1(10)

Научный журнал

ВЕСТНИКШАДРИНСКОГО 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

Члены редколлегии:

- Е.И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор;
- В.И. Белослудцев, доктор педагогических наук, профессор;
- С.Б. Борисов, доктор культурологии, 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;
- 3.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», 2011, № 1

Оглавление		
СЛОВО УЧЕНОМУ		
Прокопьев Н.Я. Спортивная медицина: учебно-методическое обеспечение		
преподавания	5	
ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ		
Дзиов А.Р. Методология идеал-реализма в формировании духовности	9	
Койносов А.П., Прокопьев А.Н. История развития отечественной клинической		
антропологии		
Прокопьев А.Н. К вопросу о классификации типов конституции человека (краткий	Ĺ	
обзор литературы)	23	
Прокопьев А.Н., Пономарева Л.И. Гармония и золотая пропорция: развитие		
представлений	28	
Турбина Е.П. Проблема межкультурной коммуникации в обучении иностранным		
языкам	32	
ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА		
Боботкова Н.В. Технологическое сопровождение процесса формирования		
педагогической рефлексии начинающих учителей	38	
Дудова С.В. Операционально-технологическое сопровождение процесса		
формирования технологической компетентности учителей	.41	
Евстратова Е.А. Экспериментальное сочетание профильных и непрофильных		
дисциплин и конструирование элективных курсов сельской школе	43	
Качалов А.В. Концептуальные основы формирование творческой самостоятельнос		
студентов на основе проектно-творческих задач	.48	
Качалов Д.В. Средовый подход в формировании педагогической культуры у		
студентов вуза – будущих учителей	51	
Качалова Л.П., Сиренко В.Н. Ситуационный подход как тактика педагогической		
поддержки социально-педагогически дезадаптированных подростков	54	
Лазарева Н.И. Построение модели формирования интереса к произведениям		
живописи у подростков на основе педагогической импровизации	58	
Меньших Е.В. Самостоятельное учебное исследование как педагогическое		
содействие самореализации старшеклассников	62	
Саламатина Ю.В. Процессуальное сопровождение модели формирования		
эмпатийной культуры будущего учителя	.64	
Светоносова Л.Г. Ключевые компетенции студентов педвуза	.70	
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ		
Жданова Н.М. Методические аспекты подготовки студентов к патриотическому		
воспитанию младших школьников	78	
Коуров А.В., Кириллов А.Г. Подготовка вуза к внедрению системы электронного		
документооборота	.81	
Колунин Е.Т. Динамика физического развития и физической работоспособности		
подростков с дизонтогенетическими заболеваниями позвоночного столба	85	
Крючкова Т.А. Профессиональная подготовка будущих учителей начальных класс		
в условиях реализации ФГОС нового поколения		
Куженова О.А.Формирование здорового образа жизни в системе дополнительного		
образования детей в регионе Крайнего Севера	92	

Облицова М.В. Здоровьесберегающие технологии в работе тренера как сочетание
педагогических техник и элементов педагогического мастерства
Пошехонова В.А.Характерологические особенности субъекта образовательной
профессиональной деятельности10
Шамонин Е.А. Изучение понятия «развитие познавательной самостоятельности
будущих учителей физической культуры» в контексте структурного анализа108
ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ
Аксентьева Е.А. Взаимообусловленность народного и педагогического образования и
Зауралье во второй половине XIX – начале XX вв
ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ
Качалова А.В. Критериально-диагностический инструментарий опытно-поисковой
работы по формированию познавательной готовности дошкольников к обучению в
школе
Максимова Л.В. Программно-целевой подход как теоретико-методологическая
основа моделирования процесса развития инновационной компетентности педагогов
дошкольного образования 124
Медведева М.Е. Творческая направленность как научное понятие в контексте
проблемы формирования творческой направленности детей старшего дошкольного
возраста
METO WHA TEODING WHILE WITHIN HIPPING HAD AND
МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
Демьянова Ж.В. Формирование устойчивой мотивации к изучению иностранного
языка на основе интеграции аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий13
Кириллова О.А. Организация урока посредствам технологической карты
Коурова С.И. Аспекты формирования экологической культуры школьника в курсе общей биологии
Прокопьев Н.Я., Марьинских С.Г., Назмутдинова В.И. Физическая
работоспособность и функциональные резервы сердечно-сосудистой системы
учащихся г. Тюмени142
учащихся г. тюмени
обшеобразовательной школе
Харлова Н.М. Национальная картина мира в русских фразеологизмах
ларлова 11.11. Пациональная картина мира в русских фразсологизмах
ПСИХОЛОГИЯ
Каннуников Р.И. Влияние эмоциональной сферы на успешность обучения в младшем
школьном возрасте
ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И ПРАВА
Блясова И.Ю. Некоторые направления работы центра по оказанию правовой и
профилактической помощи несовершеннолетним и их родителям
Булдакова Н.Б. Проблемы и перспективы развития малых городов России160
Мальцев Н.Г. Индивидуальная профилактика девиантного поведения
подростков
Перунов В.К. Музей Шадринского педагогического института в системе научно-
образовательной деятельности вуза
Соколова Н.В. Юридические клиники как способ повышения качества правового
образования

