. путём самообучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько, В.П. О возможности системного подхода в педагогике / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1990. – № 7. – С. 7-13.

2. Горячева, А. В. Экономика в играх и задачах / А.В. Горячева, В. Н. Лебедева, Ю. Н. Корлюгова. – М. : Соминтек, 1999.

3. Дуранов, И. М. Педагогика воспитания и развития личности учащегося / И.М. Дуранов [и др.]. – Магнитогорск : МаГу, 2001. – 356 с.

4. Калугин, Ю. Е. Самообразование, формирование готовности к профессиональному самообразованию / Ю. Е. Калугин. – Челябинск : Изд. ЮУрГУ, 2000. – 120 с.

5. Райзберг, Б. А. Деловые игры и экономические практикумы / Б. А. Райзберг, А. С. Прутченков. – Ростов н/Д : Центр эконом. образования молодежи, 1994. – 60 с.

6. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 91 с.

УДК 37.018.523

Л.П. Фадюшина,
пос. Яр-Сале Ямальского района
Н.С. Стерхова,
г. Шадринск

Педагогические условия развития познавательной активности учащихся младших классов сельской школы

В статье рассматриваются педагогические условия, способствующие эффективному развитию познавательной активности младших школьников в образовательном процессе сельской школы: развитие у учащихся положительной мотивации познавательной деятельности и интереса к познанию окружающей среды посредством включения в исследовательскую деятельность; пополнение знаний учащихся за счет расширения спектра ресурсов (пространственного, коммуникативного, информационного, культурно-исторического и др.); интеграция познавательной деятельности младших школьников с другими видами деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, художественно-творческой и др.).

Познавательная деятельность, мотивация, интерес, исследовательская деятельность, спектр ресурсов развития познавательной деятельности сельских школьников, интеграция и т.д.

Анализ психолого-педагогической литературы, обобщение существующего педагогического опыта, учет цели исследуемого процесса и структуры понятия «познавательная активность», мы выделили следующие педагогические условия, способствующие эффективному развитию познавательной активности младших школьников в образовательном процессе сельской школы: развитие у учащихся положительной мотивации познавательной деятельности и интереса к познанию окружающей среды посредством включения в исследовательскую деятельность; пополнение знаний учащихся за счет расширения спектра ресурсов (пространственного, коммуникативного, культурно-исторического и др.); интеграция познавательной деятельности младших школьников с другими видами деятельности (игровой, трудовой, художественно-творческой и др.).

Итак, в качестве первого условия, способствующего развитию познавательной активности младших школьников в образовательном процессе сельской школы мы выделяем *развитие у учащихся положительной мотивации познавательной деятельности и интереса к познанию окружающей среды посредством включения в исследовательскую деятельность.*

Как мы отмечали ранее, познавательная активность как способ взаимодействия субъекта со средой, в котором выражается его стремление к ее эффективному освоению, находит отражение в познавательной деятельности. Познавательная деятельность, как и любой другой вид деятельности, включает в свою структуру мотивационно-ориентировочный, исполнительский и контрольно-оценочный компоненты [8, с.127].

В свою очередь, мотивационно–ориентировочный компонент включает мотивы, цель и задачи деятельности.

В современных психологических исследованиях проблема формирования и развития мотивов деятельности рассматривается в связи с теорией деятельности. Обобщая многочисленные исследования по данной проблеме, выделим основные положения, важные для нашего исследования: к деятельности человек побуждается различными потребностями, отражающимися в его сознании в виде образов соответствующих им объектов и действий, ведущих к удовлетворению этих потребностей; мотивы возникают, развиваются и формируются на основе

потребностей, они взаимосвязаны, но относительно самостоятельны; мотивы поведения и деятельности человека индивидуально специфичны и изменчивы; мотивы могут быть осознанными и неосознанными; совокупность одновременно действующих и взаимодействующих мотивов деятельности составляют мотивацию действий и поступков человека; различают диспозиционную и ситуационную мотивацию, первая включает мотивы, потребности, цели, намерения, интересы человека, а вторая отражает стимулы, исходящие из сложившейся ситуации; от характера мотивации деятельности в большой мере зависит настойчивость в ее выполнении и успех в достижении цели.

Выступая как мотив деятельности, положительное отношение человека к какой-либо деятельности отражает интерес, что является одной из характеристик активности; содействует ориентировке в какой-либо области, ознакомлению с новыми фактами, более полному отражению действительности, повышению активности обучаемых.

Обобщая данные теоретического анализа понятия «интерес», мы выявили, что:

- как один из видов мотивов деятельности интерес играет важную роль при осуществлении любой деятельности: выступает в качестве одного из наиболее существенных стимулов приобретения знаний, повышает познавательную активность обучаемых, вызывает стремление работать в определенной области;
- интересы формируются и развиваются в процессе различных видов деятельности и зависят от различных факторов (обучения, воспитания, условий жизни человека).

Развитие интереса к познавательной деятельности зависит от качества преподавания (эмоциональная яркость); понимания учащимися значения того объекта, к которому нужно вызвать интерес; осознания ими связи приобретаемых знаний с практикой, их необходимости для жизни; степени включения младших школьников в активную деятельность, направленную на познание данного объекта; наличия положительных эмоциональных переживаний, связанных с достижением успеха в данной деятельности; личности самого педагога, его отношения к познаваемому объекту.

Мотивы и интерес выступают в качестве источников деятельности учащихся, в том числе и познавательной деятельности младших школьников.

Действенным средством развития положительной мотивации познавательной деятельности и интереса к познанию окружающей среды является включение младших школьников в учебно-исследовательскую деятельность. Анализ современных исследований обозначенной проблемы позволяет рассматривать учебно-исследовательскую деятельность учащихся применительно к образовательному процессу в школе как один из видов исследовательской деятельности. При этом исследовательскую деятельность учащихся мы, вслед за Н.В. Ипполитовой, Н.С. Стерховой понимаем как форму организации учебно-воспитательной работы, связанную с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом в различных областях науки, техники, искусства [4, с.156].

В качестве одной из важных особенностей исследовательской деятельности учащихся выступает ее направленность на получение субъективно новых знаний - самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося.

Учебно-исследовательская деятельность, как отмечает Э.А. Петрова, представляет собой деятельность, главной целью которой является образовательный

результат, она направлена на обучение учащихся, развитие у них исследовательского типа мышления [10]. При организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников учитель решает задачи не только обогащения учащихся новыми знаниями, но и усовершенствования приемов деятельности, раскрытие преимуществ более рациональных приемов по сравнению с другими. Успех в осуществлении данного вида работы способствует положительным эмоциональным переживаниям учащихся, появлению удовлетворенности от результатов деятельности, что в свою очередь содействует активизации познавательной деятельности школьников.

Второе условие - *пополнение знаний учащихся за счет расширения спектра ресурсов (пространственного, коммуникативного, этнокультурного и др.)* – направлено на развитие когнитивного компонента познавательной активности учащихся младших классов сельской школы.

Учитывая позиции программно-целевого подхода, одной из которых является учет использования *ресурсов*, необходимых для достижения целей изучаемого нами процесса, далее следует определение спектра требуемых ресурсов.

Спектр (от лат. spectrum - представление, образ), в физике, совокупность всех значений какой-либо физической величины, характеризующей систему или процесс [9, с. 1147].

В свою очередь, ресурс (от франц. resource – вспомогательное средство), ценности, запасы, возможности, денежные средства, источники средств, доходов (например, природные ресурсы, экономические ресурсы) [9, с. 1022].

Применительно к нашему исследованию *спектр ресурсов*, необходимых для *развития познавательной активности учащихся младших классов сельской школы представляет совокупность возможностей разного плана, доступных для использования и выступающих в качестве средств данного процесса*.

Заметим, что нас интересуют только доступные возможности, то есть те, которые являются реальными и обладают всеми необходимыми условиями для своей реализации. Формальные возможности (для осуществления которых не было необходимых условий) мы не рассматривали.

Итак, в спектр ресурсов, необходимых для достижения целей развития познавательной активности учащихся младших классов сельской школы мы включили: возможность взаимодействия с пространственным окружением (*пространственный ресурс* – природа, архитектура и т.д.); возможность взаимодействия с людьми, проживающими в селе и за его пределами (*коммуникативный ресурс* - природа, люди и т.д.); возможность взаимодействия с информацией (*информационный ресурс*); возможность взаимодействия с культурой и традициями села (*этнокультурный ресурс*).

Обратимся к содержательной характеристике представленных возможностей развития познавательной активности учащихся младших классов сельской школы.

Взаимодействие с пространственным окружением (*пространственный ресурс* – природа, архитектура и т.д.) предполагает воздействие различных объектов, заполняющих пространство сельской местности на развитие личности ребенка в целом и развитие познавательной активности, в частности. Содержание пространства сельской местности условно мы разделили на природно-пространственную среду и архитектурно-пространственную среду.

Природно-пространственное наполнение данного ресурса составляют: окружающая природная среда – леса, луга, поля, степи, водоемы (реки, озера, болота), заповедники, расположенные

вокруг села непосредственно, а также зеленые насаждения, составляющие сельский ландшафт (парки, аллеи, клумбы, палисадники возле жилых домов и т.д.), огороды, теплицы и т.д.; дикие животные (обитатели лесов, лугов, полей, степей, водоемов) и домашние животные, выращиваемые дома и на фермах, птицы, насекомые и т.д.

Пространственная природная среда села наполнена архитектурными сооружениями, составляющими *архитектурное пространство*. Последнее создано руками людей и имеет не только утилитарное значение. Оно отражает уклад жизни людей данной местности, уровень его материального и духовного развития [3]. Как правило, архитектурно-пространственная среда современного села Курганской области - одноэтажные деревянные дома, иногда - многоэтажные здания (1-2 этажа) и немногочисленные архитектурные памятники, обладающие исторической и культурной ценностью (действующие и полуразрушенные архитектурные сооружения культового характера, сохранившиеся купеческие каменные строения конца XIX-нач.XX столетий и т.д).

Следующим ресурсом, используемым нами для развития познавательной активности учащихся младших классов сельской школы, является *коммуникативный ресурс*. Общение является очень важным видом деятельности для жителей сельской местности. В деревне и ребенку и взрослому знаком практически каждый житель. Люди общаются на похоронах родственников и односельчан, во время значимых событий (рождения ребенка, крестин, свадеб, проводов в армию, приобретения автомобиля и т.д.), приходя друг к другу в гости, прося и оказывая помощь по-соседски, во время вечерних посиделок на улице за семечками, отмечая разные праздники, сопереживая в трудных ситуациях и т.д.

Учитывая материалы исследования С.А. Козловой, посвященного изучению освоения социальной действительности ребенком [7, с. 59], мы считаем целесообразным выделение уровней общения младших школьников по степени приближенности объектов и субъектов общения:

Первый уровень (ближайший) - *микроуровень* - включает общение ребенка с самыми близкими людьми – родителями, бабушками, дедушками; домашними животными, растениями, выращиваемыми в домашних условиях и т.д.

Второй уровень общения (*мезоуровень*) предполагает осуществление коммуникативной деятельности с людьми, достаточно хорошо знакомыми детям – соседями, родственниками, педагогами, врачами, библиотекарями, работниками клуба; известными людьми села – ветеранами войны и труда, старожилами, участниками боевых действий в Афганистане и Чечне; представителями разных профессий – свинарками, доярками, механизаторами, пекарями, мельниками и т.д.; одноклассниками и друзьями в классе, кружке, школе и т.д.

На этом же уровне дети общаются с растениями и животными, обитающими как в окружающей село природной среде, так и выращиваемыми на местных фермах и конных заводах (во время сбора лекарственных растений, рыбалки, сбора грибов и ягод, заготовки сена и дров, купания, походов в лес, экскурсий на фермы, катания на лошадях, заготовки ягод на пришкольном участке, уборки картофеля и т.д.). В летнее время многие мальчики проводят время с отцами на работе, катаясь в тракторах, комбайнах, присутствуя при ремонте техники, тем самым имея возможность общения с сельхозтехникой, привозят на поле из дома питье, обеды, средства от комаров и т.д.; некоторые дети самостоятельно пасут скот и лошадей.

Важно также общение с неживой природой в разное время года во время лепки снеговиков, походов в лес на лыжах, катания на велосипедах, плотах и лодках, строительства фигур и замков из песка и т.д.

Третий уровень (макроуровень) – *эпизодическое общение* детей младшего школьного возраста с сотрудниками районных и областных музеев, актерами театров, эстрадными исполнителями; общение со сверстниками в детских оздоровительных лагерях, на олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, детских развлекательных центрах; сотрудниками ГИБДД и т.д.

Для данного уровня характерно также *эпизодическое общение* с произведениями искусства разных видов и жанров, известными в области и регионе памятниками архитектуры и скульптуры; достопримечательностями района и области; дикими животными, привозными зоопарками, цирками и т.д.

Компенсировать эпизодическое общение с субъектами и объектами третьего уровня в нашем исследовании оказалось возможным за счет использования *информационного ресурса*.

В условиях современного информационного общества в каждой сельской школе появилась возможность использования информационных коммуникационных технологий, в нашем исследовании представляющих наполнение информационного ресурса. Опираясь на исследование В.И. Роберт, посвященное характеристике информационных технологий, используемых в современном образовании [11], мы выявили ряд возможностей, позволяющих компенсировать недостатки в общении младших школьников с памятниками культуры и искусства, а также различными достопримечательностями, миром растений и животных района, области, региона, страны, человеческой цивилизации. В результате, сельским младшим школьникам стали доступны следующие возможности: использования электронных источников получения информации (электронные энциклопедии, справочники, система Интернет, программные средства, телеконференции, электронные библиотеки, виртуальные школы, тематические и учрежденческие сайты и т.п.); доступа к культурным ценностям - посещения виртуальных музеев, присутствия на музыкальных вечерах, концертах, транслируемых через Интернет; заниматься компьютерной графикой и т.д.; своевременного оказания помощи в процессе познания и пр.

Использование следующего *ресурса - культурно-исторического* позволяет не только компенсировать недостаточность познания объектов и предметов окружающего мира на разных уровнях коммуникации, но и дополняет природно-пространственный ресурс, активизирует процесс приобретения знаний об окружающем мире учащимися младших классов. Содержание данного ресурса формируется за счет культурного и исторического наполнения.

Обратившись к исследованию М.С. Кагана, мы выяснили, что культура - феномен, который обнимает все, что творит субъект, осваивая мир объектов. Она включает в себя как то, что человек создает, так и то, как он создает. Следовательно, культура представляет не только продукт человеческой деятельности, но и сам процесс, в результате которого происходит изменение мира и одновременно изменение самого человека [6, с. 138].

Содержание культуры крестьянства составляют представления о религии, природе и месте человека в ней, воззрения на порядок в доме, быт, ценности семьи, рода, отношения между старшими и младшими поколениями, традиции и обряды, взгляды на хозяйственно-трудовую деятельность определенное, отношение к животным, к земле. Эти представления легли в основу многочисленных традиционных *народных и фольклорных праздников*: праздник весны (новый виток в жизни природы), праздник борозды (начала посевов),

Ивана Купалы, праздник урожая. Традиционными на селе являются также *православные праздники*: Рождество Христово, Масленица, Пасха, Вербное воскресенье и др.

Историческое наполнение данного ресурса в нашем исследовании представлено многочисленными поселениями Курганской области, имеющими исторический статус. Кроме многочисленных сел, имеющих многовековую историю, область имеет достаточное количество исторических городов, одновременно являющихся и культурными центрами. Ознакомление младших школьников с историей не только родного села, но и городов, имеющих исторический статус, позволяет значительно расширить представления детей о культуре и истории родного края.

Представленные ресурсы (пространственный, коммуникативный ресурс, информационный и культурно-исторический ресурсы) необходимы для пополнения знаний учащихся об окружающем мире и дают сельской школе гораздо больше возможностей в развитии познавательной активности учащихся младших классов. Использование данных ресурсов необходимо при организации краеведческой работы в школе, проведения уроков изобразительного искусства и технологии, окружающего мира, проектной деятельности школьников, а также во внеклассной работе (в ходе проведения кружков, факультативов, пешеходных и выездных экскурсий и т.д.), а также в реализации воспитательной работы – при проведении классных часов, бесед, посещений старожилов и тружеников войны и труда и т.д.

Третье условие, обеспечивающее эффективность процесса развития познавательной активности учащихся младших классов сельской школы - *интеграция познавательной деятельности младших школьников с другими видами деятельности (учебной, игровой, коммуникативной, художественно-творческой, трудовой и т.д.)* - направлено на развитие деятельностного компонента познавательной активности младших школьников. Данное условие связано с философским и психолого-педагогическими положениями о том, что личность формируется в деятельностной активности человека, и о том, что для социального становления необходимы все основные виды деятельности: игровая, коммуникативная, трудовая, художественно-творческая и т.д.

Адекватное объединение познавательной деятельности младших школьников с другими видами деятельности требует избрания наиболее подходящего педагогического аппарата, которым становится одна из тенденций современного мира, науки, общественной жизни – интеграция (от латинского *integratio* – восстановление, восполнение от *integer* – целый). Интеграцию называют основным механизмом гуманитаризации образования [1, с. 71-74].

В процессе интеграции при соединении различных компонентов получается качественно иное образование, обладающее новыми по отношению к исходным компонентам свойствами. Б.С. Гершунский интегративными считает новые качества, не выводимые непосредственно из качеств интегрируемых компонентов и не являющиеся простой механической суммой качеств частей [2]. Следовательно, развитие нужного нам компонента познавательной активности младших школьников (деятельностного), вызванное интеграций познавательной деятельности с другими видами деятельности, неизбежно повлечет за собой преобразования других составляющих исследуемого нами личностного преобразования – мотивационного и когнитивного компонентов.

Для каждого возрастного периода в развитии человека имеется оптимальное сочетание основных видов деятельности, причем их воздействие предполагает превалирование одного из видов на конкретном этапе развития при относительно меньшей значимости других видов деятельности [5]. В младшем школьном возрасте познавательная деятельность успешно интегрируется с учебной, игровой, художественно-творческой, трудовой деятельности.

Итак, результатом проведённого нами теоретического исследования, явилось определение и обоснование совокупности следующих педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса развития познавательной активности младших школьников сельской школы:

- развитие у учащихся положительной мотивации познавательной деятельности и интереса к познанию окружающей среды посредством включения в исследовательскую деятельность
- пополнение знаний учащихся за счет расширения спектра ресурсов (пространственного, коммуникативного, информационного, культурно-исторического и др.);
- интеграция познавательной деятельности младших школьников с другими видами деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, художественно-творческой и др.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексашина, И.Ю. Новая философия образования: пути и проблемы становления / И. Ю. Алексашина // Директор школы. – 2001. – № 1. – С. 71-74.
2. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998.
3. Ильин, М.А. Основы понимания архитектуры / М. А. Ильин. – М. : Изд-во Акад. художеств СССР, 1963.
4. Ипполитова, Н.В. Организация учебно-исследовательской работы младших школьников как одно из направлений деятельности центра «Непрерывное педагогическое образование» / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // Проблемы непрерывного профессионального образования в XXI веке : материалы междунар. науч. симпозиума. – Шадринск : ШГПИ, 2009.
5. Ипполитова, Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис. ...д-ра. пед. наук / Н.В. Ипполитова. – Челябинск : ЧелГУ, 2000. – 383 с.
6. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи / М.С. Каган. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 384 с.
7. Козлова, С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова. – М. : Академия, 1998. – 160 с.
8. Немов, Р.С. Психология. В 2 кн. Кн.1. Общие основы психологии : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М. : Просвещение : Владов, 1994. – 576 с.
9. Новый энциклопедический словарь. – М. : Большая рос. энцикл. : РИПОЛ классик, 2005. – 1466 с.: ил.
10. Петрова, Э.А. Исследовательская деятельность учащихся» / Э.А. Петрова. – Тамбов : ИПК РО, 2007.
11. Роберт, В.И. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / В.И. Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 205 с.

УДК 376

В.А.Шадрин,

г. Шадринск

Анализ состояния и пути решения проблемы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья

В статье рассматриваются вопросы, связанные с профессиональным преемственным образованием лиц с ограниченными возможностями здоровья в нашей стране и за рубежом.

Профессиональное образование, ограниченные возможности здоровья.

В словаре по социальной работе человек с ограниченными возможностями здоровья определяется как тот, «кто не способен выполнять определенные обязанности или функции по причине особого физического или психического состояния или немощности. Такое состояние может быть временным или хроническим, общим или частным»[9]. Как отмечает В.С. Манова-Томова, независимо от причин нарушается равновесие между ребенком и средой и возникают трудности приспособления к обычным требованиям этой среды, то есть дезадаптация[2,с.98]. В свою очередь, по определению Ж. Нере, дезадаптация, или неприспособленность – «это затруднения, с которыми сталкивается инвалид, не получающий специальной помощи, при включении в среду, где он живет, или, под другим углом зрения, затруднения, мешающие ребенку проявить себя как другие».

В мировой практике применяются несколько моделей специального образования: специальное дошкольное или школьное учреждение интернатного или обычного типа, домашнее обучение, госпитальное обучение, специальный класс или группа воспитанников, комната реабилитации, социально-педагогический модуль при обычной школе, обычный класс общеобразовательной школы, в котором осуществляется совместное с нормальными детьми обучение ребенка с особыми потребностями. И как показывает международный опыт, адекватные особым потребностям ребенка условия могут быть созданы в любом общеобразовательном учреждении. Поэтому в большинстве европейских государств и в США специальное образование является органической частью общего образования, представляя собой прежде всего интегрированную базу и специфические методы обучения ребенка с особыми потребностями в рамках единых стандартов и индивидуальных образовательных программ. Акцент при этом ставится на интересах конкретного ребенка, и соответствующие социально-педагогические структуры обязаны выявлять, диагностировать и удовлетворять особые образовательные потребности детей с обязательным участием родителей и учетом их пожеланий, а также прилагая максимум усилий для того, чтобы ребенок, насколько это возможно, обучался вместе со сверстниками в обычной школе.

Современная личностно - центрированная гуманистическая концепция отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья, развивающаяся за рубежом уже более двух десятилетий, обозначила четкие теоретические и практические позиции в специальной педагогике. Признавая самоценность личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, приоритет интересов личности над интересами общества, педагогика ищет пути свободного, адекватного потребностям и возможностям каждого индивидуума, воспитания, развития, социализации не только в условиях специальных (коррекционно-воспитательных) учреждений, но и в обычном социуме, в том числе в

массовых учебно-воспитательных учреждениях. В отечественной специальной педагогике эта интеграционная социально-педагогическая концепция долгое время лишь декларировалась, и только в настоящее время стали предприниматься попытки ее реализации на практике.

Учитывая характер реабилитационно - педагогической работы как помогающей профессии и специфике контингента учащихся, учебно-воспитательный процесс строится в первую очередь на принципах гуманистического подхода и включает в себя, в частности, акцент на эмоциональные аспекты взаимодействия учителя и учащихся; перенос центра тяжести с процесса обучения на процесс учения, что предполагает личностную включенность и активное участие в нем обучаемого; широкое понимание учения, как по сути фактора становления человека, в котором учитель играет роль наставника и фасилитатора. При этом гуманистические ценности должны пронизывать все уровни учебного процесса (цели, содержание, средства обучения).

В зарубежной практике дети с ограниченными возможностями здоровья обычно следуют программе обучения для здоровых детей, Обучение может проходить в спецшколах либо в спецклассах обычных школ, в некоторых случаях – на дому. Помимо общеобразовательной программы, детям помогают овладевать социальными навыками, но один из основных принципов – не отрывать ребенка от семьи и общества здоровых сверстников. Выбор школы – общеобразовательной или специальной – зависит от многих факторов, главным образом от уровня технического оснащения школы и возможностей удовлетворить особые потребности больного ребенка. Однако, как отмечает А. Коэн, степень успешности интеграции ребенка в общеобразовательную школу зависит главным образом от педагогического коллектива, и, как показали многочисленные исследования, интеграция ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную школу, в случае правильно организованной поддержки, оказывается неизмеримо лучшим вариантом для самого ребенка, его семьи и идет на пользу остальным учащимся (воспитание гуманизма и толерантности). Штат работающих в системе образования и воспитательные службы включают учителей, служащих по трудоустройству, служащих по наблюдению за образованием и патронажных работников, чья роль состоит в координации предоставляемых услуг. При этом предполагается либо наличие специалистов в области педагогической психологии и работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в качестве советников учителей-предметников, либо специальная подготовка этих учителей в области особых образовательных потребностей. Школа берет на себя выполнение следующих функций: поиск соответствующих технологий для облегчения коммуникации ребенка с ограниченными физическими возможностями здоровья; составление, внедрение, контроль и оценка индивидуальных планов обучения, максимально приближенных к типовым учебным планам; обеспечение независимого обучения и доступа к предметам средней школы. В любом случае предполагается установление творческих деловых взаимоотношений между школой, с одной стороны и родителями, учениками, медицинскими и социальными работниками – с другой.

Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в нашей стране до недавнего времени носило закрытый, ограниченный характер и осуществлялось в рамках профессиональной подготовки детей в специальных (коррекционных) школах различного вида, специализированных учебных заведениях начального и

среднего профессионального образования. Данная система, имея право на существование, была не в состоянии удовлетворить потребность инвалидов в получении профессионального, в том числе и высшего, образования, позволяющего им успешно адаптироваться в среде самостоятельной жизни и профессиональной деятельности. В Российской Федерации в органах социальной защиты населения состоит на учёте 12 миллионов инвалидов.

Ежегодно впервые признаются инвалидами более 1 миллиона человек. Среднегодовой прирост детей-инвалидов составил в 2005-2009 гг. 6,6 %. Всего трудоустраивается 15 % инвалидов, а выражают желание трудиться 55 % инвалидов.

Таким образом, проявляется противоречие между потребностью лиц с ограниченными возможностями здоровья в получении полноценного профессионального (начального, среднего, высшего) образования, позволяющего им интегрироваться в среду профессионального труда и в неспособности системы специализированных образовательных учреждений для инвалидов обеспечить удовлетворение потребности миллионов лиц с ограниченными возможностями здоровья в своём профессионально-образовательном определении.

Очевидным является расширение базы профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее перспективным направлением решения проблемы является создание системы непрерывного интегрированного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В проекте Закона Российской Федерации «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья» принятым Государственной Думой даны следующие основные понятия:

1. Специальное образование – образование, для получения которого лицам с ограниченными возможностями здоровья создаются специальные учреждения образования.

2. Лицо с ограниченными физическими возможностями здоровья, имеющее физический и (или) психический недостаток, препятствующий освоению образовательных программ без создания условий для получения образования.

3. Физический недостаток – подтверждённый временной или постоянный недостаток в нормальном функционировании органа (органов) человека, вследствие соматического или инфекционного заболевания.

4. Специальные условия для получения образования (воспитания), в том числе специальные образовательные программы, методы обучения, индивидуальные технические устройства, среда жизнедеятельности, а так же педагогические, социальные и иные услуги, без которых невозможно освоение общеобразовательных и профессиональных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья.

5. Интегрированное обучение – совместное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих отклонений в здоровье посредством создания специальных условий для получения лицами с ограниченными возможностями здоровья посещать образовательное учреждение общего назначения и учреждение, созданное для обучения лиц, не имеющих ограничений по состоянию здоровья для получения образования.

6. Специальное образовательное подразделение – подразделение образовательного учреждения, созданное для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Образовательное учреждение общего назначения, создающего специальные условия для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья совместно с лицами, не имеющими таких ограничений.

В статье 5 проекта Закона «Государственная политика в области специального образования» говорится о том, что государство обеспечивает лицам с ограниченными возможностями здоровья условия для получения бесплатного образования в соответствии с их способностями и возможностями и способствует развитию интегрированного обучения.

В требованиях к организации учебного процесса в учреждениях специального образования выделены следующие задачи:

1. Формирование личности профессионала за счёт мобилизации ресурсов и скрытых возможностей.
2. Социальная, профессиональная, психологическая реализация статуса личности в социально – экономической сфере.
3. Развитие общественного сознания личности, понимание места и роли индивидуума в жизни общества, его включение в социальные и природные процессы.
4. Формирование потребности высокой культуры здоровья, осознание важности и значимости здоровья каждой отдельной личности.
5. Формирование профессиональных качеств, знаний, умений и навыков.
6. Самоутверждение в признании объективной ценности и престижности своего квалифицированного труда.
7. Формирование самосознания личности, нравственного и духовного потенциала, понимание свободы и умение ею пользоваться. Развитие способностей самоконтроля, самокоррекции, понимание ценности простых общечеловеческих нравственных норм общения как реального пути решения актуальных социальных проблем.
8. Подготовка специалистов по перспективным профессиям, связанных с рыночными отношениями и инновационными задачами.

Таким образом, создаётся нормативно – правовая база создания интегрированных систем специального и профессионального образования. Подтверждается возможность совместного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях общего назначения с лицами, не имеющими отклонений в здоровье. Формирование нового нормативно – правового пространства образования лиц с ограниченными возможностями идёт параллельно с научным обоснованием принципиальной возможности создания системы непрерывного образования для лиц с ограниченными возможностями, получение ими начального, среднего и высшего профессионального образования. В этом плане необходимо отметить результаты исследования Е.А. Мартыновой. Ей определены философско – гуманистические основы исследования проблемы построения и функционирования системы высшего образования для лиц с ограниченными возможностями. Рассмотрены социальный и педагогический аспект проблемы доступности высшего образования для лиц с ограниченными возможностями, выделено общее и особенное в структуре системы высшего образования для лиц с ограниченными возможностями [3, с.126]. Самое главное – Е.А. Мартынова разработала эффективно функционирующую систему высшего образования для лиц с ограниченными возможностями, включающую следующие подсистемы: отбор слушателей-инвалидов и их довузовская подготовка и адаптация; субъекты высшего профессионального образования (студенты-инвалиды и преподаватели); интегрированное обучение студентов-инвалидов; сопровождение интегрированного обучения студентов-инвалидов; дистанционное обучение лиц с ограниченными возможностями; информационно-просветительская деятельности; организация и управление[4].

Необходимо отметить значимость для нашего исследования работы Е.М. Старобиной. Она рассматривает теоретические основы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья; психологический, педагогический, реабилитационный аспекты профессионального образования инвалидов; потребности инвалидов в получении профессионального образования; даётся анализ нормативно-правовой базы профессионального образования и состояния системы непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. В системе непрерывного образования Е.М. Старобина выделяет следующие уровни: допрофессиональная подготовка, профессиональное образование и переподготовка, трудоустройство инвалидов[7, с.68].

Мы считаем, что данная совокупность ступеней непрерывного профессионального образования должна выглядеть следующим образом: допрофессиональная подготовка; интегрированное начальное, среднее, высшее профессиональное образование, система повышения квалификации и переподготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья. Разработанная Е.М. Старобиной концепция и модель системы непрерывного профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья выводят эту проблему за рамки одного учреждения профессионального образования, а выделенная ей специфика педагогической, методической, реабилитационной составляющей проблемы, позволяет определить особенности организации интегрированного профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, решать проблему совместного обучения более эффективно[8].

В плане анализа состояния решения проблемы необходимо отметить инновационную деятельность специализированных учебных учреждений профессионального образования (Г.Г. Иванов, А.Н. Купавых, Н.А. Агарков). Исследованием проблемы профессионального образования лиц с нарушениями органов слуха А.Г. Станевский [6]. Проблемы образования детей с нарушениями органов зрения исследует Г.В. Никулина [5]. Вопросами доступности высшего образования для инвалидов занимаются М.И. Никитина, Е.А. Мартынова, различными аспектами сопровождения инвалидов в процессе получения ими профессионального образования, профессиональным самоопределением инвалидов Е.М. Старобина. Необходимо выделить научный поиск и организацию образовательной практики по профессиональной подготовке лиц с ограниченными возможностями в специализированных учебных заведениях среднего профессионального образования (О.С. Андреева, В.А. Ермоленко).

В то же время анализ состояния решения проблемы позволяет сделать вывод о необходимости дальнейшего осмысления, научного обоснования проблемы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. В соответствие с этим выводом нами даётся обоснование модели преемственного профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, а конкретно, с нарушениями органов слуха, в системе взаимодействия специальной (коррекционной) школы I,V вида и Зауральского колледжа физической культуры и здоровья.

Современное состояние решения проблемы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями позволяет сделать следующие выводы:

1. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, его непрерывный характер, рассматривается

как социальный заказ, социальная проблема и как социальный ресурс кадрового потенциала общества.

2. Общественная практика и научное обоснование профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в стране и за рубежом позволяет говорить о постоянной актуализации её инновационного решения и предполагает дальнейший научный поиск новых идей, подходов, моделей, технологий

3. Закрытая система специализированных учреждений профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья не позволяет решить проблему подготовки инвалидов к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности.

4. Эффективным стратегическим направлением решения проблемы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья является создание системы профессионального образования, признаками которой являются: совместное обучение, непрерывный характер, наличие необходимых условий (адаптированные учебные программы, технологии обучения, методы, индивидуализированные средства реабилитации и коррекции, подготовленность педагогических кадров и т.д.).

5. Необходимым условием является обоснование взаимодействия различных уровней профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Проект Закона Российской Федерации «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья». Принят Государственной Думой Российской Федерации 02.06.1999г.
2. Манова-Томова, В.С. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте / В. С. Манова-Томова. – София : Медицина и физкультура, 1981.
3. Мартынова, Е.А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями / Е. А. Мартынова. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2002. – 383 с.
4. Мартынова, Е.А. Теоретические основы построения и функционирования системы высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями : дис. … д-ра пед. наук / Е.А. Мартынова. – Челябинск, 2003.
5. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в условиях образовательного и реабилитационного процесса : монография / Г.В.Никулина. – СПб. : Изд – во РГПУ им. Герцена, 2004. – 299 с.
6. Станевский, А.Г. Актуальные проблемы высшего профессионального образования инвалидов и иных лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации / А. Г. Станевский, И. Б. Фёдоров // Основные направления и особенности правового регулирования системы образования в государствах – членах ЕврАзЭС. – СПб., 2006.
7. Старобина, Е.М. Основные категории реабилитационного аспекта профессионального образования инвалидов / Е. М. Старобина // Социально – психологические проблемы образования и реабилитации инвалидов. – СПб. , 2004.
8. Старобина,Е.М. Концептуальная модель системы непрерывного профессионального образования инвалидов : дис. …д-ра пед. наук / Е.М. Старобина. - СПб, 2005. 417с.
9. Словарь-справочник по социальной работе / под ред. Е.И. Холостовой. – М. : Юристъ, 1997.

УДК 378

Е.А. Шамонин,
г. Шадринск

Характеристика условий развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры

В статье охарактеризованы педагогические условия развития познавательной самостоятельности обеспечивающие его эффективность

Условие, педагогические условия, познавательная самостоятельность.

Важным шагом нашего исследования является выявление и обоснование педагогических условий, способствующих эффективной реализации рассматриваемого процесса.

Эффективность реализации рассматриваемого нами процесса достигается за счет определенных условий. В связи с чем обратимся к изучению понятия «условия». В словаре С.И. Ожегова ***условие*** понимается как: 1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; 2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; 3) обстановка, в которой что-нибудь происходит [5, с. 588].

В философии условие трактуется как «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [8, с.707], другими словами, условие понимается как отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Совокупность конкретных условий данного явления образует среду его протекания, возникновения, существования и развития.

В научно-педагогической литературе имеются различные подходы к определению понятия - **«условия».**

Так, В.М Полонский определяет условия как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [6, с. 36].

В психолого-педагогической литературе данная проблема нашла свое отражение в работах В.А. Андреева, А.Я. Найна, Н.М. Яковлев, М.В. Зверева, М.В. Дементьева и др.

В.И. Андреев в качестве таковых рассматривает совокупность (комплекс) мер, содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания [1, с. 238].

Для Л.А. Найна *педагогические условия* - совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач [4, с. 44-49.].

Н.М. Яковлева и другие исследователи определяют *педагогические условия* как совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса [9, с. 403].

В целом анализ философской, педагогической литературы по данной проблеме показывает, что при определении понятия «педагогические условия» необходимо учитывать

положение о том, что условия представляют совокупность обстоятельств, определяющих достижение цели осуществляемой деятельности. С учетом этого, опираясь на определение А.Я. Найна, *мы рассматриваем педагогические условия развития профессиональных интересов будущих учителей физической культуры, как совокупность возможностей содержания, форм, методов профессиональной подготовки студентов, материально-пространственной среды, направленных на достижение цели осуществляемого процесса*.

Особое место в анализе рассматриваемого понятия занимает проблема *необходимых и достаточных условий*. В философском понимании достаточными считаются условия, из наличия которых с необходимостью следует существование какого-либо явления. Если из всех наборов достаточных условий убрать общие, получим необходимые условия, т.е. условия, которые представлены каждый раз, когда имеет место обусловливаемое явление. Полный набор необходимых условий, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя добавить ничего, что было бы излишним с точки зрения обусловливания данного явления, называют необходимыми и достаточными условиями [8, с. 707].

Поскольку в качестве цели нашего исследования выступает выявление педагогических условий, способствующих *развитию познавательной самостоятельности*, мы сосредоточили внимание на анализе именно этого аспекта обозначенной проблемы.

Особый интерес для нашего исследования представляют работы, в которых рассматривается проблема реализации эффективных условий развития познавательной самостоятельности. Так, Т.И. Веберг понимает под **условием** совокупность процессов и отношений, которая дает возможность преподавателю успешно побуждать студентов к проявлению познавательной самостоятельности в учебной деятельности, квалифицированно управлять формированием этого качества у студентов и выделяет следующие условия развития познавательной самостоятельности:

1. *Активизация в разнообразной деятельности, но, прежде всего, в учебном процессе на основе умелой реализации таких дидактических принципов, как сознательность, активность и самостоятельность в обучении*. Сознательное отношение к изучаемому, самостоятельность в решении задач обучения означает проявление высокой степени активности студентов. Как показывает практика, важно при этом обеспечить четкое соблюдение правил реализации этих принципов в обучении. На наш взгляд, это зависит, прежде всего, от умения слить в единый активный процесс преподавание и учение. Результатом успешной работы преподавателя в данном направлении является достаточная сформированность познавательной активности и самостоятельности каждого студента как важных качеств личности, необходимых для активного познания. Соотношение самостоятельности преподавателя и студентов позволяет достигнуть успехов в обучении и учении за более короткий срок [2, с. 85].

2. *Знание преподавателем компонентов познавательной самостоятельности студентов и умелое руководство формированием их в учебной и научной деятельности студентов*. Познавательная самостоятельность, с одной стороны, является показателем умственного развития личности студента (уровня его мышления, памяти, восприятия и внимания, устойчивости волевых усилий, активности, наличия познавательных интересов и потребностей, ценных мотивов учения, овладение умениями и навыками самостоятельной и самообразовательной

деятельности). Познавательная самостоятельность тесно связана с желанием и стремлением студентов стать высококвалифицированными, эрудированными специалистами. С другой стороны, познавательная самостоятельность является следствием педагогического мастерства, умения преподавателя создать у студентов установку на изучение того или иного учебного материала, организовать активное познание студентов на занятии, добиваясь активного восприятия знаний, выработки самостоятельности мышления.

3. Осуществление индивидуального подхода к студентам в учебном процессе. Необходимость учета индивидуального своеобразия учения при активизации познавательной самостоятельности отмечают В.А. Сластенин, А.И. Щербаков, Г.И. Щукина. Индивидуальный подход требует учета возможностей и особенностей студентов соответственно курсу обучения студентов в институте. Индивидуальный подход требует учета установок преподаватели творчески сочетают при этом внутренние и внешние факторы формирования познавательной самостоятельности, создают тот педагогический сплав, который в конечном итоге обеспечивает высокий уровень познавательной самостоятельности студентов. Деятельность преподавателей в этом направлении является показателем уровня его педагогического мастерства, умения, правда сказанным по поводу школьников, определенным образом направлять творчество школьников, помогать им выявляться, отливаться в определенную форму. [2, с.85-89]. Иначе этот показатель можно назвать педагогическим талантом преподавателя, имеющего свой индивидуальный почерк, умения возбуждать и развивать познавательную самостоятельность и возможности студентов, формировать у них потребность в знаниях. Выражается это в активных формах деятельности, в их практической направленности, в продуктивных методах обучения.

4. *Система сложившихся отношений в учебном процессе, способствующих положительным эмоциям и созданию благоприятной атмосферы учебной деятельности.* Самыми благоприятными отношениями в процессе обучения являются межсубъектные, когда учитель и ученик вместе, синхронно, с опорой на деятельность друг друга, заинтересованно осуществляют учебно-познавательную деятельность, совместно устраняют просчеты» [2, с.85-89].

М.А. Туркина, исследуя процесс развития познавательной самостоятельности, определила следующие педагогические условия:

1. Единство процессуального и личностного подходов, так как интеллек-туальное развитие студентов тесно взаимосвязано с мотивационной, эмоционально-волевой сферами, с его жизненным опытом;

2. Владение преподавателем приемами управления развитием интеллектуальных качеств студентов, знать критерии оценки уровня их развития, уметь гибко корректировать данный процесс по мере необходимости; студенты должны четко представлять пути и способы развития у себя не обходимых качеств и познавательной самостоятельности в целом, постепенно овладевать «самооценочными» интеллектуальными умениями, осознанно концентрировать усилия на развитии сильных сторон и преодолении слабых сторон умственной деятельности.

3. Последовательное и осознанное овладение студентами системой приемов умственной деятельности, как формально-логических (анализ, синтез, сравнение, классификация и др.), так и логико-диалектических (всестороннее рассмотрение явления, выявление противоречий, варьирование

несущественными признаками в целях установления существенных и др.).

4. Постоянное повышение уровня познавательной трудности решаемых задач, обобщения изучаемого материала и закрепления его в памяти обучаемых на уровне законов, принципов, функциональных систем; одним из условий оптимизации управления развитием интеллектуальных качеств должен быть активный обмен информацией между преподавателем и студентом, предоставление обучаемым возможности проявить себя в роли исследователей при решении учебных и научно-исследовательских задач [7, с.103-104].

Эффективному развитию познавательной самостоятельности студентов, с точки зрения И.В. Калашниковой, способствуют: активное участие студентов в обучении; использование комплекса развивающих методов; сочетание репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности студентов; осуществление индивидуально-дифференцированного и личностно-ориентированного подходов; оптимальное использование НИТ [3, с. 47-48].

Анализ научной литературы показывает, что исследователи выделяют различное количество педагогических условий, объединяя их в разные группы. Такое разнообразие совокупности условий объясняется различиями в постановке конкретных целей исследования, требованиями к качеству подготовки специалистов, различием теоретико-методологических подходов и т.д. Но, в целом, совокупность выделяемых педагогических условий в различных научных работах имеет много сходного, что объективно обусловлено наличием сходных объектов исследования, опорой на общие философские, психолого-педагогические положения, составляющие основу исследования.

Таким образом в нашем исследовании мы выделяем следующие педагогические условия:

1) развитие познавательной самостоятельности на основе научной организации труда; 2) использование ИКТ 3) активизация разнообразной деятельности развития мотивации студентов за счет разнообразия видов деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
2. Веберг, Т.И. Педагогические условия развития познавательной самостоятельности у будущих учителей математики : дис. … канд. пед. наук / Т. И. Веберг. – Липецк. 1999. – 149 с.
3. Калашникова, И.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов в процессе изучения математических дисциплин : дис. … канд. пед. наук / И.В. Калашникова. – Барнаул, 2004. – 173 с.
4. Найн, А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 49.
5. Ожегов, С.И.Словарь русского языка : ок. 53000 слов / С.И. Ожегов ; под общ. ред проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : Оникс : Мир и образование, 2007. – 640 с.
6. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
7. Туркина, М. А. Развитие познавательной самостоятельности студентов в условиях проблемно – деятельностного обучения в вузе : дис. … канд. пед. наук / М. А. Туркина. – Ставрополь, 2000. – 205 с.
8. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев [и др.]. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

9. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. … д-ра пед. наук. – Челбинск, 1992. – 403 с.

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.2

И.Н. Вавилова,
г. Шадринск

Обогащение информационного пространства дошкольного образовательного учреждения проблемой нравственности

Образование детей дошкольного возраста - работа со смыслами, ценностями, системой отношений ребенка. Процесс дошкольного образования в этой логике представляет собой целенаправленное обеспечение в педагогическом диалоге динамики смыслов и способов бытия ребенка в окружающем мире, актуализирующих его человеческие качества

Нравственность, нравственное становление личности, моральные ценности, моральные номы

Теоретический анализ научных идей показал, что ценности как специфические социальные и моральные определения объектов окружающего мира, имеют положительное или отрицательное значение для человека и общества и по отношению к человеку служат объектами его потребностей и интересов. В сознании личности они играют роль повседневных ориентиров в предметной и социальной действительности, определяющих характер и направленность различных практических отношений личности к окружающему миру. Выявляются родовые элементы в структуре общечеловеческих ценностей: *жизнь* как высшая ценность и системообразующий элемент первого уровня ценностного ориентирования; *гуманизм* как высший идеал отношения к человеку и миру и основополагающий компонент второго уровня ценностного ориентирования.

Эти основополагающие компоненты структуры общечеловеческих ценностей в своей целостной взаимосвязи составляют основу понятия - «культура». Ценностное отношение к окружающему миру - совокупность сложившихся у индивида представлений и предпочтений, результата отражения и осмысления явлений внешнего мира, взаимоотношений людей. Ценностное отношение является определенной формой взаимосвязи субъекта и объекта при взаимодействии личности с окружающим ее миром, определенной позицией, связанной с эмоционально-волевой сферой. Основными качествами личности становятся ее способность к культурной идентификации, освоению ценностей культуры, выбору и осуществлению культуросообразного образа жизни, самодетерминации в культуре.

Для определения педагогически целесообразных способов и средств формирования у детей ценностного отношения к окружающему миру выделяют качества личности, которые, соответствуя системообразующему элементу общечеловеческих ценностей и особенностям детской субкультуры, составляют основу для личностного принятия ребенком комплекса общечеловеческих ценностей.

Ценность группового сознания начинает играть большую роль в старшем дошкольном возрасте. На основе определения структурных компонентов субкультуры (нормы, традиции, ценности, самооценка, самосознание, образ мира и др.) выделяются отличительные черты субкультуры детей старшего дошкольного возраста: открытость многообразному содержанию окружающего мира; пластичность присвоения его содержания; творческий

характер присвоения; смысловой приоритет; слитность образующих субкультуры; многофункциональность. Функциональный анализ информации позволяет делать вывод о том, что в старшем дошкольном возрасте такими качествами являются чувство самоуважения и любовь к себе. В самоуважении выражается понимание ребенком самоценности любого проявления жизни. Приобретается оно через удовлетворение таких важнейших потребностей старших дошкольников, как потребность в самооценке, понимании, осознании истины и самоактуализации. Определены обобщенные отличительные черты детского образа мира: отрывочность знаний и представлений; противоречивость; парадоксальность; динамичность; проблематичность.

А.Г. Ковалев ставит вопрос о целостном духовном облике личности, его происхождении и строении, как вопрос о синтезе сложных структур. В то же время другой психолог - А.В. Петровский – отметил: “Человеческую личность характеризует, прежде всего, система отношений, обусловленных ее жизнью в обществе” [7]. Он указал, что если человек входит в относительно стабильную социальную среду, то проходит через три фазы развития:

1.Адаптацию - усвоение действующих ценностей и норм, овладение средствами и формами деятельности и уподобление другим членам общности. Если адаптация не происходит, то формируются качества комформности, зависимости, робости, неуверенности.

2.Индивидуализацию - необходимость “быть таким как все”. Стремление индивида к персонализации, что характеризуется поиском средств и способов обозначения своей индивидуальности. Если возникают трудности с прохождением второй стадии, то формируется негативизм, агрессивности, подозрительность. При успешном ее прохождении формируются такие качества как гуманность, доверие к людям, справедливость, требовательность к себе.

3.Интеграцию - противоречие между стремлениями индивида быть индивидуальностью, с одной стороны, и потребностью общности принять лишь те индивидуальные особенности, которые способствуют ее развитию и тем самым развивают его самого, как: личности в группе, с другой. Человек становится личностью, когда он способен изменять обстоятельства жизни, сознательно управлять и самим собой.

Дошкольные образовательные учреждения с преобладающим в них авторитарным и информационным воздействием на детей оказались не подготовленными к трансформации таких образовательных ценностей. По мнению Л.С. Выготского [2], отличительная черта психического развития в том, что у ребенка должно реально сформироваться то, что с самого начала существует в виде некоторой идеальной формы в окружающей человеческой среде, в первую очередь, социальной, к воплощению чего направлено все развитие человека. Так происходит и нравственное формирование. Оно предполагает усвоение общественных норм и нравственных принципов, представленных в форме словесных требований, бытовых традициях, в поведении окружающих людей, в качестве личности, в персонажах художественных произведений. Внутренние этические инстанции – это особого рода системные образования, в состав которых входят принятые субъектом социальные требования (нормы), непосредственно слитые с соответствующими эмоциональными переживаниями.

Формирование личности путем интериоризации - есть присвоение продуктов общественного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения. Переход из внешних во

внутренние характеризуется: представленностью нравственного содержания и ознакомление с ним ребенка; раскрытием нравственного смысла, умением выделять переживания другого; переводом имеющегося у ребенка нравственных знаний в нравственные мотивы поведения, путем выполнения нравственных норм в значимой ситуации. Т.Е. Конникова отмечает, что: мы исходим из признания того, что существенным для формирования личности ребенка является общение, которое осуществляется в целенаправленной практической деятельности. Содержание деятельности и способы ее организации определяют образование отношений, что обеспечивает воплощение нравственного образца в многообразии жизненных ситуаций. Особая ценность практической деятельности в том, что в ней ребенок выступает как непосредственный участник, субъект этого процесса. Деятельность ставит его перед необходимостью занять определенную позицию в отношениях с окружающим.

А.А. Люблинская [4] отличала зависимость привычек общения ребенка с взрослыми и сверстниками: вежливое обращение; умение не вмешиваться в разговор старших; не перебивать от правильного морального поведения. **С**ущественной стороной в развитии нравственных чувств является рост понимания переживаний других людей и умение «сопереживать» с ними то, что волнует, радует, печалит. Развитие моральной сферы ребенка во многом обусловлено пространством, где находится ребенок, и социально-психологическим климатом. В процессе переживаний в соответствии с потребностями и интересами данного ребенка происходит оценка действия. Выясняется смысл действий и определяется отношение к нему (положительное, отрицательное, безразличное). Это свидетельствует о важной роли сверстника в формировании позитивного взаимодействия.

Решающее воздействие на физическое, психическое и интеллектуальное развитие ребенка оказывает эмоциональное влияние окружающей среды. (М.И. Лисина [3].) Положительный эмоциональный контакт способствует более быстрому и лучшему усвоению сложных моральных норм, принципом общественной жизни и правил. На формирование благополучного климата влияют качества личности воспитателя: сознательность, настойчивость, ответственность, требовательность к порядку, внимательность к людям. Они оказывают существенное воздействие на усвоение моральных норм поведения и нравственных чувств. Большую роль в развитии нравственного сознания имеет обогащение словаря ребенка словами, дифференцировано обозначающие нравственные качества. Ребенок сначала научается отличать себя от окружающего мира, затем он приходит к различению человеческих существ от других объектов, потом себя от других. Синкретизм нерасчлененности «Я» и «Не Я» у ребенка сменяется отношениями противопоставления себя сначала миру, потом другим людям, затем установление согласованности и оппозиции, взаимности и разобщенности. Психологи считают, что для регуляции поведения детей важны сформированный *образ «Я» ребенка и адекватная нравственная самооценка*.

К концу дошкольного возраста дети начинают оценивать себя с точки зрения усвоенных правил постоянно, а не от случая к случаю. Внутри его личности формируется «инстанция», которая начинает «требовать» то, что раньше требовалось извне. В ходе идентификации происходит ряд важных изменений: а) ребенок овладевает активностью своих сфинктеров; б) формируется предметное, опосредствованное восприятие и память; развитие речи и логическое мышление; в) формируется произвольное поведение. Совокупность этих изменений является первым этапом социализации, в

результате чего возникает сознательное «Я». Структура образа «Я» имеет три подструктуры: «Я» - реальное - осознаваемые характеристики ребенка); «Я» – потенциальное положительное («Я» – идеальное); «Я» – потенциальное отрицательное (характеристики, которыми ребенок не хочет овладеть).

Непременным условием успешности работы, по мнению А.А. Бодалева [1], является направленность на межличностные взаимоотношения, когда другие люди стоят в центре системы ценностей человека, которая способствует раскрытию личностного потенциала того, на кого направлено общение. В работе с детьми дошкольного возраста необходима любовь и чуткость.

Одним из важных факторов межличностных отношений, по мнению В.Н. Мясищева, является эмоциональное отношение к сверстнику, особую важность имеет эмоциональная вовлеченность ребенка в действия другого [6]. В психологический климат каждый ребенок вносит свой персональный вклад – преобладающее настроение, отношение к сверстникам, удовлетворенность отношениями в группе.

Для ребенка общение со сверстниками — это, обучение миру, нравственным его законам. Он учится здраво судить о людях, оценивать и узнавать добро и зло, ощущать, что он не один на свете, что, оказывается, многие связаны с ним, как и он связан с ними, он нелегко и непросто познает великую науку любить людей, то есть жить с ними в мире. Общий тонус настроения ребенка, положительный или отрицательный его знак, общее радостное или невеселое состояние его духа, играет важную роль в отношении к нему сверстников, является одним из решающих моментов в общении ребят этого возрастного периода.

Воспитатель заменяет детям мать во время ее отсутствия, и ребенок ждет от него такого же внимания, теплоты, ласки, готовности прийти на помощь, защитить, утешить, – одним словом, - любви. В частности, Я.Л. Коломенский считает, что настоящего воспитателя характеризует не слепая любовь и не только к избранным, а к каждому ребенку: яркому и застенчивому, покладистому и трудному. Одним из психологических механизмов нравственной регуляции детей старшего дошкольного возраста является разрешение противоречия между образом самого себя как тождественного положительному этическому эталону и отрицательного образа своих конкретных поступков, возникающего в результате соотнесения их с отрицательными этическими эталонами. Дети получают представление о моральных нормах, моральных качествах человека (А.А. Люблинская [4], В.С. Мухина [5]..

Родителям общение детей дает богатейшие возможности для наблюдений. Ребенок еще не знает (и нескоро поймет, усвоит и привыкнет к тому), что хорошо, что плохо, но, живя рядом с горячо любимыми своими папой и мамой, он станет самым добросовестным образом - причем абсолютно некритично! - всеми порами впитывать дух и быт. Расширяется для родителей сфера воспитательных задач и возможностей. Каждый возраст, хотя в общих чертах, выдвигает свои особенные проблемы, высвечивает разные стороны общение детей. Эмоция их язык, пароль - первоэлемент общения.

Их духовная жизнь выражается через слово и непосредственную живую эмоцию, начало всякого чувства. Сознание даже маленьких ребят, растущих в отрицательной с точки зрения нравственности обстановке, может создавать негативные моменты, опасные, мешающие человеческому общению черты. Задача в том, чтобы вовремя заметить их появление и не дать им развиться в душе ребенка, перейти в привычку, в антиобщественный нравственный навык. Активность – качество прекрасное, ибо конструктивное,

значит, и нужнейшее для вечно преображающейся жизни. Но активность активности рознь.

Похвала очень важна, например, как одобрение, когда она поддерживает ребенка в каком-то конкретном, пока еще не очень получающемся у него деле. Важна также и поощрительная оценка того или иного определенного поступка, так сказать, для уточнения у ребенка нравственных критериев. Конкретные похвалы нужны, и полезны. Но они ничего общего не имеют с постоянным беспредметным захваливанием ребенка, к которому он привыкает. Если похвала становится постоянной потребностью, то она рождает неуверенность в себе. От родителей требуются такт и выдержка, умение не бросаться сразу на защиту своего ребёнка, не вмешиваться резко и прямолинейно в отношения детей. Нельзя лишать его духовной самостоятельности. Это не самоустранение родителей, но данное положение выступает основанием для воспитания личности, ядром которой являются субъектные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности и жизнетворчества.

Педагогический процесс, построенный по выделенному алгоритму, соответствует механизму формирования ценностного отношения к окружающему миру. В соответствии с этим необходимо совершенствовать работу по формированию у детей способности произвольно управлять своим поведением не на основе "слепого" подчинения правилам, а на основе осознания нравственной ценности и справедливости моральных норм и развития гуманного отношения к окружающим. Таким образом, формирование нравственности рассматривается как результат интериоризации внешних заданных норм мышления и поведения и превращение их во внутренние психические процессы (Л.С. Выготский, А.В. Петровский); последовательное превращение одних качественно своеобразных форм нравственной сферы в другие, более совершенные (Л.И. Божович).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалёв, А.А. О взаимосвязи и об отношениях /А.А. Бодалёв // Вопросы психологии. – 1994. – № 1.
2. Выготский, Л.С. Психология как феномен культуры / Л.С. Выготский. – М. : Воронеж, 1996.
3. Лисина, М.И. О влиянии педагогического общения на эмоциональное самочувствие дошкольника / М.И. Лисина // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 3.
4. Люблинская, А.А. О моральных представлениях и моральных привычках / А.А. Люблинская // Психология дошкольника : хрестоматия / сост. Г.А. Урунтаева. – М. : Академия, 1998.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М. : Академия, 1998.
6. Мясищев, В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / В. Н. Мясищев ; под ред. А.А. Бодалева. – Воронеж : НПО МОДЭК, 2003.
7. Петровский, А.В. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / А.В.Петровский. – М., 1993.

УДК 373.2.035.6

Л.А. Дорошук,
г. Шадринск

Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста средствами экскурсионно-краеведческой деятельности

Предметом исследования является патриотическое воспитание старших дошкольников посредством экскурсионно-краеведческой деятельности в учреждениях дополнительного образования. Возможности экскурсионно-краеведческой деятельности в развитии подрастающего поколения, в его патриотическом воспитании.

Дополнительное образование, экскурсионно-краеведческая деятельность, патриотизм, условия реализации.