Сычева Н.В. Правовые основы социальной защиты молодых семей в Российской	
Федерации	.176
Щербакова М.В. Образование осужденных к лишению свободы	.179
точка зрения	
Хапалов А.А. Путь А. Н. Островского к сотрудничеству с журналом	
«Современник».	.183
В ЛАБОРАТОРИЮ УЧЕНОГО	
Стародубцева И.В. Умственное и физическое воспитание в ретроспективе	
общепедагогических концепций формирования личности	.186
СТУДЕНЧЕСКИЙ ПОИСК	
Турбина Е.П., Золотарева А.Л. Изобразительное искусство 1946-2001	.192
Турбина Е.П., Казанцева Е.А. Катайский насосный завод в годы войны	.196
Пономарева К.А. Создание образовательной среды как основа применения	
здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе	.198
Турбина Е.П., Репа М.Н. Стиляжничество как элемент молодежной культуры 195	
ГОДОВ	.200
Светоносова Л.Г., Константинова Е. Школьный молодежный клуб «Школа	
успеха»	.202
Сидоров С.В., Меркурьева Е.А. Проблемы подготовки будущего педагога к	
инновационной деятельности	.205
СВЕЛЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	210

СЛОВО УЧЕНОМУ

УДК 796

Н.Я. Прокопьев, г.Тюмень

Спортивная медицина: учебно-методическое обеспечение преподавания

В статье представлено видение автора учебно-методического обеспечения преподавания дисциплины «Спортивная медицина» студентам, обучающимся по программе «Бакалавриат» в институте физической культуры гуманитарного вуза в рамках государственного образовательного стандарта.

Спортивная медицина, преподавание, учебно-методическое обеспечение, вуз.

В последние годы у различных контингентов населения повысился интерес к занятиям не только физической культурой, но и различными видами спорта, что диктует необходимость подготовки специалистов с высшим физкультурным образованием, умеющих грамотно строить не только учебно-тренировочный процесс, но и квалифицированно оценивать морфофункциональное состояние занимающихся. Современное динамично развивающееся общество требует от специалиста интеграции трех интеллектуальных функций: мышления, коммуникации и деятельности. Постоянно меняющиеся требования к уровню его профессиональной подготовки диктуют необходимость постоянного поиска путей повышения эффективности обучения в вузе.

Одним из важнейших направлений деятельности вуза по решению поставленных проблем является совершенствование дидактической системы обучения (формы, методов, средств обучения). Современная педагогическая школа должна, в связи с задачей по развитию активной поисковой деятельности учащихся (творческих способностей), классифицировать формы и методы активного обучения характеру деятельности. Подготовка специалистов высшей педагогической осуществляется по основным профессиональным образовательным программам, определяющим содержание образования по специальностям определенного уровня высшего образования. Исходя из образовательной программы, устанавливается и обязательный минимум содержания образования. Каждый вуз, исходя из задач регионального компонента государственного образовательного стандарта, может вносить свои коррективы в подготовку специалистов.

Сказанное выше в значительной степени относится к Тюменской области, имеющей в своем составе два субъекта федерации, где профессиональная деятельность специалиста по физической культуре и спорту существенно отличается, например, от работы специалиста средней полосы России. На территории автономных округов области проживают дети различных этнических групп (ханты, манси, коми, ненцы, зыряне, селькупы), а также пришлое население различных национальностей, имеющие специфические черты уклада жизни, характера питания, состояния соматического здоровья и т.д. В этой связи построение учебного процесса, в том числе и спортивной медицины, для студентов, обучающихся в институте физической культуры ТюмГУ, ориентировано с учетом специфики места будущей работы специалистов.