В воспитании патриотизма подрастающего поколения велика роль учреждений дополнительного образования, именно они призваны создавать условия для укоренения в сознании детей и подростков патриотических ценностей и социально этических норм поведения, основанных на общечеловеческих идеалах.

В воспитании патриотизма могут и должны быть использованы богатые потенциальные возможности экскурсионно-краеведческой деятельности. Ознакомление с природой, памятниками истории, культуры, народным творчеством и традициями удовлетворяет естественную познавательную потребность, развивает воображение детей, их способность воспринимать и ценить прекрасное. Специфика экскурсионно-краеведческой работы способствует обострению эмоционального восприятия, накоплению ярких впечатлений и переживаний. Воспитание истинного патриота предполагает развитие в детском возрасте интереса и любви к своей малой родине. Не меньшую значимость приобретают и знания, которые показывают жизнь в прошлом и настоящем, а также перспективы ее дальнейшего развития. Это приводит к пониманию того, что «Мой край, мой город» - это неотъемлемая часть «большой Родины».

Экскурсии – это мощное средство в воспитательной работе педагога дополнительного образования. Они вызывают живой интерес у детей старшего дошкольного возраста, помогают взрослым найти нужную тональность в общении с детьми, закладывают основы патриотического воспитания.

У детей старшего дошкольного возраста велика потребность в познании, велика потребность открывать мир, людей, природу. В силу своих возрастных особенностей они всегда готовы откликнуться (прежде всего, эмоционально) на все окружающее, новое в жизни. Именно экскурсионно-краеведческая деятельность дает детям старшего дошкольного возраста возможность контакта с окружающим миром, убедительные, яркие, наглядные ответы на возникающие вопросы, формирует образ Родины. [2].

Учет возрастных особенностей важен при отборе содержания, форм и методов экскурсионно-краеведческой работы с дошкольниками как средства патриотического воспитания.

Цель: реализация комплексного подхода по воспитанию патриотизма у детей старшего дошкольного возраста, осуществление интеллектуального, нравственного, физического развития ребенка средствами экскурсионно-краеведческой деятельности.

Основные задачи:

- на примере ближнего природного и социального окружения познакомить дошкольников с окружающим миром, помочь ему осознать свое место в нем;
- нравственно воспитывать дошкольников, развивая доброе, заботливое отношение к природе и людям, своему городу, стране;
- учить ориентироваться в природной и социальной среде обитания.

Основными формами экскурсионно-краеведческой деятельности дошкольников являются тематическая прогулка, экскурсия, слет. Важно четко дозировать физические нагрузки дошкольников, в силу

возрастных особенностей им недоступны даже однодневные загородные походы.

Из методов воспитания большое внимание уделяется игре, игровым приемам как основе развития ребенка в дошкольном возрасте, приданию эмоциональной окраски каждому путешествию в окружающий мир. Исследователями показано, что первое звено в руководстве игрой – это формирование необходимого круга знаний о какой-либо стороне действительности, которые служат источником построения сюжетов игр. Далее путем прямого или косвенного вмешательства взрослый учит детей осуществлять игровые действия с предметами, затем ролевые действия и отношения.

Два момента – необходимость получения детьми знаний о природе и овладение способами их реализации в игре – сближают игровую деятельность с патриотическим воспитанием. [1].

Этому же способствует выполнение дошкольниками во время путешествий определенных «должностей»: командиры, знатоки маршрута, санитары, знатоки леса, растений, улиц, транспорта и т.д.

Важнейшим условием экскурсионно-краеведческой работы с детьми старшего дошкольного возраста является понимание их родителями необходимости гражданского воспитания, их помощь педагогам в этой работе.

Залогом успешной работы экскурсионно-краеведческой деятельности по воспитанию основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования являются:

- заинтересованность семьи и педагогического коллектива учреждения дополнительного образования, готовность и умение работать по экскурсионно-краеведческому направлению;
- овладение методикой экскурсионно-краеведческой деятельности с детьми старшего дошкольного возраста, прежде всего – широким использованием ее в ходе игры (ведущего вида деятельности дошкольников);
- использование широких возможностей своего города (а это связано с разработкой и описанием конкретных маршрутов).

Предлагаемые экскурсионные маршруты – один из путей совершенствования образовательно-воспитательной работы учреждений дополнительного образования детей, усиления ее патриотической направленности с учетом возможностей для развития ребенка (прежде всего – приблизить образовательную деятельность к реальной, окружающей жизни ребенка, создать запоминающийся образ Родины). Экскурсионно-краеведческая деятельность в учреждениях дополнительного образования тесно переплетается с другими видами деятельности, дополняя и совершенствуя их и одновременно развиваясь в сочетании с ними.

Условия для реализации экскурсионных маршрутов – естественная для ребенка среда жизнедеятельности, «малая родина»: социальная и природная сфера микрорайона, отдельные страницы истории и культуры родного города. При этом речь идет именно об отдельных страницах, отдельных исторических деятелях.[2]. Это связано с базовой программой УДОД, со знаменательными датами, отмечающимися в стране всенародными праздниками (например, Днем Победы), с теми людьми, чьи имена носят улицы и исторические места города (например, архитектором Шадром, имя которого носит скульптурный комплекс в центре города), с памятниками истории и культуры, расположенными недалеко от учреждения дополнительного образования (например, памятник воинам-интернационалистам, погибшим в горячих точках).

Экскурсия в близлежащую воинскую часть дает понимание того, что солдат – это защитник Отчизны, а служба в армии – почетный долг и обязанность

гражданина. Гордость за историческое и героическое прошлое народа, любовь к Родине и преданность ей, готовность встать на ее защиту воспитываются во время посещения краеведческого музея. Предлагается разнообразная тематика экскурсий: «История края и города», «Знаменитые земляки», «Они защищали Родину», «Героическое прошлое края», «Город древний», «Любимый город сегодня», «Писатели нашего города» и др.

Чувство любви к родной природе – одно из слагаемых патриотизма. Именно с воспитания любви к родной природе, по нашему мнению, можно и нужно начинать патриотическое воспитание дошкольников: ведь природные явления и объекты, окружающие ребенка с появления его на свет, ближе ему и легче для его восприятия, сильнее воздействуют на эмоциональную сферу. В непосредственном общении с природой (и в этом прежде всего ценность целевых прогулок в парк, лесополосу) дошкольники узнают о взаимоотношениях человека и природы, осознают себя как часть природной и социальной среды.

Свои впечатления от увиденного, услышанного на тематических прогулках, экскурсиях, ребенок передает в творческих работах.

Чаще всего творческие работы используют на этапе подведения итогов экскурсионно-краеведческой деятельности. Здесь ребенок получает возможность проявить себя, самоутвердиться, пережить ситуацию успеха, поделиться с другими полученными знаниями и впечатлениями. Для педагогов творческие работы детей – важнейший источник анализа своей деятельности. Это позволяет объединить усилия педагога дополнительного образования, воспитателя группы, педагога ИЗО, музыкального работника и т.д.

Атмосфера радостной встречи с родной природой, своим городом способствует формированию сознания дошкольника как гражданина и патриота.[2].

Мы считаем, что освоение ребенком-дошкольником краеведческого материала – одно из приоритетных направлений современной дошкольной педагогики, которое сможет сформировать первые представления о Родине, как о месте, где человек родился и стране, в которой он живет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончарова, Е.В. Современные технологии экологического образования периода дошкольного детства : монография / Е. В. Гончарова. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 2001. – 288 с.
2. Патриотическое воспитание дошкольников средствами краеведо-туристской деятельности : пособие для реализации гос. программы «Патриот. воспитание граждан Рос. Федерации» / под ред. А.А. Остапца, Г.Н. Абросимовой, М.Е. Трубачевой. – М. : АРКТИ, 2004. – 176 с.

УДК 373.29

А.В.Качалова,
г.Шадринск

Функции и этапы конструирования индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе

В статье дан теоретический анализ различных точек зрения на понятие «индивидуальная траектория», выделены и обоснованы этапы конструирования индивидуальной траектории формирования познавательной готовности ст. дошкольников к обучению в школе, выделено функциональное поле индивидуальной траектории.

Индивидуальная траектория в образовательном процессе.

Актуальность исследования проблемы конструирования индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе связана с необходимостью поиска актуальных методов и средств, способствующих организации процесса формирования познавательной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе. В этих условиях особую значимость приобретают педагогические средства, способные усилить положительное влияние на готовность ребенка к обучению в школе. В качестве такого средства мы обозначили индивидуальную траекторию.

В современной педагогической литературе встречается смысловое многообразие понятия «индивидуализация»: индивидуально-специфическое влияние, индивидуальный подход, индивидуальный маршрут, индивидуальная образовательная траектории и др.

Включение и смысловое наполнение понятия «траектория» в педагогическую лексику связано с личностно-ориентированной парадигмой образования, опирающимся на поддержание и развитие в человеке механизмов самореализации, саморегуляции, самоопределения, необходимых для самобытного социально-личностного, индивидуально-творческого или профессионального становления личности. [12]

А.В. Хуторской рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании. Под личностным потенциалом автор понимает совокупность деятельностных, познавательных и творческих способностей. [12] Н.Н. Суртаева объясняет индивидуальную образовательную траекторию как определенную последовательность элементов учебной деятельнбости каждого учащегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующую его способностям, возможностям и интересам, осуществляемую при координирующей, организующей и консультирующей деятельности педагога. [10] Ученые (С.А. Вдовина, Е.А. Гутковская, Г.А. Климов, В.С. Мерлин и другие) рассматривают индивидуальную образовательную траекторию как проявление стиля учебной деятельности каждого ученика, зависящего от его мотивации, обучаемости и осуществляемое в сотрудничестве с педагогом. [2, С. 56-61]

Необходимость разработки индивидуальной траектории в образовательном процессе отмечается в трудах Е.Ю. Володина, Л.П. Качаловой, Н.Б. Крыловой, Н.В. Митяш, П.С. Лернера, А.П. Тряпициной. Авторы сходятся в том, что индивидуальная траектории в образовании это персональный путь развития и реализации личностного потенциала личности. Возможность индивидуальной траектории образования личности предполагает выбор способа логического познания, энциклопедического или углубленного изучения, ознакомительного или расширенного усвоения темы.

Сохранение логики предмета, его содержательных основ достигается с помощью фиксированного объема образовательных объектов и связанных с ним проблем, которые наряду с индивидуальной траекторией

обеспечивают достижение нормативного образовательного уровня. [4, С. 82]

Л.П. Качалова дает определение индивидуальной траектории в аспекте личностно-ориентированного подхода и указывает, что это целенаправленная деятельность педагога, определяющая индивидуальный путь развития ребенка, которая реализуется через содержательное, деятельностное, процессуальное направления. Автором подчеркивается, что индивидуальная траектория не может быть подменена индивидуальным образовательным маршрутом, который предусматривает оперативно регулируемое пополнение знаний, самооценки, которые несомненно важны, но не могут быть единственными в индивидуальном самодвижении личности. Индивидуальная траектория, как указывает автор, определяется логикой поддержки и сопровождения, следует за индивидуальным движением мотивов, потребностей и интересов личности, базируется на единстве СО и САМО процессов и обеспечивает создание условий для саморазвития личности ребенка.[8, С.59]

Следовательно, под индивидуальной траекторией формирования познавательной готовности старшего дошкольника к обучению в школе можно понимать персональный путь развития и реализации личностного потенциала дошкольника, который определяется целенаправленной деятельностью педагогов, и которая реализуется через ряд направлений: содержательное (вариативные программы); деятельностное (специальные занятия); процессуальное (организационный аспект).

Для конструирования индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе педагог дошкольного образовательного учреждения должен владеть специальными умениями: аналитические – умение наблюдать, анализировать и оценивать уровень развития, воспитанности и обученности ребенка, оценивать состояние реально существующих педагогических явлений; проектировочные – умения проектировать результаты педагогических воздействий, прогнозировать трудности в воспитании и обучении детей; умения, направленные на контроль за ходом процессов и регулировку их; умения, направленные на оценку полученных результатов и определение новых педагогических задач. [9]

В контексте конструирования индивидуальной траектории развития личности Л.П. Качалова выделяет конструктивные умения, рефлексивные умения, умения педагогического планирования и отмечает в качестве их основного ядра умение педагогов оперативно и адекватно оценивать уровень выполнения выдвинутых целей, с одной стороны, и, «вхождение» в проблемы ребенка с точки зрения их разрешимости за счет самодвижения под руководством педагогов. [3, С.134]

Для определения функций индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе необходимо, на наш взгляд, соотнести данное положение с парадигмой личностно-ориентированного образования, предложенной В.А. Сухомлинским: образование это становление человека, обретение им себя, своего образа: неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала; педагог исходит из того, что у каждого ребенка в его деятельности, поведении, поступках есть личностный смысл, есть личностная значимость, на которые и следует опираться; необходимо сохранять и восстанавливать в человеке смысл жизни, личную свободу, нравственность и духовность; формирование личности должно проходить посредством заложения механизмов адаптации,

рефлексии, сохранения ее индивидуальности; направленность содержания образования на удовлетворение экзистенциальных потребностей личности: потребностей бытия. Свободы и выбора. [11, С. 205-394].

Высказанные положения позиционируют к определению как сущности индивидуальной траектории формирования познавательной готовности детей к обучению в школе, так и определению ее функций в контексте нашего исследования.

Выявленная сущность индивидуальной траектории и позиции ее конструирования позволяют нам выделить ее функциональное поле. 1. *Информационная функция* – дает возможность получить сведения о состоянии готовности ребенка к школе, его «западающие» резервы в текущем процессе. Индивидуальная траектория концентрирует внимание педагога на особенностях развития самого процесса формирования познавательной готовности ребенка к обучению в школе. 2. *Исследовательская функция* – означает, что каждый педагог является наблюдателем-исследователем ребенка, не пассивным воспринимателем его, по отношению к ребенку педагог находится в исследовательской установке истинного наблюдателя, жадно ловящий каждый штрих изменения в ребенке, тут же осмысливающего и претворяющего эти наблюдения в педагогическое действие. [1, С.83]. 3. *Формирующая функция* – индивидуальная траектория позволяет более эффективно использовать «зону ближайшего развития» ребенка. Для полноценного формирования личности ребенка и конструирования его индивидуальной траектории формирования познавательной готовности к обучению в школе необходимо знать его сильные, слабые и оформляющиеся стороны, что может быть полноценно представлено в индивидуальном «режиме самодвижения». Необходимо подбирать методы и приемы индивидуально для каждого ребенка, учитывая его возможности, что окажет положительное влияние на уровень познавательного развития детей, поможет избежать выпадения из зоны внимания педагога недостатков и трудностей. 4. *Корректирующая функция* – обнаружение и фиксация проблем и трудностей ребенка позволяет принять своевременные меры для усиления сильных и ослабления нежелательных проявлений, устранить нежелательные и корректировать процесс формирования познавательной готовности ребенка к обучению в школе. 5. *Стратегическая функция*. На теоретическом уровне педагогическая стратегия формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе обоснована механизмами создания и построения самой стратегии на основе системного подхода.

Для нашего исследования существенно то, что принцип системности вбирает в себя не только целостность объектов о мире, соотношение частей и целого, но и взаимоотношение системы со средой. На практическом уровне педагогическая стратегия формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе учитывает деятельностный и личностно-ориентированный подходы. Личностно-ориентированный подход для нас важен в трех отношениях.

С одной стороны, личность выступает как объект и субъект, с другой – личностно-ориентированное образование рассматривается с позиции психологических особенностей личности, которые проявляются в возрастных, индивидуальных и личностных особенностях. Вместе с тем, личность педагога выступает как фактор, дающий возможность реализоваться в полной мере позиции каждого ребенка и это позволяет установить диалогизацию отношений как субъект-субъектных. Деятельностный подход задает активную

позицию, направленную на процесс формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе через присвоение ее ценностей, доступных детскому пониманию.

Названные функции индивидуальной траектории подчинены цели повышения качества формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе, обеспечивают научный подход к конструированию индивидуального самодвижения ребенка и обеспечивают эффективность данного процесса.

Конструирование индивидуальной траектории формирования познавательной готовности детей к обучению в школе предусматривает учет общепедагогических и специфических принципов.

К общепедагогическим принципам отнесены: принцип научности, суть которого в соответствии содержания процесса формирования познавательной готовности детей к обучению в школе развитию современной науки; принцип целостности и системности, который предполагает создание логически стройной системы знаний, умений, навыков и личностных образований; принцип интеграции, определяющей взаимопроникновение и единство целей и задач, идей, содержания и методики формирования познавательной готовности детей к обучению в школе; принцип деятельностной ориентации, призванной содействовать активному включению детей в овладение учебно-познавательной компетенцией.

К специфическим принципам отнесены: принцип ценностных ориентаций, предполагающего рассмотрение познавательной готовности детей к обучению в школе через призму ценностных ориентаций и отношений педагога к деятельности, связанной с созданием условий для самодвижения личности ребенка; принцип конструктивной объективности, означающий выстраивание траектории для ребенка, идущей вместе с ребенком а не за ребенком и определяемой зоной ближайшего развития.

Конструирование индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе осуществляется поэтапно. Принимая точку зрения Л.П. Качаловой [8, С.87], мы выделяем следующие этапы: **Первый этап – исходно-определяющий**. Основные действия педагога на данном этапе сводятся к определению цели и задач формирования познавательной готовности детей к обучению в школе; структурирование критериев и показателей познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе; выбор способа установления реальных достижений ребенком. **Второй этап – диагностико-прогностический**. Изучение реального состояния познавательной готовности детей к обучению в школе и прогнозирование тенденций развития ребенка.

Получение качественной и объективной информации о состоянии познавательной готовности связано с подбором методик, которые соответствуют следующим требованиям: должны быть четко определены цели и задачи применяемых методик; четко выделены диагностические показатели и их признаки, сформулированы критерии оценок; определены способы фиксации наблюдений; определены приемы количественной и качественной обработки данных [6]

На основе прогностического подхода определяются социально и личностно значимые цели, достижение которых дошкольниками способствует решению одной из основных задач детского сада – своевременной полноценной подготовке детей к обучению в школе. **Третий этап – процессуально-тактический**. Разработка индивидуальной траектории формирования познавательной

готовности детей к обучению в школе через определение приемов, способствующих продвижению ребенка к заданной педагогом цели, через определение тактики «индивидуального обращения» к имеющемуся личностному ресурсу ребенка.

Индивидуальная траектория не сводится только к развитию отдельных процессов, к тренировке тех или иных умений и навыков, она направлена на развитие всей личности ребенка. Индивидуальная траектория учитывает причины, по которым ребенок не владеет в полной мере познавательной готовностью к обучению в школе: по сфере функционирования (внутренние и внешние); по источнику действия (педагогические, психологические); по соподчиненности (исходные, следствие); по степени доминирования (главные, сопутствующие, резонирующие); по продолжительности (кратковременные, длительные). [7, С.115]

Поиск и определение причин выдвигает на первый план определение тактики их устранения – это упражнения, дидактические игры, наблюдения, виды практической и изобразительной деятельности и др., которые соответствуют психофизиологическим особенностям детей.

Четвертый этап – аналитический. Оценка состояния познавательной готовности ребенка к обучению в школе. Это оценка состояния познавательной готовности ребенка к обучению в школе с помощью разнообразных диагностических процедур, сопоставление полученных результатов с первоначальными, выводы и определение эффективности индивидуальной траектории для каждого конкретного ребенка.

В качестве **вывода** отметим, что конструирование индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе позволит внедрить научную организацию данного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басов, М.Я. Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. – М. : педагогика, 1975. – 432 с.
2. Гутковская, Е.А. Стажировка как проектирование индивидуальной траектории развития учителя / Е. А. Гутковская // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 56-61.
3. Качалова, Л.П.Формирование педагогической рефлексии у будущего учителя / Л. П. Качалова. – Шадринск : ШГПИ, 2009. – 220 с.
4. Митяш, Н.В. Лекции по психологии проектной деятельности / Н. В. Митяш. – Брянск, 2000.
5. Михайлычева, Е.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / Е.А.Михайлычева. – М. : Просвещение, 1985. – 94 с.
6. Михайлычева, Е.А. Теоретические основы педагогической диагностики : дис. … докт. пед. наук / Е.А.Михайлычева. – Бухара, 1991. – 401 с.
7. Педагогическая поддержка самореализации подростка в образовательном процессе : коллект. моногр. /под ред. Л.П. Качаловой. – Шадринск : ШГПИ. – 2007. – 150 с.
8. Семушкина, Л.Г. Исследование профессиональных функций воспитателя дошкольного учреждения : дис. … канд. пед. наук / Л.ю Г. Семушкина. – М., 1979. – 173 с.
9. Суртаева, Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология : учеб. пособие / Н.Н. Суртаева. – М., Омск, 1974. – 22 с.
10. Сухомлинский, В.А.Мудрая власть коллектива. В 3 т. Т.3. : избр. пед. соч. / В. А. Сухомлинский – М. : Педагогика, 1981.
11. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения : пособие для учителя /А.В.Хуторской. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

УДК 373.2.036

А.Г. Корчагина,
г.Шадринск

Ретроспективный анализ проблемы приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям

В статье рассматривается исторический аспект проблемы приобщения детей старшего дошкольного возраста к эстетическим ценностям

Эстетическое воспитание, эстетические ценности

Исследуя ключевые аспекты проблемы приобщения старших дошкольников к эстетическим ценностям, необходимо, прежде всего, выявить историю становления исследуемого вопроса. Мы начинаем рассмотрение истории данного вопроса со сложнейшего для развития России послереволюционного времени 1917 года. Все происходившее в этот период невиданных социальных катаклизмов еще долго будет предметом анализа для специалистов в различных областях знания. Нас будет интересовать лишь один из многочисленных срезов того периода российской жизни — эстетическое воспитание. В начале необходимо отметить то, что если для прошлого века эстетическое воспитание и образование были в основном уделом элиты и состоятельных людей, то с приходом советской власти была поставлена задача всеобщего эстетического воспитания. Кроме того, нужно обратить внимание и на тот бесспорный факт, что смена акцентов в воспитании в целом, когда основные воспитательные функции начинает брать на себя общество, привело к тому, что с первых лет советской власти стала складываться система непрерывного эстетического воспитания. Наконец, следует сказать и о том, что вся система воспитания становится насквозь идеологизированной.

В 20 – 40 года XX столетия большое внимание уделялось месту эстетического воспитания в общей системе воспитания детей в русской педагогике. Многие педагоги считали, что начинать эстетическое воспитание следует с развития «внешних чувств»; основными методами эстетического воспитания они признавали развитие воображения учащихся, их наблюдательности. Особое внимание в эстетическом воспитании отводилось искусству, а также развитию у подрастающего поколения творческой активности.

Наиболее яркими представителями, занимающимися вопросами эстетического воспитания подрастающего поколения, являются А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, известные педагоги и психологи П.П. Блонский, Л.С. Выготский, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.Н. и С.Т. Шацкие, деятели науки и искусства Б.В. Асафьев, А.В. Бакушинский.

Эстетическое воспитание, как утверждал А.В. Луначарский (1875-1933), это не самоцель, а метод к воспитанию нового человека. С помощью этого метода необходимо научить ребенка правильно воспринимать искусство, природу, явления общественной жизни, взаимоотношения людей, красоту, в понятие которой он вкладывал глубокий социальный смысл [7, с. 98].

Педагог-новатор советского периода А.С. Макаренко (1888 – 1939) теоретически обосновал и показал на практике роль искусства в формировании детского коллектива. Он с большой убедительностью говорил, что в процессе эстетического воспитания огромную роль играют произведения искусства, которые сочетают в себе правдивость отражения содержания жизни с художественным совершенством [3, с.17].

Глубоко осознавая место и роль эстетического воспитания в педагогическом процессе, П.Ф. Каптерев (1849-1922) одним из первых предпринял попытку рассмотрения его образовательно-воспитательных функций в контексте общих закономерностей психического развития человека. Ученный ввел в научный оборот такие понятия, как «эстетическое волнение», эстетическое впечатление», «эстетическое чувство», «эстетический кругозор», которые определил как элементы эстетического развития, показав, что последнее детерминируется воспитанием и обучением в их взаимообусловленности и значимости [9, с. 57-58].

Всестороннее изучение динамики психической эволюции ребенка позволило ему обосновать роль и значение эстетического развития детей в дошкольный период как необходимой предпосылки дальнейшего его осуществления в школе. Следует отметить, что рассмотрение данной проблемы П.Ф. Каптерев связывал с идеей общественного дошкольного воспитания, встречавшей немало противников в то время. Выступая в защиту общественных дошкольных учреждений, он обращал внимание педагогических кругов на то, что воспитательный процесс в них должен быть ориентирован прежде всего на последовательное и систематическое развитие способностей ребенка, в котором не последнюю роль играет эстетическое воспитание, а его необходимо начинать задолго до школы. Поскольку в раннем возрасте ребенок не способен еще к восприятию гармонии впечатлений, важно, по убеждению П.Ф. Каптерева, акцентировать внимание на развитии органов внешних чувств, являющихся посредниками эстетических впечатлений и «необходимой почвой для настоящего эстетического образования».

О связи эстетического воспитания с процессом творчества говорит и психолог П.П. Блонский (1884-1941): «Эстетическое воспитание - есть, прежде всего, развитие эстетического творчества. Каждый ребенок в потенции творец всяких, в том числе и эстетических ценностей: строя домики, он проявляет свое архитектурное творчество; лепя и рисуя, он - скульптор и живописец;

Глубокие мысли по вопросам эстетического воспитания детей содержится в трудах Н.К. Крупской (1869 -1939). Она разрабатывала такие понятия, как эстетическое воспитание, художественное воспитание, художественные способности, развитие эстетического восприятия. Особо подчеркивала значение искусства для формирования чувств и мыслей ребенка. Считая, что эстетические чувства и эстетические понятия возникают не сами по себе, а через впечатления, переживания, которые возникают при восприятии произведений искусства, указывала пути развития творческих способностей детей, «Надо помочь ребенку через искусство глубже осознать свои мысли и чувства, яснее мыслить и глубже чувствовать». [8, с. 9]

В области эстетического воспитания в 40 – 50-е года была продолжена традиция, в соответствии с которой искусству в деле воспитания отводилось значительное место. Идея эстетического воспитания искусством свое начало брала в дошкольных воспитательных учреждениях, затем эстафету брала школа, которая была главным звеном в создавшейся системе воспитания.

Педагогическое исследование категории приобщения к эстетическим ценностям связано с именами многих

педагогов, в трудах которых оно широко используются при анализе и оценке различных педагогический явлений к ним относятся П.П. Блонский, А.В. Запорожец, В.А. Разумный, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий, Н.Е. Щуркова и другие.

П.П. Блонский, ратовавший за приоритет приобщения школьников к культурным ценностям, пробуждающим «истин человеческое», гуманное, подчеркивал, что ребенок по природе своей – «творец всяких, в том числе и эстетических ценностей» [2, с. 18].

Несомненно, большое влияние на теорию эстетического воспитания оказал В.А. Сухомлинский (1918-1970), который считал, что полноценное умственное развитие ребенка невозможно без эмоционально-эстетического отношения к учению. Поэтому эстетическое воспитание должно решать две задачи: во-первых, формировать активное творческое отношение школьников к изучаемым явлениям, а также к самому процессу познания; во-вторых, выявлять и развивать творческие способности учащихся.

В.А. Сухомлинский считал эстетические чувства важнейшим составляющим жизни ребенка дошкольного возраста, подчеркивая, что от эстетического развития, достигнутого в детстве, во многом зависит дальнейшее эстетическое и эмоциональное развитие человека. При этом он также подчеркивал первостепенную роль учителя в художественном обучении, необходимость правильного выбора форм обучения в зависимости от возраста ученика, влияние эмоционально-нравственного климата в коллективе, социального окружения ребенка.

Советский педагог считал, что интеллектуальное развитие человека невозможно без тонкости чувства, переживаний, эмоционально-эстетического отношения к окружающим и к самому себе. В эстетическом воспитании – воспитании красотой – В.А. Сухомлинский широко включал искусство, природу, окружающую действительность, быт, стремился к тому, чтобы дети научились чувствовать, понимать, ценить, а главное, творить красоту в природе, искусстве, труде и человеческих отношениях. Важнейшими средствами воспитания чувств он считал художественное слово, музыку, самостоятельное творчество детей. Размышляя о целях эстетического воспитания, он писал: «Для меня главной была установка на воспитание способности эмоционально относится к красоте и потребности впечатлений эстетического характера. Важную роль всей системы воспитания я видел в том, чтобы школа научила человека жить в мире прекрасного, чтобы он не мог жить без красоты, чтобы красота мира творила красоту в нем самом» [10, с. 61].

В трудах В.Н. Шацкой (1882 -1978) прослеживается мысль о том, что эстетическое воспитание позволяет «воспринимать, чувствовать и правильно понимать прекрасное в окружающей действительности, в общественных отношениях, природе и произведениях искусства. Это воспитание способности любить и ценить истинно прекрасное и уметь отличать его от ложно-прекрасного». Она доказывала необходимость с раннего возраста внесения в жизнь ребенка обстановки, позволяющей им не только видеть, ощущать и осмысливать прекрасное, но и принимать посильное участие в его создании. Также она доказывала необходимость активизации интереса и потребности детей в народной культуре, к знаниям обычаев и культурных традиций своего народа, явлениям и свойствам природного окружения, целесообразности поступков и деяний человека, подлинно художественным произведениям искусства, к которым относятся, по ее мнению, музыка, живопись, литература. В.Н. Шацкая обращала внимание педагогов-практиков на последовательное и постепенное ведение процесса

эстетических впечатлений от непреходящих эстетических ценностей, имеющих место в быту, природе, трудовой деятельности человека, к его взаимоотношениями с окружающими и другими людьми, искусством. Она предлагала создать «подходящую почву» для всестороннего эстетического воспитания, способствующего к гармоническому развитию личности. Говоря о детском творчестве, рассматривала его в условиях общего эстетического воспитания скорее как «метод наиболее совершенного овладения определенным видом искусства и формирования эстетически развитой личности, чем как создание объективных художественных ценностей».

Выдающиеся философы, педагоги, психологи такие, как Н.А. Ветлугина А.В. Запорожец, Т.С. Комарова, В.А. Разумный и В.А. Сухомлинский, доказали влияние искусства на формирование личности, которое связано с внутренним миром ребёнка и осуществляется в эстетическом воспитании, способствующее формированию чувственного восприятия жизни. Развивая эту способность, искусство учит правильно подходить к эстетической оценке действительности, реализуя потребности в творчестве.

А.В. Запорожец (1905-1981) о самоценности периода дошкольного детства в жизни ребенка, ключевая роль в педагогическом процессе должна принадлежать игре. В игре, как в ведущем виде деятельности, происходит формирование личности ребенка. Основанное на игре комплексное эстетическое воспитание средствами народного искусства (фольклор, декоративно-прикладное искусство, музыка, народные игры), «вплетенное в канву» жизни детей в детском саду будет способствовать эффективному гармоничному развитию дошкольника [4, с. 12-13].

В 60–80-е годы в трудах, отечественных педагогов Ш.А. Амонашвили, Н.А. Ветлугиной, В.А. Сухомлинского, особо выделялась мысль о том, что нравственное совершенствование личности, полноценное умственное и физическое развитие, активное отношение к жизни во многом зависят от эстетического воспитания. В.А. Сухомлинский настойчиво напоминал, что без эстетического воспитания вообще нет никакого воспитания. Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества. С его точкой зрения совпадают утверждения Т.Н. Дороновой, считающей, что эстетическое развитие дошкольника, формирование базиса его личностной культуры не может быть ограничено занятиями по изобразительной деятельности, а должно осуществляться в процессе восприятия природы, искусства и собственной художественной деятельности.

Художник и педагог Б.М. Неменский рассматривал важные вопросы, направленные на создание системы эстетического воспитания. Подчеркивал необходимость широкого введения искусства в школьную практику, видя в этом один из основных путей формирования духовной культуры подрастающего поколения. «Но дело не только в том, чтобы научить детей видеть, чувствовать и понимать прекрасное в искусстве, - считал Б.М. Неменский, - Задача гораздо сложнее – необходимо сформировать у них умение творить прекрасное в своей повседневной деятельности, в повседневном труде, в повседневных человеческих отношениях. А для этого вся жизнь школьников – классная и внеклассная – должна быть организована «по законам красоты» [6, с. 16].

Исследование вопросов эстетического воспитания дошкольников нашло отражение в работах многих авторов, но приоритетная роль в освещении проблем эстетического воспитания детей дошкольного возраста принадлежит Н.А. Ветлугиной (1909 – 1995). Она провела цикл исследований, в

результате которых были разработаны теоретические основы системы эстетического воспитания в детском саду, раскрыты различные формы и методы педагогического воздействия при воспитании у каждого ребенка эстетического отношения к природе, быту, труду, искусству, рассмотрены основные задачи воспитания у детей эстетического отношения к окружающей жизни и искусству, обоснованы содержания и методы этой работы, изложена ее примерная программа, охватывающая разные стороны деятельности детей направленная на развитие у них активности, инициативы, самостоятельности [3, с. 25].

Н.А. Ветлугина подчеркивала, что в процессе занятий дети осваивают круг образовательных сведений, умений, что приводит к развитию их разносторонних способностей, самостоятельным проявлениям в новых условиях. А активное усвоение знаний и навыков изобразительного творчества в свою очередь активизирует процесс обучения, способствует эстетическому воспитанию ребенка-дошкольника. Систему эстетического воспитания детей дошкольного возраста, разработанную Н.А. Ветлугиной и ее соратниками, можно рассматривать как планомерное воздействие на ребенка средствами искусств, эстетических явлений окружающей жизни, природу человеческих взаимоотношений с его активным участием во всех доступных возрасту сферах эстетической деятельности. Большую роль она уделяла вопросу знания искусства в деле обогащения эстетического восприятия. «Эстетическое воспитание направлено на развитие способности дошкольников воспринимать, чувствовать и понимать прекрасное, замечать плохое и хорошее, творчески самостоятельно действовать, приобщаясь тем самым к различным видам художественной деятельности. Развивая ребенка эстетически и умственно, необходимо всячески поддерживать пусть даже незначительные творческие проявления», - указывала Н.А. Ветлугина.

Разработкой проблем эстетического воспитания детей дошкольного возраста занималась исследователь Н.П. Сакулина, которая отмечала, что именно эстетическое воспитание в детском саду создает предпосылки для последующего полноценного творческого развития каждого ребенка, в том числе для формирования изобразительного творчества, рассматривая развитие детского творчества через взаимосвязь обучения и воспитания. Автор придавала большое значение знакомству детей с искусством.

Доктор философских наук, профессор, педагог В.А. Разумный (1924) первый период творческой деятельности посвятил разработке общегносеологических проблем эстетики, ее познавательных категорий (1955 - 1956). Большой теоретический резонанс вызвали опубликованные им в эти годы монографии, переведенные в ряде стран («Единство этического и эстетического в искусстве», «Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы»). Развивая традицию трактовки искусства как особой формы познания идеи прекрасного, В.А. Разумный стремился утвердить идею полифоничности художественного образа как специфического синтеза истины, добра и красоты, как единственно возможного пути определения прекрасного в его истинной сути. Им была обоснована закономерность и правомерность условности в рамках реалистического творческого мышления, расширены догматически - предопределенные рамки социалистического реализма. Следующий этап творческой деятельности он посвятил изучению новых художественно - образовательных систем в России, их взаимосвязи с богатейшим практическим опытом русских практиков и исследователей конца Х1Х - начала ХХ

веков. На этой основе В.А. Разумным был создан ряд работ по теории эстетического воспитания (1961, 1969, 1985, 1988 г.г.), в которых сформулирована концепция «П-П-Д» - (потребность - переживание - действие), предполагающая возможность конструктивного и эффективного изменения эстетической потребности индивида только через педагогически - организованное действие, операционно влияющее на переживание, на всю его структуру. На основе этой концепции по его инициативе был создан Общественный институт эстетического воспитания при педагогическом обществе РСФСР, разработан комплекс методических пособий для работников культуры. В.А. Разумным впервые (1978 г.) была постулирована идея Центров эстетического воспитания, получившая впоследствии широкое практическое подтверждение. Он представил на обсуждение общественности программу нового, интегративного образования - базы преобразования традиционной школы как института эпохи Просвещения.

Исследования Е.И. Игнатьева, В.С. Кузина, А.Г. Ковалева А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна показали, что основой развития художественного познания детей является переживание, характеризующееся индивидуальными различиями. Формирование эстетических чувств - это основа для оценочных высказываний и развития художественных способностей детей. Поэтому использование искусства и разных видов художественной деятельности в воспитании наиболее полно обеспечивают эффективность развития детей. Большинство исследователей связывают эстетическое воспитание детей дошкольного возраста средствами искусства с образным познанием.

Такие ученые, как Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Н.М. Сокольникова, Л.Г. Савенкова, указывают на развитие восприятия и наблюдения объектов как на один из важнейших методов обучения детей художественному видению мира и утверждают, что познание эстетического в воспринимаемых объектах невозможно без знания красоты конкретных качеств: цвет, форма, строение. Педагоги рассматривают эстетические объекты окружающего с позиции развития восприятия, оценки и деятельности, которые формируют отношение детей к красоте окружающего. Красота – это первая ступень в воспитании чувств, эмоциональной отзывчивости. Благодаря красоте окружающего мира, изобразительному искусству у ребёнка появляется интерес, потребность к образному познанию действительности. По данным исследования Т.С. Комаровой: оценивая прекрасное в действительности и искусстве, дети не выделяют внутреннюю красоту человека, а вкладывают в это понятие различный смысл (быт, украшение и др.) И положение меняется при соответствующем обучении, когда воспитывается восприятие духовных ценностей, когда красота наполняется конкретным содержанием. Знакомя с искусством, мы вводим детей в мир прекрасного, обогащаем эмоциональные представления о людях, их духовной красоте.

Н.А. Ветлугина, И.Л. Дзержинская, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова в своих исследованиях делают акцент на положение о том, что все виды искусства выступают и как самостоятельные, и в их тесных взаимосвязях, являя собой синтетическую художественную деятельность. Следует отметить, подчеркивают исследователи, что дети сами могут находить форму организации своей художественной практики. Прежде всего, они избирают ведущий для своего возраста вид деятельности – игру. Но игра приобретает, по выражению видного психолога А.Н. Леонтьева, предэстетический характер, так дети интересуются не только процессами, но и результатами. «Развитие художественно-творческой деятельности детей в реалистическом направлении, - пишет

Н.П. Сакулина, - невозможно без эстетического освоения действительности (под освоением мы разумеем восприятие, переживание, а также оценку). При таком освоении действительности у человека накапливается запас представлений (образов), который кладется в основу художественного творчества» [1, с. 21].

В то же время, Н.А. Ветлугина отмечает, что пути освоения детьми художественного опыта идут в различных направлениях. Один из них – воспроизводящий, в основе которого лежит активное усвоение ребенком ранее выработанных приемов поведения и способов действий. Это путь развивающего обучения. В основе другого пути – творческая переработка, создание новых образов, действий. Это путь творчества. Обучение и творчество специфичны по своим мотивам, результатам и методам руководства, но между ними устанавливаются существенные связи. Лишь тогда, когда обучение носит воспитывающий характер, возможно развитие творчества. Творчество же активизирует процесс обучения.

Представители современной педагогики, к которым относятся Т.С. Комарова, Б.М. Неменский, Л.И. Савенков, указывают на прямую зависимость между ценностным отношением к эстетической деятельности и ее успешностью, степенью самовыражения, саморазвития личности в ней. По их мнению, педагогу необходимо организовать работу по приобщению детей к эстетическим ценностям как можно раньше.

Работы Т.С. Комаровой посвящены изучению особенностей приобщения к эстетическим ценностям детей дошкольного и младшего школьного возраста. В работах Б.М. Неменского выявлены закономерности приобщения детей к эстетическим ценностям в изобразительной деятельности.

В настоящее время эстетическое воспитание понимается в широком плане, т.е. наряду с искусством в него включаются эстетическое воспитание средствами действительности и всеми формами жизнедеятельности человека. Многообразие жизни рождает и многообразие видов и жанров искусства. Дети дошкольного возраста знакомятся с графикой, живописью, скульптурой, декоративно-прикладным искусством, литературой и музыкой, каждое из которых имеет свои жанры. Дети также усваивают и основные эстетические понятия, отражающие наиболее существенные эстетические стороны и особенности окружающего мира. Под руководством взрослых дети должны освоить и понять основные критерии прекрасного и безобразного, возвышенного и низменного, трагического и комического, приобрести знания о них, с тем чтобы овладеть рядом навыков и умений применять их в жизни, следовать им и соответственно выражать свои чувства. Основная эстетическая категория - это категория прекрасного. В ней выражается оценка не только эстетическая, но и нравственная. Знание о красивом формируется с раннего детства через предметы быта, которые окружают детей, игрушки, произведения искусства. Постепенно к старшему дошкольному возрасту дети овладевают понятием прекрасного и его к явлениям природы, жизни, в оценке деятельности людей и их поступков. Дети начинают понимать, какие поступки оцениваются как прекрасные, какие как безобразные.

Определяя эстетическое воспитание, Г.М. Коджаспирова указывает, что оно представляет целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, способствующие выработке и совершенствованию в подрастающем человеке способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве, активно участвовать в творчестве, созидании по законам красоты [5, с.24].

В энциклопедическом словаре по

эстетике эстетическое воспитание рассматривается как формирование определенного эстетического отношения человека к действительности. В процессе эстетического воспитания вырабатывается ориентация личности в мире эстетических ценностей, в соответствии с представлениями об их характере, сложившемся в данном конкретном обществе, приобщении к этим ценностям.

В энциклопедическом словаре по педагогике эстетические ценности рассматриваются как термин, служащий для обозначения объекта эстетического отношения в его положительном значении. Особый класс ценностей, существующих наряду с другими объединяющим для них является общая цель: все виды ценностей добро, польза, красота, справедливость, характеризуют значимость объекта для человека. Специфичность эстетических ценностей определяется своеобразным характером эстетического отношения человека к действительности чувственно-духовным, бескорыстным восприятием, ориентированным на познание реальных объектов.

Таким образом, в отечественной педагогике эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства рассматривается как многоаспектный психолого-педагогический процесс, на формирование которого значительное влияние оказали взгляды таких психологов и ученных, как Н.А. Ветлугина, П.Ф. Каптерев, Т.С. Комарова, Б.М. Неменский, Н.П. Сакулина, В.А. Сухомлинский, Е.А. Флерина и другие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агарагимова, В.К. Эстетическое воспитание детей 5-6 лет средствами народного искусства : дис. … канд. пед. наук / В.К. Агарагимова. – Махачкала, 2005. – 156 с.
2. Антоненкова, И.Н. Приобщение младших школьников к эстетическим ценностям при изучении народного декоративно-прикладного искусства родного края : дис. … канд. пед. наук / И.Н. Антоненкова. – Тула, 2005. – 189 с.
3. Веселова, Л.Г. Педагогические условия развития творческой активности детей старшего дошкольного возраста в процессе эстетического воспитания : дис. … канд. пед. наук / Л.Г. Веселова. – Мурманск, 2006. – 189 с.
4. Запорожец, А.В. Последняя концепция / А.В. Запорожец // Детский сад со всех сторон. – 2006. – № 25. – С. 12-13.
5. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 176 с.
6. Неменский, Б.М. Мудрость красоты; о проблемах эстетического воспитания : кн. для учителя / Б.М. Немецкий. – М. : Просвящение, 1981. – 58 с.
7. Плохова, М. Г. Проблемы эстетического воспитания в педагогическом наследии А.В. Луначарского / М.Г. Плохова // Советская педагогика. – 1985. – № 10. – С. 98.
8. Система эстетического воспитания в детском саду / под редакцией Н.А. Ветлугиной. – М. : Изд-во АПНРСФСР, 1962. – 371 с.
9. Степанова, Л.А. П.Ф. Каптерев: психолого-педагогические проблемы эстетического воспитания / Л.А. Степанова // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 57-58.
10. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Минск : Народ. асвета, 1981. – С. 61.

УДК 373.2.037.1

Н.А. Лабарешных,

г.Шадринск

Способы воспитания толерантности в системе физического воспитания дошкольников

В статье описаны способы воспитания толерантности у дошкольников средствами народных подвижных игр.

Толерантность, терпимость, физическое воспитание, народные подвижные игры.

Последние десятилетия XX в. внесли существенные изменения в жизнь страны. Реальность четко показала нам пользу сближения точек зрения различных социально – демографических групп населения. В то же время в отношениях между людьми стало больше нетерпимости, нежелания жить в мире с людьми другой расы, религии, культуры.

В последнее время повсюду в обществе продолжает нарастать социальная напряженность, не прекращаются межэтнические и межконфессиальные конфликты. Все это является прямой внутренней угрозой безопасности страны.

Недоброжелательность, озлобленность, агрессивность все больше распространяются в детской, особенно подростковой среде. Взаимная нетерпимость, агрессия и эгоизм через средства массовой информации и социальное окружение проникают в школу и детские сады.

Поэтому активизируется процесс поиска эффективных механизмов воспитания детей в духе толерантности, в том числе приятия чужой культуры и уважения прав других, непохожих на тебя людей. Проживание в мире и согласии предполагает наличие у каждого таких человеческих качеств, как взаимопонимание, взаимоуважение, ответственность, доброжелательность, сдержанность, уступчивость, коммуникабельность, терпимость… Отдельно хотелось бы подчеркнуть важность формирования у человека с самого детства такого качества, как терпимость.

К сожалению, дух нетерпимости, неприязни к другой культуры, образу жизни, верованиям, убеждениям, привычкам всегда существовал и продолжает существовать в наше время как в обществе в целом, так и в отдельных его институтах.

В настоящее время молодое поколение воспитывается, в основном, жизненными реалиями. Наблюдается ниспровержение всеобщих человеческих ценностей, заложенных в основе мировых религий и культуры.

Воспитание на основе вечных, истинных ценностей – не только и не столько педагогическая проблема, это проблема развития всего общества. Однако базовые ценности личности закладываются именно в детстве и отрочестве в процессе воспитания и образования.

Одной из наиболее частых причин является проблема межличностных отношений в коллективе, в основе которых часто лежат явления нетерпимости. Обстановка в стране, в обществе в целом и в образовании в частности, наталкивают на необходимость проведения специальной работы по формированию толерантности.

Проявлять толерантность – это значит признавать то, что люди различаются по внешнему виду, положению, интересам, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире, сохраняя при этом свою индивидуальность. Толерантность – глобальная проблема, и наиболее эффективным способом ее формирования у подрастающего поколения является

воспитание. Воспитание в духе толерантности способствует формированию навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях.

Все мы живем в особое время – время, когда смешение языков, народов культур достигло невиданного размаха. Как научиться понимать и принимать человека, живущего рядом с тобой и отличного от тебя? Когда-то, очень давно, в этом нам помогало интернациональное воспитание. Что же сейчас может занять пустующую нишу? Ответ один: формирование толерантности как качества личности, важного для создания позитивных отношений между людьми разных национальностей. Как правильно построить работу в этом направлении, что поможет воспитателю в выборе педагогически целесообразных методов и технологий?

Для детей дошкольного возраста возможна организация занятия по физической культуре в нетрадиционной форме. Так, Д. Галиуллин предлагает разработку занятия под названием «Пусть всегда будет солнце». Педагог указывает на необходимость обратить внимание дошкольников на то, что солнце - источник тепла и света на Земле. Все живое стремится к солнцу, для людей оно является олицетворением добра, любви, чистоты. Народы Земли всегда находились в вечном поиске неистощимого источника любви, света, тепла. Бывают такие времена, когда солнце как бы исчезает, затмевается, и люди теряют этот источник. Но всегда находятся смельчаки - это мужественные, сильные, отважные люди, какой бы национальности они ни были. Ведь солнце для всех едино.

Действительно, в воспитании ценностного отношения к другому человеку невозможно избежать, а желательно подчеркнуть, необходимость ценностного отношения ко всему на Земле. Сказочная форма, в свою очередь, пробуждает интерес у детей и удерживает их внимание.

Мы уже отмечали, что в ДОУ России учатся дети разных национальностей. Для воспитания толерантности можно использовать народные подвижные игры как традиционное средство педагогики. Испокон веков в них ярко отражался образ жизни людей, их быт, труд, национальные устои, представления о чести, смелости, мужестве, желание обладать ловкостью, выносливостью, быстротой и красотой движений, проявлять смекалку, выдержку, находчивость, волю и стремление к победе.

Народные игры являются неотъемлемой частью интернационального, художественного и физического воспитания дошкольников. Радость движения сочетается с духовным обогащением детей. У них формируется устойчивое заинтересованное, уважительное отношение к культуре родной страны, создается эмоционально положительное чувство любви и преданности Родине.

Неизгладимые впечатления дает детям знакомство с особенностями жизни народов других национальностей. Дети разных национальностей, посещая детские сады, повседневно общаются, рассказывают сказки, рисуют, играют в разные игры, поют и танцуют, внося в свою деятельность элементы национальной культуры.

Благодаря народным играм дети сближаются и узнают культуру других народов. В играх разных народов есть много общего. Например, дагестанская народная игра «Надень папаху» имеет много общего с осетинской народной игрой «Жмурки-носильщики».

Некоторые педагоги по физической культуре предлагают проводить занятия по подвижным играм народов разных национальностей. В таком случае цели занятия могут быть определены, по мнению Е.В. Аршинной, следующим образом: дать представления

о национальностях не только в стране, но и в городе; дать представление о культуре и быте народов, обратить внимание детей на то, от каких национальных укладов складывались подвижные игры разных национальностей.

Способствуют воспитанию толерантного отношения к другим людям коллективные творческие дела. Среди таких творческих коллективных дел немалое место занимают спортивные праздники, олимпийские игры, туристские слеты и т.п.

К одному из способов воспитания толерантности в системе физического воспитания дошкольников можно отнести и проведение спортивных праздников, задачами которых будут следующие:

создать радостное настроение, желание заниматься спортом;

воспитывать интерес к спортивным играм;

формирование толерантности у детей во время спортивных соревнований.

Организация и проведение спортивных праздников раскрывает широкие возможности воспитания толерантности: дружелюбия к своим сверстникам, вежливости в отношениях с людьми, сдержанности в проявлении негативных чувств, справедливости и т.д.

Плодотворными будут непосредственные встречи ребёнка с представителями иных культур, т.е. встречи, организуемые, во время туристско-краеведческих экспедиций.

Проведение развлечений и праздников, включающих в себя танцы, песни, игры разных народов, вносит свой весомый вклад в формирование эмоционально-положительного отношения ко всем людям, населяющим нашу планету.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3-12.
2. Галиуллин, Д. «Пусть всегда будет солнце» / Д. Галиуллин // Спорт в школе. – 2002. – № 4. – С. 8.
3. Кленова, Н.В. Что нужно знать о толерантности / Н. В. Кленова // Образование в современной школе. – 2003. – № 7. – С. 13-17.
4. Клепцова, Е.Ю. Психология и педагогика толерантности : учеб. пособие для вузов / Е. Ю. Клепцова. – М. : Акад. проспект, 2004.
5. Коновалова, М.П. Основные идеи и принципы толерантности при формировании личности ребенка / М. П. Коновалова // Отечественный журнал социальной работы. – 2006. – № 4. – С. 56-59.
6. Таланов, В. Образование и культура толерантности / В. Таланов // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С. 150-152.
7. Степанов, П. Как воспитать толерантность? / П. Степанов // Народное образование. – 2001. – № 9. – С. 91-96 ; 2002. – № 1. – С. 159-164.
8. Шустова, Л.П. Воспитание толерантности: приемы для индивидуальной и групповой работы / Л. П. Шустова // Классный руководитель. – 2006. – № 4. – С. 77.

УДК 159.922.7

А.В. Спирина,
г. Шадринск

Особенности проявления дошкольниками тревожности, возникшей под влиянием просмотра телепередач со сценами насилия

В статье рассматриваются понятие и природа тревожности, особенности поведенческих и эмоциональных проявлений тревожности у дошкольников, возникших под воздействием восприятия телевизионных передач с элементами насилия

Тревожность, телевосприятие, телепередачи со сценами насилия

Проблема тревожности является в настоящее время одной из интенсивно разрабатывающихся в психолого-педагогической науке (А.И. Захаров [1], Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова [3], А.М. Прихожан [5], Ю.Л. Ханин [9]).

Тревожность – это ощущение неконкретной неопределённой угрозы, неясного чувства опасности (Б.И Кочубей, Е.В Новикова [3]); комплекс аффектов (страха, гнева, стыда, вины и т.д. (К. Изард [2]); сравнительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия; временное психическое состояние, возникающее под воздействием стрессовых факторов (А.М. Прихожан [5]).

В психологической литературе существуют различные воззрения на дифференциацию тревожности. Р. Кеттел, Н.Д. Спилберг и Ю.Л. Ханин [9] выделяют два основных **вида** тревожности: **ситуативную тревожность** и **личностную тревожность**. З. Фрейд [8] выделяет: **«объективную тревожность»,** возникающую в реальной ситуации во внешнем мире, которая воспринимается индивидом как угрожающая и порождает эмоциональную реакцию, пропорциональную по интенсивности внешней опасности, и **«невротическую тревожность»** отличающуюся от объективной тем, что источник опасности находится во внутреннем мире в виде сексуальных и агрессивных влечений, которые были подавлены в детстве.

Появление детской тревожности детерминируется внутренними и внешними **факторами**. К ним относят возраст, пол, национальность, а также социально-экономические, социально-культурные и социально-психологические факторы.

Тревожность детей определяется также особенностями национальной культуры. По утверждению ученых Б.И. Кочубея, Е.В. Новиковой [3], Е.Е. Смирновой [5], **объектами** тревожности у детей разных **национальностей** являются: боязнь разлуки с родителями (**йеменские** дети); боязнь смерти, «опасных людей», вымышленных чудищ (**индийские** дети); грозы, бури, придуманных животных (**шведские** дети); неудачи и провалы в ситуации оценки и проверки, опасность показаться смешным и быть наказанными (**венгерские** дети), возможность неприятного случая и в результате этого – травмы и увечья, самочувствие и настроение родителей (**российские** дети).

Анализ взглядов отечественных и зарубежных учёных позволяет выделить две детерминанты тревожности: **структурный дисбаланс личности и её подразделений** (большинство зарубежных исследователей); **неблагоприятные ситуации воспитания, обучения и общения детей в семье, детском саду, школе, коллективе сверстников** (большинство отечественных исследователей).

К **формам** проявления тревожности отечественные и зарубежные ученые относят:

- кожно-гальванические реакции, изменение частоты сердечных сокращений, величины кровяного давления, электрическую активность мышц, температуру поверхности тела и параметры дыхания (Н. Левитт, П. Мак-Рейнолус [цит. по 5]); нарушение дыхания вследствие бессознательного нарушения индивидом определённой группы мышц в грудной клетке, расстраивающим естественное дыхание (О.К. Романенко [5]); изменение пульса, спазм кровеносных сосудов, бессонницу, энурез, неврозы, депрессию, апатию, вялость, нейродермит, порезы желудка,

излишнюю потливость; сердцебиение, тошноту, боли в животе, обильное потоотделением (Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова [3]);

- эмоциональную нестабильность, недоразвитие речевых центров и навыков общения, нарушение контактов с окружающими, снижение самооценки и уровня притязаний, чувство постоянной неудовлетворённости, гипертрофию потребности в достижении (Е.И. Рогов [5]);

- внешние проявления: заторможенность, замкнутость, внушаемость, в некоторых случаях удивительная активность и упрямство, такая картина в поведении определяется различными позициями: в одном случае – осторожно-оборонительной, в другом – уверенно-наступательной (Т.А. Репина и Т. Смолева [4]); чувствительность к своим неудачам: на занятии – замкнутость, напряженность, тихий, глухой голос, заикание во время ответа, вне занятий – живость, общительность, непосредственность; двигательное возбуждение: ребёнок начинает теребить одежду, манипулировать чем-нибудь; склонность к вредным привычкам невротического характера (грызут ногти, сосут пальцы, выдёргивают волосы, занимаются онанизмом) – манипуляции с собственным телом снимают эмоциональное напряжение, успокаивают (Л.С. Славина и Н. Шанина [6]); вспышки гнева, обиды, сопровождаемые слезами, грубостью и драками (легковозбудимые, неуравновешенные дети); непричастность к жизни группы (тормозимые дети) А.М. Прихожан [5]);

- основную форму проявления тревожности – страхи (А.М. Прихожан [5]); ребёнок боится остаться в темноте, опоздать в школу, отвечать у доски. По мнению ученых, страх – это первая производная тревожности. Тревожность может трансформироваться в ритуальные, магические действия, которые защищают его от возможной опасности, например, не переходить дорогу черной кошке (Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова [3]).

В психолого-педагогической литературе по проблеме тревожности достаточно подробно рассмотрена её природа, виды, механизмы, источники и причины и формы проявления. Однако, особенности влияния восприятия дошкольниками телепередач с элементами насилия на повышение у них уровня тревожности изучены недостаточно, и в связи с этим нам показалось интересным изучить данную проблему.

Испытуемыми выступили 225 детей пяти-семи лет из ДОУ №9 и Прогимназии №17 г. Шадринска и их родители и воспитатели.

Диагностика особенностей воздействия восприятия телепередач с элементами насилия на тревожность дошкольников осуществлялась с помощью теста тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен [7]), рисуночной методики «Автопортрет», рисунка семьи, рисунка «страшного фильма»; поведенческие проявления тревожности у дошкольников выявлялись благодаря наблюдению, интервьюированию родителей, опросу воспитателей.

Диагностический срез показателей детской **тревожности** (тест Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) позволил выявить три её уровня.

Низкий уровень тревожности (7%) обнаруживают дети с индексом тревожности 39,24 балла и ниже (стандартизованные к условиям эксперимента нормы). Чаще всего эмоциональный негативный выбор падает на ситуации «Объект агрессии», «Агрессивное нападение», «Собирание игрушек» и «Изоляция от сверстников».

Средний уровень тревожности (40%) демонстрируют дошкольники с индексом тревожности 39,25 – 67,65 баллов (стандартизованные к условиям эксперимента нормы). Эмоциональный негативный выбор осуществляется в ситуациях: «Объект агрессии»,

«Агрессивное нападение», «Собирание игрушек», «Изоляция от сверстников», «Выговор», «Укладывание спать в одиночестве», «Ребёнок и мать с младенцем».

Высокий уровень тревожности (53%) показывают респонденты с индексом тревожности 67,66 и выше баллов (стандартизованные к условиям эксперимента нормы). Дошкольников тревожат те же ситуации, что и при среднем уровне тревожности, а также ещё ситуации: «Игнорирование взрослых», «Объект агрессии», «Агрессивное нападение»; реже тревожность вызывали ситуации – «Умывание» и «Еда в одиночестве».

Анализ данных, полученных на основе использования проективных методик «**Автопортрет»** и **«Моя семья»**, позволил распределить испытуемых по трём уровням тревожности. **Низкий уровень** тревожности (55%) был зафиксирован у дошкольников, в чьих рисунках плохого, хорошего ребёнка, себя и своей семьи не обнаруживается показателей тревожности. **Средний уровень** тревожности (30%) выявился у испытуемых, в чьих иллюстрациях по методикам «Автопортрет» и «Моя семья» наличествует небольшое количество признаков тревожности: рисунок выполнен в темных тонах, изобилуют жирные линии и сильный нажим. **Высокий уровень** (15%) был обнаружен у дошкольников, в изображениях которых присутствует относительно большое количество признаков тревожности: в детских иллюстрациях доминируют черные и серые тона, жирные линии, сильный нажим; много стираний ластиком; у персонажей лицо, глаза и рот нарисованы открытыми и заштрихованными; на рисунках можно увидеть мелкие зарисованные фигурки людей, дети нарисовали себя стоящими спиной к смотрящим и т.п.

Изучение детских рисунков к «**Страшному фильму**» позволило выделить три уровня тревожности.

Низкий уровень тревожности (35%) – испытуемые рисуют объекты, не относящиеся к «страшным» фильмам: «Принцессу», «Бабочек», сюжеты без сцен насилия – «Избушку на курьих ножках», персонажей-агрессоров – Бабу Ягу, Змея, но без показателей, указывающих на тревожность.

Средний уровень тревожности (40%) оказался у исследуемых, в иллюстрациях которых наблюдается небольшое количество показателей тревожности (от 2 до 5). Дети изображают сюжеты с элементами насилия (Привидение преследует девочку из фильма ужасов «Другие») и персонажей-агрессоров (Привидение в черном плаще с белым лицом, Скелет).

Высокий уровень тревожности (25) был выявлен у дошкольников, в рисунках которых находится большое количество (более 5) показателей тревожности в изображениях сюжетов со сценами насилия – «Человек с ножом гонится за своей жертвой» (фильм ужасов «Охотники за органами») или персонажей-агрессоров – Живые мертвецы (фильм ужасов «Обитель зла»), «Чудовище» из фильма ужасов «Поворот не туда».

Таким образом, в ходе анализа использования диагностических методик было выявлено, что 31% испытуемых имеют высокий, 37% детей демонстрируют средний и 32% дошкольников показывают низкий уровни **тревожности.**

Сравнительный анализ полученных результатов позволил выделить **особенности** воздействия просмотра телепередач с элементами насилия на **тревожность** дошкольников.

Высокотревожные дети:

- имеют индекс тревожности 67,66 и выше баллов (тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен); объектами тревожности выступают «Агрессивное нападение», «Объект агрессии», «Игнорирование взрослыми» (53%);

- в рисунках (методики «Автопортрет», «Моя семья»)

присутствует относительно большое количество признаков тревожности: полуоткрытые заштрихованные рты, стирание до дыр, глаза без зрачков и др. (15%);

- в иллюстрациях к «страшному фильму» у детей наблюдается более 5 показателей тревожности; объектами тревожности становятся персонажи-агрессоры и сцены насилия (25%);

- во время и после просмотра телефильмов с элементами насилия пугаются, вздрагивают, плачут, переживают из-за каждой мелочи, во время игры изображают жертву, мертвого человека (56%).

Низкотревожные дошкольники:

- имеют индекс тревожности 39,24 балла и ниже (тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен (7%);

- в рисунках плохого, хорошего ребёнка и себя, а также в изображении своей семьи отсутствуют показатели тревожности (55%);

- получив задание нарисовать «страшный» фильм, который они смотрели, дети рисуют обычные объекты без показателей, указывающих на тревожность (35%);

- демонстрируют адекватность поведения, отсутствие тревожности (15%).

Интерпретация данных, полученных с помощью **наблюдения** за свободной деятельностью детей с разными уровнями тревожности, интервьюирования родителей и опроса воспитателей об их поведении позволил распределить испытуемых по **трём уровням поведенческих** показателей **тревожности**, критериями выделения, которых было наличие или отсутствие в общении и игровой деятельности детей её проявлений и адекватность поведения.

Низкий уровень поведенческих показателей тревожности характеризуется эмоциональной стабильностью, уравновешенностью, высоким уровнем самоконтроля, адекватной реакцией на неудачи и замечания взрослых и сверстников.

Средний уровень поведенческих показателей тревожности отличается от других уровней тем, что имеющие его дети не всегда адекватно реагируют на замечания в свой адрес. Неумение общаться вынуждает их завоёвывать авторитет силой и устрашением. Такие дети часто уходят в себя, боятся активно проявить себя в игре, страшатся, что их не примут сверстники. Взрослые являются для них авторитетом. Дети подчиняются требованиям педагогов, и в их присутствии стараются следовать принятым в обществе правилам поведения.

Высокий уровень поведенческих показателей тревожности примечателен неадекватностью поведения детей дошкольного возраста. Дети с высокими уровнями тревожности имеют множество объектов страха из телепередач, в реальной жизни и сновидениях. Во время и после просмотра телефильмов с элементами насилия пугаются, вздрагивают, переживают из-за каждой мелочи, боятся идти по темному коридору. Во время игры изображают жертву, мертвого человека. На занятиях проявляют застенчивость, замкнутость, боятся идти на контакт с малознакомыми взрослыми, испытывают затруднения при работе в группе сверстников.

Подводя итог сказанному, мы убедились в том, что телефильмы и телепередачи со сценами насилия оказывают отрицательное воздействие на эмоциональную сферу детей дошкольного возраста стимулируя повышение уровней тревожности. Особенностями проявления дошкольниками тревожности, возникшей под влиянием восприятия телепередач с элементами насилия, являются: поведенческие показатели (пугливость, замкнутость, застенчивость, изображение в игре персонажей-жертв, множество объектов страха из телепередач), проявление тревожности в творческой деятельности, в рисунках страшного

фильма, тревожность у детей вызывают агрессивные проявления в телепередачах и в жизни, детям снятся страшные сны с участием персонажей-агрессоров и сцены насилия из телепередач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захаров, А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребёнка / А. И. Захаров. – 3-е изд., испр. – СПб., 1997.
2. Изард, К.Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2006.
3. Кочубей, Б.И. Как «лечить» тревожность? / Б. И. Кочубей, Е. Новикова // Семья и школа. – 1988. – № 12. – С. 19-22.
4. Общение детей в детском саду и семье / под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. – М., 1990.
5. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 2000.
6. Славина, Е. Тревожные дети / Е. Славина, Н. Шанина // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 4. – С. 11-14.
7. Темпл, Р. Тест тревожности / Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен. – М., 1992.
8. Фрейд, З. Психология бессознательного : сб. произведений / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1990.
9. Ханин, Ю.Л. Исследование тревоги в спорте / Ю. Л. Ханин // Вопросы психологии. – 1978. – № 6. – С. 94-105.

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 373.3.033

Н.М. Жданова,
г. Шадринск

Экологическое воспитание младших школьников в процессе кружковой работы

В статье рассматриваются педагогические возможности экологического воспитания младших школьников. Показаны возможности кружковой работы в реализации данного направления воспитательной работы.

Экологическое воспитание, формы и методы экологического воспитания, метод проектов, моделирование.

Преобразования и новые формы социально-экономической, политической, духовной и культурной жизни современного общества требуют кардинальных преобразований и новшеств во всех сферах, в том числе и сфере образования, так как влекут за собой изменения личности, её сознания и ценностных ориентации, структуры потребностей, духовно-физического здоровья, способность к миру и защите окружающей среды, созидательному труду.

В этой связи экологическое подрастающего поколения приобретает исключительное значение. Именно в системе экологического воспитания можно сформировать экологическое мышление и экологическую культуру. Формирование экологического сознания - важнейшая задача школы в настоящее время не только в России, но и во всем мире. Это происходит оттого, что школа всегда мало уделяла внимания экологическому образованию и воспитанию учащихся. Все вышесказанное привело к тому, что люди стали относится к природе только как к источнику сырья, жизни и т.д. В результате появились озоновые дыры, парниковый эффект, нефтяные пленки на поверхности воды.

Отношение ребенка к окружающей среде в существенной степени определяют три фактора: непосредственное познание природы, школьное экологическое воспитание и средства массовой информации. Через них ребенок получает необходимые знания, они развивают убеждения и влияют на формирование сознания. Информация, почерпнутая из непосредственного наблюдения и из средств массовой информация, в значительной степени случайна или сиюминутна.

Экологическое воспитание сложный и длительный процесс, цель которого достигается решением конкретных воспитательных задач на каждом этапе возрастного развития ребенка.

Проблема взаимосвязи человека с природой не нова, она имела место всегда. Но сейчас, в настоящее время, экологическая проблема взаимодействия человека и природы, а также воздействия человеческого общества на окружающую среду стала очень острой и приняла огромные масштабы. Планету может спасти лишь деятельность людей, совершаемая на основе глубокого понимания законов природы, учет многочисленных взаимодействий в

природных сообществах, осознание того, что человек - это всего лишь часть природы. Это означает, что экологическая проблема встает сегодня не только как проблема сохранения окружающей среды от загрязнения и других отрицательных влияний хозяйственной деятельности человека на Земле, она вырастает в проблему предотвращения стихийного воздействия людей на природу, в сознательно, целенаправленно, планомерно развивающееся взаимодействие с нею. Такое взаимодействие осуществимо при наличии в каждом человеке достаточного уровня экологической культуры, экологического сознания, формирование которых начинается с детства и продолжается всю жизнь. В условиях надвигающейся экологической катастрофы громадное значение приобретает экологическое воспитание человека всех возрастов и профессий. Кроме того, экологическое воспитание только в том случае окажет заметное воздействие на образ действий человека, если охватит как рациональную, так и эмоциональную его сферу, если научные доводы взволнуют его и буду им восприняты, как собственные, только тогда станет возможным убеждение, которое всегда сугубо личностно.

Исследуемая проблема широка, она ставится не впервые. В развитие теории экологического воспитания большую лепту внесли известные деятели педагогической науки и просвещения: Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, В.Г. Огородников, В.А. Сухомлинский, И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина и др. В начале двадцать первого века данная проблема должна решаться на новом уровне. Несмотря на безусловную полезность ряда предшествующих исследований, многие из них частично устарели.

Экологическое воспитание - составная часть нравственного воспитания [2,с.57]. Поэтому под экологическим воспитанием понимается единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой[3,с.8] На формирование экологического сознания оказывают влияние экологические знания и убеждения. Экологические представления формируются у младших школьников в первую очередь на уроках природоведения. Знания, переведенные в убеждения, формируют экологическое сознание [1, с.15].

Основная цель экологического воспитания: научить ребенка развивать свои знания законов живой природы, понимание сущности взаимоотношений живых организмов с окружающей средой и формирование умений управлять физическим и психическим состоянием [2, с.125].

Цель экологического воспитания - формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания. Это предполагает соблюдение нравственных и правовых принципов природопользования и пропаганду идей его оптимизации, активную деятельность по изучению и охране природы своей местности [1,с.67].

Цель экологического воспитания достигается по мере решения в единстве следующих задач:

образовательных - формирование системы знаний об экологических проблемах современности и пути их разрешения;

воспитательных - формирование мотивов, потребностей и привычек экологически целесообразного поведения и деятельности, здорового образа жизни;

развивающих - развитие системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке состояния и улучшению окружающей среды своей местности; развитие стремление к активной деятельности по охране окружающей среды: интеллектуального (способности к анализу экологических ситуаций), эмоционального (отношение к природе как к универсальной ценности),

нравственного (воли и настойчивости, ответственности) [2, с.86].

Одним из важнейших принципов экологического образования и воспитания является непрерывность – процесс воспитания и развития в духе экологической ответственности на протяжении всей жизни [1, с. 13].

Особую роль в этом процессе занимают детские годы – младший школьный возраста [1, с. 15].

Детство – это период бурного развития ребенка, интенсивного накопления знаний об окружающем мире, формирования многогранных отношений к природе и людям [2, с. 15].

Общепризнанно, что начальная школа – важнейший этап становления личности, форм экологической культуры, многогранных отношений младшего школьника к природному и социальному окружению [1, с. 14].

Организм ребенка младшего школьного возраста представляет собой наиболее благоприятную почву для становления и развития у него многогранных отношений с миром природы и общества [1, с. 15].

Младший школьник стремится сам докопаться до сути явлений, поэтому этот возраст называют возрастом «Почемучек», ведь непременным спутником их любознательности является вопрос «Почему?» [2, с. 15].

Детям свойственны доброта и любознательность, но им не хватает опыта знаний, поэтому у них следует формировать привычку ориентироваться в жизненных ситуациях, соответствующим образом подчинять свое поведение данной ситуации, проявлять сочувствие, сострадание, жалость к другому живому существу [3, с. 6].

У младших школьников чаще всего проявляется эгоцентрическая форма эмпатии (способность к сопереживанию), так как уровень их психического развития не позволяет им выйти за пределы своей жизненной ситуации, встать на точку зрения других живых существ, и, испытывая сострадание, грусть, страх они переживают прежде всего собственное неблагополучие [1, с. 25].

В младшем школьном возрасте идет активный процесс целенаправленного формирования знаний, чувств, оценок, переживаний, развитие способностей и интересов. Отзывчивость и восприимчивость являются важнейшей особенностью учащихся. Отсутствие собственного социального опыта делает их весьма податливыми на воспитательные воздействия [1, с. 5].

Учащихся начальных классов в возрастных особенностей отмечает подвижность, импульсивность, неусидчивость и т.д., поэтому, особое внимание необходимо уделять формированию у них привычки к торможению (умения сдерживать себя в определенных ситуациях, подавлять свои аффективные состояния, считаться с мнением своих товарищей и т.д.) [3, с. 17].

Именно импульсивность младшего школьника не позволяет ему ежедневно постоянно заботится о животном или растении, поэтому реально это становится обязанностью взрослого [2, с. 27].

Хотя именно в этом возрасте особенно настойчиво просят дети родителей завести какое-нибудь домашнее животное.

У младших школьников отношение к природе, в первую очередь проявляется в познавательной сфере. Этому способствуют два фактора: интерес к новому, приобретенное умение читать; ведь возникает возможность самостоятельно получать ответы на свои «почему?» [3, с. 23].

Младшие школьники делают обобщения на уровне элементарных представлений, понятий и могут обобщать только те признаки, которые ими осознаны [2, с. 41].

Природа окружает ребенка с первых дней его жизни. Он знакомится с

природой еще до того как произнесет свои первые слова и сделает самостоятельные шаги. У детей рано проявляется стремление к активному познанию природы, которая притягательна для него благодаря своему красочному, постоянно изменяющемуся миру. Это дает ребенку массу ярких впечатлений, вызывает радостные эмоции, заставляет испытывать еще не познанное и незнакомое. А это особенность – исследовать окружающий мир – заложена в них от природы. Еще И.М. Сеченов писал о прирожденном и «крайне драгоценном» свойстве нервно-психической организации ребенка – без отчетном стремлении понимать окружающую жизнь. И.П. Павлов это свойство назвал рефлексом «что такое», под влиянием которого ребенок обнаруживает качество предметов, природных объектов, устанавливает для связи между ними [21, с. 39].

Форма воспитания – это внешнее выражение процесса воспитания [23, с. 103]. Форма воспитательного процесса – это доступный внешнему восприятию образ взаимодействия детей с педагогом, сложившейся благодаря системе используемых средств, выстраиваемых в определенном логическом обеспечении метода работы с детьми. Подробнее формы эстетического воспитания мы опишем ниже.

Форма воспитания определяет варианты организации конкретной воспитывающей деятельности детей, их взаимодействия с взрослыми, композиционное построение конкретного дела, его содержание, атрибутику, методику и технику подготовки, проведения и педагогического анализа.

Одной из эффективных групповых форм экологического воспитания младших школьников является кружковая деятельность (детские объединения экологической направленности). Занятия проводятся с определенной расписанием периодичностью. Заранее была разработана авторская программа. В ходе реализации программы используются различные активные методы: метод проектов, создание воспитывающей ситуации, моделирование и т.д.

Более подробно остановимся на методе проектов. В отечественной педагогике данный метод получил широкое распространение в середине 20-х годов прошлого столетия. К сожалению, метод проектов был изъят из российского образования. Однако практика последних лет показывает, что данный метод выдвигается на одно из лидирующих мест по применению и широте использования в образовательном процессе дополнительного образования. В современной педагогике «метод учебного проекта – это одна из личностно-ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие».

Реализация данного проекта в экологическом воспитании предполагает несколько этапов:

1. Погружение в проект.
2. Организация деятельности.
3. Осуществления деятельности.
4. Презентация результатов.

Метод проектов обладает большими воспитательными возможностями, как движущей силой социокультурного развития обучающихся, т.е. воспитание у них экологической, нравственной, коммуникативной, правовой, интеллектуальной и информационной культуры. Особенно ценны воспитательные возможности групповых проектов, когда в процессе совместной деятельности небольшого коллектива появляется совместный продукт. Работая в группе, обучающиеся осваивают социальные нормы, формируют экологическую культуру, выстраивают свою личностную позицию.

Совместно с обучающимися экологического объединения «Экос» нами был разработан проект «К здоровью без

лекарств», конечным результатом которого стала программа сохранения здоровья обучающихся. Деятельность детей была направлена на развитие исследовательских умений – поиск и сбор информации, ее классификацию, обобщение. Был составлен сборник рецептов народной медицины и определитель лекарственных растений, собран гербарий лекарственных трав Курганской области.

На занятиях детского объединения применяется метод – моделирование. Название данного метода произошло от слова «модель», под определением которого мы понимаем мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте. В процессе экологического воспитания мы используем материальные модели (вещественные) и идеальные (умозрительные, мысленно построенные). К материальным моделям относится глобус, модели термометра, модели цветка и т.д. Среди идеальных выделяют модели образные и знаковые. Это модели создаются мысленно на основе анализа реальной действительности. Примером знаковых моделей являются условные знаки для обозначения погоды, природоохранные знаки и т.д. Моделирование выполняет функцию метода, когда ребенок на основе созданного в голове образа сам создает модель и в процессе деятельности получает информацию о моделируемом предмете, явлении. Данный метод имеет огромное познавательное значение, позволяет получить информацию об объектах и явлениях природы, которые нельзя принести в кабинет, их нельзя увидеть целиком в окружающем мире. Применение этого метода в кружковой работе экологической направленности развивает у обучающихся понимание и умение замещать получаемую информацию символами, знаками, что важно для становления экологической культуры.

Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод, что экологическое воспитание младших школьников является неотъемлемой частью непрерывного экологического образования обучающихся. Его эффективность зависит от используемых педагогом форм и методов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клепинина, З.А. Методика преподавания естествознания в начльной школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов /З.А. Клепинина. – М. : Академия, 2008. – 288 с.
2. Минаева, В.М. Экологическое воспитание в начальном классе : пособие для учителя / В. М. Минаева. – М. : Академия, 2006.
3. Соколова, Н.Д. Гуманизация воспитания младших школьников : метод. рекомендации / Н. Д. Соколова. – М., 1992. – 51 с.
4. Экологическое и эстетическое воспитание школьников / под ред. Л.П. Печко. – М. : Просвещение, 2004. – 136 с.

УДК 373.3

В.Н. Ступина,
г.Шадринск

К вопросу развития тембрового слуха младших школьников

В статье дается сущностное понятие «тембра», определяется роль развитого тембрового слуха в системе музыкальных способностей, выделяются методы развития тембрового слуха; обобщается опыт учителей музыки в части диагностики развитости тембрового слуха.

Тембр, тембровый слух, методы развития, диагностика.

Развитый тембровый слух является одним из важнейших показателей музыкальной зрелости и оказывает решающее воздействие на формирование исполнительской техники. Умение запоминать и четко дифференцировать качество звучания, как на разных инструментах, так и в пределах одного - является необходимым условием формирования у обучающихся звукового эталона.

В силу того, что тембровый слух является основой других форм и видов музыкального слуха, то его систематическое развитие в младшем школьном возрасте представляется необходимым в процессе школьных занятий на уроках музыки.

Под тембром понимают особый характер или окраску звука, зависящую от взаимоотношения его частичных тонов. Тембр, как и гармония, отражает звук; который в акустическом своем составе является созвучием. Тембровая окраска приобретает особенное богатство благодаря так называемому вибрато, придающему звуку человеческого голоса, скрипки и т.д. большую эмоциональную выразительность. Вибрато отражает периодические изменения (пульсации) высоты и интенсивности звука, играет значительную роль в музыке и пении. При восприятии различных тембров, как правило, могут возникать самые различные ассоциации: зрительные, осязательные, вкусовые и др.

Велики возможности тембра как средства музыкальной выразительности: с помощью тембра можно выделить тот или иной компонент музыкального целого, усилить или ослабить контрасты. Тембровые изменения могут быть отнесены к одному из факторов Rмузыкальной драматургии. Нужно отметить, что в музыке 20 века появилась тенденция средствами гармонии и фактуры усиливать, подчеркивать тембровую сторону звучания (параллелизмы, кластеры и т.п.).

Одним из признаков эстетического развития тембрового слуха является способность обучающихся вслушиваться, сравнивать, оценивать наиболее яркие и понятные музыкальные явления. Это требует элементарной музыкально-слуховой культуры, произвольного слухового внимания, направленного на различные средства музыкальной выразительности.

В ученой среде музыкантов бытует мнение, что тембровый слух лучше всего развит у оркестрантов и тех любителей музыки, которые постоянно слышат звучания различных инструментов, и поэтому имеют возможность накопить богатые слуховые впечатления. Различные виды современных оркестров охватывают богатейший спектр красочных звучаний, с которыми могут сравняться лишь современные электронные клавишные инструменты. Закономерно, что в педагогической практике многие учителя музыки для развития тембрового слуха школьников используют звучание симфонического оркестра и даже прибегают к имитации его звучания или вызывают в воображении учащихся. Практический опыт отдельных учителей музыки показывает, что подобные приемы

достаточно эффективны для развития тембрового слуха.

В развитии тембрового слуха определенное значение приобретают закономерности синестезии. Описание слуховых ощущений в терминах и понятиях других видов ощущений – один из распространенных приемов в работе по развитию тембрового слуха. Звук может сравниваться с фруктом, предметом. Ему (звуку) могут быть приписаны даже эпитеты, выражающие нравственные категории. Например: благородный звук.

Намеренное преувеличение нюансировки – один из действенных приемов развития тембрового слуха. Так, один и тот же фрагмент из музыкального произведения должен быть проигран со всеми градациями, начиная от fff и заканчивая ppp. Внимательное вслушивание в темброво-динамические градации, схватывание слухом разницы в ощущениях, которые дают различные звуковые нюансы, «вчувствование» в них – таков путь развития этого вида слуха.

Таким образом, мы можем сделать один из выводов, что тембр зависит от динамики, которая в свою очередь – от характера туше, при помощи которого извлекается звук. Музыкантам-исполнителям известны различные способы извлечения звука. Так, например, пианисты в своей исполнительской практике используют markato – четко, portamento – тяжело, legato – связанно, non legato – не очень связанно; staccato – отрывисто, sforzando - акцентируя.

Подобные приемы звукоизвлечения встречаются в практике исполнения на многих инструментах. У музыканта, обладающего филигранным мастерством, каждый из вышеперечисленных видов туше имеет свои градации, благодаря которым достигается громадная палитра красок в исполнении.

Следовательно, развитие темброво-динамического слуха напрямую связано и с развитием тактильных ощущений и тонких мышечных движений, их безупречной координацией.

Изучение музыки на начальной ступени общего образования имеет ряд специфических особенностей, определенных государственным стандартом начального общего образования по искусству «Музыка». Среди перечисленных в стандарте целей музыкального образования есть и та, которая включает развитие музыкального слуха. Следовательно, развитие тембрового слуха как составляющей музыкального является актуальной проблемой, подкрепляемой нормативными документами по искусству.

Уроки музыки в начальных классах общеобразовательной школы имеют особое значение, поскольку именно на них закладываются основы желаемого отношения детей к урокам музыки и самой музыке, они являются фундаментом для дальнейшей успешной работы по данному предмету.

Для успешной реализации определенных в стандарте по музыке задач (в том числе и задачи развития музыкального слуха) следует учитывать некоторые психолого-физиологические особенности младших школьников. Среди них мы бы выделили следующие:

1. Несформированность, хрупкость всего организма; быстрая утомляемость от однообразного положения, однообразной деятельности; монотонной речи, шаблонного поведения учителя.

2. Цепкая память при отсутствии навыков систематической, целенаправленной умственной работы.

3. Преобладание непроизвольного внимания, что вызывает необходимость его постоянной активизации путем переключения на разные «объекты».

4. Яркое образное воображение, его конкретность.

5. Склонность к игре.

Объективности ради следует отметить то, что музыкальный уровень младших школьников достаточно разный.

Одни дети еще в дошкольном возрасте умели слушать музыку не отвлекаясь, чисто и выразительно петь; другие – не владеют этими навыками. Некоторые дети целенаправленно занимаются музыкой в домашних условиях или в учреждениях дополнительного образования. Закономерно, что вследствие вышеперечисленных причин музыкальное развитие младших школьников происходит по-разному.

Музыкальная педагогика давно занимается вопросами детского музицирования. Особенно велика в этой области заслуга Карла Орфа (2)– композитора и педагога и сотрудников института его имени в Зальцбурге. Мысль Орфа о том, что дети должны «идти в музыку» через коллективное музицирование на инструментах, для овладения которыми не требуется больших усилий и многолетних упражнений, - актуальна и сегодня. Элементарное музицирование по Орфу предполагает синтез импровизаций в игре на детских музыкальных инструментах, ритмике, пении, декламации, движении.

Вопросы музыкально-творческого воспитания с использованием музыкальных инструментов выдвигались уже в 20-е годы 20 века учеными Б.В. Асафьевым (3), Б.Л. Яворским (2) и нашли дальнейшее развитие в работах Н.А. Ветлугиной (4) и других российских педагогов. В 20 веке первым поднял вопрос об обучении детей игре на простейших музыкальных инструментах Н.А. Метлов (5). Первый детский оркестр возник в 30-е годы 20 века. Он состоял из простейших ударных инструментов: звонков, погремушек, кастаньет, бубна, барабана и т.д. Этот оркестр позволил детям «играть музыку». Вскоре в детские оркестры стали включать инструменты, на которых можно исполнять мелодию. Первым из них был деревянный ксилофон, а затем и другие инструменты: металлофоны, цитры, детские пианино, триолы, ложки, угольник, губные гармоники

В формировании музыкальных способностей младших школьников в условиях общеобразовательной школы на уроках музыки игра на простейших музыкальных инструментах давно признана плодотворной, что доказала практика игры школьников в детских оркестрах начала 20 века. Тем не менее игра на простейших музыкальных инструментах в современной общеобразовательной школе в силу недостаточно разработанного практико-ориентированного материала распространена ограниченно.

Развитие музыкальных способностей младших школьников происходит в процессе разнообразных видов деятельности, среди которых инструментальное музицирование занимает определенное место. Важным является тот факт, что инструментальное музицирование находит отражение в ряде программ по музыке; среди которых в первую очередь следует упомянуть программу, подготовленную под руководством Д.Б. Кабалевского (7) и типовую программу по музыке, разработанную под общим методологическим руководством Ю.Б. Алиева (1).

Почему так велика роль инструментального музицирования для активизации музыкального развития младших школьников?

Обучение детей игре на музыкальных инструментах открывает перед ними новый мир звуковых красок, помогает развивать музыкальные способности и стимулирует интерес к инструментальной музыке. В процессе игры дети лучше понимают устройство музыкальных инструментов, различают их звучание, тембр. Процесс игры на музыкальных инструментах развивает сосредоточенность, память. Обогащению активного словаря детей способствует их знакомство с названиями инструментов, их тембрами, специальными музыкальными терминами (оркестр, медиатор, клавиши, струны и т.д.). Развитию мышления и аналитических

способностей способствует процесс слушания и сопоставления звучания разных музыкальных инструментов. В процессе обучения младших школьников игре педагог развивает у младших школьников их музыкально-сенсорные способности; тембровый, регистровый, гармонический слух; чувство ритма, умения вслушиваться в многоплановую и многоголосную фактуру произведения. Игра на музыкальных инструментах дает возможность детям, которые не могут по разным причинам чисто интонировать и выразительно двигаться, включиться в активное исполнение музыки.

Таким образом, игра на музыкальных инструментах активизирует всех детей, способствует координации музыкального мышления и двигательных функций организма, развивает фантазию и творческие способности, музыкальный слух и музыкальный вкус.

Как показывает практический опыт, не только пассивное слуховое знакомство, но и активное изучение различных детских музыкальных инструментов может способствовать целенаправленному развитию тембрового слуха учащихся. Богатство разнообразных тембровых красок позволяет детям сделать выбор инструмента для аккомпанемента к песне. Опыт тембрового различения инструментов способствует нахождению оптимальных вариантов тембровых звукосочетаний при разучивании несложных пьес, дает возможность самим детям определить необходимый инструмент для выражения тех или иных звуковых красок (2). Из всех элементов музыкального языка младшие школьники особенно чувствительны к метроритмическим и тембровым изменениям. Спектр тембровой восприимчивости учащихся может быть значительно расширен за счет естественного детского интереса к музыкальным инструментам.

Проблема формирования музыкальных способностей детей в процессе музыкального музицирования основательно представлена в капитальном труде Н.А. Ветлугиной «Музыкальное развитие ребенка». Автор исследования справедливо считает, что игра на музыкальных инструментах открывает перед ребенком новый мир звуков и их отношений. У детей развивается восприимчивость к качеству звуков, осведомленность в ладотональных созвучиях; с приобретением практических навыков вырабатывается выразительность в игре на самых простых инструментах. Педагог подводит детей к основам музыкальной грамоты, организуя деятельность детей и направляя их внимание на звуковысотные, ритмические, **тембровые** и динамические соотношения (4).

На наш взгляд, представляет определенный интерес диагностика тембрового слуха в процессе восприятия музыки, которую используют в работе с учащимися младших классов учителя музыки Звериноголовского района Курганской области (6). Они предлагают для проведения диагностики тембрового слуха использовать тест-игру «Тембровые прятки», целью которой является выявление уровня развития тембрового слуха по показателю адекватно дифференцированного определения инструментального или вокального звучания одной и той же мелодии.

Учащимся предлагается поиграть с учителем в музыкальные прятки. В качестве задания предлагается прослушать одну и ту же мелодию, которая будет исполняться разными голосами. Школьникам предлагается послушать и отгадать (назвать или показать инструмент), чей голос исполнял ее первый, чей второй, третий раз и т.д.

Вариант 1

Стимулирующий материал – музыкальные инструменты представлены в кабинете музыки для того, чтобы ребенок мог назвать инструмент или указать на него, если он имеется в данном помещении: фортепиано, баян или

аккордеон, гитара, балалайка, продольная флейта, ксилофон, металлофон, кастаньеты, маракасы, треугольник, бубен, барабан.

Звучит аудиозапись одной и той же мелодии (например, произведение В.Витлина «Серенькая кошечка»), исполняемой нижеперечисленными инструментами в следующей последовательности: 1) фортепиано, 2) гитара, 3) флейта, 4) баян, 5) металлофон, 6) кастаньеты, 7) аккордеон или баян + бубен, 8) ксилофон; 9) трио: балалайка + баян + барабан; 10) фортепиано + баян + маракас.

Критерии оценки:

Слабый уровень – адекватное определение тембров первых трех фрагментов: всего =1-3 балла.

Средний уровень - адекватное определение тембров первых семи исполненных фрагментов: всего = 4-7 балла.

Высокий уровень - адекватное определение тембра исполненной музыкальной фразы в пределах 8-10 предъявленных фрагментов: всего = 8-10 баллов.

Вариант 2

Стимулирующий материал составляет аудиозапись музыкального фрагмента (например, песни Л. Бакалова на слова С. Вигдорова «Мама») в исполнении:

1) детского голоса;

2) женского голоса, (2.2.) сопрано и (2.3.) альта;

3) мужского голоса , (3.2.) тенора, (3.3.) баса, (3.4.) баритона;

4) хора, (4.2.) однородного и (4.3.) смешанного по составу;

5) скрипки, (5.2.) альта, (5.3.) виолончели и др.;

6) флейты, (6.2.) кларнета, (6.3.) гобоя, (6.4.) фагота и др.;

7) трубы; (7.2.) саксофона, (7.3.) альта, (7.4.) тромбона, (7.5.) тубы;

8) ксилофона, (8.2.) металлофона;

9) фортепиано, (9.2.) клавесина;

10) балалайки, (10.2.) гитары, (10.3.) арфы, (10.4) гуслей;

11) баяна, (11.2.) гармошки, (11.3.) аккордеона;

12) органа;

13) оркестра русских народных инструментов;

14) симфонического оркестра;

15) вокально-инструментального ансамбля.

Критерии оценки:

Низкий уровень развития тембрового чувства – адекватное определение первых четырех фрагментов вокальных или инструментальных тембров.

Средний уровень развития тембрового чувства – адекватное определение 5-30 однородных (вокальных и инструментальных) и смешанных тембров (например, хора, оркестра или ансамбля).

Высокий уровень развития тембрового чувства – адекватное определение 11-15 различных тембровых соотношений в исполнении предъявленного музыкального фрагмента.

Вышеприведенная диагностика учителей – практиков касательно диагностики тембрового слуха в процессе восприятия музыки, безусловно, может варьироваться; но сам факт формирования тембрового слуха у учащихся младших классов в процессе уроков музыки и диагностика его отслеживания очевидны и должны иметь место в практике преподавателей музыки в общеобразовательной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя – музыканта / Ю. Б. Алиев. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 336 с.
2. Апраксина, О.А. Из истории музыкального воспитания / О. А. Апраскина. – М., 1990. – 59 с.

3. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Л., 1973. – 144 с.

4. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1968. – 415 с.

5. Лаптев, И.Г. Детский оркестр в начальной школе : кн. для учителя / И.Г. Лаптев. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 176 с.

6. Новые системы оценки образовательных достижений учащихся по гуманитарным предметам : материалы обл. науч.-практ. конф., 16 ноября 2006 г. / Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования Кург. обл. – Курган, 2006. – 88 с.

7. Яременко, Е.О. Программы общеобразовательных учреждений / Е.О. Яременко. – М. : Просвещение, 2002. – 159 с.

УДК 378

Е.П. Турбина,
г.Шадринск

Предпосылки развития интереса к педагогической деятельности у студентов вуза в процессе обучения педагогической импровизации

В данной статье представлена актуальность, проблема, гипотеза, задачи, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, обоснованы положения, выносимые на защиту исследования посвященного развитию интереса к педагогической деятельности у студентов вуза в процессе обучения педагогической импровизации.

Педагогическая импровизация, интерес к педагогической деятельности.

В соответствии с существенными изменениями в государственно-политическом устройстве России особые требования предъявляются к подготовке учителя как субъекту образовательного процесса, к развитию интереса к педагогической деятельности у студентов вуза. Однако подготовка будущих учителей не всегда в должной мере отвечает современным требованиям. У значительной части выпускников педагогического вуза интерес к педагогической деятельности неустойчив и недостаточно осознан. Нередко у многих студентов в процессе профессиональной подготовки не только не закрепляется и не развивается интерес к педагогической деятельности, но, наоборот, к выпускному курсу он становится менее выраженным, что в последующем сказывается на качестве их педагогической деятельности. Одним из неотъемлемых факторов повышения интереса к педагогической деятельности у студентов вуза является поиск актуальных условий, путей и средств организации процесса формирования творческой индивидуальности педагога, реализации его творческих способностей, развитии индивидуального стиля деятельности. В связи с этим педагогическая импровизация становится формой продуктивной деятельности, в которой носителем содержания является сам деятельностный процесс, органичный для самовыражения будущих учителей.

Актуальность развития интереса к педагогической деятельности у студентов вуза *на социально-педагогическом уровне* обусловлена тем, что социальный заказ государства в образовании предполагает развитие педагога личностно включенного в профессию, способного решать сложные социально-педагогические задачи, обладающего творческими способностями,

позволяющими наиболее полно реализовать себя в педагогической деятельности, что отражено в Законе Российской Федерации «Об образовании»; в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» отмечается, что с целью создания механизма устойчивого развития системы образования будет решаться одна из следующих приоритетных задач: «достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования». Успешное решение этой задачи определяется уровнем личностной и профессиональной культуры педагога, его профессиональной компетентностью, высоким уровнем его интереса к педагогической деятельности.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования проблемы развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации обусловлена тем, что, несмотря на множество работ, посвященных проблеме интереса (Б.Г. Ананьев, М.Ф. Беляев, Л.И. Божович, Л.А. Гордон, Б.И. Додонов, В.Г. Иванов, В.Н. Мясищев), познавательного интереса (Н.Г. Морозова, Г.И. Щукина) развития профессионального интереса (Г.Д. Бабушкина, М.Ф. Беляева, Л.В. Ботяковой, А.В. Голомшток, С.П. Крягжде, Н.Д. Левитов), интереса к профессии учителя и педагогической деятельности (В.В. Арнаутов, С.П. Бабинская, С.А. Воронина, Т.В. Кружилина, В.Г. Максимов), и проблеме педагогической импровизации (В.И. Загвязинский, Л.Ю. Берикханова, Л.П. Качалова, О.С. Булатова, В.А. Кан-Калик, П. Джексон, Э.К. Гришин, В.Н. Харькин), педагогического творчества (Ю.Л. Львова, М.М. Поташник, Ф.Н. Гоноболин, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин) необходимо отметить, что специфика развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации недостаточно изучена, в частности, не в полной мере раскрыты возможности использования педагогической импровизации в контексте развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза, не выявлены педагогические условия, способствующие повышению эффективности данного процесса. Между тем, выявляется отсутствие теоретических оснований развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации.

На научно-методическом уровне актуальность определяется несоответствием между высоким педагогическим потенциалом педагогической импровизации и недостаточной методической разработанностью проблемы развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации. Причинами этого является отсутствие разработанной технологии развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил выявить следующие **противоречия** между:

- требованиями, предъявляемыми к подготовке будущих учителей современной концепцией высшего образования, и практикой обучения, сложившейся в рамках знаниевой образовательной парадигмы;
- сложившейся системой профессиональной и педагогической подготовки будущих учителей и технологии развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации, непосредственно направленной на становление и развитие интереса к педагогической деятельности.

На основе выявленных противоречий была сформулирована **проблема исследования:** каковы

педагогические условия развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации и каким образом педагогическая импровизация может повлиять на развитие интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза?

Гипотеза: развитие интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации будет успешным если:

- рассмотреть развитие интереса к педагогической деятельности как приоритетную задачу подготовки будущего учителя и обеспечить развитие его компонентов педагогической импровизацией;
- разработать и реализовать в учебном процессе педагогического вуза структурно-функциональную модель развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации;
- комплекс педагогических условий развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации включает: наличие импровизационно-творческой компетентности у преподавателя вуза; создание импровизационно-творческой образовательной среды и включение студентов в импровизационно-творческую деятельность; востребование жизненного опыта.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Выявить состояние исследуемой проблемы в педагогической теории и практике.
2. Конкретизировать понятия «интерес к педагогической деятельности у студентов вуза» и «педагогическая импровизация», отражающие специфику содержания профессиональной подготовки студентов вуза.
3. Разработать структурно-функциональную модель развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации; выявить и обосновать комплекс педагогических условий развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации.
4. Проверить опытно-поисковым путем эффективность разработанной структурно-функциональной модели развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации.

Методологической основой исследования являются: системный подход, разработанный в философии и в педагогической науке (А.Н. Аверьянов, Б.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.С. Гершунский, Т.А. Ильина, А.И. Ракитин, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.); личностно-ориентированный подход в обучении (А.С. Белкин, Л.П. Качалова, Н.Ф. Вишнякова, Э.Ф. Зеер, Е.В. Романов, И.С. Якиманская); личностно-деятельностный подход (И.А. Зимняя, И.Е. Шкабара, А.К. Маркова, И.С. Якиманская, В.И. Загвязинский и др.); рефлексивно-творческий подход (И.Е. Шкабара, Ю.В. Шаров). Эти подходы позволяют рассматривать развитие интереса к педагогической деятельности у студентов вуза с позиции целостной системы компонентов в многообразных отношениях и связях.

Теоретическую основу исследования составляют труды ученых в области педагогики высшей школы (П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, Ю.К. Бабанский и др.) проблемы интереса в педагогике (Б.Г. Ананьев, Н.А. Беляева, Л.И. Божович, Л.А. Гордон, Б.И. Додонов, В.Г. Иванов, Н.Г. Морозова, В.Н. Мясищев, Г.И. Щукина, Т.К. Панкратов и др.); проблемы рассмотрения интереса в целостной структуре личности (Б.Г. Ананьев,

В.Н. Мясищев, Н.Ф. Беляев, В.В. Богословский, А.М. Кахарчук, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, П.А. Рудик, В.Г. Иванов, А.Н. Леонтьев, А.Г. Здравомыслов, С.Л. Рубинштейн); подготовки будущего специалиста (О.А. Абдулина, М.А. Викулина, Ф.Н. Гоноболин, Н.В.Кузьмина, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин); педагогического творчества и педагогической импровизации (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандров, А.В. Мудрик, М.М. Поташник, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, М.Н. Скаткин, О.П. Морозова, В.Н. Харькин, В.А. Сластенин, Н.М. Яковлева, О.С. Булатова).

Научная новизна исследования:

- дополнено понимание сущности педагогической импровизации в целях развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза структурными компонентами: когнитивный, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный и творческий;

- разработана структурно-функциональная модель развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации, включающая функционально-целевой, содержательный, процессуальный, средовый и результативно-оценочный компоненты, реализация которой обеспечена комплексом педагогических условий;

- установлены и обоснованы уровни интереса к педагогической деятельности у студентов вуза, отражающие переход от объектной позиции студента к субъектной, направленные на усвоение компонентов интереса к педагогической деятельности у студентов вуза;

- разработана технология развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации, представленная исходно-диагностическим, планово-деятельностным, промежуточно-диагностическим, технологическим и итогово-диагностическим этапами.

Теоретическая значимость исследования заключается в:

- обогащении понятия педагогической импровизации, которую мы рассматриваем как специфическую форму преобразующей деятельности учителя, осуществляющуюся сиюминутно, без предварительной подготовки, проявляющуюся во взаимодействии с учащимися, и заключающуюся в воплощении творческого замысла в соответствии с конкретными условиями деятельности и которая способствует развитию интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза;

- конкретизации понятия «интерес к педагогической деятельности у студентов вуза», понимаемого нами как избирательная направленность личности, обращенная на педагогическую деятельность в целом и конкретным ее видам, находящая свое выражение в положительном эмоциональном отношении студентов к предмету педагогической деятельности – ребенку; в стремлении к позитивным результатам педагогической деятельности, творчеству в педагогической деятельности и включающая: мотивационно-ценностный, импровизационно-деятельностный и аналитико-рефлексивный компоненты.

- подтверждении необходимости разработки структурно-функциональной модели развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации, эффективная реализация которой обеспечена комплексом педагогических условий.

Практическая значимость исследования: разработанная технология развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической

импровизации способствовала повышению уровня интереса к педагогической деятельности у студентов вуза непосредственно в ходе преподавания дисциплины «Педагогика» и научно-исследовательской деятельности студентов. Автором разработаны и апробированы методические рекомендации к спецкурсу «Основы педагогической деятельности. Импровизационно-творческий комплекс заданий», базирующиеся на методах и приемах педагогической импровизации, развивающих умения и навыки для успешного осуществления педагогической деятельности и способствующих развитию интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза.

Положения, выносимые на защиту:

Первое положение. Закономерность развития интереса к педагогической деятельности в связи с овладением педагогической импровизацией студентами вуза заключается в органичном и организационно-оперативном движении студентов к эмоционально выраженной познавательной направленности, стремлении к положительным результатам и интересу к осуществлению педагогической деятельности.

Для доказательства первого положения проведен анализ исследований в области педагогической импровизации (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, В.Н. Харькин, Л.Ю. Берикханова) и интереса к педагогической деятельности у студентов вуза (В.В. Арнаутов, Т.Г. Якушева, Н.Г. Морозова, В.Г. Максимов, Г.И. Щукина и др.). Особое внимание уделено трудам В.Н. Харькина [1], в которых импровизация рассмотрена с педагогической точки зрения, выделены этапы, критерии и функции что дало основание понимать ее как специфическую форму преобразующей деятельности учителя, осуществляющуюся сиюминутно, без предварительной подготовки, проявляющуюся во взаимодействии с учащимися, и заключающуюся в воплощении творческого замысла в соответствии с конкретными условиями деятельности и которая способствует развитию интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил рассматривать интерес к педагогической деятельности у студентов вуза как избирательную направленность личности, обращенную на педагогическую деятельность в целом и к конкретным ее видам, находящую свое выражение в положительном эмоциональном отношении студентов к предмету педагогической деятельности – к ребенку; в стремлении к позитивным результатам педагогической деятельности, к творчеству в педагогической деятельности; и выделить мотивационно-ценностный, импровизационно-деятельностный и аналитико-рефлексивный компоненты.

Таким образом, синтезируя эти два понятия, можно констатировать, что развитие интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации заключается в органичном и организационно-оперативном движении студентов к эмоционально выраженной познавательной направленности, стремлении к положительным результатам и интересу к осуществлению педагогической деятельности.

Второе положение. Структурно-функциональная модель развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации состоит из пяти компонентов: функционально-целевого, содержательного, процессуального, средового и результативно-оценочного и предполагает целевое согласование взаимодействия компонентов и педагогических условий, направленных на результативное

протекание развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации.

Моделирование предполагает построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими. Назначение структурно-функциональной модели заключается в раскрытии связи строения изучаемого объекта с выполняемыми функциями и отражает связи и зависимости структурных компонентов: функционально-целевого, содержательного, процессуального, средового, результативно-оценочного. Все компоненты модели зависимы и имеют вариативный характер, т.е. могут изменяться и дополняться. При разработке структурно-функциональной модели в основу легли системный, личностно-деятельностный и рефлексивно-творческий подходы. Перейдем к рассмотрению компонентов структурно-функциональной модели.

Функционально-целевой компонент конкретизируется в задачах: обеспечение студентов теоретическими знаниями о педагогической деятельности; активизация внутренней познавательной мотивации к педагогической деятельности; создание условий для приобретения первоначального педагогического опыта и развития педагогических способностей. Исследуемый процесс реализует воспитательную, развивающую, образовательную, коммуникативную функции.

Содержательный компонент исследуемого процесса определяется с учетом его функций, цели, задач и принципов и может быть представлен тремя блоками: информативным, мотивационным и деятельностным.

Процессуальный компонент базируется на взаимосвязи общепедагогических и специфических принципов, методов, приемов и форм развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации, предполагает реализацию технологии исследуемого процесса и обеспечивает его целостность, основанную на взаимосвязанной деятельности преподавателей и студентов. Во всем многообразии методов особо актуальными являются такие методы, как разъяснение, лекция, дискуссия, самостоятельная работа с первоисточниками, нами были использованы следующие приемы педагогической импровизации: создание проблемных педагогических ситуаций; моделирование педагогического процесса (если бы…, как будто…); анализ стилей общения, микропреподавания; анализ педагогических импровизаций из «банка»; ролевые игры; прием коллективных творческих дел и др. В процессе подготовки использовались такие формы организации учебно-воспитательной работы, как лекция, семинар, практические занятия, спецкурс, консультации, зачет, нетрадиционные формы проведения практических занятий (деловая игра, дискуссия, беседы, интервью, самостоятельная работа студентов и пр.).

Опираясь на исследования В.А. Штофа [2], предположено, что представленная модель функционирует на основе комплекса педагогических условий, поэтому средовый компонент представляет собой комплекс педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности исследуемого процесса, включающий: наличие импровизационно-педагогической компетентности у преподавателя вуза; создание импровизационно – творческой образовательной среды и включенность студентов в импровизационно-творческую деятельность; востребование жизненного опыта.

Результативно-оценочный компонент исследуемого процесса

характеризует степень достижения поставленной цели. Он включает в себя диагностику уровня сформированности интереса к педагогической деятельности у студентов вуза и выявление отклонений от намеченной цели, внесение необходимых корректив, что становится возможным на основе определения критериев и показателей сформированности интереса к педагогической деятельности у студентов вуза.

Третье положение. Технология развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации состоит из исходно-диагностического, планово-деятельностного, промежуточно-диагностического, технологического и итогово-диагностического этапов и представляет собой комплекс импровизационно-педагогических методов и приемов, обеспечивающих развитие мотивационно-ценностного, импровизационно-деятельностного, аналитико-рефлексивного компонентов интереса к педагогической деятельности у студентов вуза.

Для доказательства третьего положения необходимо отметить, что особенностью опытно-поисковой работы явилась разработка и внедрение технологии развития интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации, которая включает в себя пять последовательных этапов, каждый из которых решает свои задачи.

Констатирующий этап опытно-поисковой работы был направлен на решение следующих задач: 1) анализ состояния образовательного процесса, направленного на развитие интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза педагогической импровизации; 2) выявление параметров начального уровня интереса к педагогической деятельности у участников эксперимента; 3) определение адекватного условиям организации исследования плана проведения опытно-поисковой; 4) обеспечение репрезентативности выборки и комплектования экспериментальной и контрольной групп.

На основе анализа психолого-педагогических исследований (Т.М. Калинина, Н.И. Виноградова, В.Г. Максимов, С.П. Крягжде, Г.И. Щукина), использовался уровневый подход и определены уровни, показатели и критерии интереса к педагогической деятельности у студентов вуза.

На формирующем этапе опытно-поисковой работы реализовывалась технология исследуемого процесса. Целью исходно-диагностического этапа является фронтальное и персонализированное изучение интереса к педагогической деятельности, основанное на комплексе методик: для изучение мотивационно-ценностного показателя интереса мы использовали методику исследования профессионально-педагогической направленности личности студента Н.В. Кузьминой в модификации Е.М. Никиреева; для изучения импровизационно-деятельностного показателя использовалась методика самооценки профессиональной пригодности и способностей к педагогической деятельности Т.А. Ратановой и методика самооценки творческого потенциала личности А.В. Батаршева; изучение аналитико-рефлексивного показателя основывалось на тест-опроснике для определения уровня самооценки Ю.Ж. Шайгородского и тесте на оценку самоконтроля Т.А. Ратановой; полученные данные свидетельствуют о недостаточно высоком уровне интереса к педагогической деятельности у студентов вуза. Планово-деятельностный и технологический этапы предполагают внедрение программы «Основы педагогической деятельности. Импровизационно-творческий комплекс заданий». Данная программа

обеспечивает поэтапную и последовательную реализацию разработанной технологии на фоне комплекса педагогических условий. Содержательные и организационно-деятельностные составляющие программы спецкурса нацелены на формирование знаний, умений и навыков студентов, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности. Наиболее эффективным для реализации исследуемого процесса явился комплекс приемов импровизационно-творческих заданий.

На обобщающем этапе опытно-поисковой работы, можно констатировать, что студенты продвинулись по всем показателям интереса к педагогической деятельности. Таким образом, при помощи педагогического анализа данных о динамике уровней интереса к педагогической деятельности в процессе обучения студентов вуза мы можем утверждать, что использование педагогической импровизации оказывает положительное воздействие на возникновение и формирование интереса к педагогической деятельности.

УДК 378.147

Т.В. Хильченко,
г. Шадринск

Формирование критического мышления будущих учителей на занятиях спецкурса «Школьные учебники нового поколения»

В статье рассматривается один из методов формирования критического мышления будущих учителей иностранного языка в процессе изучения дисциплины «Школьные учебники нового поколения» на примере занятия-дискуссии по проблеме использования отечественных и зарубежных учебно-методических комплектов (УМК) в практике российских школ.

Иностранный язык; критическое мышление; УМК.

Современный школьный учебник иностранного языка (ИЯ) должен формировать у учителя педагогическое и методическое мышление, раскрывать перед ним логику обучения учащихся, для которых учебник выступает инструментом освоения учебного материала. Поэтому проблема выбора полноценного УМК, вопросы оценивания педагогической нормы современных УМК являются актуальными для будущего учителя ИЯ.

Целью спецкурса «Школьные учебники нового поколения» является формирование профессиональной рефлексии, ориентированной на овладение профессионально-методической культурой будущим учителем ИЯ, способным к решению профессионально-педагогических задач на основе интеграции знаний лингвистических и психолого-педагогических дисциплин.

По окончании спецкурса «Школьные учебники нового поколения» студенты должны знать основы теории учебника, концептуальную основу и структуру действующих и альтернативных учебников по ИЯ для разных типов учебных заведений; уметь анализировать и критически оценивать учебники ИЯ; составлять поурочные и тематические планы на базе конкретного учебника ИЯ.

Вопросы формирования критического мышления получили широкое распространение в современной педагогической науке. Под критическим мышлением понимается «мышление оценочное, рефлексивное, открытое, не

принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт» [1].

Вслед за Е.И. Федотовской мы считаем, что методика формирования и развития критического мышления будущих специалистов по ИЯ предусматривает использование педагогических технологий проблемной направленности: обучение в сотрудничестве; «мозговая атака», дискуссия; круглый стол, ролевая игра проблемной направленности [2].

В основе проведения занятия-дискуссии по теме «Зарубежные учебники в практике российских школ: за и против» лежит метод мышления, разработанный Эдвардом де Боно - «Шесть Шляп Мышления» (Six Thinking Hats). Этот метод позволяет структурировать и сделать намного более эффективной любую умственную работу, позволяет повысить эффективность мыслительного процесса посредством разделения процесса мышления на шесть различных режимов, каждый из которых представлен шляпой своего цвета.

Белая шляпа используется для того, чтобы направить внимание на информацию. В этом режиме мышления нас интересуют только факты. Мышление в черной шляпе предназначено для того, чтобы представлять все в черном свете, дать волю критическим оценкам. Желтая шляпа требует переключить свое внимание на поиск достоинств, преимуществ и позитивных сторон рассматриваемой идеи. Желтая шляпа — антагонист черной, она позволяет видеть достоинства. В режиме красной шляпы у участников дискуссии появляется возможность высказать свои чувства и интуитивные догадки относительно рассматриваемого вопроса, не вдаваясь в объяснения о том, почему это так, кто виноват и что делать. Красную шляпу надевают редко и на достаточно короткий промежуток времени (максимум на 30 секунд), чтобы группа могла выразить свои эмоции. В отличие от черной и желтой шляпы свои эмоции никак обосновывать не нужно, вследствие чего в рамках нашей дискуссии мы посчитали данный цвет нецелесообразным. Зеленая шляпа — это шляпа творческого поиска. Если мы проанализировали достоинства и недостатки, мы можем надеть эту шляпу и подумать, какие возможны новые подходы в сложившейся ситуации. Синяя шляпа отличается от других шляп тем, что она предназначена для управления самим процессом работы. Ее чаще используют в конце, чтобы обобщить достигнутое и обозначить новые цели.

Синяя шляпа управляет процессом мышления, благодаря ей все действия участников дискуссии стремятся к единой цели. Синий цвет чаще всего у организатора / ведущего дискуссии.

Цель занятия-дискуссии: формирование критического мышления студентов – будущих учителей ИЯ, подготовленных с достаточным уровнем рефлексивных умений.

Задачи занятия-дискуссии.

Практические и образовательные: формирование умения анализировать и критически оценивать учебники ИЯ; совершенствование умения проводить дискуссии по актуальным проблемам преподавания ИЯ.

Профессионально-ориентирующие: формирование способности и готовности к решению определенного спектра профессионально-педагогических задач в постинституциональный период.

Развивающие: формирование навыков коммуникативного взаимодействия и взаимообучения обучающихся, способствующих повышению мотивации познания, заинтересованности и ответственности за результаты обучения.

Подготовка и проведение дискуссии на тему: «Зарубежные учебники в практике российских школ: за и против» предполагает несколько этапов.

Последовательность этапов дискуссии:

Этап 1.

Определите свою роль в соответствии с цветом карточки.

Белый цвет – инициатор дискуссии, представляет факты, свидетельствующие об опыте обучения ИЯ в средней школе по зарубежным учебникам.

Черный цвет – противник использования зарубежных учебников для обучения ИЯ в российских школах; полагает, что содержание таких учебников не соответствует целям и задачам российской образовательной политики по иностранным языкам, фокусируется только на отрицательном опыте использования зарубежных учебников для обучения ИЯ в российских школах.

Желтый цвет – сторонник использования зарубежных учебников для обучения ИЯ в российских школах вследствие высокой коммуникативной направленности, соответствия международным стандартам, большого количества аутентичных материалов и прекрасной полиграфии.

Зеленый цвет – выслушав мнения противников и сторонников, предлагает возможные пути выхода из сложившейся в ходе дискуссии проблемной ситуации, ищет компромиссные варианты.

Синий цвет – эксперт / ведущий дискуссии; критически осмыслив мнения сторон и предложенные пути выхода из сложившейся в ходе дискуссии проблемной ситуации, формулирует конструктивное решение проблемы.

Этап 2.

Изучите мнения учителей-практиков (обзор публикаций учителей-практиков по проблеме из предложенных источников) и обдумайте свое выступление.

Этап 3.

Организуйте дискуссию по теме. Помните, что регламент дискуссии – 25 минут.

Этап 4.

Обсуждение результатов и хода дискуссии.