Спортивная медицина – одна из ведущих дисциплин в системе медицинского образования преподавателя физической культуры и спорта, которую в стенах нашего

вуза по программе бакалавриата на кафедре управления физической культурой и спортом (зав. – доктор пед. наук, профессор В.Н. Зуев) студенты изучают на протяжении 7 и 8 семестров. В процессе её изучения у будущего преподавателя физкультуры и тренера должны быть сформированы четкие представления о закономерностях жизнедеятельности организма в целом, функциональном состоянии различных органов и систем и возникающих в нем изменениях при физической нагрузке в связи с занятиями физкультурой и спортом. Не только запоминание нормативных показателей, но, прежде всего знание законов, по которым живет здоровый организм в реальных условиях тренировочной и соревновательной деятельности, дает объективную оценку того, чтобы иметь возможность активно препятствовать развитию болезни, перетренированности, утомлению и т.д. и профессионально строить тренировочный процесс. Без должного знания анатомии человека, физиологии, биохимии, биомеханики трудно представить те морфофункциональные изменения, которые организм испытывает не только при дозированной физической нагрузке, но в большей степени при супернагрузках, особенно у спортсменов высокой квалификации. В этой связи такие разделы спортивной медицины, как, например, функциональные пробы дыхательной или сердечно-сосудистой системы, физическая работоспособность, то они полностью базируются на знаниях, полученных в ходе изучения медико-биологических дисциплин на 1-3 курсах.

В нашем институте подготовка высоко подготовленного специалиста ведется по двум направлениям – бакалавриат (4 года обучения) и магистратура (6 лет подготовки), предусматривающих различные формы и методы обучения. При традиционной системе обучения (лекции, семинарские занятия), характеризующейся получением студентами знаний в готовом виде, на мой взгляд, подготовить молодого специалиста, способного к активной поисковой деятельности, довольно трудно. При преподавании спортивной медицины мы все формы обучения разделяем на две группы: имитационные и не имитационные. Мы проверили на практике, что интерес к занятиям значительно повышается, если используются игровые формы (табл. 1) обучения.

Таблица 1. *Некоторые формы и методы активного обучения студентов*

Неигровые формы активного обучения		Игровые формы
Лекции	Практические занятия	активного обучения
Проблемная лекция	Мозговая атака	Семинар-игра
Лекция псевдо диалог	Круглый стол	Анализ конкретных
		ситуаций
Лекция пресс-конференция	Метод групповой дискуссии	Дидактические
лекция пресс-конференция	тиетод групповой дискуссии	игры
Лекция-консультация	Технология развивающейся	
	кооперации	
Лекция-беседа (семинар,	Мото чика инин поито	
диспут, диалог, дискуссия)	Методика инцидента	

Каждая из представленных форм имеет свои особенности и свою методику проведения. В зависимости от конкретно изучаемой темы и её сложности, т.е. от конкретных педагогических задач, я стараюсь индивидуально выбирать, какими формами и методами воспользоваться.

Мы не рассматриваем лекционный курс как нечто архаичное и не имеющие динамического развития и часто используем, в зависимости от изучаемой темы, элементы дискуссии. Мне представляется, что лекции являются своеобразной базой, так сказать основой, чтобы на их основе студент «без страха и упрека» мог применить теоретические знания на практике, используя «метод проб и ошибок». Убежден в том,

что пока студент не прочувствует собственную меру ответственности за то, что он делает, мы всегда будем свидетелями его пассивного восприятия изучаемого предмета. Лекционному курсу я придаю значение «возмутителя спокойствия», так стремлюсь строить план лекции таким образом, чтобы совместно со студентами часть материала обсуждать в творческом диалоге. Многолетний опыт работы свидетельствует, вопервых, о том, что на это нужно не так уж много времени, и, во-вторых, требует от студентов постоянного внимания и постоянной творческой работы на всем протяжении лекции. Наличие мультимедийного сопровождения лекций и практических занятий позволяют шире варьировать тематикой изучаемого предмета. Что касается практических занятий, то они проводятся не только в кабинете «Спортивная медицина», оснащенным всем необходимым для освоения специальных знаний, но и в спортивных залах, спортивных площадках, стадионах и т.д.

Методы активного обучения студентов, на мой взгляд, имеют следующие особенности:

Обучение проводится в ситуациях, максимально приближенных к реальным, т.е. тем, в каких может оказаться преподаватель физкультуры или тренер;

На занятии студенту дается базовый запас сведений и обучение осуществляется по их практическому применению;

Обучение идет в процессе коллективного и индивидуального творческого труда; Развиваются особенности творческого мышления.

Подготовка специалиста высокой квалификации невозможна без хорошей материальной базы, в частности достаточного количества научной и учебнометодической литературы. Институт физической культуры ТюмГУ располагает собственной библиотекой, благодаря чему каждый студент имеет возможность учебно-методической журнальными пользоваться специальной литературой, публикациями и каталогами. На протяжении многих лет совместно с зав. библиотекой института Г.К. Кугаевских мы готовим тематический просмотр необходимой для подготовки к практическим занятиям или для самоподготовки литературы. Так, при изучении предмета «Спортивная медицина», перед каждой новой темой мы в обязательном порядке проводим презентацию новых книг и учебно-методических различных журнальных публикаций, статей ИЗ самостоятельного познания и углубленного изучения спортивной медицины студенты могут пользоваться подготовленными на кафедре монографиями, методическими пособиями и разработками, которые есть не только в библиотеке, но и в кабинете «Спортивная медицина».

Кроме того, зав. библиотекой ежемесячно на одном из практических занятий в течение 10-15 мин осуществляет информацию о новых поступлениях в библиотеку учебной и методической литературы. Наличие специализированного компьютерного кабинета позволяет студентам свободно пользоваться любой информацией по тематике занятий из интернета.

На протяжении многих лет на кафедре работает студенческое научное общество, причем каждый студент независимо от профиля обучения, может активно заниматься научно-исследовательской деятельностью, которая реализуется как в виде докладов на студенческих научных конференциях, так и в виде курсовых и дипломных работ. В качестве примера активного участия студентов в научно-исследовательской работе хочу сказать о нынешнем магистранте В.С. Ерженине, который является соавтором четырех монографий, двух методических пособий, в том числе по спортивной медицине, и автором многих статей, опубликованных в сборниках научных трудов различного уровня. Его дипломная работа бакалавра аттестационной комиссией была признана лучшим выпускным квалификационным исследованием.

Хочу отметить, что многие обучающиеся на кафедре управления физической культурой и спортом студенты имеют самостоятельные научные публикации различного уровня. Такие студенты — гордость института. Стало доброй традицией по инициативе кафедры теоретических основ физического воспитания (зав. — доктор пед. наук, профессор Е.А. Короткова) в апреле каждого года проводить региональную научно-практическую конференцию студентов, магистрантов и аспирантов нашего вуза с обязательным изданием сборника материалов. Хорошая учеба и творческое отношение к научно-исследовательской работе дают возможность дальнейшего совершенствования знаний при обучении в аспирантуре. Достаточно сказать, что за последние десять лет на нашей кафедре было защищено 20 диссертационных работ, в том числе выпускниками нашего института.

При подготовке к практическим занятиям или в процессе занятий спортивной медициной студенты широко используют медико-биологическую лабораторию института, в том числе диагностическую систему «Валента». Все это позволяет студентам набирать материал не только для научных сообщений на заседаниях СНО, но и для подготовки курсовых и дипломных работ. Кроме того, ведущие спортсмены института, многие из которых являются чемпионами мира, Европы и России, проходят медицинское обследование в этой лаборатории.

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.017

А.Р.Дзиов, г.Шадринск

Методология идеал-реализма в формировании духовности

В статье рассматривается методология идеал-реализма как определяющее начало и направляющий вектор процесса социализации молодежи и студенчества. Указывается, что в методологическом и теоретическом плане настоятельно необходим разворот на восстановление, реконструкцию и актуализацию творческого наследия русской религиозно-философской мысли в разработке и практическом воплощении выверенной диалектики духовного и социального в становлении и самоопределении полноценной личности.

Идеал-реализм, социализация молодежи и студенчества, формирование духовности.

I. Формирование духовности выступает определяющим началом и направляющим вектором всего многогранного, сложного, противоречивого, но непрерывного и практического в своей основе процесса социализации молодежи и студенчества как на личностном, так и на социально-общностном уровне. Требуется возобновление и восстановление утерянной стратегии воспитания духовности, целенаправленного развития ценностного самосознания молодежи. Проблема формирования духовности должна быть поставлена, осмыслена и решена на общегосударственном уровне в рамках восстановления и обновления содержания и форм воспитания подрастающего поколения как особого и важнейшего социального института общества

Государственно ответственному и духовно мыслящему слою интеллигенции, властным структурам необходимо предложить обществу, народу, тем более молодежи, идею, которая могла бы объединить, мобилизовать ее созидательную энергию, поднять на великие свершения во благо России, родного края, своей семьи, на свое личностное духовное преображение. В молодежной политике, образовании и воспитании подрастающего поколения следует руководствоваться основополагающими принципами и духовно-нравственными и смысловыми концептами Русской идеи.