Данное занятие целесообразно провести в конце изучения темы «Отечественные и зарубежные учебники нового поколения в практике российских школ», когда студенты ознакомились не только с методическими концепциями авторов российских и зарубежных учебников, но и с мнением российских учителей-практиков по рассматриваемой проблеме (публикации в журнале «Иностранные языки в школе», в приложении к газете «Первое сентября» - “English” http://festival.1september.ru, на сайте «Учительской газеты» http://www.ug.ru и т.д.). На данном занятии обсуждаются зарубежные учебники, допущенные МО РФ к использованию в общеобразовательных учреждениях в качестве учебных пособий, например: Brilliant (Jeanne Perrett), Way Ahead (Printha Ellis, Mary Bowen), Rising Star (Luke Prodromou) и др.

Опыт проведения данной дискуссии подтверждает интерес студентов к данной проблеме. Благодаря четкому распределению ролей в соответствии с цветом и поэтапности проведения дискуссии проблема рассматривается со всех сторон и собирается материал для анализа, генерируются идеи, которые могут усилить положительные моменты и нивелировать отрицательные. Ведущий (роль синей шляпы) внимательно контролирует процесс — не отклонилась ли группа от заданной темы. В конце подводится итог дискуссии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заир-Бек, С.И. Критическое мышление [Электронный ресурс] / С.И. Заир-Бек. – 2003. – Режим доступа : http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/technology.htm
2. Федотовская, Е. И. Методика развития критического мышления как важного фактора формирования иноязычной коммуникативной компетенции в специализированных вузах: (На примере

общественно-политической тематики, английский язык) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Федотовская. – М., 2005. – 260 с.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376.018

Т.Л. Бажанова,
г. Шадринск

Материнское отношение к детям с нормальным и задержанным развитием

В статье представлена проблема развития материнского отношения к детям с нормальным и задержанным развитием, описаны типы и виды материнского отношения

Родительско-детские отношения, стили воспитания, типы и виды отношений, задержка психического развития

Сегодня многими авторами подчеркивается особая роль отношений между матерью и ребенком в формировании фундаментальных основ личности и стиля поведения детей (Е.В. Самойленко,2005, М.И. Христофорова,2004, И.В. Дубровина, А.Г. Рузская, 1990 и другие). Специфика этих отношений заключается в том, что, по мнению Дж. Шоттера и Дж. Ньюсона, взаимодействие матери и ребенка разворачивается в условиях психологического симбиоза, простраиваемого самой матерью. С момента рождения мать наделяет младенца самыми необычными мыслями и чувствами и общается с ним как с подлинным обладателем этих чувств и мыслей. По мере развития симбиотической диады «мать-дитя» ее внутренняя структура меняется, так как ребенок берет на себя все большее число психологических функций. Основой взаимодействия в диаде является акт содействия между ребенком и матерью. Мать творит своего ребенка как личность, а ребенок оказывает существенное влияние на поведение матери.

По мнению Г.Г. Филипповой само понятие «материнское отношение» не является в настоящий момент строго определенным и общепринятым, но тем не менее достаточно популярен как предмет психологического исследования. В психолого-педагогической литературе часто выявляется определенная типология поведения и переживаний матери. Выделение подобных стилей и типов отношения, поведения, взаимодействия матери с ребенком, проводилось в психологии неоднократно такими учеными как Д. Винникотт, Д. Рафаэль-Лефф, Н.Н. Авдеева С.Ю. Мещерякова, А.Я. Варга, А.Д. Кошелева, О.В. Баженова с соавт., Г.В. Скобло с соавт., В.И. Перегуда и др.

Материнское отношение определяется как система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка и его поступков (А.Я. Варга). Материнское отношение указывает на взаимную связь и взаимозависимость родителя и ребенка. В структуре материнского отношения выделяют эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Причем базовым в этой иерархии является эмоциональный компонент. Он выражается в ярко выраженной эмоциональной форме отношений между матерью и ребенком, в их любви друг к другу (В.М. Целуйко,2003, О.В. Филиппова,2002).

На основе этих исследований сформулированы критерии выделения стилей материнского отношения и описаны сами стили. Стили материнского отношения выделены по критериям: стиль

эмоционального сопровождения; степень субъективизации ребенка; использование средств контроля при определении состояния ребенка; уровень развития и скорость появления материнской компетентности; легкость приспособления к новому ритму жизни и освоения новых обязанностей; изменение режима своей жизни и жизни семьи как «приспособление к индивидуальному ритму жизнедеятельности ребенка» или приучение ребенка к режиму, устанавливаемому взрослыми; удовлетворенность собой, ребенком, отношением к себе и ребенку близких людей. По этому показателю Г.Г. Филипповой выделены 5 стилей материнского отношения:

1. ***Адекватный*** стиль (адекватный стиль эмоционального сопровождения, отношение к ребенку как субъекту, ориентация на себя и состояние ребенка, высокая, рано появившаяся материнская компетентность, удовлетворенность материнством и отношением других).

2. ***Тревожный*** стиль (усиливающий или слабо осуждающий стиль эмоционального сопровождения, ориентация на мнения других, усиленное внимание к негативным сторонам поведения ребенка и своего состояния, поздно появившаяся компетентность, сложность налаживания режима, неуверенность в себе, неудовлетворенность собой и другими, опасения за развитие ребенка).

3. ***Эмоционально отстраненный, регулирующий*** (игнорирующий стиль эмоционального сопровождения, отношение к ребенку как объекту, ориентация на приучение к режиму, на знания о развитии ребенка и мнения других, поздно появившаяся компетентность, претензии к особенностям ребенка, неудовлетворенность условиями, отношением других, нехваткой времени на себя, необходимостью все силы отдавать ребенку).

4. ***Амбивалентный*** (неустойчивый, с резкой конфронтацией ценности ребенка и внедряющихся, с противоположными тенденциями эмоционального сопровождения отрицательных и положительных состояний ребенка, неравномерная компетентность к разным проявлениям ребенка, конфликт между своими состояниями и необходимостью подчиняться мнению других, недостаточная субъективизация ребенка, неудовлетворенность собой, отношением других к ребенку и к себе, осуждение себя наряду с оправданием).

5. Аффективно отвергающий (ценность ребенка низкая или отрицательная, стиль эмоционального сопровождения сочетает в себе игнорирование и осуждение вплоть до агрессии, низкая компетентность и низкий уровень удовлетворения потребностей ребенка).

Так, по мнению Н.В. Васильевой, родители детей с ЗПР в большей степени используют авторитарный стиль общения с детьми, который, безусловно, отягощает их психическое развитие.

Исследования О.В. Защиринской показали, что в большинстве случаев дети с ЗПР воспитываются в условиях дисгармоничных семейных отношений. Ведущим стилем воспитания является гипоопека. Автор указывает, что проблемы во внутрисемейных отношениях могут оказывать негативное влияние на личностный рост ребенка с ЗПР, что приводит к вторичным психическим нарушениям.

Известное положение Л.С. Выготского (2003) о сензитивных периодах развития психических функций позволяет предположить особое значение фактора стимуляции формирования познавательного интереса на определенном возрастном этапе. Факторы гипо и гиперопеки, отрицательно влияющие на развитие, могут быть причиной искусственной инфантилизации интересов детей с ЗПР.

В качестве самостоятельного направления можно выделить проблему ***материнско-дочерних отношений*** с точки зрения их влияния на успешность материнства дочери. В работах, посвященных этой теме, подчеркивается влияние качества эмоциональной взаимосвязи со своей матерью (поддерживающее отношение матери в раннем онтогенезе, сохранение интереса матери к эмоциональным проблемам дочери в юности, участие в психологических проблемах беременности и материнства своей дочери, а также динамика бессознательных комплексов в материнско-дочерних взаимоотношениях) на становление половозрастной идентификации, супружеских отношений и материнства дочери.

По мнению Г.Г. Филипповой специфика взаимодействия матери с ребенком может быть выражена в следующих позициях:

1. Содержанием функционирования системы «мать — ребенок» является обеспечение матерью определенных функций для развития ребенка. Это предполагает выяснение того, что это за функции.

2. Поскольку это функции, обеспечиваемые матерью для развития ребенка, то необходимо выяснение того, какие особенности развития ребенка требуют этих функций.

3. Поскольку мать вступает во взаимодействие с ребенком, уже обеспеченная некоторым исходным уровнем развития своих материнских функций, то это предполагает выяснение развития этого исходного уровня до возникновения системы «мать — ребенок».

4. Поскольку ребенок тоже вступает во взаимодействие с матерью не с самого начала своего возникновения как биологического индивида, то предполагается также выяснение исходного уровня его развития.

5. Ребенок — представитель не только вида Homo sapiens, но и его конкретно-культурного варианта. Это предполагает выяснение того, есть ли различия в материнских функциях по видотипичным и конкретно-культурным критериям и как обе категории материнских функций обеспечены в индивидуальном развитии женщины.

6. Система взаимодействия матери с ребенком есть система реального взаимодействия двух самостоятельных субъектов с разными уровнями развития психики, причем эти различия двух видов:

а) онтогенетически разные уровни развития;

б) уровни развития, обеспеченные филогенетически различными формами регуляции деятельности: сознательный у матери и досознательный у ребенка.

Это предполагает выяснение того, как можно изучать взаимодействие субъектов с разными уровнями развития психики.

7. Мать является субъектом своих собственных потребностей и субъективных переживаний, а потребности ребенка и обеспечение необходимых условий для его развития не могут быть полноценно представлены в ее субъективном отражении, тем более на исторически ранних стадиях развития. Эти закономерности развития ребенка, требующие абсолютно адекватного выполнения материнских функций, только в последние десятилетия, и то не полностью, стали предметом научного исследования, а мать их успешно обеспечивает уже сотни тысяч лет. Это предполагает выяснение того, каким образом выполнение материнских функций представлено в субъективной сфере матери, какие содержания этого отражения являются осознанными и какова их взаимосвязь с неосознаваемыми в обеспечении и развитии материнского поведения.

Формирующее влияние психологического симбиоза матери и ребенка на характер личностного становления ребенка определяется, по

словам М. Коула, (1981) тем, что «содействие обеспечивает процесс творения друг друга»: во-первых мать инициирует поведение ребенка, во-вторых, в процессе содействия мать решает совместно с ребенком задачи разного уровня сложности, подбирая именно те, которые оказываются по плечу ребенку, а в-третьих в акте содействия с матерью определяющим зону ближайшего развития ребенка, не только происходит решение той или иной задачи, а отбирается именно культурно предпочитаемая стратегия такого решения. То есть, «приобщение к культуре вырастает из процесса содействия ребенка с матерью, в котором и происходит преобразование культурно предпочитаемых стратегий решения задач в индивидуальные» [7]

В работах П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Я.З. Неверович обнаруживается доказательство подобной значимости в жизни ребенка, и в особенности матери, в которых акт содействия выступает как исходный момент развития личности, являясь основой осознания ребенком социальных и культурных норм.

Материнское отношение к детям с нарушениями развития обладает своей спецификой. Трудная задача изменения собственных ожиданий и установок по отношению к больному ребенку, с одной стороны, и невозможность изменить биологический и эмоциональный статус ребенка, с другой - приводит к отвержению ребенка матерью и ее собственной невротизации (А.Я Варга). Матери детей с любым типом нарушения развития рассматриваются как первые кандидаты для эмоциональных расстройств, так как семья, в которой родился такой ребенок, находится в условиях психотравмирующей ситуации. Эта ситуация затрагивает значимые для матери ценности, фрустрирует ее базовые потребности (В.В. Ткачева).

Эмоциональная насыщенность и эмоционально-позитивный характер межличностных отношений между матерью и ребенком, совместная деятельность и сотрудничество с взрослым как образцом компетентности, социальная поддержка и инициирование к самостоятельной деятельности делают эти отношения уникальной структурой, обеспечивающей наиболее благоприятные условия для личностного и интеллектуального развития ребенка. [2]

Однако материнская депривация, обусловленная недостаточностью эмоциональных контактов ребенка с матерью, и различные нарушения взаимодействия матери и ребенка, выражающиеся в проявлении специфических типов материнского отношения, не только в ранний период его жизни, но и в более поздние, признаются одними из наиболее патогенных факторов нарушенного развития.[7]

В.Б. Никишина констатировала, что глубину и специфику проявлений ЗПР у детей детерминируют социально – психологические факторы. То есть формирование их личности связано с условиями воспитания и обучения, семейными взаимоотношениями.

«Во всех случаях психическое развитие ребенка не прекращается, но он не испытывает состояние душевного, хотя и неосознаваемого страдания и дискомфорта, негативно сказывающегося как на развитии его личности, так и на его поведении» (И.А.Шаповал,2005).

Согласно Х. Харлоу (1950), первое чувство, которое проявляется в жизни живого существа – любовь к матери. Эта любовь тормозит появляющиеся позже страх и агрессию, испытываемые ребенком лишь в ситуациях действительной опасности.

Материнская любовь, теплота материнской заботы и ее постоянство являются необходимыми условиями формирования на ранних этапах онтогенеза чувства базового доверия к миру. Его отсутствие является самым

первым и самым тяжелым последствием материнской депривации. Оно порождает страх, агрессивность, недоверие к другим людям и к самому себе, нежелание познавать новое (Э. Эриксон).

Характерными депривационными симптомами являются: задержка и искажение интеллектуального развития (от легких временных парциальных до глубоких нарушений, обеднения познавательной сферы); эмоциональные расстройства и искажения формирования эмоций; волевые нарушения (от снижения активности до выраженной пассивности); коммуникативные нарушения (от легких аутических тенденций до так называемого парааутизма как стойкого состояния); двигательные стереотепии и привычные действия в бодрствовании; расстройства инстинктивной сферы и функциональные соматовегетативные проявления (нарушения аппетита, сна энурез и т.д.)

По мнению М.А. Суровегиной, чем лучше мать обеспечивает комфортное состояние ребенка, тем легче вырабатываются у него чувства безопасности и защищенности. Неполноценное или непостоянное удовлетворение матерью основных потребностей ребенка ведет к искажению формирования привязанностей и появлению специфических симптомов – реактивного расстройства привязанности или расторможенного расстройства привязанности.

Не менее опасным фактором в развитии личности ребенка является ситуация долговременной разлуки ребенка с матерью – ситуация сепарации.

Г.Т. Хоментаускас (1989) указывает на возможность двух вариантов личностного развития ребенка, перенесшего ситуацию необратимой сепарации: ребенок расценивает отделение от матери как наказание за то, что он плохой. В результате теряет самоуважение, начинает испытывать постоянное чувство вины, что становится основной характеристикой его личности. Второй вариант – признание ребенком того, что во всем виновата мама. Его внутреннее состояние представляет собой смесь злости, обиды и неразделенной любви, что ведет к субъективному разрыву ребенка с матерью, повышенной невротизации его реакций и брутальной агрессивности.[8]

Е.А. Савина, Е.О. Смирнова, 2005, Э.Г. Эйдемиллер, 1999, А.Е. Личко (1985) и др. доказывают, что нарушенное родительское, прежде всего материнское отношение является значимым фактором возникновения определенных нарушений психического развития детей. Неадекватное материнское отношение к ребенку, особенно в раннем детстве, может выступать как средовой фактор в развитии ЗПР и др. Общение с ребенком по типу двойной связи, когда одно сообщение противоречит другому, способствуют прогрессированию нарушений мышления. Нарушение ассоциативных процессов, способности к логическому мышлению, понятийного мышления делают ребенка неспособным понимать и выполнять противоречивые требования со стороны родителей. Установлена связь между стилем материнского отношения и развитием определенных типов акцентуаций и психопатий. Чрезмерное внимание и удовлетворение всех желаний ребенка приводит к развитию истерических черт характера с эгоцентризмом и отсутствием самоконтроля.

Симбиотические отношения с матерью не дают ребенку возможности свободно развиваться и отделиться от нее. Чрезмерная опека, запрет на критику ребенка даже для самой себя, часто преобладающее чувство вины – характерные черты таких матерей. Ребенок становится единственным значимым человеком в жизни женщины (Е.А. Савина, Е.О. Смирнова,2005).

На основе работ А.Д. Кошелевой, В.И. Перегуды, И.Ю. Ильиной, Г.А. Свердловой, М.В. Колосковой, Л.Л. Баз и О.В. Баженовой, Г.В. Скобло, О.Ю. Дубовик, Г.Г. Филипповой и др. психологические исследования свидетельствуют, что центральным и

определяющим в становлении и реализации материнско-детского взаимодействия является материнское отношение. И это отношение лежит в основе всего поведения матери, тем самым создавая уникальную для ребенка ситуацию развития, в которой формируются его индивидуально-типологические и личностные особенности. Однако считается, что «нормы материнского отношения» нет, так как в разных культурах и социальных группах содержание материнских установок различается и меняется от эпохи к эпохе. В разное время существовали явления, которые во все исторические периоды считались отклоняющими проявления материнского отношения и они могли носить более скрытые или открытые формы. Материнская депривация, обусловленная недостаточностью эмоциональных контактов ребенка с матерью, и различные нарушения взаимодействия матери и ребенка, выражающиеся в проявлении специфических типов материнского отношения, не только в ранний период его жизни, но и в более поздние, признаются одними из наиболее патогенных факторов нарушенного развития, а также могут оказывать негативное воздействие на формирование личности в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булатова, О.В. Родительско-детские отношения как фактор формирования познавательного интереса у младших школьников с задержкой психического развития : дис. … канд. психол. наук / О. В. Булатова. – Н. Новгорд, 2007.
2. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения : дис. … канд. пед. наук / А. Я. Варга. – М., 1987.
3. Защиринская, О.В. Психология детей с ЗПР : хрестоматия : учеб.пособие / сост. О. В. Защиринская. – СПб. : Речь, 2003.
4. Мягер, В.К. Семейная психотерапия : рук-во по психотерапии / В. К. Мягер, Т. М. Мишина. – Л., 1979.
5. Овчарова, Р.В. Психология родительства : учеб.пособие /Р. В. Овчарова. – М., 2005.
6. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1996.
7. Суровегина, М.А. Влияние материнского отношения на формирование готовности к аддиктивному поведению у младших подростков с задержкой психического развития : дис. … канд. психол. наук / М. А. Суровегина. – Н. Новгорд, 2009.
8. Ткачева, В.В. Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии :дис. … докт. психол. наук / В. В. Ткачева. – Н. Новгород, 2005.
9. Филиппова, Г. Г. Психология материнства : учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002.

УДК 316.6

О.В.Белоконь,
г. Шадринск

Развитие лидерского потенциала будущего специалиста менеджера посредством интерактивных методов

Рассмотрены общие и специфические способности менеджера. Выделены профессионально важные качества, определяющие лидерскую позицию менеджера. Описаны методы, способствующие развитию лидерского потенциала. Представлен пример программы бизнес-тренинга по развитию лидерских качеств.

Общие способности менеджера, специфические способности менеджера, интерактивные методы, бизнес тренинг.

Существует множество программ по развитию лидерских способностей и эффективности лидерства, данная тема всегда была и будет актуальной во все времена. Однако прежде чем создавать собственную программу развития лидерского потенциала необходимо понять, что именно необходимо развивать, какие качества и способности являются профессионально значимыми, какие из них определяют в нас лидера.

К настоящему времени в специальной литературе обнаруживается немало данных о связи способностей как с управленческой деятельностью, так и с эффективностью управления. Рассмотрим некоторые из них.

М. Шоу выделяет два типа способностей: общие и специфические.

Общие способности менеджера. Их связь с эффективностью исследуется на протяжении более чем четырех десятилетий. Еще в 60-е годы XX века американский промышленный психолог Е. Гизелли, обследуя группы менеджеров, заключил, что отношение между интеллектом и эффективностью руководства носит криволинейный характер. Это означало, что наиболее эффективными оказывались руководители не с чрезмерно высокими или низкими показателями интеллекта, а имеющие промежуточные по степени выраженности его оценки [1, 2].

Кроме изучения влияния IQ на лидерский потенциал, ученые заинтересовались и другими видами интеллекта. В частности исследовательская группа Р. Стернберга [4] сформулировала концепцию **практического интеллекта.** Последний трактуется как способность решать повседневные проблемы, используя приобретенные в опыте знания для целе-направленной адаптации к окружающей среде, ее изменению или нахождению новой рабочей среды. Практический интеллект базируется на так называемом неявном знании, т. е. знании, необходимом для работы в недостаточно хорошо изученных или вербализованных ситуациях.

Исследователями разработаны специальные методики измерения практического интеллекта, показана его связь с успешностью менеджера. В частности, практический интеллект весьма тесно (на уровне статистически достоверной связи) коррелирует с такими измерениями успеха менеджера, как занимаемое положение (должность), а также вознаграждение в зависимости от должности и стажа.

Наряду с практическим интеллектом в литературе называются и иные неакадемические формы интеллекта. В частности, две из них - социальный и эмоциональный интеллект.

По мнению ученых управленцы с высоким уровнем **социального интеллекта** обладают более тщательно разработанными перцептивными и поведенческими схемами. Они лучше других членов группы «прочитывают» складывающиеся ситуации, более своевременно принимают адекватные решения и гораздо эффективнее остальных претворяют их в жизнь.

Согласно С. Заккаро [6], руководители с высоким уровнем социального интеллекта способны к более точному восприятию требований организационных ситуаций и более адекватно реагируют на них. Эти руководители, полагает ученый, обладают более высокой социальной компетентностью, вследствие чего меньше вовлекаются в ситуации с

высоким межличностным стрессом, а при столкновении с конкретным межличностным стрессом (в лице, например, непосредственного начальника) легче противостоят его воздействиям. По мнению Б. Басса социальный интеллект играет важную роль в способности лидера воодушевлять последователей и в построении взаимоотношений [1, 2].

По результатам обследования менеджеров разных уровней в 188 компаниях, в том числе и транснациональных, Д. Гоулмен [5] пришел к выводу, что вклад **эмоционального интеллекта** в эффективность управленческой деятельности (она определялась показателями прибыльности подразделений фирм) вдвое превосходит соответствующий вклад таких факторов, как технические умения и IQ.

Эмоциональный интеллект понимается Д. Гоулменом [5] как способность эффективно управлять собой и своими отношениями и включает в себя четыре компонента: самоосознание, самоменеджмент, социальную осведомленность и социальный опыт.

Рассмотрев влияние различных форм интеллекта на лидерские способности и эффективность лидерства, перейдем к компонентам, которые относятся к так называемым специфическим (или специальным) способностям.

Специфические способности менеджера. Исходя из классификации М. Шоу, к ним можно отнести разного рода специальные умения. Г. Юкл и Д. Ван Флит называют три, по их мнению, основные категории таких умений*:* технические, концептуальные и интерперсональные [2].

Технические умения предполагают:

1) знание различных видов выпускаемой продукции и предоставляемых услуг;

2) знание рабочих операций, технологических процессов и оборудования;

3) знание рынка, клиентов и конкурентов.

Концептуальные умения включают способность:

1) анализировать сложные явления, улавливать намечающиеся тенденции, осознавать перемены, формулировать проблемы и находить пути их решения;

2) вырабатывать креативные, практичные решения проблем;

3) концептуализировать сложные идеи и использовать модели, теории и аналогии.

В основе концептуальных умений лежат когнитивные процессы, связанные с индуктивными и дедуктивными рассуждениями, переработкой информации, вербальной аргументацией выбора эффективных решений и т. д.

Концептуальные умения чрезвычайно важны при решении так называемых плохо определенных проблем, с которыми часто сталкиваются руководители, в частности, на высших организационных уровнях. Эти проблемы непривычны для руководителей и в целях успешного, и прежде всего креативного, решения нуждаются в очерчивании основных своих компонентов. Подобная работа предполагает опору на метакогнитивные умения - способность осуществлять мониторинг процесса функционирования когнитивных умений и управлять этим процессом с целью эффективного решения задач.

Интерперсональные умения заключены в способности:

1) понимать межличностные и групповые процессы;

2) расшифровывать мотивы, чувства и установки людей, проявляя, в частности, эмпатию и социальную сензитивность;

3) поддерживать с людьми отношения сотрудничества, используя такт, дипломатичность, навыки разрешения конфликта;

4) осуществлять речевую коммуникацию и убеждать других.

По ряду параметров умения этого типа выступают как специфические проявления социального и эмоционального интеллекта.

Все описанные выше умения необходимы для реализации большинства менеджерских ролей. Однако в зависимости от уровня руководства удельный вес тех или иных умений может приобретать особое значение.

Так, линейный (низовой) руководитель должен в совершенстве знать рабочие операции и процедуры, тогда как владение концептуальными умениями не столь существенно в его управленческой деятельности. Топ-менеджеру прежде всего необходимо хорошее владение именно концептуальными умениями, хотя знание ряда технических аспектов работы, по мнению самих руководителей высокого ранга, также полезно, поскольку помогает лучше понять специфику деятельности компании.

Что же касается интерперсональных умений, то эффективное владение ими важно для менеджера любого ранга. Обычно под интерперсональными умениями понимается широкий спектр действий, описываемых в отечественной литературе термином «общение» [2, 3].

К перечисленными выше специальными умениями, обусловливающими эффективность руководства, можно добавить еще одну их разновидность - **самоперцептивные умения.**

Д. Симонетти [3] в числе факторов эффективного управления называет знание самого себя, трактуемое как способность выносить суждения о своем влиянии на членов коллектива. Речь идет о самоперцепции (или самопознании) менеджера.

Высокий уровень развития самоперцептивных умений предполагает:

1) знание своих сильных и слабых сторон, понимание их влияния на собственное поведение и поведение окружающих;

2) способность выбора эффективных приемов самопрезентации;

3) способность выбора адекватных средств личностного саморазвития и самокоррекции поведения.

Одну из возможностей для профессионального развития и развития лидерского потенциала студентов-менеджеров дает бизнес тренинг и использование интерактивных методов в обучении.

Под интерактивными методами обучения понимается система правил организации продуктивного взаимодействия учащихся между собой и с преподавателем в форме учебных, деловых, ролевых игр, дискуссий, при котором происходит освоение нового опыта и получение новых знаний. В тренинге обучение происходит через модели, игры, упражнения, то есть в почти реальной ситуации научения.

На занятиях со студентами мною используются ролевые и деловые игры, в ходе которых моделируются определенные управленческие ситуации, что требует активизации обучающихся, развивает умение анализировать ситуацию и принимать оптимальные решения.

Более подробно хотелось бы остановиться на специальном предмете «Психотехнологии лидерства», цель которого - развитие лидерского потенциала студента-менеджера. Данный предмет построен по принципу бизнес-тренинга, который сочетает в себе теоретический материал и закрепление его в различных играх и упражнениях. Таким образом, студенты получают более глубокие знания по психологии управления, в частности, в области межличностных отношений с подчиненными, принятии управленческих решений и развития лидерских качеств.

Приведу пример рабочего плана по **тренингу коммуникативной компетентности в бизнесе** [1].

Цели тренинга: оптимизация

делового взаимодействия с клиентами, коллегами, партнерами по бизнесу, представителями других организаций для решения производственных задач и достижения организационных целей.

Задачи:

1. Развить умение вступать в контакт.
2. Научить правильно задавать вопросы.
3. Развить умение вести «малый разговор».
4. Стимулировать партнера к прояснению его позиции, предложений.
5. Развить умение услышать и понять то, что имел в виду партнер, а также воспринять и понять то, что партнер не в состоянии выразить.
6. Развить эмпатическое слушание.
7. Научить выравнивать эмоциональное напряжение в беседе.

Ход тренинга:

День первый

1. Начало тренинга – приветствие.
2. Модуль 1 «Активное слушание»

1) мини-лекция: структура техник активного слушания, техники постановки вопросов, ошибки в постановке вопросов;

2) групповые упражнения: «Пум-пум-пум», «Кто этот человек?».

3. Разминка класса Б «Шифровка».
4. Групповые упражнения: ролевая игра «Претендент», «Невербальное упражнение».
5. Разминка класса В «Цель и средства».
6. Групповые упражнения: «Детектив», «И это хорошо, и это плохо», «Перефразирование».
7. Разминка класса Г «Рыба-птица-зверь».
8. Групповые упражнения: «Интерпретация», ролевая игра «В чем дело?».
9. Шеринг.

День второй

1. Разминка класса А «Найди свою пару».
2. Модуль 2 «Малый разговор и регуляция эмоционального напряжения»

1) мини-лекция: техники ведения малого разговора, техники вербализации, техники регулирования эмоционального напряжения;

2) групповые упражнения: «Ведение техник малого разговора», «Подчеркивание общности с мячом», «Список общих черт», «Благодарность».

3. Разминка класса В: «Замороженный».
4. Групповые упражнения: «Парижская выставка», «Словарь эмоций», «Почтительная вербализация».
5. Разминка класса В: «Атомы и молекулы».
6. Групповые упражнения: «Метафорическая вербализация», ролевая игра «Сделай все неправильно».
7. Разминка класса Г: «Гусеница».
8. Шеринг.

Предмет «Психотехнологии лидерства» введен в обучение первый год, поэтому диагностические данные в настоящий момент отсутствуют, однако в перспективе мною планируется исследование эффективности бизнес тренинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоконь, О.В. Психотехнологии лидерства : учеб. пособие / О. В. Белоконь. – Шадринск : ШГПИ, 2010. – 112 с.
2. Кричевский, Р.Л. Психология лидерства : учеб. пособие / Р.Л. Кричевский. – М. : Статут, 2007. – 542 с.
3. Современное управление : энцикл. справ. в 2 т. Т. 1 / под ред. Д.Н. Карпухина. – М. : Издатцентр, 1997. – 584 с.
4. Стернберг, Р.Дж. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг [и др.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
5. Goleman, D. Emotional intelligence / D. Goleman. – New York : Bantam Books, 2005. – 358 p.

6. Zaccaro, S. Leadership and social intelligence: Liking social perceptiveness and behavioral flexibility of leadership effectiveness / S. Zaccaro, J. Gilbert, K. Thor, M. Mumford // The Leadership Quarterly. –1991. – Vol. 2. – Pp. 317-342.

УДК 376

А.В. Гизетдинова,
г. Шадринск

Формирование сенсорных способностей у детей с нарушением в развитии

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты формирования сенсорных способностей. Показаны возможности использования сенсорной комнаты в формировании сенсорных способностей у детей с нарушением в развитии

Сенсорное развитие, сенсорное воспитание, сенсорная комната.

Сенсорное развитие (от лат. sensus — чувство, ощущение) предполагает формирование у ребенка процессов восприятия и представлений о предметах, объектах и явлениях окружающего мира[1]. Малыш рождается на свет с готовыми к функционированию органами чувств. Но это лишь предпосылки для восприятия окружающей действительности. Полноценное сенсорное развитие осуществляется только в процессе сенсорного воспитания, когда у детей целенаправленно формируются эталонные представления о цвете, форме, величине, о признаках и свойствах различных предметов и материалов, их положении в пространстве и др., развиваются все виды восприятия, тем самым закладывается основа для развития умственной деятельности [2].

Сенсорное воспитание создает необходимые предпосылки для формирования психических функций, имеющих первостепенное значение для возможности дальнейшего обучения. Оно направлено на развитие зрительного, слухового, тактильного, кинетического, кинестетического и других видов ощущений и восприятий.

Непосредственное, чувственное познание действительности является первой ступенью познания. В дошкольном возрасте (и далее) происходит обогащение чувственного опыта через совершенствование работы разных анализаторов: зрительного, слухового, тактильно-двигательного, кожно-мышечного, обонятельного, вкусового, осязательного. Восприятие формируется на основе ощущений разной модальности. Информация, которую мы получаем при визуальном наблюдении, в звуках, запахах, разных вкусах и т. п., неисчерпаема [4]. Ученые (С. М. Вайнерман, Л. В. Филиппова и др.) констатируют, что в детском возрасте не обнаружено оптимумов развития даже по отношению к самым элементарным сенсомоторным реакциям, что свидетельствует о незавершенности в этой возрастной фазе процессов и сенсорного, и сенсомоторного («сенсо» — чувства, «моторика» — движение) развития [2].

В условиях стационара детского отделения Шадринского областного психоневрологического диспансера оказывается помощь разным категориям детей, с особенностями в развитии. Это - умственная отсталость различной этимологии и различной степени выраженности, аутизм, шизофрения, эпилепсия, генетические нарушения, детский церебральный паралич, а также трудности школьной адаптации, и другие проблемы развития.

С целью повышения эффективности работы с такими детьми в нашем учреждении была создана, оборудованная специальными устройствами, сенсорная комната. На основе изученной литературы по проблеме исследования нами была разработана авторская программа, которая содержит материал, направленный в основном на развитие психических процессов и на снятие мышечного напряжения (реалаксацию) и самое главное на коррекцию сенсорных способностей у детей с нарушением в развитии. Игры, описанные в литературе были мной модифицированы под единый сюжет занятий, чтобы дети, попадая в волшебную комнату, целиком погружались в сюжет игры, не переключались на что-то новое. Творческий подход к проведению занятий с детьми в сенсорной комнате позволил усилить эффект использования ее возможностей в развитии сенсорных способностей.

Сенсорная комната – это организованная особым образом окружающая среда, включающая множество различного рода стимуляторов, которые воздействуют на органы зрения, слуха, обоняния, осязания, на вестибулярные рецепторы. В ней с помощью варьирования различных элементов создается ощущение комфорта и безопасности, что способствует быстрому установлению теплого контакта между взрослым и ребенком. Сенсорная комната используется как дополнительный инструмент и повышает эффективность любых мероприятий, направленных на укрепление

психического и физического здоровья ребенка [3].

Сенсорная комната содержит следующее оборудование: «сухой» бассейн, «сухой дождь», сенсорная тропа для ног, кресло-подушка с гранулами «Пуфик», игровое тактильное панно, пузырьковая колонна, прибор динамической заливки света, музыкальный центр и т.д.

Пребывание в сенсорной комнате способствует улучшению эмоционального состояния, снижению беспокойства и агрессивности, снятию нервного возбуждения и тревожности, нормализации сна, активизации мозговой деятельности, ускорению восстановительных процессов после заболеваний.

С начала учебного года нами реализуется программа работы по формированию сенсорных способностей у детей с нарушением в развитии в условиях сенсорной комнаты.

Задачи программы:

- формирование у детей представлений о своих сенсорных возможностях;
- привитие навыков получения информации, дублируемой несколькими каналами восприятия;
- развитие познавательной сферы и органов чувств, коррекция нежелательных личностных особенностей;
- активизация различных функций центральной нервной системы за счет создания обогащенной мульти сенсорной среды;
- обучение приемам саморасслабления, снятие психомышечного напряжения, достижения состояния реалаксации и душевного равновесия.

Основные методы программы: развитие кожно-кинестетической (общей) чувствительности как базы для формирования зрительного и слухового восприятия; специальные упражнения; этюды; импровизация; сказкотерапия; аутотренинг с использованием записи звуков природы, реалаксационной музыки.

Основные принципы работы: уважительное, доброжелательное отношение к детям; недопустимость пренебрежения настроением и самочувствиям ребенка; признание

индивидуальности, ценности, значимости, уникальности ребенка; недопустимость упреков и порицаний; обязательная положительная эмоциональная оценка малейших достижений ребенка; постепенность коррекционного процесса.

Программа разработана для детей 4, 5 – 7 лет и включает два эта:

- диагностический
- коррекционный.

Курс специальных занятий проводится в составе коррекционно-развивающих групп (4 – 7 детей), формируемых на основе наблюдения и методов индивидуальной диагностики. При этом состав группы не определяется наличием какого-либо сходного признака, напротив дети с разными проблемами занимаются вместе.

Продолжительность игрового занятия зависит от индивидуальных особенностей обучаемых и составляет от 25 до 40 минут.

Курс состоит из 12 занятий, проводимых 1 раз в месяц. Каждое занятие имеет свою тему и цель. Перевоплощаясь в определенный образ, дети с увлечением участвуют в занятиях. Благодаря этому, они могут безопасно проявлять свои эмоции и чувства, что вызывает у детей живой интерес.

Диагностический этап программы.

В целях выявления особенностей психического развития детей, установления нарушений или отклонений в интеллектуальной, эмоционально-волевой, мотивационно-личностной сферах проводится текущее обследование детей.

Наряду с этим с помощью наблюдения изучаются сведения о воспитанниках получаемые от педагогов или родителей. В результате комплексного анализа выявляются дети с нарушениями в общении, страхами, агрессивностью, неустойчивым настроением, психомоторной гиперактивностью, тревожным состоянием, заниженной самооценкой и другими проблемами. Для этих детей проводится индивидуальная диагностика специалистами по проективным методикам.

На каждого ребенка, намеченного к прохождению курса игротренинга в условиях сенсорной комнаты заводится индивидуальная коррекционная карта, в которой кратко фиксируются сведения о цветовосприятии, представления о форме, величине, ориентировке в пространстве, что помогает при планировании дальнейшей работы с ребенком.

Коррекционный (формирующий) этап программы.

Коррекционные занятия проводятся в форме игровой терапии в течение всего курса.

Очень важно сформировать у детей представления о своих сенсорных возможностях, о том, как осуществляется сенсорная ориентация с использованием различных анализаторов. Поэтому в программе используются упражнения, формирующие представления о самих органах чувств, их функциональном назначении и развивающие умения осознанию пользоваться ими при ориентировке в окружающем мире.

Дети испытывают трудности из-за того, что основным способом восприятия для них, как правило, является лишь один из сенсорных каналов. Важно обучить ребенка много сенсорному восприятию, поскольку умение пользоваться всеми каналами восприятия является фундаментом, обеспечивающим эффективность любого обучения.

Кроме того, детей (особенно с такими невротическими проявлениями как возбудимость, страхи, агрессивность, навязчивые состояния, истерические реакции) чрезвычайно важно обучить приемам саморасслабления и снятию психомышечного напряжения.

В результате использования потенциала сенсорной комнаты для работы с детьми имеющими отклонения в развитии, можно говорить о неоспоримых преимуществах наличия такого оборудования в арсенале учреждения. Понятно, что сенсорная комната является лишь одним из инструментов

психического воздействия, однако ее роль в «оркестре», если так можно образно назвать все используемые мной средства, очень велико.

Под влиянием положительных эмоций и новых тактильных ощущений дети становятся более уравновешенными, спокойными, уступчивыми, понимающими других, приобретают уверенность, умения проявлять себя в коллективе, активно участвовать в играх и на занятиях.

Работа с детьми в условиях сенсорной комнаты получила положительную оценку со стороны родителей и детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 311 с.
2. Венгер, Н.Ю. Путь к развитию творчества / Н. Ю. Венгер // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 11. – С. 32-38.
3. Венгер, Л.С. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л. С. Венгер, Э. Г. Пилюгина. – М. : Просвещение, 2008. – 144 с.
4. Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М. : Просвещение. 2005. – 364 с.

УДК 616.89

Н.Л. Лихачева
г. Шадринск

Коррекция памяти посредством сказкотерапии у младших школьников с интеллектуальными нарушениями развития

В статье представлены материалы экспериментального исследования особенностей памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями развития, а также возможности использования сказкотерапии как метода коррекции памяти. Коррекционная программа направлена на развитие слуховой, зрительной, долговременной памяти и увеличение объема образной памяти.

Память, сказкотерапия, коррекция.

В современной психологической литературе память рассматривается, как система способностей запоминать и воспроизводить информацию. Память связывает прошлое человека с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения. Проблема развития памяти у младших школьников – одна из самых актуальных, поскольку память является базой и средством дальнейшего воспитания и обучения.

По мнению С.Л. Рубинштейна [2], запоминание, сохранение и последующее воспроизведение индивидом его опыта называется памятью. Именно благодаря памяти человек в состоянии накапливать информацию, не теряя прежних знаний и навыков. Следует отметить, что память занимает особое место среди психических познавательных процессов. Многими авторами память характеризуется как «сквозной» процесс, обеспечивающий преемственность психических процессов и объединяющих все познавательные процессы в единое целое. В памяти

различают такие основные процессы: запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание.

Память представляет собой многоуровневую, иерархическую, динамическую, открытую к образованию новых связей систему организации информации в целях осуществления предстоящей деятельности. Л.С. Выготский [1] называл память центральной психической функцией младшего школьного периода развития. При переходе к младшему школьному возрасту в памяти ребенка происходят качественные изменения. Она, прежде всего, становится опосредованной – ребенок научается запоминать, использовать различные средства для запоминания. При этом очень важно, чтобы средство играло второстепенную роль и не отвлекало ребенка от содержания запоминаемого материала.

Е.Е. Кравцова [1] выделяет два закона развития памяти младших школьников. Во-первых, для развития и успешного использования опосредованного запоминания лучше иметь не очень хорошую механическую память. Этот парадоксальный вывод очень важен в плане организации обучения младших школьников. Если ребенок хорошо запоминает механически, и это всячески поддерживается школьным обучением, то ему нет необходимости развивать высшие, опосредованные формы памяти.

Во-вторых, память младших школьников тесно связана с вниманием. Так, для того чтобы музыка стала средством запоминания стихотворения ребенок должен выделить и структурировать для себя сочетание: стихотворение + музыка. При этом первое должно стать для него фигурой, а второе фоном.

При усвоении учебного материала необходимо преднамеренное или произвольное запоминание и воспроизведение. В отличие от непроизвольного, такое запоминание является целенаправленным, подчиненным задаче запомнить или воспроизвести.

Приступая к обучению в школе, дети уже умеют запоминать непроизвольно, но это умение несовершенно. Учебная деятельность стимулирует развитие произвольной памяти школьника, ставя ученика в условие необходимости произвольного запоминания и воспроизведения программного материала. Непроизвольное запоминание, совершающееся в активной умственной деятельности детей, более продуктивно, чем произвольное запоминание, протекающее в обычных условиях, и не имеющее мнемонической направленности. При неумении учащегося пользоваться рациональными приемами запоминания продуктивность памяти значительно снижается. На повышение продуктивности запоминания оказывают влияние мотивы деятельности, в которую включено запоминание, интеллектуальная активность ученика. Условием, содействующим интеллектуальной активности является овладение средствами запоминания. Это, прежде всего, - дифференцировка мнемических задач. Но если побуждать младших школьников к этому, давая конкретную задачу при запоминании материала, то такое организованное запоминание оказывается более продуктивным.

Положительное влияние задач, которые ставятся перед младшими школьниками при запоминании, объясняется тем, что они соответствующим образом направляют его внимание, побуждают активно запоминать, лучше вникать в смысл запоминаемого, иначе повторять, усиливать самоконтроль.

Смысловая память школьников, основанная на понимании того, что заучивается, обладает преимуществами по сравнению с механической. Смысловое запоминание резко улучшает процесс памяти: объем запоминаемого материала возрастает (в 5-8 и 10 раз);

повышается прочность памяти, точность и полнота воспроизведения. При смысловой обработке воспринятого материала его забывание идет значительно медленнее. При этом забываются подробности, мелкие детали, главное же сохраняется надолго.

Существенно различаются и способы запоминания материала, которыми пользуются младшие школьники. Первоклассники еще часто запоминают воспринятый текст дословно. Чем старше становятся дети, тем все большую роль в их памяти начинают играть смысловые связи, тем больше и полнее функция памяти включает в себя процессы мышления и воображения и тем менее продуктивным оказывается дословное запоминание. Переход к смысловому запоминанию совершается в процессе общего умственного развития школьника. Этому в значительной мере способствуют такие виды его учебной работы, как изложения, сочинения по картинке, иллюстрации к прочитанному тексту или стихотворению, работа над планом литературного произведения.

Таким образом, развитие памяти младшего школьника заключается в качественной перестройке непроизвольного и произвольного запоминания, а так же в качественной перестройке образной и смысловой памяти.

Долгое время считалось, что учащиеся с интеллектуальными нарушениями обладают хорошей механической памятью. Так, Ж. Филипп и Г. Поль-Бонкур, Г.Я. Трошин [4] писали, что дети с недостатками умственного развития отличаются способностью механически запоминать значительное количество материала.

Однако проведенные экспериментальные исследования выявили, что у учащихся с интеллектуальными нарушениями страдает не только логическая, но и механическая память. [4]. Как показали исследования Х.С. Замского [5], дети с интеллектуальными нарушениями усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и навыками на практике.

Причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются, прежде всего, в свойствах нервных процессов детей с интеллектуальными нарушениями. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а так же непрочность их. Кроме того, ослабление активного внутреннего торможения, обуславливающего недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воспроизведение учебного материала многими детьми с интеллектуальными нарушениями отличается крайней недостаточностью.

Особенности воспроизведения текстов детьми с интеллектуальными нарушениями изучались многими психологами (Л.В. Занков, И.М. Соловьев, М.М. Нудельман, Б.И. Пинский, А.И. Липкина, Д.М. Дульнев и др.).

Чтобы прочно усвоить новый материал учащимся специальной школы необходимо значительно большее число повторений, чем учащимся массовой школы. Без многократного повторения учебного материала умственно отсталые дети очень быстро его забывают, так как приобретенные ими условные связи угасают значительно быстрее, чем у нормальных детей.

Л.В. Занков [5] показал, что соотношение непосредственного и опосредованного запоминания у учащихся вспомогательной школы динамично, изменчиво. Учащиеся младших классов еще не умеют пользоваться приемами опосредованного, т.е. осмысленного, запоминания и

запоминают логически связанный материал не лучше, а хуже, чем отдельные слова или числа. В старших классах, т.е. по мере обучения во вспомогательной школе, дети с интеллектуальными нарушениями овладевают адекватными приемами осмысленного запоминания, которое становится значительно лучше.

Слабость мышления, мешающая детям с интеллектуальными нарушениями выделять существенное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации, резко понижает качество их памяти. Ряд исследователей (Л.В. Занков, Х.С. Замский, Б.И. Пинский и др.) показали, что при воспроизведении рассказов ученики вспомогательной школы повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, но не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет.

Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что учащиеся вспомогательной школы лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений в их чисто случайном сочетании. Они с трудом запоминают внутренние логические связи и отношения, так как просто не вычленяют их. Также плохо они понимают и запоминают отвлеченные словесные объяснения.

Характерной особенностью всех детей с интеллектуальными нарушениями является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Когда таким детям читают вслух рассказ, они стремятся запомнить наизусть отдельные фразы, но не вникают в его содержание.

Неумение детей с интеллектуальными нарушениями запоминать обнаружилось в исследованиях преднамеренного и непреднамеренного запоминания Б.И. Пинского [5]. Известно, что, если учащимся массовой школы прочесть два рассказа одинаковой трудности, они лучше запомнят тот рассказ, перед чтением которого их предупредили о необходимости его воспроизвести. Иными словами, преднамеренное запоминание у учащихся массовой школы лучше непреднамеренного. Подобные эксперименты, проведенные с учащимися с интеллектуальными нарушениями в развитии, показали, что преднамеренное запоминание удается им ненамного лучше, чем непреднамеренное. Стараясь лучше запомнить рассказ, дети с интеллектуальными нарушениями еще больше фиксируют внимание на отдельных словах и фразах и поэтому еще хуже улавливают смысл того, что им читают. Они не умеют целесообразно направить свое внимание на то, чтобы понять сюжет рассказа или его основную идею.

Слабость целенаправленной деятельности учащихся вспомогательных школ выражается и в том, что они не умеют припоминать заученный материал. Неумение детей с интеллектуальными нарушениями припоминать нужные сведения существенно отличается от забывчивости, наступающей у них же вследствие охранительного торможения. В отличие от этого при неумении припоминать учебный материал стимуляции со стороны учителя помогают ребенку вспомнить нужное [5].

В текстах дети выделяют эмоционально насыщенные фрагменты. Воспринимая их, они не остаются равнодушными: радуются, огорчаются, всем своим видом, жестами, возгласами передавая отношение к происходящему. Именно эти части текста ученики наиболее хорошо запоминают, даже если они не являются существенными и не определяют основное содержание прослушиваемого. Поэтому для развития памяти, по нашему мнению можно применять такую форму коррекции как сказкотерапия.

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширение сознания, совершенствования

взаимодействии с окружающим миром. К сказкам обращались в своем творчестве известные зарубежные и отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, М. Осорина, Е. Лисина, Е. Петрова, Р. Азовцева, Т. Зинкевич-Евстигнеева и т.д. [3].

Тексты сказок вызывают интенсивный эмоциональный резонанс как у детей, так и у взрослых. Образы сказок обращаются одновременно к двум психическим уровням: к уровню сознания и подсознания, что дает особые возможности при коммуникации. Особенно это важно для коррекционной работы, когда необходимо в сложной эмоциональной обстановке создавать эффективную ситуацию общения.

Специалисты утверждают, что метафора обеспечивает контакт между левым и правым полушарием мозга. В процессе восприятия сказки работает левое полушарие, которое извлекает логический смысл из сюжета, в то время, как правое полушарие свободно для мечтаний, фантазий, воображения, творчества.

Привлекательность сказок для коррекции и развития личности ребенка заключается в том, что: события сказочной истории логичны, естественны, вытекают одно из другого, а ребенок усваивает причинно-следственные связи, существующие в мире.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева [3] предложила систему «сказкотерапевтической психокоррекции, которая понимается как процесс знакомства с сильными сторонами личности ребенка, расширения поля сознания и поведения ребенка, поиск нестандартных оптимальных выходов из различных ситуаций. Разработанный автором курс сказкотерапии включает в себя множество приемов и форм работы, которые позволяют развивать творческое мышление, воображение, внимание и память: анализ сказок, рассказывание сказок, переписывание сказок, постановка сказок с помощью кукол, сочинение сказок.

Целью нашего исследования явилось определение возможностей сказкотерапии в коррекции памяти детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями развития.

Исследование было проведено на базе Государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся (воспитанников) с отклонениями в развитии VIII вида «Шадринская школа-интернат № 16» с учащимися 4 класса (11 человек с легкой степенью интеллектуальной недостаточности). Для исследования памяти детей с интеллектуальными нарушениями использовали методики: методика «Заучивания 10 слов» (методика А.Р. Лурия), методика «Образная память», «Воспроизведение воспринятых слов», «Пиктограммы».

По методике «Заучивания 10 слов» (А.Р. Лурия) у всех детей отмечается неустойчивость внимания, об этом свидетельствует зигзагообразный характер кривой. О повышенной утомляемости говорит то, что кривая имеет тенденцию к снижению после 1 часа. Лишь у двоих детей (18,2%) высоко развита долговременная память, девять детей (81,8%) показали низкий результат при воспроизведении слов через час. Меньшее количество слов (2-4) дети воспроизвели после второго и третьего повторения и через час, а максимальное количество(8-10) слов воспроизведено после пятого и шестого повторений. Наиболее низкие результаты показали четверо детей, остальные дети воспроизводили большее количество слов при всех повторениях.

При изучении объема кратковременной образной памяти были получены следующие результаты: у четырех детей (36,4%) низкий объем кратковременной образной памяти, а у семи детей (63,6%) – средний объем

кратковременной образной памяти. Высокого объема образной памяти не установлено.

По методике «Воспроизведение воспринятых слов» у всех детей (100%) на низком уровне развития находятся такие виды памяти как слуховая, зрительная, моторно-слуховая. При запоминании с участием различных видов восприятия (слуховом, зрительном, моторном) получились такие результаты: лишь у одного ребенка (9%) высоко развита комбинированная память, у двух детей (18,2) данный вид памяти находится на среднем уровне и у восьми детей (72,8%) комбинированная память находится на низком уровне развития.

По методике «Пиктограммы» у восьми детей выявлена низко развитая опосредованная слуховая память, т.е. это 72,8%. Эти дети зарисовывали все слова, но спустя 20 секунд не могли вспомнить значения своих рисунков, они допускали ошибки при воспроизведении, могли правильно вспомнить только 3-4 слова из 10 предложенных им слов и выражений, остальные слова припоминали неверно. Только у одного ребенка (9%) опосредованная слуховая память находится на среднем уровне развития, он вспомнила 7 слов из 10. У двух детей (18,2%) высоко развитая опосредованная слуховая память, им удалось вспомнить по 9 и 8 слов соответственно. Очень высокого уровня развития опосредованной слуховой памяти ни у кого не установлено.

Таким образом, как видно из результатов, проведенного нами диагностического исследования у умственно отсталых младших школьников плохо развиты такие виды памяти как слуховая, зрительная, моторная, комбинированная, долговременная, у этих детей низкий объем кратковременной образной памяти, низко развито опосредованное слуховое запоминание. Все эти данные подтверждают те выводы, которые были получены нами при анализе литературы по проблеме памяти детей с интеллектуальными нарушениями развития.

При составлении коррекционно-развивающей программы по развитию памяти у младших школьников с интеллектуальными нарушениями развития учитывались следующие принципы:

1. *Единство коррекции и развития*, то есть решение о необходимости коррекционной работы принимается только на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка.

2. *Единство возрастного и индивидуального развития*, т.е. индивидуальный подход к ребенку в контексте его возрастного развития.

3. *Единство диагностики и коррекции развития*, то есть началу коррекционного воздействия, обязательно предшествует диагностический этап, диагностика необходима для осуществления контроля, динамики изменений в психическом развитии ребенка.

4. *Деятельностный принцип* осуществления коррекции основан на признании того, что именно активная деятельность самого ребенка является движущей силой развития.

5. *Принцип системности* коррекционных, профилактических и развивающих задач.

Цель – коррекция памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями развития посредством сказкотерапии.

Задачи:

1. Повышение уровня развития слуховой, зрительной, моторной памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями в развитии;
2. Развитие долговременной памяти младших школьников с интеллектуальными нарушениями в развитии;
3. Увеличение объема образной памяти.

Этапы коррекционной программы:

1. Ориентировочный этап (1-2занятия).

Цель – подготовка к занятиям, создание настроя на совместную работу, развитие памяти.

2. Конструктивно-формирующий этап (3-17 занятия).

Цель- коррекция памяти посредством сказкотерапии.

3. Обобщающе-закрепляющий этап (18-20 занятия).

Цель – закрепление полученных знаний, навыков, подведение итогов.

Организация занятий:

Занятия проводятся два раза в неделю по 30-40 минут. Количество занятий – 20. Количество детей в группе – 11 человек.

Структура занятия:

1. Вводная часть включает в себя: приветствие, упражнения направленные на создание положительного эмоционального фона обеспечивающего позитивное взаимодействие.

2. Основная часть предполагает знакомство со сказкой, работа по материалам сказки, упражнения на развитие памяти.

3. Заключительная часть включает: подведение итогов, закрепление приобретенных умений и навыков, упражнения на снятие эмоционального напряжения, прощание.

Эффективность коррекционной программы:

В результате у детей повышается уровень развития слуховой, зрительной, моторной, опосредованной памяти, увеличивается объем образной памяти. Улучшаются такие процессы памяти как запоминание, сохранение и воспроизведение. Также на данных занятиях дети учатся преодолевать барьеры в общении, находить адекватное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям. Путешествия по сказкам, пробуждают фантазию и образное мышление.

Этап. Ориентировочный.

Цель. Подготовка к занятиям, создание настроя на совместную работу, развитие памяти.

Упражнения. «Представление имени»; «На мостике»; «Вспомни вещи»; «Радуга»; «Что исчезло»;«Фразы по кругу»; «Мои добрые дела»; «Опосредованное запоминание»; «Сложи узор»; «Волшебный магазин»; «Факиры».

Этап. Конструктивно-формирующий.

Цель Коррекция памяти посредством сказкотерапии.

Упражнения. Сказки: «Котенок», «Тучка», «Колючка», «У страха глаза велики», «Снегурочка», «Лиса и журавль», «Хроменькая уточка», «Сказка про храброго зайца – длинные уши, косые глаза, короткий хвост».

Упражнения: «Запомни порядок», «Художник», «Картинки», «Запомни слова», «Картина жизни», «Рассказ», «Повтори движение», «Запомни предмет».

Этап. Обобщающе-закрепляющий.

Цель. Закрепление полученных знаний, навыков, подведение итогов.

Упражнения. «Нарисуй и запомни», «Аплодисменты», «Вспомни сюжеты сказок».

В процессе осуществления коррекционного воздействия удалось: в два раза повысить процент детей с высоким уровнем развития долговременной памяти; увеличить объем кратковременной образной памяти, т.е. дети стали воспроизводить большее число слов. Разработанная коррекционная программа помогла развить слуховую, моторную, комбинированную память, некоторые дети перешли с низкого на средний уровень развития этих видов памяти. Уровень развития зрительной памяти остался низким; повысился

уровень развития опосредованной слуховой памяти, увеличился процент детей с высоким уровнем развития данного вида памяти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кравцова, Е.Е. Память как центральная психологическая функция младшего школьного возраста / Е. Е. Кравцова // Начальная школа. – 2004. – № 42.
2. Общая психология : учебник для студентов пед. ин-тов /А.В. Петровский [и др.] ; под ред. А.В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
3. Осипова, А.А. Общая психокоррекция : учеб. пособие / А. А. Осипова. – М. : Сфера, 2002.
4. Психология умственно отсталых школьников : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.П. Петрова, И.В. Белякова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2004. – 160 с.
5. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – 2-е изд. перераб. доп. – М., 1979.

УДК 159.923.2

И.Е. Морякова,
г. Шадринск

Особенности изучения я- концепции личности в юношеском возрасте

В научной статье подробно рассматривается такое психологическое понятие как самосознание и его главный структурный компонент – Я-концепция, три ее важнейшие составляющие: эмоциональная, когнитивная и поведенческая. Проведено практическое исследование, затрагивающее период юношеского возраста и включающее в себя комплекс методик, позволивших изучить нам структуру и содержание Я-концепции.В статье также сделано обобщающее заключение, в котором излагаются результаты нашего исследования Я – концепция, самосознание, юношеский возраст.

Самосознание, Я-концепция, юношеский возраст.

Внутренний мир личности, и Я-концепция издавна привлекали внимание многих ученых. Я – концепция – является одной из центральных проблем философии, психологии и социологии. Ее значение обусловлено тем, что Я-концепция – это сложная структурированная картина, существующая в сознании индивида как самостоятельная фигура или фон и включающая в себя как собственно Я, так и отношения, в которые оно может вступать, а также позитивные и негативные ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями Я – в прошлом, настоящем и будущем. Я-концепция – это все, что индивид считает самим собой или своим, все, что он думает о себе, все свойственные ему способы самовоспитания.

Способность к пониманию себя - исключительное достояние человека, который в своем самосознании осознает себя как субъекта сознания, общения и действия, становясь в непосредственное отношение к самому себе.

Я-концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный продукт его психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним колебаниям и изменениям психическое приобретение. Она накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления

человека - с самого детства до глубокой старости.

Сложность и многогранность личностных изменений в юношеском возрасте, его определяющая роль на ход дальнейшего развития личности обуславливает актуальность выбранной нами темы исследования:

«Изучение Я- концепции личности в юношеском возрасте».

Целью исследования является изучение Я-концепции личности в период юношеского возраста

Объектом исследования выступили юноши и девушки в возрасте 19-20 лет.

Предмет исследования является Я – концепция в юношеском возрасте.

Был использован следующий **диагностический инструментарий:**

1. Методика «Личностный дифференциал» (ЛД);
2. Методика исследования самоотношения Р.С. Пантилеева;
3. Методика «Кто Я ?» М. Кун и Т. Мак-Партланд

Теоретико – методологическая основу исследования составили труды отечественных авторов – А.М. Прихожан– «Изучение Я-концепции», «Становление Я-концепции»; Л.И. Божович - "Проблемы формирования личности"; А.Г. Спиркина –« Сознание и самосознание»; И.С. Кона - «Самосознание и образ Я», «Категория «Я» в психологии. (Понятие и проблема)»; В.В. Столина - «Самосознание личности», и др., и зарубежных авторов– У. Джемса – «Структура личности»; Э. Эриксона – «Идентичность: юность и кризис»; Р. Бернса - «Развитие Я-концепции и воспитание» и др.

Как научное понятие Я-концепция вошла в обиход специальной литературы сравнительно недавно, может быть потому в литературе, как отечественной, так и зарубежной, нет единой его трактовки; ближе всего по смыслу к нем у находится самосознание. Р. Бернс, один из ведущих английских ученых в области психологии, серъезно занимавшийся вопросами самосознания, так определяет это понятие: «**Я-концепция** - это совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой.»

Я-концепция образует важный компонент самосознания человека, она соучаствует в процессах саморегуляции и самоорганизации личности, поскольку определяет интерпретацию опыта и служит источником ожиданий человека.

Я-концепция имеет свои структурные элементы, с точки зрения Роберта Бэрнса к ним относятся :эмоционально-оценочная, когнитивная и поведенческая элементы Я-концепции.

Рассмотрим несколько подробнее эти три основные составляющие Я-концепции.

1. Когнитивная составляющая Я-концепции или Образ Я.

Представление индивида о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того основываются они на объективном знании или субъективном мнении. Предметом восприятия человека могут, в частности, стать его тело, его способности, его социальные отношения и множество других личностных проявлений. Конкретные способы самовосприятия, ведущие к формированию образа Я могут быть самыми разнообразными. Описывая самого себя человек прибегает обычно к помощи прилагательных “надежный“, “общительный”, “сильный”, “красивый” и т.д., которые, по сути, являются абстрактными характеристиками, которые никак не связаны с конкретным событием, тем самым человек в словах пытается выразить основные характеристики своего привычного самовосприятия. Эти характеристики: атрибутивные, ролевые, статусные, психологические и т.п. можно перечислять до бесконечности. Все они составляют иерархию по значимости

элементов самоописания, которая может меняться в зависимости от контекста, жизненного опыта человека или просто под влиянием момента. Такого рода самоописания - это способ охарактеризовать себя, неповторимость каждой личности через сочетания ее отдельных черт.

2. Эмоционально-оценочная составляющая Я-концепции или **самооценка.** Человек как личность - самооценивающее существо. Самооценка подразумевает под собой “известное отношение к себе: к своим качествам и состояниям, возможностям, физическим и духовным силам “ Самооценка - это личностное суждение о собственной ценности, которое выражается в установках, свойственных индивиду. Таким образом, самооценка отражает степень развития у человека чувства самоуважения, ощущение собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его “Я”. Потому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности.

Самооценка играет очень важную роль в организации результативного управления своим поведением, без нее трудно или даже невозможно самоопределиться в жизни. Верная самооценка дает человеку нравственное удовлетворение и поддерживает его человеческое достоинство.

3. Поведенческая составляющая Я-концепции заключается в потенциальной поведенческой реакции, то есть конкретных действиях, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой. Всякая установка - это эмоционально окрашенное убеждение, связанное с определенным объектом. Особенность Я-концепции заключается в том, что, как в комплексе установок, объектом в данном случае является сам носитель установки. Благодаря этой самонаправленности все эмоции и оценки, связанные с образом Я, являются очень сильными и устойчивыми, что оказывает очень сильное влияние на деятельность человека, его поведение, взаимоотношения с окружающими.

Поэтому в практической части нашей работы мы изучили структуру я-концепции и влияние на нее возраста: Методика личностный дифференциал была направлена на изучение эмоционально-оценочной составляющей я – концепции. Методика исследования самоотношения Р.С. Пантилеева направлена на изучение когнитивной составляющей. Методика «Кто Я?» была направлена на изучение поведенческой составляющей я-концепции

По результатам исследования эмоционально-оценочной составляющей я-концепции (личностный дифференциал) студенты 4 курса более склонны себя осознавать как носителя позитивных, социально желательных характеристик. Они оценивают себя более доброжелательными, добросовестными и отзывчивыми. В среднем значения варьируются от 5,5 до 6,5. Для студентов 3 курса характерно восприятие себя как менее активных, суетливых и более враждебных, но более разговорчивых и добрых. Средние значения этих показателей равны 6, для 4 же курса эти значения установились на отметке 5

Результаты исследования когнитивной составляющей Я-концепции (методика исследования самоотношения Р.С. Пантилеева) показали более высокий уровень развития самоотношения у студентов 4 курса, по сравнению с третьекурсниками. У студентов 4 курса выражено представление о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности, является он сам.

У студентов 4 курса по сравнению с третьекурсниками, выражено чувство симпатии к себе, принятия себя таким, какой ты есть, пусть даже с некоторыми недостатками. Об этом свидетельствует фактор самопринятия, он также как и предыдущий фактор находится на отметке 8.

Для студентов 3 курса также как и

для студентов 4 курса свойственен фактор внутренней конфликтности в стенах он выражается в 6 баллах, а в среднем значении равен 8 баллам у 3 курса и 9 баллам у 4 курса соответственно, но также для них характерен высокий показатель саморуководства, однако он несколько ниже чем у студентов 4 курса. У студентов 3 курса он проявляется в 8 баллах, в то время как этот же показатель у студентов 4 курса приближается к отметке 10 баллов, что свидетельсвует о некоторой незрелости самоотношения

Результаты исследования поведенческой составляющей я-концепции:

(Методика «Кто Я?») показали что среди выделенных категорий наиболее характерными для студентов 3 курса оказались нейтральные характеристики в основном эти роли касаются сферы досуга (я – коллекционер, спортсмен, читатель, зритель) среднее значение для них это 5.5, а для студентов 3 курса всего 3.7, также более выражено приписывание себе профессиональных ролей. (я будущий психолог, студент, предприниматель, исследователь), в отличие от них студенты 4 курса показали другие результаты, для них более характерны семейные роли (к этой категории были отнесены варианты ответов типа: я - мать, жена, сын, муж, подруга и др.), среднее значение этого показателя равно 2.5, по сравнению с показателем 3 курса 1.8 и мускулинные характеристики личности личностные черты, стереотипно связанные с образом мужчины (я – сильный, смелый, целеустремлённый, самостоятельный, независимый). Этот показатель равен 2.4, когда у студентов 3 курса он проявляется всего лишь в среднем значении 1.2.

Проанализировав результаты данной методики мы пришли к следующим выводам что студенты четвертого курса показали себя более зрелыми личностями, способными самостоятельно принимать решения, грамотно оценивать свои действия и желающими реализовать себя не только в профессии, но и в семейных отношениях.

Таким образом, основная гипотеза о том, что возраст человека оказывает непосредственное влияние на структуру и процесс формирования Я- концепции. подтвердилась.

На основе изучения теоретического материала и проведения эмпирического исследования мы пришли к следующим выводам:

- По данным нашего исследования, на успешность Я – концепции у студентов в юношеском возрасте значимое влияние оказывает осознание себя как самостоятельного, независимого от мнения окружающих, самооценка развития волевых сторон своей личности, своей привлекательности и интеллектуального развития .
- Отличия между студентами разного возраста в характеристиках

Я-концепции, обнаруживается в степени значимости группы позитивных, социально желательных личностных свойств, в личностном самоопределении.

Полученные результаты нашего исследования позволяют определить взаимосвязь содержательных характеристик Я-концепции и возраста человека, поэтому они могут быть использованы в работе практического психолога по оказанию психолого-педагогической помощи юношам и девушкам этого возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернс, Р. Я-концепция и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986.
2. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989.
3. Кон, И. С. Открытие “Я” / И. С. Кон. – М., 1978.
4. Кон, И. С. Категория “я” в психологии / И. С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 3.

5. Райгородский, Д. Я. Теории личности в западно-европейской психологии : хрестоматия по психологии личности / Д. Я. Райгородский. – Самара : Патриарх, 1996.
6. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1990.
7. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4.
8. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. – М., 1979.
9. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс. – М., 1991.
10. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975.

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И ПРАВА

УДК 343.2

И.Ю. Блясова,
г. Шадринск

Принципы современной уголовной политики

В статье даётся обоснование принципов уголовной политики, рассматриваются различные точки зрения на соотношение принципов уголовного права и уголовной политики, приводится краткий анализ состояния принципов уголовной политики.

Принципы уголовной политики, правосознание, законность, справедливость, гуманизм.

Успешное решение задач построения правового демократического, гражданского общества возможно лишь при условии дальнейшего укрепления законности, правопорядка, минимизации уровня преступности и правонарушений, в том числе и среди несовершеннолетних. Для этого Российская уголовная политика, будучи одним из направлений государственной политики, должна основываться на разработанных и научно обоснованных принципах. Вместе с тем, политика может быть признана таковой при условии, если она основывается на определенной строго выверенной системе основополагающих идей. Поэтому, видимо, и осмыслить характер проводимой тем или иным государством уголовно-правовой политики невозможно без знания соответствующей системы принципов. Все отмеченное в полной мере относится и к современной ювенальной уголовной политике, поскольку именно принципы раскрывают содержание данного сегмента политики, находя отражение ряда основополагающих идей в уголовном своде законов [9].

Основные черты российской уголовной политики находят соответствующее выражение в научно-обоснованных принципах и являются равными им по содержанию [1,413].

Обращаясь, например, к тексту Уголовного кодекса Российской Федерации как к источнику, абсорбирующему в себе ряд основополагающих принципов уголовного законодательства, следует заметить, что здесь законодателем сделан акцент на пяти основных принципах. В частности, принцип законности (ст. 3 УК РФ), принцип равенства граждан перед законом (ст. 4 УК РФ), принцип вины (ст. 5 УК РФ), принцип справедливости (ст. 6 УК РФ), принцип гуманизма (ст. 7 УК РФ).

Здесь же возникает вопрос, а нельзя ли обойтись без формулировки упомянутых основополагающих и руководящих идей в самом законодательстве. Поскольку зачастую уголовно-правовые своды законов зарубежных государств не содержат норм, раскрывающих или даже упоминающих каких-либо принципов. А сам УК РФ лишь в 1996 году стал включать перечисленные принципы. Видимо, в указанном контексте можно лишь с удовлетворением отметить, что современный законодатель пошел по пути демонстрации понимания несомненной важности формулирования и следования принципам. И, наконец, если постараться осмыслить правовую природу принципов, то следует обратить внимание на то, что, *с одной стороны*, законодатель не в состоянии для каждого конкретного случая предусмотреть ту или иную законодательную норму, *с другой* –

наличие законодательных пробелов крайне негативным образом сказывается на сфере социальных отношений. Здесь же следует обратить внимание на то, что «буква закона» далеко не всегда может быть адекватным «духу закона». Видимо, именно принципы способны «оживить» норму закона, и придать ей способность в каждом конкретном случае корреспондировать с существующими реалиями. Здесь же нельзя не отметить, что упомянутые основополагающие идеи способны выступать в качестве неких (эталонов) стандартов законодательной и правоприменительной практики, «корректируя» субъективные наслоения применительно к каждой конкретной ситуации.

Таким образом, принципы уголовной политики способны передать основное содержание и направление государственной деятельности в борьбе с преступностью. Принципы уголовной политики соответствуют основам внутренней и внешней политики государства. Каждой исторической эпохе, любому общественно-политическому строю присущи свои правовые принципы, отражающие реалии общественного развития. На протяжении истории развития Российского государства принципы претерпевали изменения.

Длительное время принципы уголовного права не находили отражения в тексте уголовного закона, сохраняя при этом свое значение как научные категории, признаваемые законодателем и правоприменителем как основополагающего человеческого опыта. При этом ряд авторов справедливо замечают, что не всегда смысл принципов уголовной политики трактовался в точном соответствии с их содержанием, и более того – на некоторых этапах развития отечественного уголовного права общечеловеческий смысл его принципов официально не признавался [17,12]. В политико-правовых основах Российской империи и советского государства принципы рассматривались не как самостоятельная основа уголовной политики, а как общеправовые принципы.

Например, А.С. Шляпочников к принципам советской уголовной политики относил социалистическую законность, социалистический демократизм, социалистический гуманизм, и предупреждение преступности [18,73]. В свою очередь, Н.И. Загородников, к числу принципов советской уголовной политики относил партийность, социалистическая законность, гуманизм, научность, и наконец, связь с практикой [7].

В настоящее время принципы уголовной политики, сохраняя связь с принципами доктрины уголовного права, приобретают иное содержание и значение. Их значение заключается в том, что они выступают регулятором правоприменительной деятельности. Практика, полагаясь на принципы уголовной политики, осуществляет эту деятельность не только в соответствии с буквой закона, но и в согласии с уголовно-правовыми требованиями. Эффективность реализации уголовного законодательства зависит от правильного понимания гражданами основных принципов. Результаты многочисленных исследований показывают, что в сфере массового правосознания при соблюдении правовых предписаний большее значение имеет уяснение уголовно-правовых принципов, чем знание конкретных норм [15,20]. Поэтому основой реализации принципов является уровень правосознание общества. Принципы рассматриваются как руководящие идеи в области борьбы с преступностью, основные правила поведения. Соблюдение определенных принципов, следование им позитивно характеризуют как отдельного человека, так и государство, и общество.

С.С. Босхолов отмечает, что разработка государственной доктрины борьбы с преступностью, правотворческая и правоприменительная практика должны базироваться на определенных руководящих началах.

Принципы уголовной политики влияют на все направления и уровни уголовной политики, выступают регулятором законодательной и правоприменительной практики [3,66].

При всем различии представленных в литературе определений принципов уголовного права суть их формулировок все же одна: принципы – это руководящие уголовно-правовые идеи, отраженные в нормах права.

Содержание принципов рассматривали Н.А. Беляев, Р.Р. Галиакбаров, Н.И. Загородников, И.Э. Звечаровский, С.Г. Келина, В.Н. Кудрявцев, Н.Ф. Кузнецова, В.В. Мальцев, А.В. Наумов, А.Н. Трайнин, Е.Е. Чередниченко, М.Д. Шаргородский и др.

В общенаучном смысле принципы (от латинского principium) означают буквально основу, первоначало, руководящую идею, исходное положение какого - либо явления учения, организации, деятельности и т.д.[13,222]. Ещё древние обращали внимание на то, что «принцип есть важнейшая часть всего» (principium est potissima part cuiuque rei). Принципы уголовной политики Г.Ю. Лесников рассматривает как основополагающие идеи, руководящие начала, лежащие в основе всей системы мер, обеспечивающих её выработку и осуществление. Объективный характер принципов уголовной политики обусловлен тем, что они выводятся из общих принципов правового государства, из основ конституционного строя, политической и экономической систем государства, закономерностей развития демократического общества. Принципы уголовной политики вырабатываются на основе научного познания закономерностей в сфере обеспечения правопорядка в части предупреждения преступности, борьбы с преступностью, ресоциализации преступников. Принципы уголовной политики направлены на ограничение преступности [10,74].

Принципы уголовной политики – это такие «исходные социальные требования, которые определяют способы организации и функционирования как системы борьбы с преступностью в целом, так и различных ее подсистем, объединяют их в едино действующую структуру, интегрируют различные процессы, происходящие в различных подсистемах, в одну основную тенденцию развития, облегчающую эффективность воздействия на преступность в желательном для общества направлении» [12,72-73]. Вопрос о принципах уголовной политики в литературе является дискуссионным. Разные авторы выделяют различное число этих принципов, а так же по-разному рассматривают их значение и содержание.

Производность принципов уголовного права от принципов уголовной политики обосновывают многие ученые [4,15]. Так, по мнению М.И. Ковалева, в отличие от принципов уголовного права, которые определяют уголовно-правовые методы и средства борьбы с преступностью, принципы уголовной политики, кроме этого, призваны решать профилактические задачи социальными, организационными, идеологическими и иными средствами[8,70]. Высказываются и противоположные суждения. Так, Н.А. еляев утверждает, что никаких различий между принципами советской уголовной политики и одноименными принципами уголовного права не существует [2,66]. Аналогичных взглядов придерживаются М.П. Журавлев, С.И. Никулин, которые полагают, что уголовно-правовые принципы «теснейшим образом связаны с уголовной политикой – совокупностью идей, взглядов, определяющих направление деятельности государства в области борьбы с преступностью»[17,11]. По мнению В.В. Мальцева, «принципы уголовно-правовой политики и

уголовного права по содержанию очень близки друг к другу, различия между ними все же имеются. Принципы уголовного права первичны. Принципам же уголовно - правовой политики принадлежит подчиненная, служебная роль, которая в этом аспекте в том и заключается, что бы точнее и полнее отразить содержание принципов уголовного права в уголовном законодательстве» [11].

В этом вопросе более убедительной представляется точка зрения Ю.Е. Пудовичкина, С.С. Пирвагидова, которые указывают, что «принципы уголовной политики есть руководящие идеи, общие начала, присущие всем ее направлениям: уголовно - правовому, уголовно - процессуальному, уголовно - исполнительному и криминологическому. Они выступают общим понятием по отношению к принципам, определяющим отдельные направления деятельности государства в рамках уголовной политики.

Э. Жевлаков, в свою очередь, указывает, что поскольку уголовное законодательство является основной формой выражения уголовной политики государства в борьбе преступностью, то, во-первых, содержание его принципов предопределяется уголовной политикой, и во-вторых, принципы уголовного законодательства могут совпадать с принципами государственной политики борьбы с преступностью. И далее, «уголовная политика государства, выраженная в его уголовно-правовой идеологии, предопределяет содержание уголовного права»[6,38]. Мы полагаем, что принципы уголовно-правовой политики не могут идти в разрез с принципами, сформулированными в общей теории государства и права, с принципами, разработанными наукой уголовного права и нашедшими отражение в УК РФ, в Конституции РФ, с принципами, закрепленными в основных положениях международных правовых актов в сфере уголовного права, ратифицированных Россией. Е.В. Епифанова справедливо отмечает, до сих пор не выработано основных начал по уголовно-правовой политике РФ, а следовательно, не обнародованы легально её принципы [5,28]. Положения о принципах уголовной политики РФ находятся в стадии научной разработки.

В данном случае следует согласиться с авторами, считающими, что принципы уголовно-правовой политики являются определяющими по отношению к принципам, закрепленным в уголовном законодательстве. Уголовный закон является основной формой реализации уголовно-правовой политики, и с этих позиций одноименные принципы, будучи закрепленными в нормах права, становятся принципами уголовного права. Поэтому существенных различий между принципами уголовно-правовой политики и принципами уголовного права (уголовного законодательства) не существует[i]. Следовательно, принципы уголовной политики должны включать в себя принципы, обозначенные в УК РФ, так как последние являются производными от первых.

Продолжая сказанное, И.Э. Звечаровский подчеркивает практическое значение принципов права в УК:

- уголовно-правовые принципы оказывают непосредственное информационное воздействие на физических лиц, способных нести уголовную ответственность. Поэтому наличие в уголовном законе специальных статей, закрепляющих принципы уголовного права, способствует не только пониманию гражданами сущности современной уголовной политики, но и правильной ориентации в сфере уголовно-правового регулирования;
- законодательная регламентация принципов призвана обеспечить правильное практическое применение уголовного закона, соблюдение прав и интересов граждан, стабильность уголовной политики Российского государства [16,25].

Как уже было отмечено ранее, законодательно закрепленным принципам уголовного права относятся: принцип законности; принцип равенства граждан перед законом; принцип вины; принцип справедливости и принцип гуманизма.

В юридической литературе в числе принципов уголовной политики выделяются и такие, которые не закреплены в УК в качестве самостоятельных, но оказывают влияние на законодательную и правоприменительную деятельность, а так же на поведение граждан.

Так, Бриллиантов А.В., Крюкова Н.И. и др. в числе принципов уголовной политики называют принцип единства и согласованности, принцип целесообразности, принцип дифференциации, принцип неотвратимости, научной обоснованности, социальной обусловленности.

Таким образом, принципы уголовной политики обеспечивают эффективную и полноценную выработку и функционирование системы политических установок, правовых норм антикриминального содержания и иных мер, разрабатываемых и проводимых в жизнь государством, субъектами российского общества по обеспечению правопорядка, предупреждению преступности, пресечению преступлений, ресоциализации правонарушителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров, А.И. Уголовная политика и уголовный процесс в российской государственности / А. И. Александров. – СПб., 2003.
2. Беляев, Н.А. Уголовно-правовая политика и пути её реализации / Н. А. Беляев. – Л., 1986.
3. Босхолов, С.С. Уголовная политика современной России в условиях конституционно-правового реформирования : дис. … докт. юрид. наук / С. С. Босхолов. – М., 1999.
4. Галиакбаров, Р.Р. Уголовное право. Общая часть : учебник для вузов / Р. Р. Галиакбаров. – Краснодар, 1999.
5. Епифанова, Е.В. России необходима конвенция уголовно-правовой политики / Е. В. Епифанова // Российская юстиция. – 2008. – № 4. – С. 28.
6. Жевлаков, Э. Принципы уголовного законодательства Российской Федерации / Э. Жевлаков // Уголовное право. – 2006. – № 5. – С. 38.
7. Загородников, Н.И. Советская уголовная политика / Н. И. Загородников. – М.,1979.
8. Ковалев, М.И. Соотношение уголовной политики и уголовного права / М. И. Ковалев // Советское государство и право. – 1978. – № 12. – С.70.
9. Коробеев, А.И. Уголовно-правовая политика: понятие, содержание, теоретические основы / А. И. Коробеев // Правовая политика субъектов Российской Федерации : материалы круглого стола. – Владивосток, 2002.
10. Лесников, Г.Ю. Уголовная политика современной России : дис. … докт. юрид. наук / Г. Ю. Лесников. – М., 2005. – С. 74.
11. Мальцев, В.В. Принципы уголовного права / В. В. Мальцев. – Волгоград, 2001.
12. Пудовичкин, Ю.Е. Понятие, принципы и источники уголовного права / Ю. Е. Пуговичкин, С. С. Пирвагидов. – СПб., 2003.
13. Теория государства и права : Учебник / под ред. В.К.Бабаева. – М. : Юрист, 2004.
14. Уголовное право. Общая и особенная части : учебник / под ред. М.П. Журавлева, С.И. Никулина. – М. : Норма, 2008.
15. Уголовное право РФ. Общая часть / под ред. Л.В. Иногамовой-Хегай. – М. : Инфра 2002.
16. Уголовное право России. Общая часть / под ред. И.Э. Звечаровского. – М. : Юристъ, 2004.

17. Уголовное право. Общая и особенная части : учебник / под ред. М.П. Журавлева, С.И. Никулина. – М. : Норма, 2008.

18. Шляпочников, А.С. В.И. Ленин о принципах советской уголовной политики / А. С. Шляпочников // Вопросы борьбы с преступностью. – 1970. – Вып. 11. – С. 73-92.

УДК 343.57

Е.С. Булычева,
г. Шадринск

Несовершеннолетние как субъекты преступлений, предметом которых являются наркотические средства, психотропные вещества и их аналоги

В статье рассматриваются признаки, характеризующие несовершеннолетнего субъекта преступлений, предметом которых являются наркотические средства, психотропные вещества или их аналоги. Анализируются точки зрения по проблеме возрастных границ уголовной ответственности за указанные преступления и вопросы вменяемости.

Несовершеннолетний; субъект; наркопреступления.

Количество преступлений, предметом которых выступают наркотические средства, психотропные вещества и их аналоги, совершённых несовершеннолетними, к сожалению, не снижается. Объявление Генеральной Ассамблеей ООН последнего десятилетия XX в. десятилетием противодействия наркотизму особых результатов не дало. Доля несовершеннолетних в незаконном наркообороте продолжает оставаться стабильно высокой.

Барьер страха перед наркотиками давно преодолен подростками, многие из которых воспринимают их как часть молодежной субкультуры, дающие право на вхождение в референтные группы и т.д. Эти обстоятельства активно используются организованными преступными формированиями, осуществляющими наркобизнес, которые с учетом подростковой психологии, формируют рынок юных наркопотребителей и розничных торговцев. Наркотики стали широкомасштабным средством деморализации молодого поколения России и уничтожения его будущего [5, с. 4]. Демографические последствия наркозависимости становятся все более угрожающими. Среди потребляющих наркотики увеличивается доля малолетних, а также женщин. Врачи-наркологи утверждают, что если 3-4 года назад средний возраст юных наркоманов составлял 16-17 лет, то сегодня – 13-14 лет. Уже зафиксированы случаи употребления наркотиков детьми 7-летнего возраста. До 40 % подростков страны хотя бы один раз принимали наркотики.

Наркомания и преступность несовершеннолетних стали тесно взаимосвязанными, взаимопроникающими друг в друга негативными продуктами социальной действительности. Изменение в состоянии одного является отражением состояния другого, а в совокупности они являются индикатором неблагополучия всего общества и его будущего.

Острота и актуальность проблемы отражена в Постановлении Пленумом Верховного Суда РФ «О судебной практике по делам о преступлениях, связанных с наркотическими средствами, психотропными, сильнодействующими и ядовитыми веществами» от 15 июня 2006 года № 14, где указано, что «противодействие незаконному обороту

наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов продолжает оставаться важной проблемой национальной безопасности, так как сохраняется высокий уровень незаконного распространения наркотиков среди населения страны, особенно в детской и молодежной среде; увеличивается доля высококонцентрированных и синтетических наркотических средств и психотропных веществ в их незаконном обороте».

Уголовный кодекс РФ, достаточно строго подходя к установлению уголовной ответственности за преступления, предметом которых являются наркотические средства, психотропные вещества и их аналоги (ст. 228 – 233 и ч. 2 ст. 188), в отношении несовершеннолетних содержит ряд специальных правил.

В первую очередь, признаки, характеризующие несовершеннолетнего как субъекта наркопреступления, обязательно должны быть установлены следствием. Здесь речь идет о вменяемости и возрасте.

Обязанность установления возраста несовершеннолетнего, привлекаемого к уголовной ответственности за наркопреступления при расследовании и раскрытии уголовных дел лежит на органах следствия, прокуратуре и судах. Чаще всего возраст устанавливается по документам, а при их отсутствии органы расследования или суд обязаны назначить для определения его возраста судебно-медицинскую экспертизу. Лицо считается достигшим определенного возраста в ноль часов, следующих за днем рождения суток.

Несовершеннолетние, которым исполнилось 16 лет, могут выступать в качестве субъектов преступлений, предусмотренных ст. 228 – 233 и ч. 2 ст. 188 УК РФ, предметом которых являются наркотические средства, психотропные вещества и их аналоги. Данное правило указывает на общий субъект наркопреступлений и означает, что лица, достигшие указанного возраста способны нести ответственность за свои общественно-опасные деяния с наркотическими средствами, психотропными веществами и их аналогами. Исключение составляют пп. «б» и «в» ч. 3 ст. 228.1, ст. 228.2, п. «в» ч. 2 ст. 229 УК РФ, субъектами которых выступают только совершеннолетние лица. Субъект состава преступления, предусмотренного ст. 233 УК РФ альтернативный, так как при незаконной выдаче рецептов он специальный, а при их подделке – общий. На специальный субъект либо прямо указывается в тексте закона: «лицом, достигшим восемнадцатилетнего возраста, в отношении несовершеннолетнего», либо вытекает из смысла формулировок: «лицом с использованием своего служебного положения», «лицом, в обязанности которого входит соблюдение указанных правил».

Кроме того, по правилам ч. 2 ст. 21 УК РФ пониженный возраст уголовной ответственности установлен за преступление, предусмотренное ст. 229 УК РФ, и составляет 14 лет. Законодатель, видимо, исходил из того, что хищение либо вымогательство наркотических средств или психотропных веществ является частным составом по отношению к общим статьям 158 - 163 УК РФ, ответственность за которые наступает по достижению 14-летнего возраста. Предполагается, что общественная опасность подобных деяний вполне доступна пониманию подростков в более раннем возрасте.

Общий – 16-летний возраст привлечения к уголовной ответственности за преступления, предметом которых являются наркотические средства, психотропные вещества и аналоги, вызывает неоднозначные мнения среди исследователей.

Так, Р.Ш. Алиева считает, что, в связи с характером и повышенной степенью общественной опасности наркопреступлений, ответственность за незаконные действия с наркотиками с целью сбыта следует установить уже с 14 лет, а в отношении не достигших этого возраста применять специальные меры, поскольку «в указанном возрасте современный человек имеет реальную возможность получить достаточную информацию о зле наркотизма и способен осознать это зло для себя и общества» [1, с. 8]. М.А. Любавина также утверждает, что лица, достигшие 14 лет, способны не только осознавать запрещенность действий, совершенных с целью сбыта, сбыт наркотических средств или психотропных веществ, но и их общественно опасный характер, и социальную значимость [7, с. 5]. О снижении до 14 лет возраста уголовной ответственности за наркобизнес убедительно говорят и В.Н. Курченко [6, с. 7], Е.Л. Харьковский [10, с. 18], С.И. Бобраков [2, с. 92], К.А. Шматов [11, с. 4].

Эту же точку зрения поддерживает И.Ю. Самохвалов, аргументируя тем, что закрепление 16-летнего возраста уголовной ответственности за наркопреступления позволяет взрослым преступникам уходить от уголовной ответственности путем привлечения несовершеннолетних, не достигших возраста 16 лет, к сбыту наркотических средств и психотропных веществ и склонению к их потреблению в школах, на дискотеках и т. д. В связи с вышесказанным автор предлагает снизить возрастной порог привлечения к уголовной ответственности за совершение преступлений, предусмотренных ч. 2 ст. 228, 228^1 и ч. 2 и 3 ст. 230 УК РФ, до 14 лет [9, с. 7]. Таким образом, по мнению автора, для того, чтобы не дать уйти от ответственности взрослому наркодельцу, необходимо посадить на скамью подсудимых 14-летних подростков, что представляется в корне неверным. Снижение возраста уголовной ответственности – не панацея в борьбе с наркоманией и связанной с ней преступностью, ведь в незаконный оборот наркотиков в этом случае будут вовлечены совсем юные подростки и даже дети.

Более того, ряд исследователей полагают, что возраст уголовной ответственности за наркопреступления может быть и ниже. М. Нурадель предлагает снизить возрастной порог до 14 лет за незаконные деяния, предусмотренные ст. 228 УК РФ, а минимальный возраст привлечения к уголовной ответственности, в том числе и по ст. 228.1 УК РФ установить в 13 лет [8, с. 15].

Видимо, сторонники снижения возраста у головной ответственности за наркопреступления поддерживают мнение некоторых ученых [3, с. 92] о том, что понимание запрещенности и наказуемости преступлений, а также способность к сознательно-волевому контролю своих поступков формируется у ребенка значительно раньше возраста уголовной ответственности.

Их аргументы, безусловно, достаточно убедительны, однако, думается, что существующий сегодня возраст уголовной ответственности за наркопреступления определен правильно. Именно с 16 лет лицо в полной мере осознает общественную опасность незаконных действий с наркотическими средствами, психотропными веществами и их аналогами, а опасность их хищения либо вымогательства понимается им двумя годами ранее.

Кроме того, изменив возрастные границы субъекта наркопреступлений, мы нарушим логику уголовного закона. В ч. 2 ст. 20 УК РФ обозначены особо опасные посягательства, ответственность за которые предусмотрена с 14 лет. Добавление в нее некоторых составов наркопреступлений, повлечет за собой необходимость распространять это же правило на иные подобные составы.

В связи с этим думается, что на сегодняшний день необходимо поставить точку в обсуждении вопроса о снижении возраста уголовной ответственности за наркопреступления, признав верной позицию законодателя. Подобный вывод объясняется также и общегуманными соображениями и поддерживается ювенологами.

В п. 3 ст. 20 УК РФ содержится оговорка, что если несовершеннолетний достиг данного возраста, но вследствие отставания в психическом развитии, не связанным с психическим расстройством во время совершения общественно опасного деяния, не мог в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий, либо руководить ими, он не подлежит уголовной ответственности.

Одновременно, вместе с установлением возраста уголовной ответственности, при расследовании уголовных дел, нужно определить и степень вменяемости подростка, совершившего наркопреступление. Статья 21 УК РФ определяет границы невменяемого поведения как неспособность лица осознавать фактический характер и общественную опасность своего деяния либо руководить своим поведением вследствие хронического психического расстройства, временного психического расстройства, слабоумия или иного болезненного состояния психики. В этой связи следует заметить, что зачастую несовершеннолетние субъекты указанных преступлений сами являются наркопотребителями. Наркотические средства и психотропные вещества оказывают гораздо более быстрое и сильное влияние на морально-волевую сферу подростка, нежели на взрослого человека. Если подросток злоупотребляет наркотическими средствами и психотропными веществами достаточно давно, в его психике могут возникнуть стойкие изменения. Соответственно, такой несовершеннолетний может утратить возможность в полной мере руководить своим поведением, и должен быть признан невменяемым. Если же психическое расстройство несовершеннолетнего, вызванное систематическим употреблением наркотиков и психотропов, не исключает вменяемости, но оказывает влияние на поведение подростка, то здесь речь может идти об ограниченной вменяемости.

Критериями невменяемости (и вменяемости) являются юридический и медицинский. Юридический критерий невменяемости заключается в неспособности несовершеннолетнего осознавать фактический характер и общественную опасность незаконных действий с наркотическими средствами, психотропными веществами или их аналогами (интеллектуальный момент) либо руководить ими (волевой момент) вследствие психических заболеваний (медицинский критерий), возможно вызванных употреблением указанных веществ.

В любом случае при расследовании уголовных дел о наркопреступлениях, где подозреваемыми и обвиняемыми являются несовершеннолетние, должна назначаться судебная психиатрическая или судебная наркологическая экспертизы для установления факта вменяемости привлекаемого подростка либо для признания его страдающим наркоманией.

Кроме юридических признаков субъекта важное значение в оценке личности несовершеннолетнего, совершившего наркопреступление, имеют социальные, морально-этические и профессиональные характеристики, которые позволяют видеть в нем не только абстрактного «субъекта преступления», но и живого человека во всей сложности его психических свойств, с особенностями протекания «переходного возраста». Именно анализ данных характеристик личности в целом дает возможность правильно решить вопрос об индивидуализации

ответственности и наказания, глубоко и всесторонне разобраться в причинах и условиях, породивших данное преступление, а также наметить действительные профилактические мероприятия.

Д.Е. Кириченко дает типичную характеристику личности несовершеннолетнего лица, вовлеченного в незаконный оборот наркотиков. Социально-демографическое положение данной категории лиц представляет собой следующую картину: группой риска являются лица мужского пола, проживающие в городе, в возрасте 14 – 18 лет без определенного рода занятий, либо обучающиеся в старших классах общеобразовательных школ и на первых курсах средних и высших учебных заведений (здесь следует иметь в виду, что обучение носит чисто формальный характер). Родители указанных лиц, как правило, сами злоупотребляют спиртными напитками или употребляют наркотические средства. Возрастающее с каждым годом число бездомных, беспризорных несовершеннолетних и воспитанников детских домов также вносит свою лепту в развитие наркопреступности. Немалую часть в общей массе лиц, задействованных в незаконном обороте наркотических средств, составляют представители кочующих народов, прежде всего цыгане, которые уже с раннего возраста вовлекают своих детей в криминальный бизнес, связанный со сбытом наркотических средств, при этом четко осознавая, что к уголовной ответственности за данный вид преступления невозможно привлечь до 16-летнего возраста [4].

Такие преступления подростков, ко всему прочему, еще и наиболее рецидивоопасны. Несовершеннолетние наркозависимые лица редко могут побороть свою тягу к наркотикам. Даже во время отбывания наказания в виде лишения свободы они не перестают злоупотреблять наркотическими средствами и психотропными веществами, приобретая их опять же преступным путем.

Поэтому так важно выработать комплексную систему профилактики наркомании и наркопреступности несовершеннолетних, и обеспечить ее реальную реализацию. Важнейшими ее составляющими должны стать:

- антинаркотическое просвещение, прежде всего, несовершеннолетних и молодежи, не употребляющих наркотики, и не включенных в их незаконный наркооборот;
- комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, предупреждающих наркоманию у несовершеннолетних, эпизодически употребляющих наркотические средства или психотропные вещества, но пока не обнаруживающих признаков болезни;
- взаимодействие субъектов профилактики наркомании и наркопреступнсоти; межведомственное и международное взаимодействие;
- отход в профилактике наркотизма несовершеннолетних от репрессивно-правовых, административных мер в русло социально-психологического развития полноценной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева, Р.Ш. Уголовно-правовые и криминологические проблемы борьбы с незаконным оборотом наркотиков (по материалам Республики Дагестан) : автореф. дис. …канд. юрид. наук : 12.00.08 / Р.Ш. Алиева. – Махачкала, 2005. – 26 с.

2. Бобраков, С.И. Уголовная ответственность за незаконное приобретение, хранение либо сбыт наркотических средств : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.08 / С.И. Бобраков. – М., 2005. – 191 с.

3. Денисов, Ю.А. Общая теория правонарушения и ответственности / Ю.А. Денисов. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1983. – 142 с.

4. Кириченко, Д.Е. Типичные данные характеристики личности несовершеннолетнего лица, причастного к незаконному обороту наркотических средств / Д.Е. Кириченко // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Сер. Гуманитарные науки. – 2010. – № 8. – С. 8-14.

5. Корнилов, А.В. Уголовно-правовые и криминологические вопросы предупреждения наркотизма несовершеннолетних : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.08 / А.В. Корнилов. – Томск, 2004. – 204 с.

6. Курченко, В.Н. Противодействие незаконному обороту наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов : Уголовно-правовые и криминологические аспекты : дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.08 / В.Н. Курченко. – Екатеринбург, 2004. – 519 с.

7. Любавина, М.А. Уголовно-правовое противодействие незаконному обороту наркотических средств и психотропных веществ (части 1 – 4 ст. 228 УК РФ) : автореф. дис. … канд. юрид. наук : 12.00.08 / М.А. Любавина. – СПб., 2000. – 22 с.

8. Нурадель, М. Проблемы совершенствования законодательства об ответственности и индивидуализации наказания несовершеннолетних : автореф. дис. … канд. юрид. наук : 12.00.08 / М. Нурадель . – М., 2008. – 24 с.

9. Самохвалов, И.Ю. Противодействие преступлениям, совершаемым несовершеннолетними в сфере незаконного оборота наркотических средств и психотропных веществ : Уголовно-правовой и криминологический аспект : автореф. дис. … канд. юрид. наук : 12.00.08 / И.Ю. Самохвалов. – Нижний Новгород, 2009. – 35 с.

10. Харьковский, Е.Л. О проблеме возраста уголовной ответственности за незаконный оборот наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов / Е.Л. Харьковский // Следователь. – 2004. – № 3. – С. 17-19.

11. Шматов, К.А. Уголовная ответственность за незаконные приобретение, хранение, перевозку, изготовление, переработку наркотических средств, психотропных веществ или их аналогов : автореф. дис. … канд. юрид. наук : 12.00.08 / К.А. Шматов. – Красноярск, 2007. – 23 с.

УДК 378.84

С.В. Гусева,
г.Шадринск

Научное студенческое общество истории и археологии: история создании и перспективы развития

В статье говориться о создании и деятельности Научного студенческого общества истории и археологии. Раскрыт опыт работы общества по развитию НИРС на факультете. Отражены проблемы и перспективы работы общества.

Студенческое научное общество, археологические исследования, базы практики.

В целях активизации деятельности НИРС при кафедре отечественной и всемирной истории 12 ноября 2003 года под руководством Смирнова Д.И. было создано Археологическое студенческое общество (АНСО) и принят Устав общества. Первоначально в него входило 24 студента с первого по четвертый курсы. Первым председателем общества был избран Лукиных А. Вначале своей деятельности члены общества отрабатывали методику полевых археологических исследований и камеральной обработки материала на археологических памятниках Шадринского района (Воробьевское городище) и на базе Шадринского краеведческого музея.

Данные исследований были опубликованы в материалах конференций «Шадринская провинция», «Из истории Южного Урала и российских регионов», а

также ряд статей в газетах «Исеть» и «Знамя». В рамках недели науки на факультете истории и права в апреле 2004 г. была проведена научная конференция «Актуальные проблемы истории».

В начале 2007 – 2008 учебного года Археологическое научное студенческое общество было реорганизовано в Научное студенческое общество истории и археологии. Первое заседание общества прошло 15 февраля 2008 г., был избран новый председатель Фадеева Н. После этого был проведен ряд нововведений (были внесены изменения в положение устава, общество получило название «Поколение», также были введены членские билеты и символика общества). Это позволило привлечь к деятельности не только студентов увлекающихся археологией, но и занимающихся различными историческими проблемами.

По мере работы общества стали налаживаться связи с научными организациями других областей, такими как АВКОМ – «Наследие» (г. Екатеринбург), Няганьский музейно – культурный центр (ХМАО Тюменской области), Производственная научно-исследовательская археологическая лаборатория УрГУ, «Археологический научный центр» Южно- Уральского филиала ИИиА УрОРАН (г. Челябинск), Институт проблем освоения севера Сибирского отделения РАН и др.

Благодаря этим связям, были расширены базы для проведения археологической практики студентов факультета истории и права. В 2004 г. раскопки проходили в районе с. Сухрино. Научное обеспечении осуществлялось заведующим Производственной научно – исследовательской археологической лабораторией УрГУ Стефановым В.И.В 2005 г. впервые студенты выезжали на практику в Кондинский район ХМАО Тюменской области, под руководством исполнительного директора АВКОМ – «Наследие» Беспрозванного Е.М. В 2006 научное обеспечение практики осуществлялось директором Южно-Уральского филиала ИИиА УрОРАН, кандидатом исторически наук Самигуловым Г.Х.

За последние несколько лет члены общества побывали на раскопках в Белозерском и Мишинском районах Кургаской области, в городах Сургут, Югорск, Советский, Урай ХМАО Тюменской области и г. Магнитогорске Челябинской области.

Научная работа членов общества не ограничивается только полевыми исследованиями. В обществе действует и историческое направление. Занимаясь историческими изысканиями, студенты активно работают в архивах города Шадринска, Челябинска, Екатеринбурга.

Эффективность работы общества подтверждена практикой, каждый год наши студенты участвуют в научно-практических конференциях и занимают призовые места. Например, в 2010 на конференции «Диалог культур и цивилизаций » (г. Тобольск) Черемина А. заняла второе место на секции «Проблемы археологии и этнографии Урало-Сибирского региона», студенты Газизова С., Тонков Е., Ильиных А. приняли участие во Всероссийской научно-практической конференции «Студент и наука – 2010» (г. Магнитогорск) и заняли призовые места в своих секциях.

Члены общества активно участвуют в научной деятельности факультета.

14 ноября 2008 г. была проведена региональная научно - практическая конференция «Актуальные проблемы истории и археологии», приуроченная к празднованию пятилетнего юбилея НСОИиА. В работе конференции участвовали 140 человек: 119 студентов, преподавателей ШГПИ, 14 приглашенных. По материалам конференции был издан сборник научных работ аспирантов и студентов факультета истории и права.

Опыт работы и материал, приобретенный за время учебы, используется студентами в дельнейшей

научной деятельности, уже после выпуска из института. Активные члены НСОИиА (выпускники 2006 г.) Лукиных А., Парунин А. успешно сдали вступительные экзамены и зачислены в очную аспирантуру на кафедре истории России Курганского государственного университета. Петрова А., (выпускница 2007г.), Гусева С., Моисеенко Н. (выпускники 2008 г.), Черемина А., Козлов Д., Газизова С. (выпускники 2010 г.) поступили в аспирантуру Шадринского государственного педагогического института.

Таким образом, членами общества планируется дальнейшее активное участие в конференциях и экспедициях различного уровня, но для большей эффективности работы студенческого общества требуется помещение под археологическую лабораторию.

УДК 343.8

С.В. Макарова,
М.В. Щербакова
г. Шадринск

Историко-правовой аспект регулирования труда лиц, осужденных к лишению свободы

В данной статье речь идет об истории привлечения к труду осужденных в России. Рассмотрены основные этапы развития пенитенциарной политики в области использования труда преступников.

Труд, осужденные, лишение свободы.

В российском праве тюремное заключение впервые появилось в Судебнике 1550 года. Но следует отметить, что наказание в виде лишения свободы в Судебнике 1550 года было отрегулировано крайне поверхностно, по существу оно лишь обозначено, что, впрочем, неудивительно, учитывая, что это был, по сути, первый опыт российского законодателя. Никаких других вопросов, связанных с тюремным заключением, Судебник не регулировал.

История привлечения к труду осужденных в России восходит к Соборному уложению 1649 г. В Уложении четко прослеживалась цель колонизации новых (в основном сибирских) земель. Здесь законодатель дает расплывчатые формулировки обоснования привлечения осужденных к каким-либо работам. Из норм Соборного уложения и ряда царских указов следует, что преступники в тюрьмах к работам не привлекались. Что касается ссыльных, то государство уже не двусмысленно полагает необходимым использовать их для освоения отдаленных мест. При этом ссыльные занимались в основном сельскохозяйственными работами, которые будучи обязательными, одновременно являлись средством существования ссыльных [1; с. 386].

При Петре I предпринимаются попытки массового использования арестантского труда. Именно тогда были организованы прядильные дома для женщин-преступниц, выдвигалась идея создания смирительных домов. В этом смысле можно утверждать, что началась реализация идеи, высказанной еще в 1668 году Андрее Виниусом, который представил проект введения каторжных работ на гребных судах вместо тюремного заключения, «дабы тюремные сидельцы даром хлеб не ели». Указом от 24 ноября 1669 года предусматривалась

замена смертной казни каторжными работами: преступников «бить вместо смерти кнутом без пощады и послать в ссылку в Азов с женами и детьми, и быть им на каторгах в работе». С 1703 года каторжный труд начал применяться при сооружении балтийских портов, затем на других крупных стройках. Во второй половине XVIII века каторжников начали использовать на уральских и сибирских рудниках. Эта же категория осужденных привлекалась к труду на частных предприятиях, например, на ситценабивной фабрике в Шлиссельбурге, и общественно значимых объектах - на земляных работах, огородах, на очистке каналов, гаваней и т.д.

Первая половина XIX века характеризуется формированием предпосылок либеральных преобразований. Попечение о занятости арестантов работами возлагалось на строительные комитеты и комиссии. Наблюдение за обучением тому или иному мастерству и содействие к успешному приисканию средств для сего обучения поручалось также строительным комитетам или комиссиям. Достаточно подробно регламентировались вопросы привлечения арестантов к труду. Указывалось, в частности, что они должны были употребляться преимущественно в тех городах, где были учреждены арестантские роты, однако при их недостатке или особенной надобности с разрешения начальников губерний могли использоваться на работах вне города, но на расстоянии не свыше девяти верст. Арестанты могли трудоустраиваться и внутри расположения арестантских рот, как на хозяйственных работах по обслуживанию места лишения свободы, так и на выполнении частных заказов, однако строго воспрещалось их употреблять «по письменным делам». При наряде арестантов на работы должны были наблюдаться, чтобы переход от работ тяжелых к работам менее трудным предоставлялся преимущественно тем, которые заслуживают этого по своему поведению или успехам или же для которых «это необходимо по слабости их сил». Несовершеннолетние, до 17-тилетнего возраста, на тяжелые работы не выводились, лишь обучались мастерству. Устанавливалось шесть рабочих дней, причем в субботу работы длились только до обеда. Размер поденной заработной платы определялся ежегодно строительным комитетом или комиссией с утверждения начальника губернии из расчета уменьшения ее на 30% по сравнению с «местной ценой обыкновенного рабочего дня». Две трети арестантского заработка обращались «пополнение земского сбора», за счет которого содержались арестантские роты; одна треть оставалась в роте на улучшение условий содержания тех арестантов, которые показывают лучшие результаты в исправлении, а также на пособия освобождающимся [1; с. 371]. Однако при исполнении наказания по-прежнему отчетливо проявляется стремление государства использовать труд арестантов для решения экономических задач, о чем ярко свидетельствует то обстоятельство, арестантские роты находились в ведении строительных комитетов и комиссий.

Во второй половине XIX впервые высказывается мысль о рассмотрении труда как средства исправления, но в местах лишения свободы привлечение осужденных к труду реализовывалось также в основном на каторге в арестантских исправительных отделениях.

В начале XX века число издаваемых циркуляров в области исполнения наказания возросло до такой степени, что пользоваться ими стало очень неудобно. Возникла необходимость обобщения этих документов. В результате в декабре 1915 года министром юстиции сенатором А. Хвостовым была утверждена Общая тюремная инструкция. Она в концентрированном виде включала все предшествующие подобные

документы. В этой инструкции заслуживает внимания вопрос о цели привлечения осужденных к работам. Они были следующими: 1) отвлечение осужденных от праздности; 2) привлечение к производительному труду; 3) обучение полезным мастерствам и ремеслам; 4)предоставление заработка, который давал бы возможность оказывать помощь семье и сделать сбережения для обеспечения своего существования после освобождения. К труду, как аспекту пенитенциарной политики, уделяло достаточно много внимания и в последствии установившееся советское государство.

16 октября 1924 года принимается первый значимый документ нового государства - Исправительно-трудовой кодекс РСФСР. Составной его частью являлось привлечение осужденных к труду, который по-прежнему был обязателен и имел воспитательно-исправительное значение, ставя своей целью приучить их к труду и, обучив какой-либо профессии, дать им тем самым возможность по выходе из места заключения жить трудовой жизнью [1; с. 385].

1 августа 1933 был утвержден новый Исправительно-трудовой кодекс РСФСР, где нашли отражение изменения в государственной пенитенциарной политике, и прежде всего был ярко выражен классовый соответствовало тезису об усилении классовой борьбы в нашей стране. Основным типом мест лишения свободы становились трудовые колонии различных видов и трудовые лагеря.

Рассматривая историю привлечения к труду осужденных, нельзя не упомянуть о таком явлении как ГУЛАГ (Главное управление управления лагерями). И какие бы официальные версии тех времен не выдвигались (усиление классовой борьбы; трудящиеся не будут совершать преступлений), думается, что данное управление всего лишь результат потребности главного координационного органа управления дешевой тюремной рабочей силой.

Именно на период ГУЛАГа пришелся расцвет использования труда осужденных. Граждане, лишенные свободы, были заняты в различных отраслях народного хозяйства. Так, например, в цветной металлургии работали 60877 человек, в угольной промышленности - 60735, в нефтяной - 23600 [2; с. 50], в лесной -240815, на строительстве гидротехнических сооружений - 34594, на специальных стройках Главспецстроя - 9247, на предприятиях и объектах строительства других министерств - 71889, на промышленных к сельскохозяйственных предприятиях МВД - 196647 человек. В течение многих лет решения о размещении, организационной структуре лагерей и поселений принимались в первую очередь в интересах производственно-хозяйственного комплекса. Это приводило к тому, что во многих лагерях содержалось до 20 тысяч и более осужденных, что в значительной степени затрудняло управляемость, обеспечение установленного порядка и дисциплины [1; с. 521].

Во второй половине XX века организационно-штатная структура и материально-техническая база системы исправительно-трудовых учреждений практически остались прежними. Не изменилась и общая направленность в деятельности ИТУ на использование труда осужденных в фискальных целях. Вместе с тем, несмотря на критику, необходимо признать, что привлечение к труду осужденных стало в большей степени сочетаться с собственно воспитательной работой среди осужденных. Существенно изменились и формы привлечения к труду. «Строительный бум» стал отходить на задний план, хотя строительство еще долго оставалось в числе основных направлений трудоиспользования осужденных. Акцент все более смещался на «стационарное производство», т.е. на

вывод осужденных на предприятия (шахты, заводы, прииски).

В 1970 году принимается новый Исправительно-трудовой кодекс. Необходимо выделить то обстоятельство, что закрепляются фактически сложившиеся к концу 60-х годов общественные отношения в сфере исполнения уголовного наказания в виде лишения свободы. В 1986 году производственный комплекс уголовно-исполнительной системы, добился наивысших результатов, заняв седьмое место среди промышленных министерств Советского Союза. Однако в ходе экономической реформы в начале 90-х годов сложившиеся кооперационные связи с предприятиями стали интенсивно рваться, и буквально за несколько лет сократились на две трети [2; с. 51].

Переломным рубежом развития лишения свободы в новейшей истории России считается 1992 год, когда в пенитенциарной политике были приняты принципиальные решения, во многом отвечающие демократическому направлению развития, которое избрала Россия. Например, именно в это время с целью стабилизации обстановки осужденным было разрешено участвовать в предпринимательской деятельности, состоять в товариществах с ограниченной ответственностью. Практически все нововведения оказались в итоге в Уголовно-исполнительном кодексе 1996 года [1; с. 546].

Таким образом, впервые труд осужденных зародился как средство пропитания и лишь со временем трансформировался в средство исправления, а пик использования труда лиц, содержащихся в исправительных учреждениях, приходится на советский период российской истории, когда из осужденных делали бесплатную рабочую силу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Упоров, И.В. Пенитенциарная политика России в XVIII – XX вв.: историко-правовой анализ тенденций развития / И. В. Упоров. – СПб. : Юрид. центр Пресс, 2004. – С. 630.

2. Кашуба, Ю. Труд осужденных раньше и теперь / Ю. Кашуба, А. Скиба // Преступление и наказание. – 2007. – № 2. – С. 590.

УДК 378.034

Н.Ф.Чипинова,
В.Н.Дежнев,
г.Шадринск

О работе центра духовно-нравственного воспитания ШГПИ

О создании и работе Центра духовно-нравственного воспитания. Цель и задачи Центра. Направления деятельности Центра. Раскрыт опыт и перспективы работы Центра.

Центр духовно-нравственного воспитания, духовно-нравственное воспитание студентов, музей ШГПИ, научно-исследовательская работа преподавателей и студентов.

Инициаторами создания Центра духовно-нравственного воспитания ШГПИ были Главное управление образования Курганской области, Шадринский государственный педагогический институт и Общественная палата г.Шадринска. Центр действует с октября 2008 года.

Цель деятельности Центра - содействие в духовно-нравственном воспитании и развитии молодежи.

Данная цель конкретизируется в задачах деятельности, включающих:

– научно-исследовательская работа студентов и преподавателей по теме «Духовно-нравственное воспитание молодежи»;

– изучение и обобщение учебно-воспитательного опыта использования религиозных идей в практике учителей общеобразовательных школ, преподавателей вузов;

– разработка учебно-методических рекомендаций в воспитании духовно-нравственной личности.

Деятельность Центра базируется на Национальной доктрине образования и Концепции модернизации российского образования, в которых подчеркивается, что образование призвано обеспечить «воспитание молодого поколения в духе высокой нравственности и уважения к закону».

Работа Центра включает четыре направления, отражающих исторический, краеведческий, этнокультурный, религиоведческий аспекты. Только комплексное внедрение четырех направлений работы Центра духовно-нравственного воспитания в образовательный процесс может привести к положительному результату.

Направление по изучению проблем духовного развития в истории (Руководитель – доктор исторических наук, профессор Зайцева Любовь Юрьевна). Изучение истории как базовой учебной дисциплины в учебном плане предоставляет большие возможности для формирования духовности у молодежи. В ШГПИ создан дискуссионный клуб студентов и преподавателей, в котором обсуждаются вопросы духовного развития в истории («Толерантность и гуманизм в современном мире», «Нужна ли религия в современном мире?», «Имя Зауралья» и др.).

Направление по изучению нравственно-этических норм поведения жителей Зауралья. (Руководитель – старший преподаватель Перунов Василий Константинович). Сердцевиной духовности является нравственность, которая отражает обычаи, нравы, поведение, уровень отношений между людьми. Под руководством В.К. Перунова разрабатываются и проводятся экскурсионные маршруты по родному краю (архитектурные памятники и храмы г.Шадринска, Далматовский мужской монастырь и др.), изучается культурно-нравственное наследие русского населения Зауралья.

Направление по внедрению этнокультурного компонента в образовательный процесс. (Руководитель – старший преподаватель Коровина Елена Вадимовна). В рамках данного направления осуществляется работа по сохранению и развитию традиционной народной культуры, приобщению молодежи к истокам народных традиций, отечественному духовному и культурному наследию. На базе ШГПИ создана этнографическая коллекция «Предметы быта народов Зауралья». Большую помощь оказывает Центр русской народной культуры «Лад».

Направление по изучению религиоведческих проблем и реализации педагогического потенциала религиозных идей в духовно-нравственном воспитании (Руководитель - кандидат философских наук, доцент В.Н. Дежнев).

В ШГПИ имеется определенный опыт работы по духовно-нравственному воспитанию и преподаванию предметов духовно-нравственного цикла. На кафедре отечественной и всемирной истории преподаются курсы по выбору «История религии» и «Библия как памятник культуры», «История РПЦ», «История и культура Зауралья», «История родного края». Но в современных условиях этого недостаточно. Необходимо введение для всех педагогических специальностей обязательного курса историко-религиозного и духовно-нравственного содержания, а для специальности «Педагогики и методики начального образования» курса «Истории религии» с элементами методики проведения занятий

по «Основам религиозных культур и светской этики».

Важную роль играют дисциплины национально-регионального компонента: «Межнациональные отношения и процессы», «Психологические основы толерантности», «Литература Зауралья», «Историческое краеведение Зауралья», «Фольклор Зауралья», «Патриотическое воспитание учащихся», «Педагогическое общение», «Народная педагогика», «Россия и США: диалог культур», «Конфликтология» и др. А также имеются отдельные темы: «Воспитание патриотизма и толерантности», «Воспитание культуры межнационального общения», «Базовые теории воспитания и развития личности», «Коллектив как объект и субъект воспитания» и многие другие, способствующие этнокультурному развитию студентов.