Требуется целенаправленная и системная работа по интеграции духовной компоненты, прежде всего, в ее образование и воспитание; через последовательное введение «Основ православной культуры» в образовательных учреждениях; в содержание предметов гуманитарного цикла и постижение духовного аспекта естественно-научных дисциплин; в организацию и проведение досуга и свободного времени, формирование праздничной православной культуры, во все виды жизнедеятельности молодежи.

II. В методологическом и теоретическом плане настоятельно необходим разворот на восстановление, реконструкцию и актуализацию творческого наследия русской религиозно-философской мысли в разработке и практическом воплощении выверенной диалектики духовного и социального в становлении и самоопределении полноценной личности. Отечественная религиозно-философская мысль и, в частности, идеал-реализм, были адекватным ответом на вызовы времени. Идеал-реализм — это не одно из течений и школ в многообразии русской мысли, а главное и ведущее направление всей отечественной духовной культуры, ее вершинное достижение в духовном осмыслении и постижении нашего национально-исторического своеобразия и призвания. В своих методологических позициях, онтологических и гносеологических

основаниях, антропологическом, аксиологическом и в общем социально-философском подходах идеал-реализм не должен оставаться только в проблемном поле истории философии. Идеал-реализм содержит в себе все основания целостной и работающей методологии, наиболее адекватной теоретическому исследованию и практическому решению ключевых вопросов современности и самой будущности России, прежде всего в сфере образования и воспитания. Впитав в себя высшие прозрения мировой и русской философской классики, опыт святоотеческого учения, наиболее зрелую, системную и целостно завершенную форму идеал-реализм получил от своей духовности предтечи – славянофильства в учении о соборности и духовной цельности личности А.С.Хомякова и И.В.Киреевского, В философии Всеелинства Богочеловечества В.С.Соловьева, в творчестве кн. С.Н. и Е.Н.Трубецких, С.Н.Булгакова, Н.А.Бердяева, С.Л.Франка, Н.О.Лосского и И.А.Ильина.

Сущностной чертой идеал-реализма является общефилософская универсальность его методологии. Она охватывает онтологию и гносеологию, социальную философию и антропологию, раскрывает возможности творческого синтеза логики и аксиологии. И.А.Ильина с полным основанием можно назвать автором оригинальной теории – духовной актологии. По глубокой характеристике известного российского ильиноведа С.З.Гончарова «духовный акт И.Ильина целостный. В нем «соло» каждой способности сопровождается «хором» всех остальных и возникает «симфония» духа, дарующая полноту миропереживания и понимания. К таким способностям относятся разумное мышление, понимающее объективную истину; нравственная воля, ориентированная на сотворение добра; продуктивное воображение и эстетическое созерцание, постигающее прекрасное; любящее сердце, интуитивно схватывающее объективно лучшее содержание и переживающее его художественно; верование, укорененное в совершенство Божие; совесть, оценивающая помыслы и деяния с позиций должного совершенства»1.

Давайте обратимся к самым базовым понятиям – идеал и реализм, единство и взаимосвязь которых определяет сущность данного философского направления. По исторической оценке В.С.Соловьева учение об идее и идеальном дали нам греки. В русской философии учение Платона (427-347 гг. до н.э.) было воспринято предельно широко, как некое духовное устремление, «как указующий перст от земли к небу, от долу – горе»2.

Глубокую трактовку соотношения идеального и реального в платоновской интерпретации дает А.Ф.Лосев, блестящий знаток античности и тонкий исследователь творчества Платона. Платоновское учение об идее предстает у него как выражение принципа, смысла, целостности и качественной определенности, сущности и закона проявления той или иной предметной реальности. В таком ракурсе эвристическое и творческое, креативное значение идеального в его связи с реальным имеет непреходящее значение.

Что касается реализма, то в его онтологическом понимании в истории философии сложились различные концепции. Они варьируются от объективно-идеалистических до непосредственно материалистических, признающих в той или иной интерпретации реальность и действительность предмета познания или практики. Реализм является признанным и наиболее адекватным методом осмысления, постижения и преобразования действительности для любого серьезного, системного и

¹ См.: Ветошкин А.П., Гончаров С.З. Духовная актология Ивана Ильина // Духовно-нравственный путь развития России : материалы Пятых Всерос. Ильинских научно-богословских Чтений 9-13 мая 2007 г. Екатеринбург-Ярославль-Санкт-Петербург, 2007. С.18-19.