В рамках работы Центра организованы и проведены следующие конференции и семинары: «I Всероссийские Ильинские молодежные научно-богословские чтения» (29 октября 2008 г.); Всероссийская научно-практическая конференция «Проблемы духовно-нравственного воспитания и образования XXI века» (5 декабря 2008 г.); зональный информационно-просветительский семинар «Содержание духовно-нравственного воспитания в образовательных учреждениях Курганской области» (23 апреля 2009 г.); «II Всероссийские Ильинские молодежные научно-богословские чтения «Духовно-нравственный путь развития России» (11 декабря 2009 г.). Изданы материалы конференций.

Студенты, аспиранты и преподаватели Центра приняли участие в работе IV Областных образовательных рождественских чтениях «Наука, образование и культура: духовно-нравственные основы и пути развития» (27 - 28 февраля 2009 г., г. Курган); V Областных рождественских образовательных чтениях «Практический опыт и перспективы церковно-государственного сотрудничества в области образования и культуры» (11 февраля 2010 г., г.Курган); VII Международных Ильинских научно-богословских чтениях «Духовно-нравственный путь развития России». (27-28 апреля 2009 г., г.Екатеринбург); областных педагогических чтениях «Ценности православной культуры в современной школе», посвященные Дню славянской письменности и культуры (21 мая 2009 г., г.Курган). Имеются публикации.

В 2009 г. к юбилею института проведена большая работа по созданию музея ШГПИ. Активное участие приняли не только преподаватели института, но и студенты. В 2009-2010 г. впервые написана выпускная квалификационная работа на тему «Музей ШГПИ как объект историко-культурного воспитания» на архивном материале музея ШГПИ. Данная работа призвана обозначить проблему сохранения истории и развития института. Автором было проведено интервью с преподавателями кафедры отечественной и всемирной истории об истории создания музея ШГПИ. В приложении содержится также готовая разработка экскурсии по всем стендам музея ШГПИ.

Сотрудничество Центра с органами местного самоуправления, учебными заведениями и религиозными организациями позволяет выстроить процесс на новом мировоззренческом уровне, в аспекте духовных и нравственных ценностей российской культуры. Ведется обмен педагогическим опытом по организации духовно-нравственного воспитания с образовательными учреждения не только г.Шадринска (вечерняя школа№7, №8, где 15 лет работает Областная стажерская площадка по духовно-нравственному воспитанию, Дом детского творчества, учреждением начального профессионального образования профессиональным училищем №15), но и г.Кургана (Курганский ИПКиПРО, Курганский педагогический колледж),

г.Екатеринбурга (Уральский институт бизнеса им. И.А. Ильина).

Все преподаватели Центра руководят работой студентов по написанию рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ, которые способствуют духовно-нравственному воспитанию студентов и могут иметь практическую значимость («Религиозные организации Советского Союза в годы Великой Отечественной войны», «Музей как объект историко-культурного воспитания», «Духовное образование в Шадринском уезде в XIX веке» и мн. др.).

В декабре 2009 г. в рамках работы Центра было проведено исследование по изучению национального состава студентов ШГПИ всех факультетов. Шадринский государственный педагогический институт – по составу студентов преимущественно «русский» вуз. Поскольку в ШГПИ обучается русских – 92,89%, татар – 2,33%, казахов –1,65%, башкир – 1,44%, украинцев – 0,55%. Однако анализ показывает, что за последние несколько лет на первые курсы института поступает большее количество абитуриентов других национальностей, чем в предыдущие годы. Поэтому проблема формирования толерантности, дружбы, культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза становится наиболее актуальной. В связи с этим для студентов ШГПИ был проведен круглый стол на тему «Молодежь против ксенофобии, насилия и экстремизма, за толерантность, дружбу и сотрудничество народов Зауралья», где студенты показали свое видение проблемы.

23 января 2010 г. студенты приняли участие в Международной выставке-ярмарке «Добрый свет Рождества». Среди экспонатов была выставка работ студентов художественно-графического факультета и факультета технологии и предпринимательства ШГПИ.

Совместно с Курганской и Шадринской Епархией были проведены беседы ко дню православной книги для студентов разных факультетов. Идет возвращение знаний о православной литературе в образовательную среду. 28 мая 2010 г. в Кургане прошло празднование Дня славянской письменности и культуры, в которых участвовали наши студенты.

Таким образом, деятельность Центра успешно внедрена в образовательный процесс и начинает приносить первые плоды.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

УДК 373.1

Н.А. Андреева,
г. Шадринск

Современные подходы к управлению дошкольным образовательным учреждением

В статье анализируются трансформации, происходящие в системе дошкольного образования, выделяются базовые тенденции в развитии системы, рассматриваются основные направления развития образования, являющиеся ориентиром в инновационной деятельности

Гуманизация, демократизация, диверсификация, управление инновационными процессами в дошкольном образовательном учреждении

Происходящие трансформации в системе дошкольного образования обусловлены объективной потребностью в адекватном общественному развитию и эволюции образовательной системы изменении, что отражается в осознании педагогической общественностью необходимости серьезных изменений в функционировании учреждения.

Основной механизм оптимизации развития системы дошкольного образования — поиск и освоение инноваций, способствующих качественным изменениям в деятельности ДОУ.

Трансформация дошкольного воспитания в дошкольное образование отражает мировую тенденцию развития. В России дошкольное воспитание находится в подчинении структур управления образованием: это фактически свидетельствует о том, что ребенок дошкольного возраста, нуждается в воспитании, обучении и развитии. Следовательно, дошкольное образование становится исходной, неотъемлемой и полноправной ступенью образовательной системы в целом, как это и определено законом «Об образовании» (В.Т. Кудрявцев).

На сегодняшний день можно с уверенностью констатировать факт формального или содержательного перехода большинства ДОУ в режим поиска, что является переходным этапом на пути к качественным изменениям и переводу ДОУ в режим развития.

Другой аспект связан с качественными признаками данного перехода: насколько инновации соответствуют насущным потребностям и возможностям ДОУ. Поэтому вопрос определения актуальных проблем в развитии дошкольных учреждений становится наиболее важным.

По мнению В.Т. Кудрявцева, положение, которое в настоящее время сложилось в дошкольном образовании, можно назвать умеренно-критическим в силу отсутствия вразумительных стратегии и доктрины развития дошкольного образования как отчетливой, жестко выстроенной системы связанных воедино социальных, организационных, экономико-финансовых, психолого-педагогических и прочих приоритетов.

Эти приоритеты должны определять реалистическую программу действий на исторически обозримый срок. Многолетние блуждания, связанные с разработкой государственного стандарта дошкольного образования, свидетельствуют о значимости этой проблемы.

Проведенный анализ существующих концепций, проектов и программ в сфере дошкольного образования позволяет выделить ряд базовых тенденций в развитии системы.

Гуманизация устанавливает приоритет личностного развития субъектов (родителей, педагогов, детей), центрацию образовательного процесса на ценностях человеческого развития, ориентацию на всестороннее и гармоничное формирование личности, перевод субъекта на позицию самоуправляемого развития. Гуманизация образования, по В.А. Сластенину, — процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческой деятельности, что «составляет и важнейшую характеристику образа жизни педагогов и воспитанников, предполагающую установление подлинно человеческих (гуманных) отношений между ними в педагогическом процессе», и является ключевым компонентом нового педагогического мышления, сфокусированного на идее развития личности.

Ведущим направлением гуманизации образования считается самоопределение личности в культуре, ее приобщение к национально-культурным традициям, обогащенным современными идеями. Гуманизация проявляется в усилении внимания к личности каждого ребенка как высшей ценности общества, в формировании гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами.

Демократизация связывается с расширением прав и полномочий участников образовательного процесса, направленностью на удовлетворение индивидуальных потребностей и запросов субъектов. Это предполагает создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества воспитанников и педагогов, их заинтересованного взаимодействия, а также широкое участие общественности в управлении дошкольным образованием.

Диверсификация предполагает необходимое и достаточное разнообразие типов и видов учреждений, услуг и подходов к их реализации в целях удовлетворения запросов участников образовательного процесса в ДОУ.

Проекция данных оснований на учебно-воспитательный процесс в ДОУ по-новому представляет все его подсистемы.

В связи с этим выделяется ряд базовых принципов, обеспечивающих реализацию названных направлений в процессе развития ДОУ и его участников:

- человекосообразности (единство культуро- и природосообразности);
- целостности педагогического процесса и комплексности целей;
- активности и равнопартнерства в педагогическом взаимодействии всех субъектов педагогического процесса.

Модернизация управления ДОУ предполагает многообразие видов и технологий управления, обеспечивающих комплексное и всестороннее воздействие управляющей системы на управляемую систему ДОУ в рамках мотивационного и программно-целевого подходов к соуправлению, рефлексивному управлению и самоуправлению.

Показателями качественной трансформации управления ДОУ в первую очередь являются новые принципы:

- демократизации и гуманизации;
- системности и целостности управления;
- централизации/децентрализации;
- взаимосвязи и разделения стратегического, тактического и оперативного уровней управления и соответствующих им видов управления (традиционное, рефлексивное, самоуправление);
- единоначалия и коллегиальности;
- объективности и полноты информации в принятии управленческих решений.

Рассмотрим основные направления развития образования, являющиеся своеобразным ориентиром в инновационной деятельности:

1.Ориентация системы образования на интересы личности ребенка. Максимальный учет индивидуальных особенностей детей (врожденных и приобретенных в процессе воспитания и обучения). Создание педагогических систем для детей, требующих специализированных форм обучения и воспитания (одаренные дети, дети с повышенной мотивацией к обучению и способные дети; дети, социально незащищенные; дети с девиантным поведением; дети с задержкой и отклонениями в развитии; дети с ослабленным здоровьем и дети-инвалиды). Переосмысление роли и дальнейшее развитие дополнительного образования, выполняющего важные функции обучения и воспитания.

2.Решение комплекса проблем воспитания детей, рассмотрение их как приоритетных и первоочередных, консолидация сообщества в интересах детей, объединение усилий учреждений образования на всех его уровнях.

3.Обновление содержания образования. Формирование новой культуры, позволяющей человеку эффективно работать с компьютером, выделение одной из приоритетных - проблему готовности детей к школьному обучению. Разработка принципиально новых методов оценки готовности детей к школе.

Уточнение задач, которые должны решать педагоги современного ДОУ.

4.Введение комплекса социальных, экономических, правовых и организационно-управленческих мер по поддержке развития системы образования, инновационной и экспериментальной деятельности. Широкое вовлечение общественности в управление образованием, введение сетевого взаимодействия.

5.Существенное повышение роли педагогической науки. Сотрудничество с ведущими кафедрами вузов города. Повышение профессиональной компетентности педагогов современных ДОУ.

6. Создание условий для расширения внедрения информационных технологий в учебный процесс.

7.Многоуровневое изучение социального запроса родителей на образованность детей.

8.Совершенствование работы методической службы образовательного учреждения, перевод методической работы в инновационный режим. Оказание постоянной методической поддержки педагогам, стимулирование творческого педагогического труда.

Инновационная и экспериментальная работа всегда привносит свои изменения в развитие профессиональной компетентности педагога, всего педагогического коллектива, так как способствует повышению уровня мотивации.

Педагогическое взаимодействие является центральным звеном управления в дошкольном образовании и позволяет стабилизировать инновационную среду в целях обеспечения качества образования следующим образом.

1.Целеполагание в современном образовании направлено на постановку конкретных и достижимых целей, что предполагает их таксономию и операционализацию.

В условиях многоцелевой деятельности ДОУ необходимо четко определять главные и второстепенные цели, адекватно отражать их в документах и в соответствии с этим выстраивать управленческие программы.

Высокий потенциал в данном аспекте имеют программно-целевой и задачный подходы к управлению, позволяющие существенно операционализировать цель, сделать ее измеримой, а процесс достижения контролируемым.

2.Содержание образования требует выстраивания особых отношений взаимодействующих субъектов и соответствующих технологий для усвоения социокультурного опыта как модели культуры человека.

В данной ситуации необходимо интегрировать и координировать деятельность всех субъектов воспитания в целях освоения целостной модели культуры, зафиксированной в содержании социокультурного багажа такими компонентами, как представления и знания об окружающем мире, опыт осуществления известных способов деятельности, творческой деятельности, эмоционально-оценочного и мотивационно-ценностного отношения к миру (И.Я. Лернер).

Несомненные достоинства в этом аспекте имеют такие подходы к управлению, как мотивационный, программно-целевой и рефлексивный, позволяющие не только опредмечивать и распредмечивать содержание образования, но и фиксировать кумулятивный (накопительный) эффект его освоения. Это проявляется в измененных установках и мотивах поведения участников педагогического процесса, устойчивых отношениях взаимодействующих субъектов (педагогов, детей, родителей).

3.Результаты образования напрямую связаны с достижениями периода детства и должны быть обусловлены процессом становления личности растущего человека согласно логике развития ребенка.

Удачными примерами реализованных подходов являются компетентностный и управление по результатам. Они предполагают проектирование результата, выраженного в видимых изменениях поведения субъектов, обусловленных психологическим влиянием.

Следует особо подчеркнуть эффект взаимодействия в результатах образования, который описывается в терминах взаимо - и соразвитие, обусловливающих саморазвитие ребенка, педагога, родителя.

Таким образом, управление рассматривается нами как специально организованная деятельность управляющей системы (субъекта управления) по воздействию на управляемую систему (объект управления), направленная на обеспечение единства и взаимосвязи целеполагания, целедостижения и целеизмерения в дошкольном образовании.

Управление инновационными процессами в дошкольном образовании с этих позиций рассматривается нами как деятельность по созданию, внедрению, стабилизации и распространению новшеств, обеспечивающих качественно новые результаты в решении традиционных и инновационных задач образования детей соответствующего возраста.

Следовательно можно определить основополагающие требования к развивающемуся дошкольному учреждению. Это - ДОУ, в котором ребенок реализует свое право на индивидуальное развитие в соответствии со своими потребностями, способностями и возможностями, воспитатель обеспечивает условия для перевода ребенка из объекта в субъект воспитания, дает ребенку возможность быть самим собой, организует разнообразную учебно-познавательную деятельность, создает условия для сохранения здоровья детей.

Одновременно педагог развивает свои профессиональные и личные качества; руководитель обеспечивает успех деятельности детей и педагогов; коллектив работает в творческом поисковом режиме, между сотрудниками складываются гуманные партнерские отношения; уважение и доверие становятся нормой жизни членов коллектива.

В ЛАБОРАТОРИЮ УЧЕНОГО

УДК 378.184

Н.В Бякова.,
Е.А. Шерешкова,
г. Шадринск

Реализация научного потенциала кафедры посредством деятельности исследовательской лаборатории

В статье описываются результаты работы научно-исследовательской лаборатории психолого-педагогического сопровождения развития ребенка, функционирующей на базе кафедры психологии развития и педагогической психологии ГОУ ВПО «ШГПИ». Обобщен опыт организации такой формы деятельности, описаны основные направления сотрудничества: научно-исследовательское и прикладное. Показан роль целенаправленной работы по формированию потребности в научных психологических знаниях. В приложении содержится образец положения о деятельности научно-исследовательской лаборатории

Научно-исследовательская лаборатория, приоритетные направления деятельности, психологическое просвещение, условия эффективного функционирования

Политические, экономические, социальные изменения, происходящие в обществе, не обошли стороной и образование. Интенсивно и повсеместно в систему образования внедряются новые обучающие и развивающие программы, педагогические инновационные технологии, однако такие нововведения сами по себе не приводят к повышению качества образования. Предоставленная образовательным учреждениям свобода деятельности привела к возникновению иллюзии простоты и однозначности в организации учебной деятельности, к отрицанию необходимости подключения дополнительных научных психологических знаний. Однако, школьники продолжают испытывать трудности в обучении, а педагоги зачастую оказываются неспособными оказать им необходимую помощь. Трудности в обучении все чаще усугубляются отклонениями в физическом и психическом здоровье школьников, искажением механизмов социализации, сужением функций семьи.

В рамках психологической науки накоплен багаж теоретических и прикладных знаний, которые могут и должны работать на благо учебно – воспитательного процесса. Обобщение этих знаний и их внедрение в практику позволят по - новому оценивать и решать проблемы современной школы.

Все это привело нас к идее создания лаборатории психолого-педагогического сопровождения развития ребенка при кафедре психологии развития и педагогической психологии ГОУ ВПО «ШГПИ». Нами было определено основное направление работы - изучение и создание психолого-педагогических условий развития субъектов образовательного процесса; разработаны нормативные документы (положение, договоры с общеобразовательными учреждениями); составлен план работы.

В качестве приоритетных направлений деятельности были определены научно-исследовательское и прикладное, различающиеся по целям. Цель первого – изучение особенностей личностного и познавательного развития ребенка в процессе присвоения социокультурного опыта. Цель второго – оказание методической и консультативной помощи участникам образовательного процесса. В рамках научно-исследовательского направления проводятся исследования студентов и

аспирантов, такие как: «Роль регуляторного опыта в профессиональном самоопределении школьников»; «Развитие конфликтной компетентности младших школьников», «Особенности морального сознания детей младшего школьного возраста»; «Взаимосвязь эмоционального выгорания и регуляторных умений у педагога» - диссертационные исследования. Студенческие изыскания направленные на изучение познавательного развития младшего школьника в условиях разных образовательных программ, исследование генеза регуляторного опыта, анализ особенностей эмоционального опыта старших дошкольников и младших школьников и др., результатом которых является написание научных статей, курсовых и выпускных квалификационных работ.

Прикладное направление включает методическую, консультативную и просветительскую работу с участниками образовательного процесса. Тематика групповых консультаций (для педагогов и родителей) включается в план работы общеобразовательных учреждений, и, как правило, связана наиболее типичными вопросами, возникающими на разных этапах школьного детства: Готовность ребенка к школе, Изучение отношения ребенка к школе и учению; Синдром эмоционального выгорания у педагогов и др. Индивидуальное консультирований проводится при наличии запроса со стороны участников образовательного процесса.

Просветительская работа предполагает участие преподавателей кафедры в работе психолого-педагогического семинара общеобразовательных учреждений, проведение научно-практических конференций, недели психологии [Артемьева, Бякова, Капустина, 2008].

Несмотря на взаимную заинтересованность и понимание важности и ценности такой формы сотрудничества в первые годы функционирования лаборатории нам пришлось работать с рядом установок, относительно психологического научного знания, которые широко распространены как среди практиков, так и среди ученых:

1. Наука и практика развиваются параллельно и их пересечение не возможно в реалиях современной школы. Приходилось слышать и такие высказывания педагогов-практиков, обращенные к студентам: «А теперь забудьте все, чему вас учили в институте».

2. Недооценка педагогов с точки зрения их возможностей в использовании научных психологических знаний для реализации профессиональных функций. Такая установка характерна для некоторых ученых, студентов вузов, молодых специалистов.

3. Для работы с детьми и воспитания детей в семье совсем не обязательно обладать научными знаниями в области психологии, т.к. каждый родитель и педагог по определению – психолог.

Это обстоятельство привело нас к пониманию необходимости целенаправленного формирования потребности в психологическом знании, осознание необходимости усиления просветительского направления работы, используя его значительный потенциал:

1. Возможность охвата большого количества людей одновременно, общение с ними буквально на уровне «вытянутой руки». Практически ни одно другое направление не позволяет нам это сделать.

2. Интегративные формы просвещения позволяют одновременно задействовать всех субъектов образовательного процесса (педагогов, родителей, учащихся).

3. Возможность распространения психологических знаний вне специально организованных форм. Информация может быть помещена в уголке психолога, классной комнате, школьной газете и подобных средствах массовой

информации, листовках, памятках родителям и т.п.

4. Отсутствие ситуации оценивания. Хотя такая ситуация является скорее мнимой в ходе методической и консультативной работы, это не снижает тревожность педагогов. В процессе просвещения мы предлагаем информацию, совместное взаимодействие, приглашаем к совместному обсуждению и решению трудных вопросов, что повышает степень доверия к преподавателям вуза.

5. Возможность ненавязчивого вмешательства с целью формирования активного интереса к психологической науке [Бякова, Истомина, 2009].

Наш опыт работы позволяет говорить об эффективности таких форм просвещения как:

–Научно-практические конференции, которые объединяют в своей работе педагогов образовательных учреждений города, педагогический коллектив школы, на базе которой проводится конференция, преподавателей вуза, родителей, обучающихся. На такой конференции участники имеют возможность ознакомиться не только с теоретическими положениями рассматриваемой проблематики, но и поделиться опытом работы на секционных заседаниях, мастер-классах, круглых столах. Об эффективности данной формы работы свидетельствует положительные отзывы участников, их желание включиться в работу конференции в качестве активного участника, расширение географии участников. За время работы лаборатории проведено четыре конференции по следующей тематике: «Психолого-педагогическая поддержка учащихся в образовательном процессе»; «Толерантность как условие сохранения психологического здоровья субъектов образовательного процесса»; «Традиционные и инновационные формы работы с семьями обучающихся как основа развития личности ребенка»; «Психолого-педагогическое сопровождение развития личности в подростковом и юношеском возрасте: традиции и инновации».

–Неделя психологии в школе. Проведение Недели психологии в образовательном учреждении предоставляет возможность всем участникам образовательного процесса познакомиться поближе с направлениями психологической науки. В целом, Неделя психологии преследует такие задачи: популяризация психологических знаний; знакомство всех участников образовательного процесса с видами и формами работы психолога; расширение круга представлений о содержании различных направлений работы психолога.

–Клуб «Семь-Я» создан с целью привлечения родителей к активному участию в жизни школы, создания родительского коллектива. Важным преимуществом такой формы работы с родителями является её активизирующий характер. Цель клуба - создание условий для самостоятельной, активной и сознательной перестройки отношений в системах «родитель-ребенок», «родитель-педагог», «педагог-ребенок». В задачи клуба входит: упрочение связи педагогического коллектива гимназии с семьями обучающихся; формирование взаимопонимания, толерантности, положительного эмоционального настроя всех участников образовательного процесса; коррекция взаимоотношений в системах «родитель-ребенок», «родитель-педагог», «педагог-ребенок»; повышение психолого-педагогической культуры обучающихся; оказание пролонгированной психолого-педагогической помощи и поддержки обучающимся, семьям и педагогам. Форма работы клуба позволила создать атмосферу непринуждённой домашней обстановки при решении далеко не простых проблем.

–Олимпиада по психологии дает возможность интегрировать психологические знания обучающихся и стимулировать их к активной работе по

совершенствованию себя и своей психологической культуры. Первоначально мы предположили, что целесообразно провести Олимпиаду по психологии не в рамках одного образовательного учреждения, а пригласить к участию школьников нескольких школ города. За счёт этого увеличился соревновательный эффект, так как учащиеся не только показывали уровень своих психологических знаний, но и отстаивали честь школы.

Активное внедрение психологического знания посредством указанных и других форм психологического просвещения привело к следующим результатам:

- стали очевидны ресурсы психологического знания в решении конкретных проблем образования;
- педагоги осознали роль психологических знаний в оптимизации образовательного процесса;
- интерес к научным психологическим знаниям выступил предпосылкой активности педагогов в поиске новых путей преодоления трудностей в обучении.

Одним из значимых, на наш взгляд, достижений в работе с общеобразовательными учреждениями стало появление запроса со стороны школ на проведение конкретных исследований, изучение с научной точки зрения тех трудностей, которые возникают в образовательном процессе.

Таким образом, школа становится не просто полигоном для внедрения образовательных технологий, но и реальным заказчиком на проведение научных исследований с дальнейшим выходом их на практику.

Опыт работы лаборатории показал, что к условиям эффективного функционирования можно отнести:

- наличие потребности в плодотворном сотрудничестве со стороны общеобразовательных учреждений и со стороны вуза.
- четкое понимание целей и задач деятельности лаборатории со стороны вуза и общеобразовательных учреждений
- точность формулирования запросов друг к другу и максимально точное выражение ожиданий от совместной деятельности.
- нормативное обеспечение деятельности

Итогом работы лаборатории становится не только обоюдополезное обогащение опытом, понимание роли и возможностей психологических знаний, но и более конкретные результаты. Так студенты вуза успешно выполняют и защищают курсовые и выпускные квалификационные работы, аспирантами защищаются кандидатские диссертации, формируются новые направления исследований: «Развитие осознанной саморегуляции деятельности в младшем школьном возрасте», «Формирование субъектного опыта школьника», «Мотивы учебной деятельности современных школьников», «Возможности развития способностей школьника в рамках общеобразовательных учреждений» и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева, Л.Н. Психологическая лаборатория как средство оптимизации образовательной среды / Л.Н. Артемьева, Н.В. Бякова, Н.Г. Капустина // Наука и образование Зауралья. – 2008. – № 1. – С. 18-23.

2. Бякова Н.В. Возможности психологического просвещения в работе школьного психолога / Н.В. Бякова, С.В. Истомина // Психология и школа. – 2009. – № 2. – С. 90-100.

УДК 378.184

И.В Казакова,
г. Шадринск

Инновационные подходы в организации деятельности лаборатории кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии на базе реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями

В статье представлены состояние и перспективы деятельности научной лаборатории кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГОУ ВПО «ШГПИ» на базе реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями

Реабилитационный центр, ограниченные возможности здоровья, направления и перспективы в работе лаборатории

В последние годы отмечается заметный рост числа детей с особыми проблемами в РФ. Рост числа детей с ограниченными возможностями обусловлен как ухудшением здоровья детей в силу экономических, экологических и других факторов, так и расширением перечня медико-психолого-социально-педагогических показаний, при которых у ребенка признаются особые проблемы.

Социальная стигматизация ребенка с особыми нуждами как ребенка неполноценного, искусственная изоляция ребенка в особом социуме, часто не способствующая его последующей адаптации в обществе, жесткость и безвариантность форм получения образования и системы специальных учреждений, почти полное исключение семьи из процесса воспитания и образования ребенка с особыми потребностями привели к тому, что в современном обществе возникла кризисная ситуация, которая требует особого внимания к представителям наименее социально защищенных слоев населения, среди которых дети с ограниченными возможностями являются одной из наиболее многочисленных групп.

Психологический и социальный аспект контингента детей России, а в частности, и города Шадринска определяет в настоящее время следующие группы детей, имеющих значительные ограничения жизнедеятельности, приводящие к социальной дезадаптации вследствие нарушения развития и роста ребенка, способности к самообслуживанию, передвижению, контролю за своим поведением, обучению, трудовой деятельности.

Ежегодно, начиная с 2003 года сотрудники факультета коррекционной педагогики и психологии и реабилитационного центра, составляют ежегодный план взаимодействия по реализации программы взаимодействия в адаптации, социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями в здоровое сообщество.

Участниками лаборатории являются студенты дефектологических специальностей: «логопедия», «специальная психология», «олигофренопедагогика» факультета коррекционной педагогики и психологии; преподаватели кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии; сотрудники реабилитационного центра.

Деятельность лаборатории реализуется через ряд основных направлений: проведение лабораторных занятий, психологической, логопедической практики; проведение научно-исследовательской работы студентов (курсовые и выпускные квалификационные работы) на базе реабилитационного центра; участие в совместных семинарах ШГПИ и Главного Управления социальной защиты населения Курганской области;

проведение секции кафедры в рамках «Дня науки».

Актуальными темами, изучаемыми участниками лаборатории являются: психологическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра; логоритмика для дошкольников с психофизическими нарушениями; интеграция деятельности логопеда и специалистов в процессе коррекционно-развивающей работы в условиях специального образования; особенности развития пространственно-временной организации изобразительной и речевой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью; практически ориентированные исследования в логопсихотерапии; этика и деонтология в психолого-педагогической службе; нарушения развития речи у детей с психосоматической патологией.

С 2009 года в деятельность лаборатории активно включается изучение инновационных методик по решению проблем детей раннего возраста, детей с заболеваниями аутистического спектра, детей с пограничными состояниями (при дифференциальной диагностике задержки психического развития от легких форм врожденной интеллектуальной недостаточности).

В 2010 году в рамках деятельности научной лаборатории начала работать волонтерская служба факультета коррекционной педагогики и психологии, которая осуществляет и планирует осуществлять в дальнейшем следующую деятельность:

-интеграционную, психолого-педагогическую работу в ГУ Шадринский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями и в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья по инновационным направлениям работы с детьми-инвалидами;

- решение вопросов проведения занятий в лекотеке и в семьях с использованием дидактических материалов, Монтессори-материалов, методик и программ учебно-педагогической работы, компьютерных программ и т.п.;

- оказание гуманитарной помощи семьям, имеющим детей-инвалидов;

- осуществление внешних контактов, включая зарубежные, по вопросам детской инвалидной тематики;

- повышение реабилитационной культуры родителей и заинтересованных лиц по компонентам интегрированного подхода к проблемам детской инвалидности: основам общей психологии и педагогики;

основам практической психологии и коррекционной педагогики; основам прамедицинских знаний; основам экологии, гелиоэкологии и валеологии; основам организации культурно-досуговой деятельности детей с ограниченными возможностями.

Положительный эффект, полученный в результате проводимой надомной работы, содействующей саморазвитию личности, реализации творческого потенциала ребенка с недостатками в умственном и физическом развитии позволит создать систему ранней социально-бытовой и трудовой реабилитации в сенситивный период развития ребенка, имеющего нарушения в психофизическом развитии и создать рабочие места семьям с этими детьми.

С одной стороны, основным показателем психолого-педагогической эффективности программы научной лаборатории является снятие комплекса неполноценности, подготовка детей с заболеваниями аутистического спектра к жизни в нормальной социальной среде, формирование познавательного интереса детей-инвалидов к народному и декоративно- прикладному искусству, новым информационным технологиям, творческой активности, самостоятельности, бережного отношения

к природе и памятникам культуры, понимание роли искусства в жизни общества, в его духовном развитии; подготовка детей с заболеваниями аутистического спектра и их семей к активному использованию знаний с целью улучшения психического и соматического здоровья, диагностирования и быстрого исцеления болезни, снятие утомления и раздражительности, нормализации сна, повышения работоспособности и сохранения гармоничного взаимодействия организма с внешним миром.

В этом направлении мы предполагаем получить следующие результаты:

Накопление родителями опыта психолого-педагогического, социально-бытового взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста.

Положительная динамика психосоматического развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Разработка участниками лаборатории практических рекомендаций по проблемам взаимодействия взрослых и детей (по отдельным возрастным группам и заболеваниям).

Проведение Дней науки совместно с факультетом коррекционной психологии и педагогики «Социальная поддержка семей с детьми-инвалидами для обеспечения максимально возможного развития таких детей в условиях семейного воспитания, их социализации, подготовки к самостоятельной жизни и интеграции в общество».

С другой стороны, - кроме образовательной функции ГОУ ВПО Шадринский Государственный педагогический институт решает важную задачу воспитания молодого поколения страны, формирования из вчерашних абитуриентов полноценных членов современного гражданского общества, как залога общественной стабильности и устойчивого развития в будущем, что особым образом подчеркивает роль и значение воспитательной и идеологической функций высшего образования.

Ожидаемый результат этой части работы – научно-практическая разработка диагностического инструментария, проведение диагностики детей дошкольного и школьного возраста с особыми проблемами в рамках программы стабилизации и развития соответствующих возрасту, заболеванию и социальному статусу семьи в диаде мать-дитя, в семье ребенка раннего возраста с особыми проблемами; программы ознакомления с окружающим детей с ограниченными возможностями; программы развития социальных навыков, навыков самообслуживания, взаимообслуживания.

Помимо довольно традиционных форм научно-практической деятельности участники научной лаборатории проводят совместные акции, праздники, развлечения с детьми, беседы с родителями, диспуты с преподавателями и студентами. В 2009 году 555 группа факультета коррекционной педагогики и психологии заняла 1 место по институту, победив в конкурсе инновационных мероприятий по оказанию поддержки детям в трудной жизненной ситуации. Студенты и преподаватели провели акцию поддержки реабилитационного центра, показали сказку, подарили игры и приспособления для работы с детьми, означили проблему заботы о детях в газете, на телевидении, на предприятиях города Шадринска.

В течение двух лет проводится совместная акция в поддержку международного дня распространения знаний о помощи детям с ранним детским аутизмом. Брошюры, листовки, совместные праздники проводятся и в поддержку областной целевой программы поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и находящихся под воздействием морального, материального, эмоционального, сексуального насилия (программа рассчитана на 2009-2012 гг.).

Грамотное сочетание теоретического опыта студентов и преподавателей пединститута, а также практических наработок сотрудников центра взаимно обогащает личностно ориентированные подходы к развитию, обучению и воспитанию детей с нарушениями развития, позволяет решить проблему каждого ребенка в отдельности с целью увеличения качества и количества предстоящей жизни каждого ребенка.

Научно-практическая деятельность студентов факультета коррекционной педагогики и психологии является своеобразным вхождением в профессию, так как практика показывает, насколько студент владеет необходимыми знаниями, умениями, а практика преподавателя позволяет сверить свои ожидания с реальной профессиональной деятельностью.

УДК 378.184

Л.П.Качалова,
А.В.Качалов,
О.А.Спицына,
г.Шадринск

Наши первые шаги…

Материалы данной статьи рассказывают о результатах деятельности Совета молодых ученых ГОУ ВПО «ШГПИ» в течение одного семестра.

Совет молодых ученых, наука, молодые ученые, аспиранты, студенты.

Совет молодых ученых ГОУ ВПО «ШГПИ» начал свое функционирование с 28 декабря 2009 года, под непосредственным руководством проректора по науке, доктора педагогических наук Качаловой Л.П..

Председателем совета является Качалов А.В. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка, заместителем председателя – Спицына О.А. - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, секретарем Белоконь О.В. - кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры менеджмента в образовании. Всего в состав Совета Молодых Ученых ГОУ ВПО «ШГПИ» вошли 26 представителей от факультетов института.

За прошедшее время нами были подготовлены и проведены два крупных мероприятия:

Форум «Инновации и авторские технологии преподавания иностранных языков: ВУЗ – школа», где ответственным за организацию и проведение был А.В. Качалов, председатель Совета, а принимали участие учителя школ, преподаватели ВУЗов, молодые ученые и другие заинтересованные лица из Шадринска, Сургута, Когалыма, Каменска-Уральского и других городов России.

Международная заочная научная конференция «Актуальные проблемы психологии: теория и практика». Ответственным за организацию мероприятия, составление и публикацию сборника была О.А. Спицына, заместитель председателя Совета молодых ученых, участие приняли ученые, аспиранты, соискатели, студенты из Астаны, Москвы, Одессы, Каменска Уральского, Сургута, Когалыма, Шадринска, Улан-Удэ.

Члены Совета, молодые ученые нашего института приняли участие в двух крупнейших олимпиадах.

В олимпиаде по педагогике аспирантов стран содружества независимых государств, которая проходила на базе ГОУ ВПО «Челябинского государственного педагогического университета», где принимало участие 15 команд из: Челябинска, Магнитогорска, Екатеринбурга, Томска, Тобольска, Уфы, Оренбурга, Казахстана и команда аспирантов ШГПИ: Зверева Т.В., Брякова Ю.С., Дремлюк В.В., Корчагина А.Г.; руководитель команды: Спицына О.А. заместитель председателя СМУ.

Участие в олимпиаде предполагало участие в нескольких конкурсах, на результатах участия хотелось бы остановиться поподробнее. К участию в научном форуме конкурсантами было подготовлено выступление по теме научного исследования, отражающее актуальность и научную новизну исследования конкурсанта. Подготавливали участников их научные руководители и специально приглашенный эксперт - Суворова С.Л. доктор педагогических наук, профессор.

Наши участники были отмечены дипломами за активную работу на форуме и получили акты об апробации диссертационного исследования.

Ректоратом ЧГПУ и организаторами Олимпиады была выражена благодарность ректору нашего института Пономаревой Л.И., руководителям научных исследований участников: Качаловой Л.П., Новосёлову С.А., Герасименко Ю.А., и руководителю команды Спицыной О.А..

Затем, в апреле, мы приняли участие в четвертой научной олимпиаде аспирантов по педагогическим наукам «Научное творчество». ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена»

В олимпиаде, от нашего ВУЗа принимали участие: Зверева Т.В., Брякова Ю.С., Дремлюк В.В.. Конкурсантами в качестве домашнего задания было проведено микроисследование на тему: «Инновационная деятельность учителя как средство его профессиональной самореализации», участниками был подготовлен письменный отчет и устная презентацию. Консультантами данного задания выступили: кандидат педагогических наук, доцент Телеева Е.В., кандидат психологических наук, доцент Спицына О.А.

В конкурсе «Научная продукция», где участники писали абстракт чужой статьи, Зверева Т.В. получила диплом победителя. Также, она получила диплом победителя и в конкурсе педагогическая интерпретация экспериментальных данных.

В рамках олимпиады проводился форум молодых исследователей «Взаимосвязь педагогики и психологии в педагогическом исследовании». По итогам проведения форума Брякова Ю.С. получила справку об апробации теоретической части своего исследования, позже будет подготовлен сборник публикаций. В подготовке к форуму нашим участникам помогали их научные руководители: Качалова Л.П., Новосёлов С.А., Герасименко Ю.А..

Работа Совета молодых ученых не ограничивается подготовкой, проведением и участием в научных мероприятиях, в рамках оказания содействия студенческому научному обществу в состав Совета был введен представитель студенчества – Струнин С., являющийся председателем студенческого научного общества на факультете коррекционной педагогики и психологии нашего института, обязанностями которого является координация деятельности студенчества на всех факультетах нашего института, помощь представителям студенческих научных сообществ в планировке, осуществлении отчета по проведенным

мероприятиям, с целью активизации научной деятельности студентов института, и ликвидации информационного вакуума по деятельности студенческих сообществ.

Члены Совета регулярно пополняют электронную базу данных о молодых ученых ГОУ ВПО «ШГПИ» с целью создания информационной базы и веб-сайта молодых ученых и специалистов г. Шадринска. В декабре этого мы планируем проведение конкурса молодых ученых с целью рейтинговой оценки эффективности их научной деятельности.

Закономерно возникает вопрос: какова же мотивация к деятельности членов Советов молодых ученых ВУЗа? Здесь нет секрета, это:

- Приобретение опыта организации мероприятий (например, конференций)
- Наработка деловых контактов как внутри ВУЗа, так и вне его.
- Реализация собственных инициатив, проектов.

На заметку себе мы берем мероприятия, которые проводятся Советами молодых ученых различных ВУЗов и могут служить ориентирами для нашей деятельности:

- Консультационная и организационная помощь при участии в конкурсах научных работ.
- Доведение информации о конкурсах до потенциальных участников.
- Помощь в оформлении заявок на гранты.
- Организация конференций.
- Организация семинаров (например, «Опыт работы Советов молодых ученых по привлечению талантливой молодежи к научно-исследовательской деятельности»).
- Организация конкурсов: научных работ студентов с присуждением премий, выпускных квалификационных работ, «Лучший аспирант» ВУЗа.
- Формирование кадрового резерва для административной работы в ВУЗе.
- Посвящение в аспиранты – торжественное вручение свидетельств, концертная программа.
- Создание базы данных почтовых электронных адресов молодых ученых, по которым рассылается информация о проводимых в области и за ее пределами конференциях, семинарах, конкурсах и других мероприятиях.
- Проведение тематических школ для школьников, студентов, аспирантов и молодых преподавателей.
- Публикации в СМИ информации о молодых ученых, их достижениях.

УДК 316.6+37.013

Л.Л. Лашкова,
г. Шадринск

Проблема развития потенциала личности в научных исследованиях

В статье раскрываются теоретические основы проблемы развития потенциала личности. Понятия «потенциал» и «потенциал личности» представлены с различных научных позиций философии, психологии, педагогики.

Потенциал, потенциал личности, развитие потенциала личности.

В настоящее время западное и российское общество характеризуются тенденцией возрастания значимости потенциала личности, необходимого для

ее реализации в самых разнообразных областях жизнедеятельности. Стремление к успеху в условиях информационных трансформаций в обществе требует от личности непрерывного обновления системных знаний, усиления мотивации к поиску творческих решений возникающих проблем, умений адаптироваться к окружающей социальной среде, способностей изменять уже сформированные способы деятельности на более эффективные.

Наряду с этим, внимание к потенциалу личности инициируется ростом антропологизации всего знания и стремительным развитием социальной антропологии с ее центральной проблемой сущности и природы человека.

Термин «потенциал» образован от латинского слова «potentia», означающего мощь, силу, возможность. Современные словари и энциклопедические издания по-разному интерпретируют интересующую нас дефиницию. С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова рассматривают потенциал как возможность того, что существует в скрытом виде и может проявиться при известных условиях. При анализе данного определения мы сразу приходим к выводу о том, что потенциал имеет внутреннее и внешнее состояние.

Каждый человек располагает определенным потенциалом, который зависит от наследственности и жизненной практики. Широкая трактовка потенциала приводит нас к возможности его рассмотрения как средств, способностей, запасов, источников, ресурсов, которые могут быть приведены в действие и использованы для решения какой-либо задачи. Вероятно, авторы по-разному интерпретируют данную дефиницию, поскольку проводят исследование в разных научных областях (философии, социологии, психологии, педагогике и др.). Попробуем разобраться в данной проблеме с различных точек зрения.

Потенции человека привлекали внимание философов и мыслителей, начиная с античности и до наших дней (Аристотель, Аквипат, Г.В. Лейбниц, Ф. Ницше, Н.А. Бердяев, Е. Гуссерль, Н. Кубанский и др.). Так Аристотель рассматривает бытие в возможности (потенции) и актуальное бытие. С одной стороны, он характеризует возможность как способность что-то делать, или на что-то оказывать воздействие и с другой – это понятие служит для выражения «данности в невыявленном виде».

Дальнейший шаг в разработке категорий возможности и действительности был сделан Гегелем, который связывает данные явления через момент необходимости осуществления возможности. При этом сами возможности находятся в действительности в скрытом, латентном состоянии, выступают внутренней стороной действительности [2].

Рассматривая потенциал как возможность, можно констатировать, что это одна из важнейших категорий материалистической диалектики, связанная с осмыслением перспектив развития природы, общества и познания. Бывшее прежде возможным лишь в потенции при определенных условиях становится действительным, осуществленным. Действительность есть развивающаяся, осуществленная, реализованная возможность.

В соответствии с этим не каждая возможность может превратиться в действительность. Возможность, которая противоречит объективным условиям, формальна, равнозначна невозможности. В то же время не всякая действительность «действительна» в такой степени, чтобы о ней можно говорить как о развивающейся, полностью сформировавшейся реальности или о реальности, которая имеет будущее.

Ш. Намазова определяет понятие «потенциал» сквозь призму трех уровней связей и отношений:

- отражающих прошлое, в контексте которых потенциал представляет собой устойчивую совокупность наличных свойств, накопленных системой в процессе ее становления и обуславливающих

способность (возможность) системы к оптимальному функционированию и развитию;

- репрезентирующих настоящее и заставляющих делать акцент на процессе актуализации наличных способностей, их практического применения и деятельностного использования;

- ориентированных на будущее, когда в процессе культурно-исторической деятельности не только реализуются наличные способности, переходя из виртуальной формы бытия в актуальную, но и рождаются новые творческие силы и возможности [6].

Мы видим, что с философской точки зрения потенциал человека является сложным для изучения явлением, поскольку не имеет четких оснований выделения и измерения его составляющих. Образно его можно представить в виде многогранника, в котором размер и характер взаимосвязей граней, их взаимное преломление, обуславливает его объем и форму.

Л.Л. Арушанян связывает интересующую нас дефиницию с понятием «персональная модернизация», что особенно актуально в связи с процессом модернизации современного российского общества в целом и системы образования в частности. Моделирование процесса формирования потенциала личности, отмечает автор, весьма условно. В некотором смысле применение человеческого капитала можно образно сравнить с черным ящиком, на входе которого инвестиции, на выходе эффект, по величине которого можно судить о величине примененного человеческого капитала. На основании информации о входных и выходных параметрах можно судить лишь об эффективности применения черного ящика, но не о его стоимости.

Среди альтернативных теорий оценки значения потенциала личности Л.Л. Арушанян выделяет группу работ, посвященных анализу показателей «запаса» людских ресурсов. При этом автор уточняет разночтение в понятиях «потенция» и «потенциал». Можно констатировать, что первое определяется невыявленными, нераскрывшимися, несформированными возможностями, которые могут превратиться в реальные возможности (т.е. потенциал) только в процессе деятельности [1].

Имеющийся у человека потенциал может развиваться в разной степени в зависимости не только от внутренних сил, но и от внешних условий его существования. В связи с этим потенциал человека необходимо исследовать с точки зрения как внутренней, так и внешней по отношению к его носителю структуры.

В результате анализа понятия «человеческий потенциал» Т.В. Калинина [3] приходит к тому, что множество интерпретаций данного научного термина можно разделить на две группы:

1) экономический подход, при котором потенциал рассматривается как экономическая категория (Г. Беккер, Дж. Коулман, П. Шихпрев, В. Радаев и др.);

2) социальный подход, при котором потенциал сводится к социальным институтам и отождествляется с понятиями «трудовой потенциал» (Г.М. Добров, В.Н. Клименюк, О.В. Стаканова и др.); «производственный потенциал» (Л.А. Гордон, А.К. Назимова и др.); «творческий потенциал» (А.И. Барбодько, Л.Г. Варфаламеева, М.В. Корепанова, П.Ф. Кравчук, В.В. Поташев, Л.П. Сербина, Л.В. Сохань и др.); «духовный потенциал» (О.И. Краева, Б.Д. Парыгин, Л.И. Иванько и др.); «интеллектуальный потенциал» (А.А. Владимиров, Л.В Сохань и др.).

Е.А. Катайцева считает, что с точки зрения актуализации человеческого потенциала можно говорить о трех его видах: фактическом (явном), перспективном и латентном (скрытом) потенциалах. Первый вид уже определен и реализуется в различных видах деятельности; второй – относительно

определенный, формирующийся, но еще не реализованный, а лишь прогнозируемый; третий – не определенный, не выявленный потенциал, который, однако, при изменении внешних условий может проявиться.

Сфера потенциального с психологической точки зрения выполняет детерминирующую роль в развитии человека. В.Н. Мясищев рассматривает личность как сознательный потенциальный регулятор психической деятельности и поведения, выделяя потенциальный план рассмотрения личности, наряду с процессуальным. По мнению С.Л. Рубинштейна, человек как личность характеризуется не только тем, что он есть, но и тем, чем он хочет стать, к чему активно стремится.

В связи с этим особое значение в реализации потенциала принадлежит психологическому прогнозированию развития собственного Я. Значимость такого прогноза обусловлена тем, что он может быть реалистичным, основанным на знании своего потенциала, или утопическим, в основе которого лежат завышенные ожидания, опрометчивые альтернативы и неоправданные прогнозы.

Осознание своего потенциала необходимо не только для его реализации «здесь и теперь», но и в жизненной перспективе. Способность понять, что индивид может сегодня, важно для реализации его потенциала в будущем.

В работах Л.С. Выготского, Е.И. Головахи, С.Л. Рубинштейна, Т.В. Снегиревой, Н.Н. Толстых, П.И. Яничева и др. представление о будущем исследовалось как форма ментальной репрезентации, которая моделирует будущее, исходя из имеющихся знаний о себе и своих возможностях сегодня.

Л.С. Выготский утверждает, что личность должна пониматься не как законченная форма, но как постоянно текущая динамическая форма взаимодействия между организмом и средой. Потенциальное, по мнению ученого, – это та зона, в которую личность вступает, превращая ее в актуальную, это «зона ближайшего развития», видимая человеком уже издалека и намечаемая им в качестве цели развития и самосовершенствования.

Исходя из данного положения можно утверждать, что обучение определяет развитие, но действует не прямолинейно, а преломляясь через внутренние, индивидуальные особенности ребенка. Оно определяет глубокое качественное изменение внутреннего мира человека, охватывающее не только интеллектуальную, но и нравственно-волевую, мотивационно-эмоциональную и физическую сферы личности.

По мере усложнения социально-профессиональных задач, обуславливающих развитие личности, потенциальное выступает предпосылкой каждого нового уровня ее развития. Процесс взаимного превращения потенциальных и актуальных особенностей является одним из существенных механизмов развития личности, позволяет рассматривать ее в динамике, а не только с точки зрения сложившихся, сформированных качеств и особенностей.

А.В. Брушлинский, А.В. Запорожец, Я.А. Пономарев и др. считают одной из особенностей реализации потенциала личности - отсутствие конечного результата данного процесса. Постоянная незавершенность реализации личностного потенциала выступает условием перманентного развития личности. Вместе с тем, отмечают авторы, незавершенность процесса не означает его внутреннюю неструктурированность. По мнению К. Обуховского, реализация личностного потенциала – это способ овладения своим будущим, когда каждая новая потенция является ступенью для еще более полного раскрытия потенциала. В условно выделяемых этапах накапливается потенциал, необходимый для реализации на следующем этапе.

Таким образом, можно констатировать, что реализация личностного потенциала представляет собой акмеологическое явление, обладающее измеряемыми характеристиками. Это позволяет представить реализацию потенциала как процесс, открытый для исследования.

В педагогике проблема потенциала представлена весьма неоднозначно. В рамках немногочисленных исследований представлена попытка разработать спектр педагогических условий развития некоторых видов потенциала (творческого, аксиологического, эмпатического, инновационного, коммуникативного и др.).

Представляя потенциал как многоуровневое интегральное динамическое новообразование, Г.А. Мелекесов характеризует его наличием устойчивой иерархии ценностных ориентаций, мотивов, знаний и умений, определяющих характер деятельности. По мнению ученого, системообразующим элементом развития потенциала личности, выступает Закон возвышения потребностей: удовлетворение потребности порождает новую потребность более высокого порядка – этот процесс не является конечным.

Становление аксиологического потенциала будущего учителя, считает Г.А. Мелекесов, основано на стадийном его развитии: 1 стадия – адаптация (осмысление результатов познавательной и коммуникативной деятельности); 2 стадия – ориентация (осмысление образа педагогического мира и профессиональной деятельности); 3 стадия – персонализация (осмысление ценностных ориентаций, придающих направленность познанию, сотрудничеству, творчеству, самореализации). Такая стадиальность обуславливает выбор педагогических ориентиров, в которых персонализированные феномены представляют качественно новый результат [5].

Рассматривая проблему развития профессионально-смыслового потенциала будущего учителя, И.Э. Ярмакеев предлагает потенциалориентированный подход. Именно он, по мнению ученого, позволит в единстве целей и средств придать процессу развития потенциала новый, диалектико-синергетический характер вариативности, многозначности, относительной неопределенности и непредсказуемости, нелинейной внутренней динамики [8].

В исследовании О.В. Урсовой потенциал определен как важное свойство системы, проявляющееся в ее способности реализовывать развивающие возможности, содержащиеся в различных ресурсах, подвергая объекты качественным изменениям [7].

И.В. Кушуба рассматривает эмпатический потенциал как интегративную характеристику личности, включающую целостность знаний, умений, навыков, способностей, потребностей, позволяющую адекватно понимать, эмоционально откликаться и содействовать переживаниям партнера, оптимально изменять стратегию общения в соответствии с новыми условиями [4]. В ходе овладения профессией, отмечает автор, происходит перестройка мотивационной сферы будущего специалиста, формируются мотивы, связанные с интересом к коммуникативно-педагогической деятельности, ее результатам и пр. Достигнутый в деятельности успех развивает и усиливает положительную мотивацию развития исследуемого вида потенциала.

В результате анализа исследований нами установлено, что потенциал личности в современной научной литературе представлен с различных позиций как задатки, способности, потребности, ценностные ориентации, наклонности, неактуализированные возможности, творческие импульсы,

скрытые структурированные ресурсы, потребности познания самого себя и других. Данный феномен связан с процессами актуализации, раскрытия, воплощения, восхождения к самому себе, самовыражения, самоутверждения, самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арушанян, Л.Л. Потенциал личности в информационных структурах трансформирующегося общества современной России : автореф. дис. … канд. социол. наук / Л.Л. Арушанян. – Краснодар, 2009. – 33 с.

2. Гегель, Г.Ф. Наука логики / Г. Ф. Гегель. – СПб. : Наука, 1997. – 436 с.

3. Калинина, Т.В. Функционально-типологический анализ человеческого потенциала : автореф. дис. … канд. филос. наук / Т.В. Калинина. – Нижний Новгород, 2007. – 26 с.

4. Кушуба, И.В. Развитие эмпатического потенциала студентов университета в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук / И.В. Кушуба. – Магнитогорск, 2004. – 24 с.

5. Мелекесов, Г.А. Развитие аксиологического потенциала личности будущего учителя : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Г.А. Мелекесов. – Оренбург, 2003. – 36 с.

6. Намазова, Шоира. Духовно-эстетический потенциал личности и механизм его реализации (на примере рабочей молодежи Узбекистана) : автореф. дис. … канд. филос. наук / Шоира Намазова. – Ташкент, 1993. – 25 с.

7. Урсова, О.В. Развивающий потенциал информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей-предметников : автореф. дис. … канд. пед. наук / О.В. Урсова. – Великий Новгород, 2006. – 24 с.

8. Ярмакеев, И.Э. Развитие профессионально-смыслового потенциала личности будущего учителя : дис. … д-ра пед. наук / И.Э. Ярмакеев. – Казань, 2006. – 424 с.

УДК 376

Н.Л Лихачева,
Т.Н. Филютина
г. Шадринск

Деятельность научной лаборатории кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии по психолого-педагогическому сопровождению детей с интеллектуальными нарушениями

В статье представлены состояние и перспективы деятельности научной лаборатории кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГОУ ВПО «ШГПИ» по психолого-педагогическому сопровождению детей с интеллектуальными нарушениями на базе Шадринского детского дома-интерната для умственно отсталых детей

Реабилитация, задачи и направления работы лаборатории

На современном этапе развития общества особую значимость приобретает повышение качества организации реабилитационного процесса детей с отклонением в развитии в учреждениях системы социальной защиты населения.

С целью оптимизации процесса реабилитации умственно отсталых детей Шадринского детского дома интерната в 2003 году кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии ШГПИ совместно с ШДДИ была создана научно-методическая лаборатория

«Психолого-педагогическое сопровождение детей, имеющих тяжелую умственную отсталость».

Организация данной лаборатории явилась результатом длительного и плодотворного сотрудничества Шадринского педагогического института и Шадринского детского дома-интерната, инициаторами которого в 1996 году были Т.Н. Разуваева, канд. психол. наук, доцент и директор детского дома В.А. Грицук.

Задачи работы лаборатории:

- оперативное внедрение в практику реабилитационной работы детского дома эффективных коррекционных технологий, форм, методов, результатов научных исследований кафедры;
- создание условий для расширения научных исследований в области специальной психологии и педагогики;
- активное участие в организации и работе научно-теоретических конференций, педагогических чтений, научно практических семинарах по актуальным вопросам специальной психологии и педагогики;
- обобщение методических разработок ШДДИ по специальным направлениям и методам работы с умственно отсталыми детьми;
- публикация научно-методических материалов, докладов научно-практических конференций и психолого-педагогических чтений;
- повышение квалификации педагогов ШДДИ.

В работе лаборатории традиционно определились два направления: научно-исследовательское и методическое.

I. Научно-исследовательское направление работы включает:

1. Проведение научно - экспериментальных исследований и разработка инновационных программ:

– в 2007 году сотрудниками лаборатории было разработано 7 коррекционных программ, опубликованных в методическом сборнике «Программы социально-бытовой реализации детей с умственной отсталостью». В работе над программами приняли участие преподаватели, студенты ШГПИ (Назаревич О.С., Филютина Т.Н., Шустов Е.А., Юдина В.А., Брюховских Л.А., Лихачева Н.Л.), студенты (Рудаков А.Г., Шуплецова Ю.А.), педагоги ШДДИ (Хабарова В.И., Юков Д.Г., Семендяева Н.В.);

– в 2007 году опубликована «Программа развития детского дома интерната для умственно отсталых детей» Авторы – В.А. Грицук, директор ШДДИ, Р.И. Капустина, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии. В ней определены основные направления развития детского дома, на основе современных требований, нормативно-правовой базы данного вида учреждений и многолетнего опыта инновационной деятельности коллектива;

– в октябре – ноябре 2008 года разработан и издан сборник программ по трудовой реабилитации умственно отсталых детей, включивший 7 программ по обучению профессиям детей с умеренной умственной отсталости («Швея», «Рабочий по кухне», «Столяр», «Обувщик», «Дворник», «Овощевод», «Уборщица»). Авторами программ явились педагоги ШДДИ, научное руководство осуществляли Филютина Т.Н. и Шустов Е.А. Данные программы это обобщение многолетнего опыта работы сотрудников детского дома, которым они щедро делятся.

2. Экспериментальные исследования, проводимые студентами по темам ВКР. За время существования лаборатории более 20 студентов очного и заочного отделения проводили экспериментальные исследования в ШДДИ. Выпускные работы выполняются под руководством преподавателей кафедры: кандидата психологических наук, доцента Назаревич О.С., кандидата педагогических наук, профессора Капустиной Р.И., кандидата

психологических наук, доцента Лихачевой Н.Л., старшего преподавателя Юдиной В.А. Помощь в проведении экспериментальной работы студентам оказывают психологи, методисты, педагоги ШДДИ. Результаты этих исследований докладываются на педсоветах, психолого-педагогических чтениях, публикуются в научных сборниках.

3. Проведение психолого-педагогических чтений каждую весну стало традиционным. В них принимают участие педагоги, психологи, логопеды коррекционных учреждений г.Шадринска и Курганской области. Так в апреле 2008 г прошли уже VI психолого-педагогические чтения. В этом году они были проведены совместно с «Шадринским реабилитационным центром для детей и подростков с ограниченными возможностями».

Обычно участвуют специальные (коррекционные) школы №11, 12, 16, ДОУ №35, 24, психо-неврологический диспансер, ПМПК и др.

Благодаря такой форме работы происходит обмен опытом работы педагогов, работающих с детьми с отклонениями в развитии.

Сотрудники лаборатории принимают активное участие в научно-теоретических конференциях, научно-практических семинарах, организуемых на базе ШДДИ Главным управлением социальной защиты населения Курганской области.