² См.: Флоренский П.А. Смысл идеализма. – Сергиев Посад, 1914. С.6

основательного философского, научного, художественного социального Так, в последние два столетия исследования. литературный и, в целом, художественный процесс в России развивался в русле реализма в формах критического социалистического реализма. Сами определения формы критической, социалистической, национальной и т.д. имеют вспомогательное значение к сущности и природе реализма. Если обратиться к языковой семантике, то синонимами понятию «реализм» являются жизненность, правдивость, действительность, существенность, явь, факт, т.е. взятое из жизни, соответствующее жизненной правде. (См.: Современный словарь русского языка).

В таком понимании методология идеал-реализма приобретает характер всеобщности и конкретности в связи с соответствующим определением. Она нацеливает на максимальное приближение к существующему предмету или процессу в его бытийной действительности. Тем самым идеал-реализм выступает способом восприятия, понимания и переживания в целостном духовном акте феномена идеального как объективно сущего, совершенного и высшего. В.В.Зеньковский усматривает в этом самобытную черту русских мыслителей, которые, по его замечанию « ищут именно цельности, синтетического единства всех сторон реальности, всех движений человеческого духа»3.

В определенной степени даже русский материализм и позитивизм можно рассматривать своеобразной версией идеал-реализма. В.И.Ленин в своей работе «Материализм и эмпириокритицизм» приходил к выводу, что за пределами основного вопроса философии соотношение идеального и реального (в его трактовке – материи и духа) становится относительным. Что же касается роли идей, идеального и, особенно, идеологии, то марксизм-ленинизм придавал им исключительно важное значение, когда они овладевают массами и сами потому становятся материальной силой.

Идеал-реализм Ивана Александровича Ильина обретает наиболее зрелую, системную и целостно завершенную форму, которую можно кратко и емко выразить как философию Совершенства4. Вместо мертвенно-схоластической и догматической интерпретации внешней, поверхностной и видимой материальной стороны бытия мира и человека идеал-реализм Ивана Ильина выступает как метод духовного постижения жизни в ее внутреннем, глубинном и сокровенном смысле и существе.

«Свойства русского национального духа указуют на то, что мы призваны творить в области религиозной философии... Конкретный идеализм, связанный с реалистическим отношением к бытию, мог бы стать основой нашего национального философского творчества и мог бы создать национальную философскую традицию, в которой мы так нуждаемся», — декларировали авторы «Вех» еще в 1908 году. Понадобился целый XX век трагических и героических испытаний, взлета и упадка, созидательных свершений и социальных катаклизмов, чтобы приблизиться к осознанию этого пророческого напутствия. И, пожалуй, никто из русских мыслителей как Иван Ильин с такой глубиной и полнотой не выразил обоснования теоретического и практического первенства духовной жизни над внешними формами социальности и быта. Он сформулировал суть и раскрыл путь духовного обновления в постижении духовной реальности, ее непреложной очевидности и душевной достоверности в «Аксиомах религиозного опыта» и убедительно обосновал линию духовного возрождения в предметной структуре и содержании творческого акта веры, любви,

³ См.: Зеньковский В.В. История русской философии. В 2т. – Л., 1991. С.16-17

 $^{^4}$ Гончаров С.3. Философия совершенства Ивана Ильина. Екатеринбург, Изд-во Урал. ин-та бизнеса. 2007. – 551 с.

совести и свободы – в философском созерцании, правосознании, художественном творчестве, политике, в образовании культуре, социальном служении и хозяйственнотрудовом поприще.

В работе «Путь духовного обновления» И.А.Ильин раскрывает вечные основы духовного бытия, необходимые человеку в его непосредственной жизнедеятельности.

III. Более предметно остановимся на понимании феномена духовности. Объективно переживания духа и души никогда не уходили из внутреннего мира и жизни людей. Но они агрессивно вытеснялись, особенно в прошедшем столетии – из науки, культуры, хозяйственной жизни и государственной идеологии, образования и воспитания. Понятия и сами феномены духовности и души, безусловно, имеют религиозное происхождение и основание, являются предметом веры и религии. Поэтому «господствовала» установка не выводить их за пределы церковной ограды. С тем прицелом, чтобы «закрыть» там их на ключ и удерживать такой «ключ» в своих собственно атеистических, материалистических, светско-советских, сциентистско-позитивистских головах и руках. Понятия духа и души не только отторгались, но и подменялись категориями «сознание», «сознательность», «научность», «идейность» в соответствующем контексте.