4. Лаборатория осуществляет публикации материалов исследования ШДДИ, преподавателей и студентов ШГПИ.

Изданы такие учебные пособия:

- Работа психолога в детских домах-интернатах для глубоко умственно отсталых детей. Авторы составители: Лихачева Н.Л., Саблина А.Н., Саблин А.М., Грицук В.А., Голубкова В.Ю., Юдина В.А. – Шадринск, 2001.

- Трудовое обучение детей с отклонениями в интеллектуальном развитии. – Составители: Саблина А.Н., Лихачева Н.Л.

3)Работа психолога в специальных образовательных учреждениях для детей с нарушением интеллекта. — Шадринск, 2005.

4)Психолого-педагогическое сопровождение детей с интеллектуальными отклонениями (Сб. докладов 1 Психолого-педагогических чтений - Шадринск, 2003.

5)Психолого-педагогическое сопровождение детей с отклонением в развитии. Сб. докладов III, IV, V, VI Психолого-педагогических чтений. - Шадринск, 2004, 2005, 2007.

6)Дневник практики студента. Шадринск, 2005.

7)Программы социально-бытовой реабилитации детей с умственной отсталостью. – Шадринск, 2007.

II. Направление деятельности лаборатории методическая работа.

1. Оказание методической помощи педагогам ШДДИ.

а) в 2003 году выпущено учебно-методическое пособие «Трудовое обучение детей с отклонениями в интеллектуальном развитии» – авторы-составители: методист ШДДИ А.Н. Саблина и канд. психол. наук, доцент Н.Л. Лихачева.

б) ежегодно преподаватели кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии принимают активное участие в заседаниях методического Совета, знакомят педагогов с современными достижениями психологической науки. Большой интерес вызвали такие сообщения как:

- Самопрезентация педагога (Назаревич О.С.), психология управления интеллекта (Герасименко Ю.А.), как написать научную статью (Филютина Т.Н.), особенности взаимоотношений педагогов с администрацией (Капустина Р.И.), снятие синдрома эмоционального сгорания (Назаревич О.С.) и многие другие.

- В 2010-2011 уч. году в рамках деятельности лаборатории

осуществляется выполнение заявки на чтение лекций силами преподавателей кафедры по тематике, обозначенной специалистами детского дома.

в) Преподаватели кафедры помогают в повышении квалификации сотрудников ШДДИ. Кафедрой совместно с ФПК и НПРО ШГПИ в 2004 и 2005 годах были организованы курсы переподготовки педагогов Детского дома-интерната. Сотрудники лаборатории разработали программу переподготовки и обеспечили чтения предметов курсов. У слушателей был принят экзамен и выданы сертификаты. Ряд преподавателей кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ШГПИ (Куприна А.И., Филютина Т.Н., Капустина Р.И., Шустов Е.А., Лихачева Н.Л.) привлекаются к проведению аттестации педагогов ШДДИ. Преподаватели оказывает методическую помощь при написании рефератов и статей педагогам ШДДИ.

2. Одной из задач лаборатории является формирование у студентов профессиональных умений работать с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения.

а) На 1 и 2 курсах студенты при изучении предметов «Психология лиц с умственной отсталостью» знакомятся с особенностями детей этой категории на лабораторных занятиях, которые проводят специалисты в области медицинской реабилитации, методист, психолог.

б) Студенты ежегодно проходят психологическую практику в Детском доме-интернате.

Многолетняя совместная работа преподавателей кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии и педагогов детского дома в научной лаборатории способствует повышению компетенции специалистов, содействует расширению эмпирических научных исследований по реабилитации умственно отсталых детей.

НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАФЕДРЫ

УДК 378.1

Н.В. Абрамовских,
г. Шадринск

Реализация инновационного потенциала кафедры социальной педагогики и социальной работы ГОУ ВПО ШГПИ

В статье рассмотрены вопросы реализации инновационного потенциала кафедры социальной педагогики и социальной работы ГОУ ВПО ШГПИ, раскрыты направления работы преподавателей кафедры в условиях внедрения системы управления качеством образования.

Инновационный потенциал кафедры, научно-исследовательская работа преподавателей.

Модернизация системы высшего образования предполагает изменение работы всех его структур, в том числе и деятельности кафедр, являющихся самостоятельным структурным подразделением в целостной системе управления педагогическим процессом ВПО. В связи с этим государством предусматривается организация инновационной деятельности учреждений высшего образования, связанная с оптимизацией его структуры и содержания, с организацией углубленных научных исследований студентов, особенно на старших курсах обучения, с оптимизацией учебной, психологической и физической нагрузок студентов и преподавателей, внедрением системы научно-методического обеспечения качества профессиональной деятельности преподавателей и др.

Провозглашение государством приоритетов в системе высшего образования вызвало массовую инновационную деятельность вузов, направленную на реализацию ими права выбора в рамках действующего законодательства содержания образования, форм, методов, технологий обучения и воспитания студентов, а также подходов к управлению образованием. Вместе с тем для развития системы образования конкретного вуза значимой является та инновационная деятельность, которая соответствует стратегическим приоритетам его модернизации. Значительная роль при этом должна отводиться инновационной деятельности кафедр.

Наиболее активно проблема инновационной деятельности в педагогической науке стала разрабатываться в последнее десятилетие. Анализ научной литературы показывает, что учеными изучены различные аспекты инновационных процессов в образовании, теоретически осмыслена сущность инноваций как процесса создания и использования нового опыта, сопряженного с изменениями в социально-образовательной среде. Отмечая плодотворность рассмотренных исследований, следует признать, что вместе с тем недостаточно изучены аспекты, связанные с деятельностью кафедры по управлению инновационной деятельностью в вузе, что обуславливает постановку проблемы: при каких условиях инновационная деятельность кафедры будет способствовать повышению качества образовательного процесса в вузе?

Большинство ученых связывает создание методического (научно-методического) ресурса с организацией методической работы, которая понимается как специально организованная деятельность,

направленная на повышение квалификации руководителей и педагогов, их подготовку к решению новых задач в условиях модернизации образования, а, в конечном счете, на повышение качества образования обучающихся.

Для эффективной инновационной деятельности кафедры требуется перестройка организации ее ресурсного (в том числе научно-методического) обеспечения. Можно выделить различные пути создания названного ресурса: обеспечение системы профессионального образования, осуществляемой преподавателями кафедры, методологическими, дидактическими и методическими разработками, отвечающими современным требованиям педагогической науки и практики; совместная продуктивная деятельность методической службы кафедры и педагогов; апробация и внедрение в практику более эффективных моделей, методик, технологий развития профессиональных компетенций у студентов (например, через научное сообщество студентов), а также подсистемы повышения квалификации начинающих педагогов кафедры.

Все обозначенные направления модернизации работы кафедры находят отражение в задачах работы кафедры социальной педагогики и социальной работы ШГПИ. В частности на 2010-2011 учебный год были поставлены задачи связанные с реализацией системы управления качеством образования в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов через внедрение системы рейтинговой оценки деятельности преподавателей, системы рейтингового контроля оценки деятельности студентов; совершенствованием лекционных курсов, практических занятий по предметам кафедры с использованием компьютерных технологий; подготовка пакета документов для прохождения аккредитации специальности «Социально-культурный сервис и туризм» и др.

В решении поставленных перед высшей школой задач многое определяется личностью преподавателя, его профессиональной и методической подготовленностью, культурой. Роль преподавателя в условиях модернизации высшей школы неизмеримо возрастает, к нему предъявляются более высокие, чем прежде требования. Это обусловлено не только потребностями обновления высшей школы, но и современной трактовкой процесса обучения, согласно которой студент – не пассивный, репродуцирующий участник этого процесса, а его активный субъект, участвующий в решении различных дидактических задач. Профессия преподавателя высшего учебного заведения имеет важное общественное значение. Качество любой работы зависит от кадрового состояния системы. Отдача от работы зависит не только от социально-экономических факторов, но и от отношения к делу, от той профессиональной среды, в которую приходит молодой педагог. Вузу, да и обществу в целом, нужны социально-активные молодые люди, желающие и готовые решать перспективные задачи его развития. Молодые педагоги находятся в наиболее ответственном положении, требующем внимания и детальной работы. С одной стороны, они – часть молодежного сообщества с его проблемами и сложностями, особенностями мировоззрения и своей субкультурой. С другой стороны, они воспитывают молодежь, и от них во многом зависит результат всех задач и реформ, проводимых в области молодежной политики. Ведь именно педагоги – наиболее активная и конструктивно мыслящая часть общества. Современному вузу необходимы молодые преподаватели: образованные и ответственные, способные к сопереживанию. Студентам нужны

целеустремленные, неординарные, талантливые педагоги.

Профессиональный рост молодого специалиста является одним из важных направлений в методической работе кафедры социальной педагогики и социальной работы Шадринского государственного педагогического института. Научно-методическое сопровождение работы кафедры должно работать на повышение качества образования, формирование развивающейся, комфортной образовательной среды, способствующей социализации и развитию личности молодого специалиста, становлению педагогических, творческих компетенций этого коллектива.

Молодому преподавателю приходится решать множество проблем связанных как с качественным обеспечением педагогического процесса в вузе, так и с повышением собственной квалификации. Если со стороны кафедры не будет должной поддержки в решении обозначенных проблем начинающего педагога, то у него могут появиться сомнения в собственной состоятельности: и в профессиональной, и в личностной. В результате возникает проблема несоответствия между уровнем методической подготовки начинающего педагога, его желания работать в вузе и социальным запросом общества, согласно которому в вузе должен быть не просто преподаватель-предметник, а креативный организатор, менеджер образовательной среды, способный не просто образовывать и воспитывать студента, но помогать раскрыться будущему специалисту.

Поэтому методический совет кафедры социальной педагогики и социальной работы ШГПИ принял решение о разработке и реализации проекта «Школа молодого преподавателя» с целью оптимизации научно-методического сопровождения работы кафедры с начинающими специалистами. Занятия, организованные в рамках данного проекта, помогают молодым специалистам в формировании индивидуального педагогического стиля работы, в развитии самостоятельности, самообразования, в конструировании учебно-воспитательного процесса на основе науки и передового опыта. Воспитывают дисциплинированность и чувство ответственности. Исходя из этого, на занятиях «Школы молодого преподавателя» используются различные формы работы – анкетирование, самодиагностика, микроисследование, круглый стол, теоретические выступления, деловые игры, психологический тренинг, семинары-практикумы с показом открытых занятий (мастер-класс) и др.

Важным составляющим компонентом инновационной работы кафедры является научно-исследовательская работа преподавателей. Преподаватели кафедры работают над индивидуальными темами научных исследований в рамках кандидатских диссертационных исследований (И.А. Гизатова, В.В. Соколова, Р.А. Шуплецов) и докторских диссертационных исследований (Н.В. Абрамовских, В.В. Толмачева, О.А. Некрасова). В июне 2010 года Е.А. Казаева успешно защитила диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук по проблемам гражданского воспитания будущих педагогов. Реализация данного направления включает организацию деятельности научно-исследовательской лаборатории «Оптимизация профессиональной подготовки специалистов социальной сферы», руководитель: Е.А. Казаева, участники: Н.В. Абрамовских, Ю.Н. Рюмина, Л.Л. Лашкова. В рамках функционирования данной лаборатории преподавателями кафедры проводится работа по выявлению профессиональной направленности студентов, диагностика сформированности профессиональной компетентности у будущих специалистов сферы социально-педагогической деятельности, разработка инновационных

технологий подготовки будущих специалистов, участие в конкурсах грантов. Например, в 2008-2009 гг. участниками лаборатории были выиграны гранты Федерального агентства по образованию по темам: «Формирование профессиональной компетентности студентов педагогического вуза в сфере социально-педагогической деятельности», «Педагогические технологии формирования профессиональной компетентности студентов вуза в сфере социально-педагогической деятельности» (грант №2.01.08, №2.02.09).

Необходимым элементом учебного процесса является научно-исследовательская работа студентов (НИРС). Необходимость повышения готовности студента к исследовательской деятельности в области образования и владения методами научного исследования в предметной области знаний отражена в государственных образовательных стандартах подготовки специалиста, бакалавриата и магистратуры. В качестве основных направлений организации НИРС в процессе профессиональной подготовки студентов были выделены следующие:

- совместное участие студентов и преподавателей в выполнении различных НИР;
- участие студентов в проведении прикладных, методических, поисковых и фундаментальных научных исследований;
- поддержание и развитие научных школ кафедры и факультета социального образования, обеспечение преемственности в проводимых научных исследованиях;
- развитие у студентов способностей выносить самостоятельные обоснованные суждения и делать выводы;
- вовлечение студентов в НИР, осуществляемую сверх учебных планов.

На кафедре социальной педагогики и социальной работы организована студенческая исследовательская лаборатория, организация работы которой состоит из следующих элементов: участие в конкурсах научных работ; участие в выставках научных работ; участие в студенческих конференциях; подготовка публикаций и др. Преподаватели кафедры Ю.Н. Рюмина, В.В. Толмачева, Ю.О. Галущинская, О.А. Некрасова, И.А. Гизатова, Е.А. Шанц принимают активное участие в подготовке студентов к участию в межвузовских и внутривузовских олимпиадах по социальной педагогике, социальной работе, социально-культурному сервису и туризму.

Одним из направлений внеаудиторной работы студентов является добровольческая деятельность. Опыт работы факультета социального образования показывает, что студенты проявляют инициативу достаточно многопланово и их деятельность направлена на различные категории населения. В ходе добровольческой деятельности каждый студент имеет возможность проявить свои личностные и профессиональные качества, определить индивидуальный стиль социально-педагогической деятельности, оптимизировать направления самореализации. Волонтеры факультета социального образования являлись активными участниками проектов «Профилактика ВИЧ-инфекции в пенитенциарных учреждениях», «Профилактика ВИЧ-инфекции среди молодежи», социальных акций помощи пожилым людям, детям, находящимся в трудной ситуации жизненного развития. По инициативе преподавателей кафедры Ю.Н. Рюминой, Ю.О. Галущинской, О.В. Вакуленко, И.В. Чуйковой в настоящий период идет создание научно-исследовательской лаборатории «Создание информационно-деятельностного пространства в области профессиональной подготовки социально-педагогических кадров через организацию волонтерского движения» с целью развития профессиональной

активности и социальной ответственности у студентов.

Преподаватели кафедры повышенное внимание уделяют сотрудничеству с практическими работниками учреждений сферы социально-педагогической деятельности, а также проблемам допрофессиональной подготовки учащихся образовательных учреждений. Результатами допрофессиональной подготовки стали контакты с социальными педагогами различных воспитательно-образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования, местными СМИ, школами, родителями учащихся 10-11 классов по вопросам профориентации учащихся; увеличение количества учащихся, заинтересованных в выборе педагогической специальности в соответствии со своими способностями и потребностями; повышение уровня сформированности у учащихся профессионально-ценных качеств и навыков; повышение степени открытости факультета социального образования (а также ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» в целом), его позитивного влияния на преобразование социокультурной среды.

В 2009 г. на факультете прошла «Первая городская олимпиада по социальной педагогике среди школьников» в рамках программы создания единого социокультурного пространства, в организации которой самое активное участие принимали И.А. Гизатова, Н.В. Абрамовских, Е.А. Казаева. В олимпиаде участвовало пять команд. В состав каждой из команд входило пять участников. В Олимпиаде приняли участие следующие МОУ: лицей № 1, гимназия № 9, средние общеобразовательные школы №№ 2, 4, 10 г.Шадринска и средняя школа с.Юлдус. Учащиеся участвовали в конкурсах по презентации специальности «Социальный педагог», решали проблемные ситуации, защищали социально-педагогические проекты и пр. Первое место заняла команда лицея № 1 г.Шадринска. Проведение такой олимпиады стало традиционным направлением допрофессиональной подготовки учащихся к социально-педагогической деятельности.

Таким образом, инновационный потенциал кафедры социальной педагогики и социальной работы позволяет повысить качество профессиональной подготовки будущих специалистов по реализуемым кафедрой специальностям и специализациям, что подтверждается высокими результатами рейтинговой оценки деятельности преподавателей кафедры по вузу в целом.

УДК 378.1

И.С. Осипова,
г.Шадринск

Научная работа и потенциал кафедры теоретических основ физического воспитания и безопасности жизнедеятельности

Обобщаются результаты научной деятельности кафедры, раскрываются условия формирования научного потенциала.

Кафедра, научный потенциал, научная работа.

Восемь лет назад в августе 2002 года на факультете физической культуры и спорта была организована кафедра теории, методики и педагогики

физического воспитания, которую возглавила доктор педагогических наук, профессор Л.П. Качалова. Чуть позднее кафедра получила название педагогики и психологии физического воспитания и начала работу под руководством доцента Н.И. Постниковой. Однако, как бы кафедра не называлась, профессорско-преподавательский состав получил значительную порцию научного заряда своего первого авторитетного руководителя.

С 2002 по 2005 год велась работа над кафедральной научной темой «Подготовка студентов педвуза к реализации личностно-ориентированного подхода на занятиях по физической культуре».

Сущность личностно-ориентированного образования в различных образовательных системах и направлениях на протяжении работы над темой раскрывалась в тезисах и статьях преподавателей кафедры. Обобщение теоретических положений позволило утверждать, что личностный подход – это важнейший принцип, предусматривающий учет своеобразия индивидуальности личности студента в образовательном процессе. Основные общие положения личностного подхода: принятие человека таким, каков он есть; оптимистическая перспектива каждому как одно из условий развития способностей студентов; установление субъект-субъектных отношений на основе сотрудничества и добровольности и др.

В числе педагогических условий формирования у будущего учителя готовности к реализации личностно-ориентированного подхода на занятиях по физической культуре были выделены: создание личностно-ориентированного пространства в учебно-воспитательном процессе; опора на принципы диалогизации образования, триадичности образования; опора на всю совокупность знаний о человеке, на процесс саморазвития; определение педагогической поддержки как системы педагогической деятельности, раскрывающей личностный потенциал студента, включающей помощь студенту, педагогам, родителям в преодолении социальных, психологических, педагогических, личностных трудностей.

Разработка и внедрение педагогических условий формирования у будущего учителя готовности к реализации личностно-ориентированного подхода на занятиях по физической культуре и безопасности жизнедеятельности, позволяет решить несколько задач:

- способствует осуществлению личностного подхода в воспитательно-образовательном процессе, направленного на создание условий для саморазвития, самоактуализации, осознания самоценности личности студента и личности педагога;
- ориентирует педагогов на достижение социально значимых результатов. Здесь целью деятельности педагогов является не только осуществление воспитательно-образовательного процесса, но и раскрытие возможностей занятий по физической культуре для социально-педагогической адаптации личности студента, создание психолого-педагогических условий данного процесса.

Результаты работы над данной научной кафедральной темой побудили педагогический коллектив с 2006 года начать работу над новой темой «Педагогические условия создания образовательного пространства для студентов факультета физической культуры».

Целью работы является разработка модели образовательного пространства для студентов факультета физической культуры.

Задачами исследования были определены:

- обоснование сущности образовательного пространства в системе

высшего профессионального образования;

- определение направлений образовательного пространства для студентов факультета физической культуры;

- выявление педагогических условий создания образовательного пространства для студентов факультета физической культуры.

Результатами работы по данному направлению на настоящий момент стали: коллективная монография «Здоровьесберегающее пространство современной школы» (авторы – кандидаты педагогических наук, доценты И.С. Осипова, Н.И. Постникова, О.Н. Суетина), научные статьи, ежегодная студенческая научно-практическая конференция «Современное образовательное пространство», сборники материалов студенческой конференции, учебно-методические работы, выступающие в качестве сопровождения образовательной деятельности студентов факультета.

Работа по кафедральной теме продолжается. Итогом работы педагогический коллектив видит организацию эффективного образовательного пространства факультета физической культуры в современном вузе.

Богатство любой кафедры – педагоги. Действительно, любое научное начинание – сложный путь поиска истины, когда сплоченный коллектив единомышленников является зачастую ключевым условием успеха.

С момента организации кафедры плодотворно работает доцент Постникова Наталья Ивановна, чьи научные интересы самым тесным образом связаны с организацией научно-исследовательской работы студентов факультета и вуза. Наталья Ивановна – рьяный организатор движения дебатов.

Широкие научные перспективы демонстрируют своей научной деятельностью доценты кафедры Суетина Ольга Николаевна и Кузнецова Наталья Александровна.

Несмотря на молодость, своей эрудицией привлекают студентов занятия старшего преподавателя Касьяновой Натальи Сергеевны, в лице которой кафедра приобрела еще одного кандидата наук.

Талантливыми педагогами и методическим тылом научной работы кафедры является доцент Дрягин Владимир Александрович, целая плеяда старших преподавателей: Буркова Любовь Геннадьевна, Пушкарева Нина Александровна, Зырянова Нина Николаевна.

Разносторонним и высококвалифицированным специалистом является старший преподаватель Булдашева Ольга Викторовна. На повестке дня стоит ее будущая защита кандидатской диссертации.

О растущем научном потенциале кафедры говорят следующие факты.

Кафедрой организованы Всероссийские научно-практические конференции: «Социальная адаптация субъектов образовательного процесса как фактор безопасности общества» (14 апреля 2006 г.), «Традиции и инновации в физкультурном образовании» (20 ноября 2009 г., под эгидой МАНПО). Научное сотрудничество с Международной академией наук педагогического образования продолжится в текущем году в рамках конференции «Проблемы безопасности и здоровья в современной России», запланированной на ноябрь 2011 г.

В 2007 году преподаватели приняли участие в выполнении гранта «Физическое воспитание как компонент здоровьесберегающего пространства зауральской школы», финансируемого Департаментом экономического развития и инвестиции Курганской области правительства Курганской области (научный руководитель - канд.пед.наук, доцент О.Н. Суетина).

В планах кафедры продолжить участие в выполнении грантов и хоздоговорных проектов как одного из перспективных направлений работы кафедры по приращению ее научного потенциала и обогащению профессиональной деятельности педагогов.

Преподаватели кафедры теоретических основ физического воспитания и безопасности жизнедеятельности достаточно активно включились в рецензирование авторефератов диссертаций и подготовку экспертных заключений на диссертационные исследования по педагогическим специальностям.

Как бы ни была важна научная работа педагогов, главное в вузе – взаимодействие студента и преподавателя, которое определяет конечный результат - формирование компетентной творческой личности молодого специалиста. Эта работа идет в непростых условиях. Престиж педагогической профессии, интерес к учебной и научной деятельности в последнее время падал. На кафедре постоянно шел поиск форм организации взаимодействия студентов с преподавателями. Одной из таких разработок, внедренных в практику педагогической работы кафедры, является рейтинговая система оценивания успеваемости, стимулирующая учебную и учебно-исследовательскую работу студентов. Система единодушно поддержана коллективом кафедры и достаточно успешно реализуется.

В новых условиях подготовки специалистов в высшей школе учебный процесс перестраивается в связи с постоянно меняющимися общественными потребностями. Выпускник должен иметь такую базовую подготовку, которая позволит ему достаточно легко адаптироваться к новой профессиональной деятельности. На этом пути кафедра разработала и в настоящее время интенсивно разрабатывает целый набор курсов по выбору: «Акмеология физической культуры и спорта», «Современное образовательное пространство», «Девиантное поведение детей и подростков», «Профессионально-педагогическая компетентность спортивного педагога», «Организация оздоровительной работы в образовательном учреждении», «Виды адаптивной физической культуры», «Организационные основы деятельности педагога», «Теория воспитательных систем», «Воспитательная работа в образовательном учреждении», «Личностно-ориентированный подход в образовании», «ПО Маяк и последствия его деятельности», «Современные направления деятельности учителя безопасности жизнедеятельности», «Психологическое здоровье учителя безопасности жизнедеятельности», «Здоровьесберегающие технологии в деятельности учителя безопасности жизнедеятельности», «Компетентностный подход в деятельности учителя безопасности жизнедеятельности».

На спецкурсах и курсах по выбору как отражению научно-исследовательской деятельности преподавателей кафедры изучаются теоретические и практические основы современных направлений образования.

Для наиболее подготовленных студентов кафедра предлагает разнообразные формы внепрограммной учебной и научно-исследовательской работы: участие в ежегодной научно-практической конференции «Современное образовательное пространство», публикации статей и тезисов в сборниках трудов, конкурсы на лучшую научную работу, дебаты, педагогические проекты.

Осуществляется работа проблемных групп по широкому спектру направлений:

- «Профессионально-педагогическое становление будущего педагога по физической культуре», «Инновационные процессы в

физкультурном образовании» (руководитель канд.пед.наук, доцент И.С. Осипова);

- «Активные методы организации образовательной деятельности», «Психопедагогика физического воспитания» (руководитель канд.пед.наук, доцент Н.И. Постникова);

- «Здоровьесберегающие технологии в современном образовательном пространстве» (руководитель канд.пед.наук, доцент О.Н. Суетина);

- «Личностно-ориентированное образование» (руководитель канд.пед.наук, доцент Н.А. Кузнецова);

- «Подготовка будущих педагогов по физической культуре и безопасности жизнедеятельности к компетентному решению профессиональных задач» (руководитель старший преподаватель О.В. Булдашева).

Молодой и динамичный профессорско-преподавательский состав кафедры, находящийся в постоянном научно-методическом поиске, с готовностью отзывается на предложения расширения границ научной деятельности. Смею утверждать, что научно-исследовательский потенциал кафедры еще не раскрыт в полной мере, поэтому впереди у педагогов долгая и, хотелось бы надеяться, плодотворная научная жизнь.

УДК 378.1

Н.В.Скоробогатова,
г.Шадринск

Научно-исследовательская деятельность кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии. Состояние и перспективы

В статье представлены состояние научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГОУ ВПО «ШГПИ». Намечены перспективы научно-исследовательской деятельности.

Социализация, научные школы, состояние и перспективы научно-исследовательской деятельности кафедры

Кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии была основана в 1999 году. С этого времени кафедра осуществляет подготовку студентов по следующим специальностям: 1) 050716 – специальная психология с дополнительными специальностями: 050715 – логопедия и 050714 - олигофренопедагогика; 2) 050715 – логопедия с дополнительной специальностью 050717 – специальная дошкольная педагогика и психология.

В настоящее время на кафедре работает 17 штатных преподавателей, из них 1 имеет ученую степень доктора наук, 7 человек имеют ученую степень кандидата наук, что в совокупности составляет около 50% остепененности. Шесть преподавателей работают над подготовкой диссертационных исследований на соискание степени кандидата наук. С 2000 года кафедру возглавляла канд. пед. наук, профессор Т.Н. Филютина, с 2010 года возглавляет - канд. психол. наук, доцент Н.В.Скоробогатова.

Научная деятельность преподавателей кафедры осуществляется в русле общей кафедральной темы: «Актуализация интегративных возможностей личности детей с отклонениями в развитии в процессе их

социализации». Исходя из данной тематики под руководством преподавателей кафедры осуществляется научная деятельность в русле 16 психолого-педагогических проблем, в рамках которых преподаватели совместно со студентами реализуют подготовку курсовых и выпускных квалификационных работ, осуществляют подготовку студентов к олимпиадам. На кафедре сформировались научные школы, появляются новые:

школа, возглавляемая доктором психологических наук, профессором Ульенковой Ульяной Васильевной изучающей проблемы психолого-педагогической диагностики и коррекции детей с задержкой психического развития;

школа, возглавляемая кандидатом педагогических наук, профессором Репиной Зоей Алексеевной, изучающей психолого-педагогические технологии коррекции нарушений речи у детей;

школа, возглавляемая кандидатом педагогических наук, профессором Филютиной Татьяной Николаевной, занимающейся исследованием проблемы влияния родительско-детских отношений на становление психики детей с нормальным и аномальным развитием;

школа, возглавляемая кандидатом психологических наук, профессором Калининой Ольгой Валерьевной, кандидатом психологических наук, доцентом Лихачевой Натальей Львовной, и кандидатом психологических наук, доцентом Назаревич Оксаной Сергеевной, изучающими проблемы психолого-педагогической диагностики и коррекции психики и поведения детей с умственной отсталостью;

школа, возглавляемая кандидатом психологических наук, доцентом Скоробогатовой Натальей Владимировной, изучающей особенности пространственного поведения у детей с отклонениями в развитии, в сравнении с детьми нормального уровня развития.

Конец 2009-2010 учебного года для кафедры был очень продуктивным в русле защит кандидатских диссертаций. Так в мае - июне этого года состоялись успешные защиты кандидатских диссертаций по специальности 19.00.10 – коррекционная психология: Юдиной В.А. по теме «Психологические особенности творческого воображения у умственно отсталых младших школьников» и Кропачевой М.Н. по теме «Психологические особенности самоотношения у младших школьников с ЗПР», которые состоялись в г. Нижнем-Новгороде. В это же время состоялась защита кандидатской диссертации по специальности 13.00.03 – коррекционная педагогика: Алексеева И.А. по теме «Генезис системы специального образования Курганской области (с начала XVIII в.)» в г. Екатеринбурге.

Можно подчеркнуть активное участие преподавателей кафедры в рецензировании кандидатских диссертаций и авторефератов к ним. Так Т.Н. Филютиной, Н.В. Скоробогатовой, О.В. Калининой были подготовлены отзывы на авторефераты кандидатских диссертаций.

Продолжает укрепляться сотрудничество кафедры со специальными коррекционными (школа № 11, 12, 16), и общеобразовательными учреждениями (ДОУ № 35, 17, 23, 3/9 школы 8, 13, 15, 20) и профессиональным училищем № 15 г. Шадринска. Так 21 октября 2009 года по инициативе кафедры на базе факультета коррекционной педагогики и психологии был проведен «Круглый стол» по теме «Система взаимодействия кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии со специальными (коррекционными) учреждениями города Шадринска». На данном мероприятии выступили преподаватели кафедры: Н.Л. Лихачева, Е.А. Шустов, Н.В. Скоробогатова, И.В. Казакова, М.А. Язовских, Т.Н. Филютина и сотрудники СКОУ: В.А. Грицук, -

директор ШДДИ для детей с глубокими нарушениями интеллекта; Ю.А. Колесова - психолог ПУ-15; А.И. Черных и А.С. Баева – педагоги-психологи реабилитационного центра; М.А. Грамотеева – руководитель методического совета школы №16; В.А. Зацепин – учитель технологии СКОУ №11 и др. В ходе работы «Круглого стола были рассмотрены основные вопросы взаимодействия кафедры со специалистами образовательных учреждений города и перспективы дальнейшего сотрудничества.

Продолжают функционировать две научные лаборатории на базе дома-интерната для умственно отсталых детей (руководитель лаборатории Т.Н. Филютина) и реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями (руководитель И.В. Казакова). Традиционными на базе этих лабораторий стали проведение студенческих практик, Организация научных исследований, «Педагогические чтения», работа одной из студенческих секций, приуроченной к Неделе науки, работа «Круглого стола», проведение занятий опытными преподавателями кафедры для сотрудников данных учреждений и др.

За отчетный период преподаватели кафедры приняли участие в научно-практических конференциях разного уровня. С 25 по 26 ноября 2009г. в Институте специального образования Уральского государственного педагогического университета проходила международная научно-практическая конференция посвященная 45-летнему юбилею института «Современность и пути развития специального образования». В работе данной конференции принимали участие такие ученые как: О.Г. Приходько, доктор пед. наук, профессор, зав. кафедрой логопедии, декан факультета специальной педагогики, ведущий научный сотрудник лаборатории ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии ГОУ ВПО МГПУ, старший научный сотрудник лаборатории дошкольного воспитания детей с проблемами развития Института коррекционной педагогики РАО, Б.В. Белявский, заместитель руководителя Центра реабилитационного и коррекционного образования Федерального института развития регионального образования, И.А. Филатова, канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой психопатологии и логопедии, директор ИСО УрГПУ, О.Л. Алексеев, доктор пед. наук, профессор, зав.кафедрой специальной педагогики ИСО УрГПУ, В.В. Коркунов, канд. пед. наук, профессор кафедры специальной педагогики ИСО УрГПУ.

От кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии в данной конференции в работе секций приняли участие Скоробогатова Н.В., зав. кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии и Шустов Е.А., канд. пед. наук. доцент.

В ответном письме Институт специального образования УрГПУ выразил благодарность ректорату Шадринского государственного педагогического института и факультету коррекционной педагогики и психологии за поздравление и оказанную поддержку в работе международной научно-практической конференции.

15 апреля 2010 года на база ГУ «Шадринский детский дом-интернат для умственно отсталых детей» при активном участии сотрудников кафедры состоялись VIII психолого-педагогические чтения на тему «Психолого-педагогическое сопровождение детей с отклонениями в развитии». Программа психолого-педагогических чтений состояла из следующих пунктов: открытие VIII психолого-педагогических чтений; просмотр видеофильмов «Наш дом»; знакомство с работой ГУ «ШДДИ для умственно отсталых детей»; просмотр мастер-класса (10 шт.); пленарное заседание; работа по четырем секциям, где руководителями выступили преподаватели кафедры: секция

педагогов-психологов, руководитель: Шустов Е.А; секция учителей-дефектологов, руководитель: Филютина Т.Н.; секция логопедов, руководитель: Зотеева О.С.; секция социальных педагогов и специалистов по социальной работе, руководитель: Тофанило Е.А. - специалист по социальной работе ГУ «Шадринский детский дом-интернат для умственно отсталых детей». От кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии на педагогических чтениях выступили с докладами: Н.В. Скоробогатова, Е.А. Шустов, Т.Н. Филютина, А.И. Куприна, Р.И. Капустина, О.С. Зотеева, И.В. Казакова. По результатам работы и материалам выступлений был укомплектован сборник научных статей.

В апреле 2010 года студенты дефектологических специальностей (И. Подгорбунских 453 гр., И. Коростина 453 гр., В.Воробьева 352 гр., Н.Ватулина 352 гр. и С.Соколова 452 гр.) впервые приняли участие во II Всероссийской студенческой олимпиаде по «Специальной педагогике» в Челябинске. Олимпиада была организована в форме соревнования студентов 2-4 курсов по комплексу дисциплин, лежащих в основе теоретической базы будущей профессиональной деятельности по специальности «Специальная педагогика».

Для участия в олимпиаде зарегистрировалось 7 команд: «Удмуртский государственный педагогический университет», «Оренбургский государственный педагогический университет», «Башкирский Государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», «Кузбасский государственный педагогический университет», «Челябинский государственный педагогический университет». В первом туре состоялась презентация команды нашего ВУЗа, которая была представлена в творческой форме. Жюри оценило презентацию нашей команды за оригинальность и яркость атрибутики. Во втором теоретическом туре проводилось компьютерное тестирование по дисциплинам общепрофессиональной и предметной подготовки «Клиника интеллектуальных нарушений», «Специальная педагогика», «Психолого-педагогическая диагностика» - раздел «Работа с семьей ребенка, имеющего отклонения в развитии», «Педагогические технологии».

По результатам теоретического тура в личном зачете Воробьева Влада (студентка 352 группы) заняла III призовое место, ей была вручена почетная грамота.

В третьем - аналитическом туре предлагалось обосновать решение предложенной проблемной задачи с целью оценивания профессионально-образовательных компетенций участников олимпиады. Обоснование решения проблемной задачи нашей командой было достойно оценено за правильность, логичность и корректность применения терминологии.

В четвертом туре состоялась защита творческого проекта «Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в интегрированном образовательном пространстве». Наша команда участников представила творческую защиту проекта «Педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в интегрированном образовательном пространстве», которая была высоко оценена за научность, информационную компетентность по проблеме, методическое и дидактическое сопровождение творческого проекта, и полноценную интегративность. Таким образом, в командном зачете по количеству баллов, набранных командой студентов при выполнении заданий в четырех турах, наша команда заняла шестое место. Все участники

студенческой команды ШГПИ получили сертификаты об участии в олимпиаде, почетную грамоту за победу в номинации «Смелый анализ педагогических ситуаций».

Традиционным стало участие студентов пятого курса в Межрегиональной научно-практической конференции (г. Екатеринбург). В апреле 2010 года Н. Надменко, 553 гр. (научный руководитель Т.Ю. Кучкильдина), Т. Дьячкова, 553 гр. (научный руководитель О.С. Зотеева), А. Коляскина, 553 гр. (научный руководитель М.А. Язовских), Е. Андреева, 554 гр. (научный руководитель А.И. Куприна), О. Шаркунова, 554 гр. (научный руководитель Т.Н. Филютина), Г. Третьякова, 552 гр. и М. Мылтасова, 552 гр. (научный руководитель Н.В. Скоробогатова) достойно представили результаты исследований в ходе подготовки своих выпускных квалификационных работ. Материалы студенческих исследований вошли в сборник статей.

В течение 2009 года преподавателями кафедры было опубликовано всего 57 публикаций из которых: 53 статьи 1 тезисы в разных периодических изданиях два учебных пособия Н.В. Скоробогатовой и одно учебно-методическое пособие Т.Ю. Кучкильдиной. Общий объем публикаций по кафедре составил 40,4 п.л.

Преподаватели кафедры заинтересованы в повышении своей квалификации, на сегодняшний день все преподаватели кафедры повысили свою квалификацию. Так, в марте 2010 года Т.Н. Филютина по теме «Современные подходы к подготовке психологов и педагогов к работе в условиях интегрированного и инклюзивного образования» и И.В. Казакова по теме «Инновации в организации и содержании специального образования на современном этапе» прошли плановые курсы повышения квалификации в «Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» (г. Москва). В мае этого же года Н.В.Скоробогатова прошла плановые курсы повышения квалификации в Московском педагогическом государственном университете по теме «Модернизация вузовского и послевузовского образования специалистов-дефектологов».

На кафедре продолжает функционировать аспирантура по специальности 13.00.03 – коррекционная педагогика. На начало 2010 -2011 года по данной специальности обучается 18 аспирантов и соискателей. Научными руководителями выступают: З.А. Репина, О.В. Калинина, Т.Н. Филютина, Н.Л. Лихачева, Н.В. Скоробогатова.

Следует отметить, что кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии представляет собой сплоченный творческий коллектив, способный решать серьезные проблемы оперативно, вдумчиво, слаженно. За время существования кафедры наметились четкие традиции как в научно-исследовательской деятельности так и в других видах работ. На современном этапе перед кафедрой в научно-исследовательском плане стоят следующие первоочередные задачи: повышение процента остепененности кафедры; активизация подготовки качественных диссертационных исследований по направлению логопедия и докторских диссертаций (специальности 19.00.10 – коррекционная психология и 13.00.03 – коррекционная педагогика); повышение квалификации преподавателей кафедры через плановые курсы; увеличение числа печатной продукции (в том числе электронных учебников) и монографий; участие преподавателей в разного статуса научно-практических конференциях; подготовка документов к открытию аспирантуры по специальности 19.00.10 – коррекционная психология и другие задачи.

УДК 378.1

В.С. Оплетаев,
Н.В. Сычева,
г. Шадринск

Кафедра правовых дисциплин: ни дня без науки

В настоящей статье рассматривается становление, развитие и достижения кафедры правовых дисциплин в области организация учебного процесса, научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов.

Кафедра правовых дисциплин, научная деятельность, ЮНСО «Астрея», Юридическая клиника – центр бесплатной правовой помощи гражданам.

Общие сведения

В 2001 году была создана кафедра экономики и права. У истоков кафедры стояли кандидат философских наук Т.В. Муслумова (ныне – доктор философских наук), доцент В.К. Усольцев, подполковник в отставке. С 2008 года кафедру возглавляет выпускница факультета истории и права кандидат юридических наук, доцент Н.В. Сычева.

В соответствии с решением Ученого Совета института от 24.10.2008. Приказ № 71 от 24.10.2008 г. кафедра была переименована в кафедру «правовых дисциплин». Кафедра «правовых дисциплин», являясь выпускающей кафедрой по специальности «Юриспруденция», разрабатывает и согласовывает с учебно-методическим управлением проекты учебных планов по специальности, осуществляет непосредственное методическое руководство подготовкой выпускников по закрепленной специальности, организует учебную и производственную практики студентов, предусмотренные учебными планами, устанавливает в этих целях прямые связи с предприятиями (организациями, учреждениями), принимает участие в организации межкафедральных методических семинаров с целью обеспечения единства критериев оценки знаний обучающихся и соответствия уровня подготовки требованиям федерального государственного образовательного стандарта по специальности, проводит работу по профессиональной ориентации молодежи, анализирует данные о трудоустройстве своих выпускников, поддерживает с ними постоянные связи, изучает рынок трудовых ресурсов по специальности.

За кафедрой закреплены 37 дисциплин, преподавание которых по всем формам обучения ведется в соответствии с рабочими учебными программами и учебно-методическими комплексами, составленными на основе Государственного образовательного стандарта по специальности 050402 — «Юриспруденция».

Известно, что условием, определяющим качество подготовки специалистов, является кадровое обеспечение образовательной деятельности. Профессорско-преподавательский состав кафедры формировался, главным образом из выпускников вуза и высокопрофессиональных специалистов, имеющих учёные звания и степени, а также из числа практических работников и проявивших склонность к научно - педагогической деятельности. В настоящее время в штате кафедры 17 преподавателей из которых 5 — профессоров, 3 — доцента, 5 – ст. преподавателя, 4 – ассистента.

Профессорско-преподавательский состав постоянно находится в творческом развитии, совершенствуется, наблюдается устойчивая тенденция роста профессионального уровня. Подтверждением этому является работа сотрудников кафедры. В настоящее время над диссертационными исследованиями на соискание ученой степени доктора юридических наук работает Блясова И.Ю; на соискание ученой степени кандидата юридических наук работают: Булычева Е.С., Оплетаев В.С., Мазеина Ю.В., Макарова С.В., Семенова Е.В., Сухих И.А., Темняков М.Т., Щербакова М.В.

Преподаватели кафедры регулярно проходят повышение квалификации, среди них: Булычева Е.С. (магистратура по специальности «юриспруденция» ЮрГЮА), Сычева Н.В. (повышение квалификации по программе «Управление качеством инновационного образования (на примере классического университета)» УрГУ им. А.М. Горького), Усольцев В.К., Темняков М.Т. (профессиональная переподготовка по программе «юриспруденция» ЧелГУ). Так же преподаватели кафедры регулярно проходят повышение квалификации в рамках практических семинаров и тренингов, проводимых в ШГПИ и ЧелГУ.

Таким образом, реализация основной образовательной программы подготовки дипломированного специалиста обеспечивается педагогическими кадрами, имеющими базовое юридическое образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины, и активно занимающимися научной и научно-методической деятельностью.

Организация учебного процесса

Роль кафедры в учебном процессе заключается в организации квалифицированной преподавательской деятельности, направленной на подготовку высокопрофессиональных учителей истории и права. Важнейшей задачей, решаемой профессорско-преподавательским составом кафедры в образовательном процессе, является установление междисциплинарных связей, позволяющих адаптировать теоретико-правовые модели к отраслевым юридическим дисциплинам и юридической практике.

Серьезное внимание на кафедре уделяется совершенствованию обучения студентов и слушателей. Следует подчеркнуть, что кафедра начала активно применять инновационные технологии обучения. В учебном процессе используются проблемные лекции, лекции беседы, круглые столы, коллоквиумы, конференции, анализ конкретных ситуаций следственной и судебной практики, моделирование проблемных ситуаций, деловые игры; осуществляется анализ нормативно-правовых документов, изучаемых по конкретным дисциплинам, тесты, моделированные уголовный и гражданский процессы проводятся выездные занятия в судебных органах, на «местах совершения преступления». На занятиях преподаватели кафедры активно используют видеометод при обучении студентов в следующих формах: видеолекции, слайд-лекции и др. На тематические лекции и семинары приглашаются представители органов государственной власти и местного самоуправления, правоохранительных органов, общественных организаций.

Читаемые на кафедре учебные дисциплины надлежащим образом обеспечены учебниками, учебными пособиями, соответствующими нормативными актами, а также учебно-методическими материалами, подготовленными преподавателями кафедры.

В настоящее время коллектив кафедры занят наращиванием учебно-методического и научного потенциала качественного преподавания студентам, магистрантам с учетом перехода к многоуровневому обучению. С этой целью в плане кафедры на 2010/2011 учебном году преобладают меры, направленные на проблемную

дифференциацию обучения, дифференцированный подход к каждому студенту, повышения качества образовательного процесса, более активного, избирательного и эффективного использования дистанционного обучения, достижений современных ТСО, расширение методической базы заочного обучения и другие.

Научная деятельность

Научная работа кафедры осуществляется в соответствии с планом НИР кафедры в рамках научной темы: «Право и личность: прошлое, настоящее и будущее».

Преподаватели кафедры ведут активную научно-исследовательскую деятельность, постоянно повышают свой профессиональный потенциал. В местных и иногородних, в том числе – центральных изданиях ими опубликовано значительное количество печатных работ – монографий, научных статей, учебных и учебно-методических пособий. Кроме того, преподаватели активно участвуют в конкурсах научных исследований: В.С. Оплетаев в 2010 году стал лауреатом Всероссийского заочного конкурса молодежи образовательных учреждений и научных организаций на лучшую работу «Моя законотворческая инициатива», Е.С. Булычева в 2009 году получила грамоту за лучший научный доклад на секции «Конституционного, административного и муниципального права» в Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Правовая система и вызовы современности» г. Уфа. Также, преподаватели Булычева Е.С. и Сычева Н.В. имеют благодарственные письма Избирательной комиссии Курганской области за качественную подготовку студентов к участию в конкурсе на лучшую работу по избирательному праву и избирательному процессу.

На базе кафедры регулярно проводятся научные конференции и семинары. В них принимает активное участие не только профессорско-преподавательский состав, но и многочисленные гости из других вузов и правоохранительных органов. Только в 2009-2010 году состоялись 2 научных конференции: Международная научно-практическая конференция «Инновационные процессы в Российском праве, экономике и исторической науке» и Всероссийская научно-практическая конференция «Студенческий взгляд на Российское законодательство».

В настоящее время ведется подготовка по организации Международной научно-практической конференции по теме «Проблемы защиты прав несовершеннолетних и профилактики правонарушений в молодежной среде» и Международной очно - заочной научно-практической конференции «История, экономика, право: теория и реальность».

Научно-исследовательская работа студентов

Отправной точкой в становлении студенческой науки юридической направленности на факультете истории и права ШГПИ стало образование в ноябре 2006 г. юридического научного студенческого общества (далее ЮНСО) «Астрея» под руководством преподавателя кафедры экономики и права В.С. Оплетаева. Названное в честь греческой богини справедливости, общество старается придерживаться в своей работе выбранного девиза «Справедливость – высший закон».

Первым испытанием для членов ЮНСО стал аукцион правовых знаний в рамках недели пропаганды правовых знаний среди учащихся средних и высших учебных учреждений, проходивший 21 ноября 2006 г. в Центральной библиотеке им. А.Н. Зырянова. Результатом данного мероприятия стала безоговорочная победа команды, состоящей из членов ЮНСО - Новоселовой Н., Артюшенко В., Чебыкина Е.

17 ноября 2006 г. члены ЮНСО приняли участие в работе круглого стола по теме «Молодежь и воинская обязанность», проходившего в администрации г. Шадринска. С докладами выступили студенты-старшекурсники Дряннов Д. и Артюшенко В.

Не останавливаясь на достигнутом, члены «Астреи» взялись за организацию своих научных мероприятий. 22 февраля 2007 г. членами ЮНСО для студентов факультета истории и права был организован круглый стол «Образованные граждане – опора государства». Данная тематика не оставила равнодушными никого из присутствующих. Каждый доклад сопровождался жаркими дискуссиями и спорами.

В этом же учебном году на факультете истории и права была проведена первая научная студенческая конференция «Результаты и перспективы совершенствования российского права и экономики», в работе которой приняли участие и члены «Астреи».

По результатам этой конференции было выбрано 4 участника, которые представляли наш факультет на Межвузовской научной конференции «Проблемы современного российского права», проходившей 4-5 мая 2007 г. в г.Челябинске на базе ЧелГУ и ЮУрГУ. Доклады студентов (Жайворонко И., Хмелева И.. Старцева Н., Новоселова Н.) вошли в сборник данной конференции, а доклад Новоселовой Натальи был отмечен специальной грамотой.

В 2007-2008 учебном году ЮНСО «Астрея» продолжило свою активную научную деятельность.

Студенты-члены ЮНСО «Астрея» Хмелёва И. и Жайворонко И. приняли участие в конкурсе научных работ проводимому Курганским облизберкомом посвященном избирательной системе. Их совместная работа заняла 3 место.

«Астрея» старается выбирать наиболее актуальные и волнующие студентов темы для исследований. Свидетельством чему стало проведение на факультете истории и права 12 февраля 2008 г. студенческой конференции «Реформирование системы высшего образования в рамках Болонского процесса». Помимо студенческих докладов, касающихся основных вопросов двуступенчатого высшего образования, на вопросы присутствующих отвечала ректор ШГПИ, д.п.н., профессор Л.И. Пономарёва.

Члены ЮНСО продолжили заявлять о себе вне стен родного института. Студенты Новосёлова Н., Хмелёва И., Жайворонко И. приняли участие в работе юбилейной X Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов «Норма. Закон. Законодательство. Право», проходившей 24-26 апреля 2008 г. на базе Пермского государственного университета. В секции «Уголовное право» Хмелева И. заняла первое место. Помимо удачного выступления наши студентки наладили хорошие связи со студентами из других вузов России.

Позднее произошло знаковое событие для факультета истории и права, участие в котором приняло и ЮНСО «Астреи». Новосёловой Натальей был защищен проект юридической клиники, которая была открыта 3 декабря 2008 г. в рамках нашего факультета на базе ЮНСО «Астрея».

Для привлечения студентов к научной деятельности на факультете истории и права проводятся конференции, в которых принимают участие как студенты, так и их преподаватели. Так, 9 февраля 2008 г. на нашем факультете была проведена студенческая конференция «Российская молодежь в XXI веке: перспективы гражданского и профессионального становления», которая была приурочена к Всероссийскому дню науки. С докладами выступали преподаватели кафедры правовых дисциплин Оплетаев В.С. и Булычева Е.С., а также студенты-члены ЮНСО «Астрея» Гришина К. и Бухаров А.

Для развития студенческой науки на факультете требовалось проведение научных мероприятий с привлечением студентов из других учебных заведений. Поэтому 27 марта 2009 г. на факультете истории и права прошла первая Всероссийская студенческая научная конференция «Студенческий взгляд на российское законодательство», очное участие в которой приняли учащиеся вузов Екатеринбурга и Челябинска. А география заочного участия простиралась далеко за пределы Уральского федерального округа. По результатам конференции был издан сборник студенческих работ.

Ещё одним направлением в студенческой науке стало участие 3 апреля 2009 г. студентов факультета истории и права в региональном этапе Всероссийской студенческой юридической олимпиаде, проходящей на базе УрГЮА. Пионерами в этом мероприятии от нашего института стали Чмир А., Уварова Е., Рассохина Н., Чеснокова Н., Толкачева О., Бухаров А. Последний занял третье место в секции «уголовное право» и получил право участвовать в Финальном туре олимпиады, проходившей на базе Московской государственной юридической академии им. О.Е.Кутафина.

Отмечая 70-летний юбилей ШГПИ, члены ЮНСО «Астрея» и студенты-стажеры «Юридической клиники» провели 19 октября 2009 г. конференцию «Правовой статус студентов: гарантии, обеспечение, защита». Помимо докладов по интересующей студентов тематике (социальная защита студентов, их стипендиальное обеспечение, налоговый вычет за обучение и др.), всем желающим были выданы раздаточные материалы с перечнем необходимых документов.

7-9 декабря 2009 г. студенты вместе с преподавателем кафедры правовых дисциплин Булычевой Е.С. приняли участие в работе Международной научной конференции «Правовая система и вызовы современности», проводимой Институтом права Башкирского гос.университета. В рамках данного мероприятия наши студенты проявили себя еще в одном направлении научной работы – дебатах по уголовно-правовой тематике, за активное участие в которых были награждены грамотой.

Студенты факультета истории и права принимают активное участие в ставших ежегодными Всероссийских Ильинских молодёжных научно-богословских чтениях «Духовно-нравственный путь развития России и молодежь».

В честь годовщины своего открытия «Юридическая клиника» провела региональную студенческую конференцию «Роль правовых знаний в формировании активной жизненной позиции». В работе конференции приняли участие выпускники «Юридической клиники», студенты ЮУрГУ, студенты-стажёры «Юридической клиники» ШГПИ во главе со своим руководителем к.ю.н., доцентом, федеральным судьёй в отставке Соколовой Н.В.

В рамках дня науки 8 февраля 2010 г. было проведено общефакультетское интеллектуальное мероприятие «Игры разума», в котором студенты проверили свои знания в различных областях знаний.

Активно включилась в научно-исследовательскую работу «Юридическая клиника» ШГПИ. 18 марта 2010 г. она провела круглый стол «Юридическая клиника: профанация или реальность». А позднее в статусе гостей приняли участие в работе круглого стола «Воспитание терпимости в молодёжной среде», проводимого Уральским филиалом ГОУ ВПО «Российская академия правосудия».

Ежегодно на факультете истории и права научная работа активизируется в период прохождения Недели науки в ШГПИ. В рамках которой проходят мероприятия различной направленности: студенческие конференции,

предварительная защита ВКР студентов пятого курса, олимпиада по обществознанию среди учащихся школ города Шадринска и Шадринского района, олимпиада по правоведению среди студентов ШГПИ, деловые игры по моделированию уголовного и гражданского процесса, олимпиада по теории и всеобщей истории государства и права среди студентов 1-3 курсов нашего факультета.

Таким образом, студенты факультета истории и права активно участвуют в научно-исследовательской работе, благодаря чему самосовершенствуются в юридических науках, достойно представляя свой институт за пределами г.Шадринска.

Юридическая клиника

3 декабря 2008 г., в День юриста, торжественным разрезанием красной ленты был дан старт работе Юридической клиники – новому социально-учебному проекту в Шадринском государственном педагогическом институте. Руководителем Клиники была назначена кандидат юридических наук, доцент кафедры правовых дисциплин ШГПИ, федеральный судья в отставке Надежда Викторовна Соколова.

Создание Юридической клиники на базе пединститута является принципиально новым организационным решением. Юридическая клиника ШГПИ была и остаётся первым и единственным подобного рода социально-учебным проектом на территории Курганской области. Кроме того, созданная клиника относится к центрам правовой помощи, работающим по любым отраслям права, что, как свидетельствуют данные официального сайта юридического клинического образования[1], встречается нечасто.

Его реализация на практике преследует двуединую цель: социально-незащищённые слои населения города и района приобретают возможность получить бесплатную правовую консультацию, помощь при составлении любых юридических документов, а студенты ШГПИ, обучающиеся по специальности «Юриспруденция», получают возможность применять в реальных жизненных ситуациях те знания, которые они приобретают на лекционных и семинарских занятиях по правовым дисциплинам.

Свою деятельность Юридическая клиника ШГПИ строит на основе действующего законодательства РФ, положения «О Юридической клинике центра юридической консультации ЮНСО «Астрея»», Этического кодекса «Юридической клиники» при государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Шадринский государственный педагогический институт».

В настоящее время Юридическая клиника ШГПИ пользуется заслуженным уважением не только среди студентов и преподавателей института, но и у многих жителей города Шадринска. Всего за 2 года работы клиентами Клиники стали более 200 человек. Всем клиентам клиники даны устные разъяснения по возникшим у них около 500 вопросов.

Юридическая Клиника приобрела своих постоянных клиентов. Для многих из них Юридическая клиника – это единственно возможное средство доступа к правовой помощи. Не только из-за безвозмездности оказываемых услуг, но и потому, что в других местах (в госорганах, адвокатуре и т.п.) им объективно не могут уделить много времени и внимания. В Клинике это возможно, так как здесь акцент делается на обстоятельный, подробный разговор с клиентом – опыт живого общения с “носителем социальной проблемы” часто открывает глаза на причину сложившейся ситуации и истинную природу права.

И хотя Клиника в силу своих учебных целей не может стать панацеей в сфере юридической помощи для города и района, но своим клиентам она

[1] Из 151 зарегистрированной на 15.11.2009 года юридических клиник лишь 46 имеют общую специализацию. URL: www.lawclinic.ru

гарантирует качественную помощь. Сама процедура работы в Клинике обеспечивает качество: это и специальная подготовка студентов, и неоднократная проверка работы студента руководителем Клиники, и совместная работа студентов в парах и группах, и большое время, отводимое на работу по делу. Студенты учатся определять проблему, анализируя её не только с юридической точки зрения, но и с человеческой, и, что немаловажно, с чисто практической стороны[2, С. 27.].

Помимо своих основных обязанностей, стажёры Юридической клиники ШГПИ ведут активную научно-исследовательскую работу. В течение 2 лет работы стажёрами Юридической клиники опубликованы: 1 монография, 1 учебное пособие, более 50 научных статей. Члены «Юридической клиники» ШГПИ неоднократно становились победителями Международных и межрегиональных научно-практических конференций, их работы регулярно публикуются в сборниках научных статей, в том числе и далеко за пределами нашего города. Сам факт успешных выступлений студентов педагогического вуза на конференциях и олимпиадах, участниками которых являлись, за их исключением, только студенты, получающие образование по специальности “юриспруденция”, свидетельствует о высоком качестве полученных ими знаний.

Сегодня Юридическая клиника является также базой для прохождения практики студентами ШГПИ, обучающимися по специальности «Юриспруденция». Кроме того, стажёры Клиники ведут активную учебно-разъяснительную работу среди студентов других факультетов, выступая там с докладами по наиболее актуальным правовым вопросам. Так, 19 октября 2009 г. силами стажёров «Юридической клиники» была проведена внутривузовская научно-практическая студенческая конференция, посвящённая 70-летию ШГПИ: «Правовой статус студента: гарантии, обеспечение, защита».

В настоящее время налаживаются координационные связи с «Юридическими клиниками», работающими в Южно-Уральском и Челябинском государственных университетах г. Челябинска, в Уральской государственной юридической академии, Тульского государственного педагогического университета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Юридическая клиника Шадринского государственного педагогического института: вчера, сегодня, завтра / А.О. Бухаров, Н.В. Соколова. – Шадринск : Шадр. Дом Печати, 2009.

УДК 378.1

Н.Ф.Чипинова,
В.К. Перунов,
г. Шадринск

Научно-исследовательская работа кафедры отечественной и всемирной истории

Раскрывается вопрос о научном потенциале кафедры отечественной и всемирной истории. Рассмотрена научно-исследовательская работа преподавателей, аспирантов и студентов.

Шадринский государственный педагогический институт, кафедра отечественной и всемирной истории, научно-исследовательская работа, студенты, аспиранты, преподаватели.

В 2009 году Шадринскому государственному педагогическому институту исполнилось 70 лет. Это старейшее высшее учебное заведение на территории Курганской области.

ШГПИ кузница педагогических кадров для учебных заведений не только Курганской области, но и других областей Урала и Сибири. Он обладает значительным научным потенциалом. На август 2010 года в институте работает 72 доктора наук, 127 кандидатов наук и 193 преподавателя с богатым педагогическим стажем. Материальная база вуза складывалась все годы его существования. Институт имеет 4 учебных корпуса, 2 благоустроенных общежития, несколько лабораторий, планетарий, несколько спортивных залов, библиотека вуза имеет три читальных зала, а ее книжный фонд составляет 416 тыс. экземпляров.

В институте работает 12 факультетов, а студенты проходят педагогическую и языковую практику не только в России, но и в Великобритании, США, Германии.

Студенты успешно сочетают учебную работу, общественно-полезный труд, спорт и культурный отдых. В городе работает старейший в Зауралье государственный драматический театр, молодежные клубы, кинотеатры, центры русской народной и татаро-башкирской культуры, старейший в Зауралье краеведческий музей им. В.П. Бирюкова, государственный архив. Здесь студенты вуза могут развить свои творческие способности. Учебную практику студенты проходят в краеведческом музее им. В.П.Бирюкова, Государственном архиве г.Шадринска, информационных центрах предприятий и учреждений города. В нашем вузе подготовка специалистов ведется по 38 специальностям, в том числе 2 инженерных.

Кафедра отечественной и всемирной истории имеет достаточный научный потенциал. На ней успешно работают пять докторов (Бритвина И.Б., Ветошкин А.П., Зайцева Л.Ю., Пундани В.В., Федченко М.Н.) и 3 кандидата наук (Вохменцев М.П., Дежнев В.Н., Чипинова Н.Ф.,). Приоритетной задачей кафедры является обеспечение качественной подготовки аспирантов и соискателей института по специальности «История». На 2010 год обучается 3 аспиранта (Моисеенко Н.Ю., Черемина А.М., Козлов Д.Н.) и 3 соискателя (Гусева С.В., Колбин К.К., Петрова А.А.). Руководство осуществляют высококвалифицированные педагоги, профессора кафедры Зайцева Л.Ю., Федченко М.Н., Пундани В.В.

Преподаватели кафедры работают по комплексной теме научного исследования «Актуальные проблемы отечественной и всемирной истории». Целью исследования является анализ и выявление актуальных проблем истории в рамках диссертационных исследований преподавателей, а также изучение вопросов современности в рамках научно-исследовательской работы студентов. Ежегодно по данной теме ведется работа по подготовке монографий, статей и тезисов докладов на научно-практических конференциях. Над докторскими диссертациями работают следующие преподаватели: Чипинова Н.Ф. - «Формирование духовно-нравственной культуры студентов педвуза в процессе профессиональной подготовки»; Дежнев В.Н. – «Православие и армия России». Ежегодно сотрудники кафедры отечественной и всемирной истории участвуют в работе научно-практических конференций, проводимых различными вузами и факультетами, публикуют свои труды в научных журналах и сборниках конференций, участвуют в конкурсах, грантах по исторической тематике.

Ассистент кафедры О.М. Коморникова приняла участие в Международном форуме студентов, аспирантов и молодых ученых

«Ломоносов – 2010», который проходил на базе Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова. По итогам форума доклад О.М. Коморниковой был назван лучшим среди молодых ученых.

В целях активизации деятельности НИРС при кафедре отечественной и всемирной истории было создано Археологическое научное студенческое общество (АНСО). Ежегодно студенты АНСО участвуют в научно-практических конференциях и занимают призовые места.

Примером может служить участие студентов факультета истории и права во Всероссийской научно-практической конференции «Студент и наука – 2010» (г.Магнитогорск), под руководством С.В.Гусевой. Студенты Газизова С.Р. и Тонков Е.А. выступали с докладом на секции «История древнего мира и средних веков». Ильиных А.Н. выступал на секции «Истории России». По итогам работы секций студенты заняли призовые места.

Перспективным направлением работы кафедры отечественной и всемирной истории является духовно-нравственное воспитание. С октября 2008 г. на базе кафедры создан Центр духовно-нравственного воспитания. В рамках работы Центра проводятся круглые столы по обсуждению актуальных тем научных исследований аспирантов и соискателей кафедры, куда приглашаются не только преподаватели кафедры, руководители аспирантов и соискателей, но квалифицированные специалисты других кафедр.

Коллектив кафедры успешно справился с еще одной глобальной задачей: в октябре 2009 г. подготовил открытие музея ШГПИ. В его создании приняли участие не только опытные преподаватели и ветераны педагогического труда, но и молодые педагоги. В создании музея проявились творческие способности нескольких поколений педагогов. Сегодня музей ШГПИ один из научных подразделений вуза. За год существования музея проведено 35 экскурсий, которые посетило 252 студента нашего вуза, преподавателей и сотрудников. Экскурсии проводятся и для учащихся школ города, гостей города и института.

Таким образом, научные перспективы кафедры можно оценить как достаточно благоприятные. Преподаватели и студенты имеют возможности реализовать свои научно-исследовательские планы и проявить творческие способности. Надеемся на дальнейший рост научного потенциала кафедры отечественной и всемирной истории, успешные защиты кандидатских и докторских диссертаций по истории.

УДК 378.1

Е.С. Шамухаметова,
О.А. Самылова,
г. Шадринск

О научном потенциале кафедры психологии развития и педагогической психологии

В статье рассмотрена научно-исследовательская деятельность кафедры, научно-исследовательская деятельность студентов и перспективы развития кафедры.

Кафедра психологии развития и педагогической психологии, научно-исследовательская деятельность, научный потенциал.

Кафедра психологии развития и педагогической психологии факультета коррекционной педагогики и психологии была образована в 2009 году в результате объединения кафедр общей психологии и возрастной и педагогической психологии. Возглавляет кафедру кандидат психологических наук, доцент Юлия Мансуровна Едиханова.

Научно – исследовательская деятельность преподавателей кафедры психологии развития и педагогической психологии осуществляется в соответствии с планом НИР в рамках научной темы: «Когнитивные и аффективные аспекты формирования личности на разных этапах онтогенеза». Основной целью этой работы является изучение некоторых особенностей формирования личности детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста, а также изучение особенностей формирования профессионально-значимых качеств педагогов-психологов.

На кафедре осуществляют научно - исследовательскую деятельность преподаватели, основную часть которых составляют доктора и кандидаты психологических наук.

На кафедре работают 4 доктора психологических наук (из них 2 штатных), 11 кандидатов психологических наук. Научный потенциал кафедры, в частности, штатных работников, весьма высок, удельный вес остепененных преподавателей составляет – 92,9%. .В ноябре 2010 г. планируется еще одна защита кандидатской диссертации по педагогической психологии при Новгородском государственном университете Е.А. Шефер.

Кафедра находится в постоянном творческом развитии, наблюдается устойчивая тенденция роста профессионального уровня. Все доктора и кандидаты наук продолжают свои научные "изыскания" в рамках собственных научных тем исследования, руководят работой проблемных групп, осуществляют научное руководство исследовательской деятельностью студентов. Научные исследования преподавателей кафедры носят теоретико-прикладной характер.

Так, доктор психологических наук, профессор О.М. Попова продолжает работать по теме «Актуальные проблемы развития личности ребенка», доктор психологических наук, профессор Н.В. Мельникова работает в рамках темы «Развитие нравственной сферы личности дошкольника».

Кандидаты наук работают над написанием докторских диссертаций, в частности, тема научного исследования О.А. Самыловой «Совершенствование духовно-нравственного развития личности в юношеский период», Ю.М. Едихановой «Формирование положительного отношения к сверстникам у детей дошкольного возраста посредством коррекции отрицательных эмоциональных состояний», О.А. Спицыной «Формирование педагогической толерантности будущих специалистов», И.А. Медведевой «Психология творчества в образовательном пространстве», Е.А. Быковой «Адаптация студентов к процессу обучения в ВУЗе».

Научно-исследовательская работа кафедры отражается в издательской деятельности преподавателей. За 2009 г. преподавателями кафедры было опубликовано 10 учебных пособий, 5 учебно-методических пособий, две монографии, монография Быковой Е.А. и одна коллективная монография, 87 статей, 5 тезисов общим объемом 170,11 п.л. в том числе из них 8 статей опубликованы в журналах рецензируемых ВАК («Вопросы психологии», «Начальная школа», «Вестник университета Российской академии образования», «Известия» Уральского государственного университета), 9 статей опубликовано в центральных периодических изданиях («Психология и школа», «Психология в ВУЗе», «Новые исследования в психологии», «Детский

сад от А до Я»). Результаты научных исследований преподаватели представляли на научных международных, российских и региональных конференциях в виде тезисов и статей. География публикаций представлена гг. Новосибирск, Екатеринбург, Курск, Москва, Невинномысск, Пермь, Сургут, Коломна, Кисловодск, Пенза, Магнитогорск, Саранск, Астрахань, Нижний-Новгород, Тамбов, Шадринск и др. Преподаватели кафедры принимали очное участие в научно-практических конференциях Международного и Всероссийского уровня в городах Сургут, Пермь, Москва, Екатеринбург.

На кафедре созданы условия для раскрытия творческого и научного потенциала аспирантов. На кафедре работает аспирантура по специальности 19.00.07. - педагогическая психология. В настоящее время на кафедре обучается 24 аспиранта. Темы научных исследований, проводимых аспирантами, соответствуют тематике научно-исследовательских разработок научных руководителей аспирантов. Ежегодно два раза в учебном году происходит обсуждение диссертационных исследований аспирантов, заслушиваются отчеты аспирантов и соискателей о ходе выполнения ими научных исследований на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности аспирантуры кафедры.

Нельзя не отметить и научно-исследовательскую работу преподавателей кафедры со студентами (в рамках НИРС). Руководителем НИРС по кафедре и в целом по факультету является Оксана Александровна Спицына, которая осуществляет огромную работу в этом направлении. Научно исследовательская работа со студентами ежегодно осуществляется на протяжении каждого учебного года, в нее активно вовлекаются студенты, начиная с 1 курса очной и заочной форм обучения. Студенты под руководством преподавателей осуществляют свою научную деятельность: принимают совместное и единоличное очное и заочное участие в конференциях различного уровня. Так, в частности, в 2009 году наши студенты принимали очное участие в ежегодной международной научно-практической студенческой конференции в Пермском государственном университете, все доклады были удостоены грамотами, студенты и их научные руководители получили сертификаты участия. Так же наши студенты неоднократно принимал участие в дистанционной студенческой научно-практической конференции, организованной Центром дистанционного образования «Эйдос», студентка по специальности «Психология» Гусева Евгения награждена почетной грамотой за победу в номинации «Рецензент». Также наши студенты и аспиранты выезжают на ежегодные олимпиады, в частности, студенты 3 - 5 курсов принимают ежегодное участие во Всероссийской студенческой олимпиаде по специальности «педагогика и психология», проводимой в Уральском государственном педагогическом университете. На факультете функционирует также студенческое научное общество, которое возглавляет ныне студент 555 группы Струнин Святослав.

В рамках НИРС активно проводятся психологические олимпиады, конкурсы и викторины по дисциплинам кафедры, которые вызывают интерес со стороны студентов и способствуют образовательному процессу. Ежегодно проводится студенческая научно-практическая конференция, на которой студенты отчитываются о проделанной научно-исследовательской работе в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ. Тематика докладов, представленных на научных студенческих конференциях, охватывает все научные исследовательские темы преподавателей кафедры. Лучшие

доклады отмечаются благодарственными письмами, грамотами и подарками. Кроме того, лучшие студенческие работы посылаются на внешние конкурсы.

Преподаватели кафедры регулярно проходят повышение квалификации, повышают свою научную и учебно - методическую компетенцию, подбирают материал по темам диссертационных кандидатских и докторских исследований. В течение 2009 года преподаватели кафедры работали над повышением своей квалификации через защиты докторской и кандидатских диссертаций, так в г. Казани состоялась защита докторской диссертации по специальность 19.00.13 – психология развития и акмеология. В 2009 г. прошла защита кандидатской диссертации Истоминой С.В. по специальности 19.00.13 – психология развития и акмеология, в июне 2009 г. защищена кандидатская диссертация Бяковой Н.В. по специальности 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии в ПИРАО г. Москва (научный руководитель А.К. Осницкий). Под руководством доктора психологических наук О.М. Поповой подготовлена и успешно защищена кандидатская диссертация аспирантки кафедры Спириной А.В. по специальности 19.00.07 – педагогическая психология.

Также преподаватели кафедры регулярно проходят повышение квалификации в рамках практических семинаров и тренингов, на факультетах повышения квалификации в гг. Санкт-Петербург, Екатеринбург. В частности, по методам «Поведенческой психотерапии» по модулям «Тренинг уверенности в себе» и «Поведенческая терапия депрессии» обучалась Быкова Е.А., так же ею был проведен Межинститутский научно-практический семинар по теме «Проблема профессиональной идентичности психолога» на базе Уральского Гуманитарного института. В феврале 2010 г. студенты и преподаватели кафедры принимали участие в выездном семинаре-тренинге по арт-терапии в Уральском Гуманитарном институте.

Таким образом, реализация основной образовательной программы подготовки дипломированного специалиста обеспечивается педагогическими кадрами, имеющими базовое психологическое образование, соответствующее профилю кафедры, и активно занимающимися научной и научно-методической деятельностью. Преподаватели кафедры принимают активное участие в научной жизни института, регулярно подают заявки на гранты, участвуют в различных проектах, по результатам которых издаются учебные пособия и монографии.

Преподаватели кафедры психологии развития и педагогической психологии активно сотрудничают со различными учреждениями как в г. Шадринске, так и в в других городах. На кафедре действует две научных лаборатории «Педагогической психологии и психологической поддержки развития ребенка» при МОУ «Гимназия № 9» и МОУ СОШ «Школа № 10», которые являются также и базами практик для наших студентов. Также активно развивается плодотворное сотрудничество и с другими образовательными учреждениями, такими как МОУ «Лицей № 1», дошкольными образовательными учреждениями города. Преподаватели кафедры активно оказывают консультативную помощь педагогам и педагогам – психологам, участвуют в работе научно-методических объединений образовательных учреждений, выступают на родительских собраниях по различным вопросам, касающимся различных аспектов развития личности, оказывают помощь в публикациях материалов, обобщения опыта работы педагогов образовательных учреждений. Традиционной в рамках этой деятельности проводятся городские конференции. В сентябре 2009 г. совместно с МОУ «Гимназия № 9» была проведена Всероссийская научно-практическая конференция «Психолого-

педагогическое сопровождение развития личности в подростковом и юношеском возрасте: традиции и инновации».

Помимо учреждений города Шадринска кафедра активно сотрудничает и укрепляет связи с такими вузами Российской Федерации, как Курганский государственный университет, Челябинский институт педагогики и психологии; Психологический институт РАО (г. Москва); Нижегородский государственный педагогический университет, Уральский государственный педагогический университет (г.Екатеринбург) и другими заинтересованными вузами. Также некоторые преподаватели кафедры являются членами Санкт-Петербургского психологического общества (Н.Н. Колмогорцева, О.А. Спицына), членами диссертационных Советов по защите диссертаций при Сургутском государственном университете (О.М. Попова).

На кафедре постоянно действует научно-методический объединение, на котором обсуждаются актуальные вопросы преподавания, идёт обмен мнениями, заслушиваются и анализируются учебно-методические разработки ППС кафедры. В 2009-2010 уч. г. тема научно-методического семинара соответствовала политике по внедрению инновационных технологий в ВУЗе «Мониторинг качества образования в ВУЗе». Осуществляет научное руководство семинаром кандидат психологических наук, доцент И.А. Медведева.

В октябре и ноябре 2010 года на кафедре планируется проведение Всероссийской конференции совместно с научной лабораторией на базе МОУ «Гимназия № 9», посвященной году Учителя, и Международной конференции по актуальным проблемам современной психологии.

Таким образом, научный потенциал кафедры психологии развития и педагогической психологии факультета коррекционной педагогики и психологии ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» достаточно высок, профессора и доценты кафедры осуществляют научное руководство работой аспирантов, являются руководителями курсовых и выпускных квалификационных работ студентов, готовят публикации и научные статьи по актуальным вопросам современной психологии, принимают активное участие в научных и научно-практических конференциях различного уровня, активно сотрудничают со многими учреждениями города и России.

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПОИСК

УДК 37.018.26

С.В.Сидоров,
А.В. Кондрашова,
г. Шадринск

Взаимодействие семьи и школы в воспитании ребенка

В статье раскрываются некоторые аспекты взаимодействия педагогов с родителями, позволяющие повысить эффективность воспитательного процесса. Показаны возможности включения педагогов, родителей и детей в совместную деятельность, способствующую развитию воспитывающих отношений в школе и семье.

Воспитание; школа; семья; взаимодействие родителей и школы; управление условиями семейного воспитания.

Известно, что человек живет в нескольких сферах: семейной, культурной, общественной, производительной, экологической и т.д. Но самыми главными сферами в жизни ребенка являются семья и школа. Именно они влияют на нравственное воспитание становление и развитие личности ребенка. Поэтому одной из важных и несущих проблем является сотрудничество семьи и школы.

Основой любого взаимодействия является реализация потребностей его участников. В данном случае основные интересы семьи и школы объективно должны совпадать. Нередко бывают такие случаи, когда происходят конфликты между школой и семьей. Обе стороны предъявляют свои, порой справедливые претензии. Учителя жалуются на отсутствие интереса у родителей к школьной жизни своих детей, плохое воспитание, отсутствие моральных ценностей, пассивность. Родители, в свою очередь, недовольны чрезмерными нагрузками, равнодушием педагога, взаимоотношениями в детском коллективе. В связи с этим вся деятельность школы должна быть направлена на работу с системой «ребенок – семья – школа» как единого взаимосвязанного процесса. Классные руководители, изучив специфику жизни и воспитания ребенка в семье, вынуждены заниматься корректировкой семейного воспитания ребенка, корректировкой отношений «родители – дети», «родители – школа».

В корректировке воспитательного процесса нуждаются как неблагополучные, так и внешне благополучные семьи [2]. К примеру, семья, которая имеет одного ребенка, может воспитать его избалованным, с чрезмерными потребностями. Семья многодетная может воспитать не только дружных, социально полезных и успешных детей, но и детей педагогически запущенных, особенно в том случае, когда родители заняты постоянным добыванием средств к существованию, а жизнь и воспитание детей пущены на самотек. Недостатки семейного воспитания, проецируясь на учебный процесс, в школе становятся причинами пропусков занятий по неуважительной причине, плохого поведения на уроках, нежелания совершать какие-либо усилия, потребительского отношения к окружающему миру, а в конечном итоге приводят к тому, что выпускник заканчивает школу, не имея необходимой подготовки к предстоящей ему взрослой жизни.

Чтобы правильно осуществлять корректировку семейного воспитания классным руководителям нужно помнить

о том, что взаимодействие с родителями – это совершенно особенный вид педагогической деятельности, требующий специальных педагогических знаний, такта, терпимости. От того, как сложатся отношения педагогов и родителей, зависит очень много в судьбе школьника. Более того, специфика взаимоотношений школы и семьи во многом является определяющей для деятельности педагогического коллектива в целом.

Родители, в свою очередь, должны научиться общаться с собственными детьми, жить интересами своего ребенка, поддерживать его в трудной ситуации. Недопустимо, чтобы родители неуважительно отзывались об учителе, позволяли себе пренебрежительные высказывания в его адрес. Это дезориентирует детей, толкает их на ложный путь приспособленчества, поиска компромиссного выхода из создавшегося положения. Ставя под сомнение авторитет учителя, родители тем самым подрывают уважение ребенка к другим окружающим ребёнка взрослым людям, в том числе, и к самим себе.

В качестве необходимого условия эффективности взаимодействия школы и семьи авторы ряда научных работ и методических пособий называют включение родителей в школьное управление [1; 3; 4]. Целостность школьного и семейного воспитания должна обеспечиваться за счет привлечения семьи к планированию и организации воспитательного процесса в школе. Родители должны являться полноценными участниками образовательного процесса. Они имеют право выбирать форму обучения, защищать законные права и интересы детей, участвовать в управлении школой в форме, определенной ее Уставом. Вместе с тем они обязаны выполнять Устав в той части, которая касается их прав и обязанностей: нести ответственность за воспитание и создание необходимых условий для получения детьми образования.

Участвуя в решении проблем школы, родители лучше понимают, что современное общество требует человека грамотного, подготовленного. Из-за этого школьная программа усложнилась как за счет увеличения информации, плотности изучаемого материала, так и за счет его углубления. Осмысливая эту зависимость, родители начинают приветствовать возрастающие требования к уровню знаний учащихся, отмечать то, что при наличии опытного учителя и знающего классного руководителя обеспечивается наиболее полное контролирование поведения ребенка и создается всесторонний психологический портрет формирующейся личности, что невозможно при одностороннем, во многом субъективном наблюдении со стороны их самих [3]. Таким образом, советы учителя по поводу оптимального соблюдения технологии учебного процесса и рекомендации классного руководителя по созданию наиболее благоприятной психологической обстановки усвоения знаний способствуют установлению позитивного отношения обучающихся к обучению.

Ещё один аспект взаимодействия педагогов и родителей – это расширение их возможности поставить себя на место другого, сформировать эффективный педагогический союз людей, искренне заинтересованных в становлении личности ребёнка, в раскрытии его потенциала.

Деловые взаимоотношения педагога и родителей не происходят сами собой. Они всегда являются результатом сознательной, целенаправленной деятельности, активной творческой работы самого учителя, классного руководителя, их желания включится в круг общения с родителями не только по профессиональному долгу, но и как с заинтересованным, эрудированным, притягательным собеседником. Разносторонние формы контактов с родителями – важный показатель педагогической культуры.

Школа осуществляет не только непосредственное воспитание детей, но и педагогическое управление семейным воспитанием:

- расширяет и развивает воспитательные возможности семьи, осуществляя педагогическое просвещение родителей;
- контролирует и направляет семейное воспитание;
- организует и направляет помощь семье со стороны общественности, производственно-коммерческих структур, органов власти и охраны правопорядка;
- координирует деятельность общественности, направленную на оказание поддержки семьям учащихся.

Система работы школы с семьями учащихся должна отвечать следующим требованиям:

- целенаправленная деятельность всего педагогического коллектива при работе с семьёй;
- постоянная работа педагогов над повышением своей квалификации, педагогической культуры в области семейного воспитания;
- единые требования педагогического коллектива к работе с семьями, осуществляемой классными руководителями и учителями школы;
- формирование активной, действенной родительской организации, поддерживающей требования и интересы школы.

В работе школы с семьями учащихся необходимо придерживаться ряда правил [5]:

- доверие воспитательным возможностям родителей, укрепление родительского авторитета;
- повышение уровня педагогической культуры родителей, их активности в воспитании;
- педагогический такт, осторожность при вмешательстве в жизнь семьи;
- жизнеутверждающий, оптимистичный настрой в решении проблем семейного воспитания, опора на положительные качества ребёнка, на сильные стороны семейного воспитания.

Основными формами установления контактов с семьями учащихся являются посещение семьи школьника, приглашение родителей в школу и педагогические поручения родителям.

Посещение семьи, как и приглашение родителей в школу не должно иметь главной целью предъявление претензий родителям по поводу учёбы и поведения ребёнка в школе. Посещая семьи, особенно в первый раз, необходимо предупредить о посещении, согласовать время, а лучше – дождаться приглашения от родителей.

Среди педагогических поручений родителям можно выделить:

- поручения, предполагающие непосредственную работу с детьми: руководство кружком, секцией, клубом по интересам и т.п.;
- поручения, предполагающие оказание организационной помощи школе: содействие в проведении экскурсий, в организации встреч с интересными людьми и др.;
- поручения, предполагающие помощь родителей в развитии и укреплении материальной базы школы, в решении хозяйственных задач: участие родителей в оборудовании учебных кабинетов, в проведении ремонта и т.д.

Среди форм работы с семьями учащихся выделяются те, которые способствуют педагогическому просвещению родителей и пропаганде семейного воспитания. С этой целью в отечественной школе используются педагогический лекторий (курс занятий, вооружающий родителей систематическими знаниями основ теории воспитания), педагогический всеобуч (система занятий, в которых теория сочетается с практикой: решением педагогических задач, анализом педагогических ситуаций, разрешением проблем, реально существующих в той или иной семье) и другие массовые

формы педагогического просвещения родителей.

Важным условием эффективности взаимодействия школы и семьи является сотрудничество, совместная деятельность, в которой дети, родители и учителя являются членами одного коллектива, объединённого общими заботами и проблемами.

Рассмотрим некоторые формы сотрудничества педагогов, детей и их родителей.

1. Классное собрание, на котором обсуждаются проблемы, отражающие интересы детей и родителей. Собрание может быть как родительским (на нём присутствуют только родители учащихся), так и общим, когда в нём участвуют и родители, и дети. Собрание может иметь форму конференции, диспута, включать игровые и занимательные элементы. На собрании обязательно ведётся протокол, в конце принимается решение, которое также вносится в протокол. Каждое следующее собрание обычно начинается с информации о том, как выполнено решение предыдущего собрания.

2. Формы познавательной деятельности:

- общественные смотры знаний, которые готовятся и проводятся совместно с родителями (родители могут участвовать в оформлении, подготовке призов, оценке результатов, награждении);

- творческие отчёты по предметам, например, в виде предметного вечера;

- открытые уроки, на которые приглашены родители (конечно, такие уроки потом должны обсуждаться, анализироваться совместно с родителями);

- праздники знаний и мастерства, в которых свои знания, умения, увлечения представляют как дети, так и родители (например, каждая семья, оформляет стол, стенгазету, готовит интересный рассказ о своих увлечениях и т. д.);

- турниры знатоков (тематические или по разным темам) могут проходить между командой родителей и командой детей, либо между смешанными семейными командами (в первом случае необходимо подобрать вопросы и задания для турнира таким образом, чтобы они были посильны как для родителей, так и для детей).

3. Формы трудовой деятельности: оформление и оборудование учебного кабинета, трудовой десант по благоустройству и озеленению школьного двора, микрорайона.

4. Формы досуга:

- совместные праздники, соревнования, конкурсы, походы, экскурсии;

- совместная подготовка к школьным конкурсам;

- совместное участие детей и родителей в художественной самодеятельности;

- совместный просмотр и обсуждение фильмов, спектаклей, телепередач;

- домашние клубы выходного дня: родители организуют деятельность группы детей вне школы: подготовку к школьному мероприятию, обучение специальным умениям, встречи с интересными людьми, общение «по душам»;

- родительские школы по интересам: родителями проводятся занятия для небольших групп детей (в школе или на дому) – кружковая работа, осуществляемая родителями.

Организовать совместную деятельность педагогов, детей и родителей помогает знание и постоянное изучение условий семейного воспитания.

Единая система педагогических воздействий, единые требования, предъявляемые ребенку в школе и семье, способствуют выработке определенного динамического стереотипа поведения. При этом ребенок испытывает меньше трудностей в процессе овладения нравственными нормами поведения,

привычками, легче осваивает навыки учебной, трудовой деятельности, правила общения с окружающими его детьми и взрослыми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дереклеева, Н.И. Справочник классного руководителя. Начальная школа. 5-11 классы [Текст] / Н.И. Дереклеева. – М. : ВАКО, 2004. – 272 с.

2. Новикова, Е.Н. Педагогически несостоятельная семья как объект социальной работы [Электронный ресурс] / Е.Н. Новикова, А.И. Аношкина // Научно-издательский центр «Социосфера» : [web-сайт]. – Сор. 2010. – Режим доступа: www.sociosphera.ucoz.ru/publ/konferencii_2010/semja_v_kontekste_

pedagogicheskikh_psikhologicheskikh_i_sociologicheskikh_issledovanij/pedagogicheski_nesostojatelnaja_semja_kak_obekt_socialnoj_raboty/8-1-0-186.

3. Парфенова, И.М. Организация сотрудничества семьи и школы [Текст] / И.М. Парфенова // Воспитание школьников. – 2002. – № 3. – С. 25–28.

4. Сергеева, В.П. Классный руководитель в современной школе [Текст] / В.П. Сергеева. – М. : ЦГЛ, 2003. – 220 с.

5. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

УДК 371.83

С.В.Сидоров,
К.Б. Копылова,
г. Шадринск

Детское объединение в воспитательной работе школы

В статье определено место детского общественного объединения в воспитательной работе современной школы, охарактеризованы основные варианты взаимодействия школы и детских объединений, приведён пример авторского опыта создания детского общественного объединения на базе общеобразовательной школы.

Детское общественное объединение; воспитание в детском объединении; общеобразовательная школа; воспитательная работа; детский коллектив; управление детским коллективом.

Социально-экономические преобразования в российском обществе и инновационные процессы в отечественном образовании, происходящие в последние десятилетия, вызвали изменения в целях и содержании воспитания школьников, в организации воспитательного процесса, выразились в коренной перестройке воспитательной системы общеобразовательной школы. В поисках новых педагогических ценностей и моделей воспитания российская школа значительно отошла от традиционных, «советских» подходов к воспитанию, зачастую в ущерб результату воспитательного процесса. Однако эти изменения имели и позитивный характер, способствуя утверждению в массовом педагогическом сознании гуманистических идей и разработке на их основе новых подходов к воспитанию, утверждению личностной направленности осуществляемой в школе воспитательной работы.

В отечественной педагогике последних десятилетий XX века было высказано немало критических замечаний об издержках воспитания в коллективе, суть которых сводилась к выделению следующих недостатков: чрезмерное подчинение личности интересам коллектива, подавление индивидуальности ребёнка, нивелирование всех детей по неким

усреднённым стандартам, торможение личностного развития и др. Однако, как показывает современный опыт, тезис советской педагогики о воспитании личности в коллективе не утратил своей актуальности и в личностно-ориентированном образовательном пространстве. В наши дни в педагогической науке наблюдается рост интереса к педагогическому опыту С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и их последователей в теории и практике работы с коллективом воспитанников.

Основная идея, отражающая современный, личностно ориентированный подход к работе с ученическим коллективом, заключается в том, что коллектив должен являться для педагога не самоцелью, а средством воспитания каждого ребёнка, своеобразным инструментом создания оптимальных условий для гармоничного развития личности. В этом случае ученический коллектив и каждого отдельного ученика можно рассматривать как взаимодействующих субъектов воспитания, а взаимодействие «ученический коллектив – ученик» – как сложную систему воспитывающих отношений, складывающихся в атмосфере доброжелательности по отношению к каждому члену коллектива, высокого уровня адаптивности педагогического руководства, стимулирующего положительные стороны личности.

Интеграция ребёнка в коллектив сверстников является необходимым условием развития социально важных качеств личности. Коллектив как высшая стадия в развитии социальной группы (А.Н. Лутошкин) выступает субъектом воспитания, в результате чего и становится возможным целенаправленно использовать его в целях индивидуального развития каждого отдельного ученика.

Среди форм воспитания в коллективе особую группу составляют детские общественные объединения. Хотя такие объединения в мировой и отечественной практике воспитания известны достаточно давно (например, «справедливые сообщества» Л. Кольберга и скаутское движение за рубежом, пионерская организация в СССР), в современной российской школе они развиваются весьма интенсивно и имеют свои особенности.

Современное образовательное сообщество все больше осознает значимость в воспитательной системе школы детского объединения в силу его многообразных проявлений, самодеятельности, творчества детей. В частности, в Минимальном социальном стандарте Российской Федерации утверждается обязательность для школы создания «дополнительных пространств самореализации личности во внеурочное время». Согласно этому стандарту, школа должна обеспечить детям возможность участия в различных видах и формах внеурочной деятельности, в том числе, «в деятельности различных творческих и профильных объединений; в работе органов детского самоуправления; в деятельности детских общественных объединений и организаций гуманистической ориентации» [3].

Детское общественное объединение – это самоорганизующееся, самоуправляемое сообщество, создающееся на добровольной основе, по инициативам участников для достижения определенных целей, которые выражают запросы, нужды детей. Основная его особенность – это самодеятельность, направленная на реализацию ребенком его естественных потребностей – индивидуального самоопределения и социального развития [2].

Детское движение становится воспитательным средством при особых условиях, способах его организации, позволяющих положительно влиять на ребенка усилиями самих детей, их сообществ, мягко управлять его развитием как личности, дополняя школу.

По содержанию основной деятельности детские объединения могут

быть трудовыми, досуговыми, общественно-политическими, религиозными, патриотическими, познавательными и др. Однако при любой направленности главным условием их успешного функционирования является педагогически организованная, социально и личностно значимая деятельность.

Л.В. Алиева [1] представляет опыт взаимодействия школы и детских объединений в двух типичных вариантах.

Первый вариант – школа как образовательное учреждение и детские общественные объединения строят отношения как равные партнеры на договорной основе согласно закону «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» [4]. В этом случае детское объединение, как правило, имеет самостоятельный юридический статус организации федерального, регионального или городского значения, имеющей официальную регистрацию, свой устав, программу. Таким образом, взаимодействие по первому варианту – это взаимодействие двух самостоятельных субъектов воспитания. Школа и детское объединение выступают равноправными партнёрами и в том смысле, что они сохраняют свою специфику и сотрудничают лишь в тех аспектах работы, в которых им «по пути», оставляя за собой возможность взаимодействия с другими партнёрами (например, школа может сотрудничать с несколькими детскими общественными объединениями, а объединение – с несколькими школами). Главное достоинство такого взаимодействия состоит в том, что оно позволяет вывести воспитательную систему школы за ее стены, сделать более открытой, социально значимой, результативной. Однако создание и деятельность юридически независимого от школы детского объединения требует больших ресурсных затрат и правовых согласований, поэтому таких объединений относительно немного.

В отечественных школах более распространен второй вариант. Его суть заключается в том, что отношения государственного образовательного учреждения и детской общественной структуры строятся как взаимодействие субъектов воспитательной системы школы, придавая ей черты самоуправляемой, демократической, государственно-общественной. Детское объединение в этом случае – важный компонент школьной воспитательной системы, создаваемой на базе конкретного образовательного учреждения и находящийся в тесной взаимосвязи с основными его структурами.

Как правило, инициаторами создания детских общественных структур в школах являются педагоги (реже – сами дети, их родители), которые и становятся кураторами, руководителями, лидерами детских объединений, их активными участниками. Именно эта группа педагогов и детский актив, объединенные в добровольные сообщества, часто выступают генераторами новых идей, реализация которых может стать начальным этапом оформления воспитательной системы или импульсом к ее развитию. Такое влияние детских общественных объединений на воспитательную систему школы наблюдается в последние годы на практике.

Так, на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа №10» г. Шадринска было создано детское объединение «Радуга». Его цель – формирование организационной культуры, активной жизненной позиции, лидерских качеств, организаторских умений и навыков, опыта сотрудничества со сверстниками и взрослыми, коммуникативных умений и навыков, навыков самоорганизации, проектирования собственной деятельности.

Основная форма работы объединения – органы детского самоуправления: Совет лидеров (8-11 классы) и Совет капитанов (5-7 классы).

Вся работа строится на основании Устава детского объединения «Радуга», который его члены приняли добровольно на первом заседании. ДОО «Радуга» охватывает и планомерно реализует сразу несколько направлений, ориентируясь на интересы детей.

Объединение функционирует следующим образом: лидеры и капитаны собираются один раз в неделю на Советы и рассматривают запланированные школой, городом, областью мероприятия, а также придумывают свои, которые впоследствии воплощают в жизнь. Ребята самостоятельно решают, кто будет участвовать в том или ином конкурсе, мероприятии, могут назначить ответственными за выполнение любой класс. На основе этого у детей формируется чувство собственной значимости, лидерская позиция, развивается творческий потенциал.

Самодеятельность и самоуправляемость детского общественного объединения тесно взаимосвязаны и являются обязательными условиями его полноценного функционирования. Однако создание и развитие самоуправления, стимулирующего активную самодеятельность детей – процесс, требующий глубокого анализа педагогической ситуации, психологической готовности педагога к тому, что детское самоуправление не освобождает его от ответственности (он в любом случае будет отвечать за всё происходящее в ученическом коллективе), равно как не освобождает и от работы (при участии детей в управлении коллективом наиболее значительно меняется скорей характер работы, а не её объём).

Самоуправление в период его становления отнимает у педагога значительное количество времени и сил, в этот период возможно некоторое снижение результатов основной деятельности; однако с развитием самоуправления эти трудности преодолеваются. Целью самоуправления не должно служить манипулирование детьми; цели самоуправления настолько значительней, а возможности – богаче, что непрофессионально было бы использовать его только для решения прикладных задач педагогического руководства. Детское самоуправление – это фактически соуправление, в котором «на равных» участвуют педагог и воспитанники (участие «на равных» в числе прочего даёт детям право критики в адрес педагога). При этом важно донести до детей мысль о том, что самоуправление отнюдь не означает вседозволенность, в его основе самоуправления всегда лежит ответственность за свои дела и дела других членов коллектива.

Создание детского актива объединения – процесс, который может и должен управляться педагогом. Для эффективности ученического самоуправления педагогу, особенно в начале работы с коллективом, необходимо проводить учёбу активистов:

- воспитывать, обучать, сплачивать демократически избранных активистов, для того чтобы они имели опыт планирования и осуществления деятельности, владели организаторскими знаниями и умениями, были едины с педагогом и друг другом в своих требованиях к коллективу и отдельным его членам;
- разделять активистов по интересам и готовить их к управлению отдельными видами коллективной деятельности: познавательной, трудовой, спортивно-оздоровительной и др.;
- регулировать отношения в группе активистов, между активом и коллективом, между отдельными членами актива и коллектива (члены актива могут затеять между собой долгий и обидный спор о том, кто из них «главней», они могут предъявить коллективу чересчур жёсткие требования (заставлять, угрожать), вызвав у товарищей негодование, наконец, активисты могут

не вовлекать в деятельность рядовых членов коллектива, сами выполняя ту работу, которой должны управлять; перечисленные ситуации требуют тактичного вмешательства педагога);

- доверять активистам только посильную для них работу (от простых управленческих действий – к более сложным; от разового дела – к системе работы).

В качестве необходимых условий развития детского самоуправления выступают вариативность и свобода выбора деятельности учащихся (разнообразие форм и видов деятельности, возможность самим школьникам выбирать себе дело по душе из множества нужных, полезных, интересных), творческое сотрудничество педагогов и учащихся.

Интегрируясь в школьную воспитательную систему, детское объединение, расширяет возможности воспитательных воздействий школы на личность. Среди этих воздействий выделяются:

1) непосредственное влияние педагога на воспитанников, основанное на постоянном изучении их индивидуальных особенностей развития, интересов, окружения и реализуемое через комплекс форм, методов и приёмов воспитания;

2) создание воспитывающей среды (опосредованное воспитательное воздействие на школьников):

- создание и сплочение ученического коллектива;
- формирование благоприятного эмоционального климата в коллективе;
- включение учащихся в разнообразную коллективную деятельность;
- развитие ученического самоуправления;
- разумная организация и эстетизация школьной жизни;
- создание благоприятной предметно-пространственной среды;
- координирование процесса воспитания на уроках и вне уроков;
- координирование школьного, семейного и общественного воспитания;

3) коррекция негативного влияния различных субъектов социальных отношений ребёнка: ученического коллектива и отдельных учащихся, педагогического коллектива и отдельных педагогов, семьи, социума, средств массовой коммуникации.

В воспитательной работе, осуществляемой в рамках действующего на базе школы детского общественного объединения, эффективно реализуются основные функции внеучебной воспитательной работы: организационная, интегрирующая, компенсаторная [5]. Организационная функция в этом контексте состоит в разумной, полезной и интересной для детей организации разнообразной внеучебной деятельности. Интегрирующая функция обеспечивает связывание и координирование учебно-воспитательной работы, работы с родителями учащихся и общественностью с целью наиболее эффективного воспитания школьников. Компенсаторная функция заключается в развитии у детей качеств, которые в школе (вне детского объединения) недостаточно эффективно формируются другими видами учебно-воспитательной работы.

Подготовка к жизни молодого поколения придаёт особую актуальность развитию индивидуальности учащихся, выявлению и развитию их способностей, профориентации и профотбору, самообразованию школьников, формированию идеалов и ценностных ориентаций в системе общественных отношений и др. Решение этих задач наиболее эффективно, если школьное образование тесно связано с общественным воспитанием. Поэтому одним из важнейших направлений деятельности школы является организация взаимодействия социальных институтов: школы, семьи, учреждений дополнительного образования и культурно-просветительских учреждений, общественных организаций, местных органов власти и охраны правопорядка, а

также трудовых коллективов предприятий, находящихся вблизи школы. Цель такого взаимодействия заключается в объединении усилий всех социальных институтов для наиболее эффективного воспитания, в создании единой воспитывающей среды в школе, в семьях учащихся, в микрорайоне, где они проживают. В этом аспекте воспитательной работы детские общественные объединения показали свою незаменимость.

Новое воспитательное пространство, складывающееся в детских общественных объединениях, становится серьезной альтернативой неформальным стихийным детским объединениям негативной направленности. Сегодня детские объединения стали органичной частью воспитательных систем многих школ. Чаще всего формами их работы в школах выступают органы детского самоуправления (советы, штабы, комитеты). Эти объединения положительно влияют на воспитательную систему школы, преодолевая односторонность образовательного процесса, меняя позиции детей и взрослых, обогащая содержание их взаимоотношений, расширяя воспитательное пространство школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева, Л.В. Общее и особенное – основа взаимодействия учреждений дополнительного образования и детских общественных объединений как субъектов воспитания [Текст] / Л.В. Алиева // Теоретические исследования 2007 года : материалы науч. конф. / под ред. В.А. Мясникова ; сост. А.В. Овчинников. – М. : ИТИП РАО. – 2008. –С. 15–29.

2. Методика воспитательной работы [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Байкова [и др.] ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 144 с.

3. Минимальный социальный стандарт Российской Федерации. Минимальный объём социальных услуг по воспитанию в образовательных учреждениях общего образования [Электронный ресурс] : письмо М-ва образования от 15.12.2002 30-51-914/16 // НООС : [web-сайт]. – Новосибирск : ГУО Обл. центр информ. технологий, 1998-2010. – Режим доступа: http:// www.websib.ru/noos/director/vvr/5.html. – 20.09.2010.

4. Российская Федерация. Законы. О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений [Текст] : федер. закон № 98 от 28 июня 1995 г. : принят Гос. Думой 26 мая 1995 г. // Министерство образования и науки РФ : офиц. сайт. – М. : М-во образования РФ, 2004-2010. – Режим доступа: http://mon.gov.ru/dok/fz/vosp/4004/. – 20.09.2010.

5. Сидоров, С.В. Организация воспитательной работы в ученическом коллективе [Текст] : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. вуза / С.В. Сидоров. – Шадринск : ШГПИ, 2004. – 122 с.

УДК 378.184

О.А.Спицына,
С.С. Струнин
г.Шадринск

Студенческое научное общество как форма организации подготовки молодых специалистов

В статье освещается принцип организации научно-исследовательской работы студентов на факультете коррекционной педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института, приведены некоторые результаты деятельности за период 2009-2010 учебного года.

Научно-исследовательская работа, Студенческое научное общество, студенты, преподаватели, олимпиада, конференция.

Научно-исследовательская работа студентов (далее по тексту НИРС) является важнейшей составной частью процесса подготовки специалистов высшей квалификации, способных работать в современных условиях. Это требует соответствующей организации учебно-воспитательного процесса и деятельности студентов.

На наш взгляд эффективной формой организации НИРС является Студенческое научное общество. Под Студенческим научным обществом (далее по тексту СНО) принято понимать массовую организацию, на добровольных началах, объединяющую студентов, проявивших склонность к самостоятельной или совместной творческой и научно-исследовательской деятельности.

Основной целью ведения такой работы является повышения уровня профессиональной подготовки, уровня выполнения научно-исследовательских работы, развитие способностей к научному творчеству, самостоятельности, инициативы в учебе и будущей жизнедеятельности.

СНО, как и любая форма организации, имеет свою структуру. Органом управления является Совет СНО, действия которого регулируются Руководителем НИРС факультета. В Совет СНО входят: Руководитель НИРС факультета Спицына О.А., председатель СНО – Струнин С.С., заместитель председателя СНО – Гусева Е.В., секретарь – Стафеева М.А., члены совета (актив и старосты студенческого научного сектора от каждой учебной группы). Такая структура позволяет охватить студентов всего факультета и эффективно скоординировать деятельность общества.

Деятельность СНО развивается в следующих направлениях. Наиболее приоритетным направлением работы является подготовка студентов к участию в научно-практических конференциях, олимпиадах, фестивалях, конкурсах по психологии – международного, всероссийского, областного и локального уровня, в ходе которых участники показывают высокий уровень теоретических знаний, практических и исследовательских навыков. Доказательством этому являются достойные выступления, победы и призовые места, ежегодно занимаемые нашими студентами. Практикуются разные формы участия – заочная (публикация научных статей), очная (непосредственное участие и выступление), дистанционная (посредством Интернета).

Так осенью 2009 года мы приняли участие сразу в нескольких крупнейших научных мероприятий: во всероссийской студенческой олимпиаде в г.Екатеринбурге «Психолого-педагогическое сопровождение молодежи в расширяющемся информационном пространстве современного мира», где по результатам индивидуального зачета Струнин С. занял 3-е место в из 84 участников и получил диплом победителя в номинации «Методологическая культура». Руководство и подготовку команды к олимпиаде осуществляли: Едиханова Ю. М., Бякова Н. В. Истомина С. В..

В XII международной научной студенческо-аспирантской конференции в г. Пермь всего на конференцию были приглашены 17 студентов и аспирантов нашего института, а очно участвовали 6 студентов факультета, **которых подготовили их научные руководители** - преподаватели факультета КПиП: Коновалова О.В., Спицына О.А., Шерешкова Е.А, Медведева И.А, Шамухаметова Е.С.. По окончании конференции все очные и заочные участники получили сертификаты и сборники статей, а так же приглашение к дальнейшему сотрудничеству с Пермским госуниверситетом.

Впервые студенты ГОУ ВПО ШГПИ факультета КПиП принимали участие в VIII-ой Всероссийской дистанционной эвристической олимпиаде по психологии организованной Российской академией образования и Центром дистанционного образования "Эйдос" г. Москва, локальным координатором олимпиады в г. Шадринске являлась Спицына О. А. В олимпиаде приняли участие в возрастной группе «Взрослые» всего 181 человек (9 команд) от факультета коррекционной педагогики и психологии - 16 студентов. По результатам личного зачета 3 место заняла Гусева Е. В., студентка 455 группы, а лауреатом олимпиады стала Федорова А.С., студентка 351 группы, в групповом зачете команда факультета коррекционной педагогики и психологии заняла 3 место.

Весной 2010 года представители СНО приняли участие в межрегиональной студенческой научно-практической конференции «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» на базе Института специального образования УрГПУ, г.Екатеринбург.

Впервые студенты приняли участие во Всероссийской студенческой олимпиаде по специальности специальная педагогика в ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» в апреле 2010 г. По результатам тестирования в личном зачете Воробьева В. студентка 352 группы заняла 3 призовое место, а также получила диплом лауреата. Команда студентов факультета заняла 6 место по сумме набранных баллов. Все участники получили сертификаты об участии в олимпиаде и почетную грамоту. Подготовкой студентов занимались: Скоробогатова Н.В., Шустов Е.А., Язовских М.А.

Уже не первый год члены СНО факультета коррекционной педагогики и психологии выступают в вузах и научных центрах таких городов как Москва, Пермь, Магнитогорск, Челябинск, Екатеринбург и с каждым годом эта география расширяется. Научные публикации, сертификаты участников, победы в олимпиадах и конкурсах имеют значимый вес в карьерном росте молодых специалистов и престиже нашего вуза. По ним в частности определяется назначение на именные стипендии, гранты, направление на поствузовское обучение, при приеме на работу.

Наш факультет также организует научно-практические конференции международного и всероссийского уровня, олимпиады и конкурсы для учащихся школ города и шадринского района, средних специальных учебных заведений, студентов вуза. Так, например уже традиционно проводится олимпиада по психологии для школьников 10-11 классов ответственными организаторами которой выступают: Шерешкова Е.А., Самылова О.А., Едиханова Ю.М. В олимпиаде сезона 2009-2010 учебного года на основе оценок жюри была выбрана лучшая команда – МОУ СОШ № 4. Команда продемонстрировала хороший уровень знаний основ психологии, а также креативность, гибкость мышления, находчивость. Команды подготовили психологи школ. Команда МОУ СОШ № 8 получила приз за лучший проект.

Актив СНО оказывает активную помощь в организации и проведении всех мероприятий, проходящих на факультете, участвует в работе лабораторий при кафедрах факультета (лаборатория «Педагогической психологии и психолого-педагогического сопровождения развития ребенка», лаборатория «Психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями», лаборатория «Интеграции детей и подростков с ограниченными возможностями в здоровое общество», под руководством ведущих специалистов: Казаковой И.В., Лихачевой Н.Л., Бяковой Н.В., Шерешковой Е.А.). Содействует «Школе допрофессиональной

подготовки» на базе «Гимназии №9», города Шадринска.

Преподавателями нашего факультета для студентов организовываются внутрифакультетские конкурсы на лучшие сочинения и эссе, рефераты по заданной теме, на лучший коллаж, социальную рекламу с целью пропаганды нравственного поведения и здорового образа жизни, конкурсы и олимпиады по учебным предметам, психологические игры под руководством ведущих преподавателей факультета. Большинство состязательных мероприятий проводится в рамках «Недели науки», но необязательно ограничиваются календарными днями, а распределены в течение всего учебного года. Это позволяет стимулировать интерес и мотивацию к учебной деятельности, укреплять и расширять получаемые знания и навыки, произвести оценку уровня подготовки, способствует отбору кандидатов для мероприятий более высокого уровня – областного, всероссийского, международного; а также позволяет определить направления и способы совершенствования НИРС.

На факультете за каждым преподавателем закреплены проблемные группы. Цель ведения таких групп – организация научной работы по интересующим направлениям, помощь в выборе тем и проведении исследований. Студенты нашего факультета посещают факультативные занятия, курсы специальной подготовки и повышения квалификации, мастер-классы, тренинги.

Традиционным стало проведение мероприятия, посвященного Дню всероссийской науки (8 февраля), на котором проводится творческий отчет о проделанной работе за первое учебное полугодие и освещение планов на второе.

Помимо исследовательской работы, активно ведется практическая и лабораторная деятельность. Организуются внеучебные занятия по психологии, занятия с элементами тренинга, тематические сообщения и доклады по результатам исследований, ведется постановка наблюдений и экспериментов, других исследовательских методов, проводятся дискуссии и круглые столы. Популярным стало применение видеоотчетов и презентаций о проделанной работы.

Координация такой объемной деятельности осуществляется за счет Единого информационного пространства, в которое входит: организация и проведение Советов факультета (в котором также участвуют студенты, избранные в Совет), Советов собственно СНО, через собрания студенческого актива и старостаты, информационный стенд, в частности его раздел «Научная работа», через факультетскую газету «ПостСкриптуум», научно-популярный журнал «Психикос», через разовые печатные издания (брошюры и буклеты), посредством Интернета – рассылка вузов и научных центров, а также официальный сайт Шадринского государственного педагогического института. Это позволяет осветить основные новости науки и факультета, результаты исследований и проведенных мероприятий, достижения студентов, ожидаемые конференции и олимпиады.

Таким образом, Студенческое научное общество позволяет эффективно организовывать творческую научно-исследовательскую деятельность студентов, координировать действия его членов, воспитывать качества и развивать навыки необходимые молодым специалистам.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Абрамовских Н.В., доцент, кандидат педагогических наук, зав.кафедрой социальной педагогики и социальной работы, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

2. Андреева Н.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

3. Андрейко Д.И., старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности и физического воспитания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

4. Бажанова Т.Л., соискатель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

5. Белоконь О.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры менеджмента в образовании, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

6. Блясова И.Ю. кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры правовых дисциплин, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

7. Боботкова Н.В., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

8. Булычева Е.С., ассистент кафедры правовых дисциплин, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

9. Бурсина С.Д., соискатель кафедры профессионального педагогического образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

10. Бякова Н.В., кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии развития и педагогической психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

11. Вавилова И.Н., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

12. Гизетдинова А.В., воспитатель детского отделения ГУ «ШОПНД», г.Шадринск

13. Гусева С.В., ассистент кафедры отечественной и всемирной истории, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

14. Девяткова И.С., соискатель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

15. Дежнев В.Н., кандидат философских наук, доцент кафедры отечественной и всемирной истории, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

16. Демчук А.Ю., соискатель кафедры профессионального педагогического образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

17. Дорошук Л.А., соискатель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

18. Дудова С.Н., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

19. Евстратова Е.А., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

20. Жданова Н.М., старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

21. Залесова Н.В. старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

22. Зеленкова Е.А., Курганская государственная сельскохозяйственная академия имени Т. С. Мальцева, г.Курган

23. Казакова И.В., ст. преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, руководитель научной лаборатории «Интеграция детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в здоровое сообщество», ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

24. Качалов А.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и МП, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск,

25. Качалова А.В., соискатель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

26. Качалова Л.П., профессор, доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

27. Кондрашова А. В., студентка Художественно-графического факультета, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

28. Копылова К. Б., студентка Художественно-графического факультета, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

29. Корчагина А.Г., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

30. Кочерова М.В, ст.преподаватель кафедры профессионального педагогического образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

31. Лабарешных Н.А., ассистент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

32. Лазарева Н.И., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

33. Лашкова Л.Л, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

34. Лихачева Н.Л, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

35. Луканина Г.И., соискатель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

36. Макарова С.В., ассистент кафедры правовых дисциплин, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

37. Мельникова Н.В., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и педагогической психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

38. Морякова И.Е., соискатель кафедры психологии развития и педагогической психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

39. Некрасова Т.В., ст. преподаватель кафедры Менеджмент в образовании, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

40. Никанорова И.В., ассистент кафедры русского языка, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

41. Оларь Ю.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

42. Оплетаев В.С., ст. преподаватель кафедры правовых дисциплин, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск.,

43. Осипова И.С. кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

44. Парунина Л.В., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

45. Перунов В.К., ст.преподаватель кафедры отечественной и всемирной истории, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

46. Разливинских И.Н., старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

47. Саламатина Ю.В., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

48. Самылова О.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

49. Светоносова Л.Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск,

50. Сидоров С.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

51. Сиренко В.Н., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

52. Скоробогатова Н.В., кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

53. Соколова Н.Д., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

54. Спирина А. В. кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

55. Спицына О.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

56. Стерхова Н.С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального педагогического образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

57. Струнин С.С., студент факультета коррекционной педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

58. Ступина В.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

59. Сычева Н.В. кандидат юридических наук, доцент кафедры правовых дисциплин, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

60. Теплоухов А.П., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

61. Туголукова А.Ю., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Ноябрьский институт нефти и газа (филиал), ГОУ ВПО «Тюменский государственный нефтегазовый университет», г. Ноябрьск.

62. Турбина Е.П., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

63. Фадюшина Л.П., соискатель кафедры профессионального педагогического образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

64. Филютина Т.Н., кандидат педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, руководитель лаборатории «Психолого-педагогическое сопровождение детей с интеллектуальными нарушениями» на базе ШДДИ, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

65. Хильченко Т.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и МП, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск

66. Чипинова Н.Ф., доцент, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой отечественной и всемирной истории, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

67. Шадрин В.А., Шадринский филиал МГГУ им.Шолохова, г.Шадринск

68. Шамонин Е.А., ассистент кафедры спортивных дисциплин, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

69. Шамухаметова Е.С., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

70. Шерешкова Е.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

71. Щербакова М.В., ст. преподаватель кафедры правовых дисциплин, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

72. Ярославкина Н.П., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

Уважаемые авторы!

Напоминаем Вам требования к оформлению статьи представляемой к печати в сборнике. **Объем присланного материала не должен превышать 10 страниц формата А4. Список литературы входит в общий объем статьи.**

* редактор: Microsoft Word;
* шрифт Times New Roman;
* кегль 14, без уплотнения;
* текст без переносов;
* междустрочный интервал – полуторный;
* более одного пробела между словами не допускается;
* выравнивание по ширине страницы;
* поля: верхнее, нижнее, правое, левое - 2 см;
* без нумерации страниц;
* абзацный отступ 1,25 см.

Статья должна состоять из следующих в заданной последовательности основных элементов (каждый из элементов отделяется от предедущего одной пустой строкой):

* индекс УДК - отдельной строкой слева;
* сведения об авторах: ФИО автора, ученое звание, ученая степень, должность или профессия, наименование учреждения или организации, наименование населенного пункта;
* заглавие публикуемого материала (длина не должна превышать 12 слов, без сокращений) - первая буква прописная, остальные буквы заглавия строчные;
* аннотация - не более 12 строк (или 500 печатных знаков);
* ключевые слова - не более 6 слов;
* текст статьи;
* алфавитный список использованных документов – ЛИТЕРАТУРА. Список оформляется по: ГОСТ 7.1-2003, ГОСТ 7.12-93, ГОСТ 7.80-2000.

Внутри текста:

* не допускается использование фамилии без инициалов. Инициалы всегда (кроме библиографических списков) должны стоять перед фамилией через неразрывный пробел (Ctrl+Shift+Пробел);
* в тексте необходимо различать тире "-" и дефис "—" (Ctrl+Shift+ «-»);
* библиографические ссылки оформляются как затекстовые: например, [7, с. 143];
* текст статьи не должны содержать диаграмм, схем, фотографий, рисунков.

Рукописи не рецензируются и не возвращаются авторам.

Подробнее на сайте http://shgpi.edu.ru/biblioteka/site/Teachers/Vestnik_ShGPI/