Духовность не не сводится И определяется только научностью, интеллектуальностью, эрудицией, тем более простой информированностью. Верное и ясное понимание духа и души, соединительных и разграничительных линий в их сущностных моментах имеет исключительно важное значение во всех сферах жизнедеятельности человека, в том числе, и прежде всего, в образовании и воспитании. Духовно-нравственный, аксиологический (ценностно-смысловой) уровень личности определяет ее профессиональное и социальное самоопределение, внутреннюю мотивацию и траекторию жизненного поведения. Ценностное сознание личности позволяет возвыситься над «злобой дня» и «суетой сует», расширить горизонт и масштаб видения от утилитарных и прагматических целей, ценностей относительного характера до ценностей всеобщего, безусловного и абсолютного порядка. А самое главное – вывести из ценностей всеобщих и абсолютных духовно-нравственную вертикаль и должную иерархию ценностей. И тем самым выйти на верное понимание духовных основ бытия человека и общества, семьи, большой и малой Родины, правосознания, государства, хозяйства и труда как служения Богу и ближним.

Прежде всего, следует задаться основополагающим вопросом: какое основание имеет то или иное человеческое сообщество, так или иная социальная общность, во имя чего оно образуется и свидетельствует о себе? Один из виднейших представителей русского идеал-реализма С.Л.Франк имел все основания утверждать, что общественная жизнь по самому своему существу духовна, а не материальна: «Что такое есть семья, государство, нация, закон, хозяйство, политическая или социальная реформа, революция и пр., словом, что такое есть социальное бытие, и как совершается социальное явление – этого вообще нельзя усмотреть в видимом мире физического бытия; это можно узнать лишь через внутреннее духовное соучастие и сопереживание невидимой общественной действительности». В связи с таким основополагающим посылом С.Л. Франк делает вывод: «В этом заключается абсолютно непреодолимый положенный вечному социальному материализму, всякой биологического или физического истолкования общественной жизни»5. В своей истинности и полноте дух предстает, по С.Л. Франку, как осмысляющее основание всякого бытия: «Мы можем сказать, что духовное бытие в самом общем его смысле – есть основание и корень реальности непосредственного самобытия». Чем люди ближе к Богу, тем ближе они и друг к другу. «Люди разобщены между собой на поверхности и

_

⁵ Франк С.Л. Духовные основы общества. Введение в социальную философию. – М., 1922. С.12

связаны в своей глубине... Духовная сила всегда сверхиндивидуальна, и ею всегда устанавливается невидимая связь между людьми»6.

Применительно к системе образования и воспитания, ко всей институциональной структуре общеобразовательной и профессиональной школы феномен духовности приобретает определяющее и самое непосредственное значение.

Еще в I веке от РХ апостол Павел обращал внимание на определяющую роль духовности в жизни человека: «Духовный судит о всем, а о нем судить никто не может» (1 Кор. 2,15). Но при этом всегда следует памятовать слова святого апостола Иоанна: «Не всякому духу верьте, но испытывайте духов, от Бога ли они» (1. Ин.4,1).

Глубокую попытку вникнуть в суть душевных явлений и феномена духа предпринял русский философ С.Н.Трубецкой (1862-1905): «Душа — тот невидимый, реальный субъект моей мысли и воли, носитель всех моих способностей и деятельностей, который проявляется эмпирически во внешнем и нравственном облике каждого человека, и который сознает свое «я» как свое личное местоимение» 7.

С.Н.Трубецкой дает обобщенную религиозно-философскую характеристику ветхозаветных и новозаветных представлений о духе: «Мы знаем, что наитием духа объяснялись пророчества, видения, исступление - как пророческое, так и болезненное даже, причем в последнем случае разумелся злой дух, точно так же как и в случае исступления лжепророка. Наитием объяснялся всякий могущественный аффект, под неудержимым импульсом которого действовал человек. Пророки действовали под наитием Духа Божия, лжепророки – под наитием своих духов... в апостольской церкви явления «духа и силы» служили главным свидетельством апостолов: «Дух», засвидетельствовавший Христа, засвидетельствовала и Его церковь. Дух проявлялся во множестве «даров» – во вдохновенном исступлении (Д. 10, 10; 2 Кор. 12,2), в глоссолалии или говорении «ангельскими», непонятными человеку языками (Д. 10,46; 1 Кор.14), в даре исцелений, видений, пророческой проповеди, в изобилии добродетелей, в восторженном бесстрашии исповедников, вдохновенной молитве, учительстве, в духовном обновлении и возрождении, во всем потенцированном сознании церкви, в ее «жизни», которую она сознавала как вечную и божественную жизнь, как реальное общение с Богом во Христе... В церкви апостольской «Дух» был не учением, или догматом, а центральным фактом религиозной жизни, реально испытываемой силой, явлением, которое переживали верующие в своем священном энтузиазме»8.

Глубоко, истинно и справедливо, а главное выстрадано и выверено убеждение, что Бог говорит с физическим, природным миром языком математики, идеальных численных отношений. В физическом мире существуют так называемые константы, фазовые переходы через которые чреваты непредсказуемыми последствиями. И с ними приходится считаться, их нельзя обойти, особенно нарушать святость и тайну самой жизни.

А как быть с законами духовного мира? С человеком Бог говорит голосом его совести. Для православного христианина совесть есть глас Божий в душе человека. В человеческом, социальном и духовном мире действуют свои особые константы. Законы духовного мира действуют с еще большей силой непреложности. Выход за их пределы,

⁶ Франк С.Л. Указ. соч. С.12.

⁷ Трубецкой С.Н. Сочинения. М., 1994. С.574.

⁸ Трубецкой С.Н. Учение о Логосе в его истории: Философско-историческое исследование. М. : АСТ; Харьков : Фолио, 2000. С.453.

их нарушение, умаление, забвение их святости оборачивается общественной деградацией и мерзостью запустения.

Вот почему, по убеждению Ильина, человек должен изжить ущербность материализма и безбожия и выйти из состояния «сущего духовного помрачения». По выражению С.Н.Булгакова, необходимо преодолеть «обморок материализма», но и не впасть в «антиэкономический идеализм». Ведь человек — это не возраст, не плоть, не борода его, не кровь, подобие он и образ Божий, а перво-наперво — любовь! Конечно, надо понимать и принимать все грани целостного человеческого существования — от биологической природы до социального строя жизни. Но самое главное в человеке — его дух, духовное состояние, в котором он живет священными и благородными силами и стремлениями, обращенными на познание истины, на совершение добра, на созерцание и творение красоты, на общение с Богом — в мировоззрении, молитве и таинстве, словом, на всем том, что человек признает высшим и безусловным благом.

Красотой и волей к совершенству, глубиной и широтой захвата характеризуется определение духа в трудах И.А.Ильина. Он раскрывает дух как то, что значимо в душе. Говоря словами Аристотеля — это «энтелехия» души, или «душа души». Ильин описывает «дух как потребность священного и как радость верного ранга...как дар молитвы, как силу поющего сердца и как жилище совести...как месторождение художественного искусства, как источник правосознания, истинного патриотизма и национализма, как главную основу здоровой государственности и великой культуры...» В действительности дух есть — все это сразу». Для Ильина главное — это проникнуть в религиозный, философский, нравственный и художественный смысл тех или иных проблем, чтобы постигнуть их как состояние человеческой души и человеческого духа. «Человек, испытывающий свое предстояние Богу, свое достоинство и свою ответственность, несет в себе живую волю к Совершенству», — поэтому, заключает Ильин, — «дух можно было бы определить как волю к Совершенству — а также к совершенствованию — в самом себе, в своих деяниях и во внешнем мире»9.

Совершенство — вот центральный фокус религиозно-философских изысканий Ильина, который предстает в его трудах как высшая гармония истины, добра, красоты и их животворящей силы — любви. И оно выводится из абсолютного начала — Совершенства Божия. Вот уже две тысячи лет звучит бессмертный завет Спасителя: Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный».

Есть старая и мудрая русская поговорка: «по милу хорош, а не по хорошему мил». В ней, по выражению Ильина, заложена целая философия: «Необходимо поставить перед собой вопрос не о лучшем (т.е. относительно или сравнительно лучшем), а самом лучшем, о том, что есть действительно и объективно совершенное. В этом первое и основное условие духовности: в этом самая сущность Духа». В частности, совесть как синтетический и самый чуткий компонент духовности зоркости дает человеку бессловесно и немысленно, эмоционально-волевым толчком тот единственный ответ, который она дает всегда и дает всем: о самом лучшем, об идеально-совершенном, о единственно праведном» 10.

Высшие, объективно-значимые ценности (Бог, Истина, Любовь, Правда, Добро, Красота) формируют образ должного совершенства в качестве идеала, главной цели и смысла жизни человека и определяют содержание духовности. Личный дух как собственная свободная воля к совершенству, качеству, духовной цельности и

-

⁹ Ильин И.А. Собрание сочинений: Аксиомы религиозного опыта. Том 1. – М.: Рус. кн., 2002. С.35-36.

¹⁰ Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. C.192

целостности, нравственности, благородству, щедрости, милосердию и любви определяет вектор направленности личности, ее потребности, способности к самоопределению и непосредственно влияет на поведение людей, наполняет содержательно все формы социальности в обществе. В таком понимании феномена духовности как ценностной основы бытия человека и общества, все формы общения и социального устроения, хозяйственной жизни, семьи и Родины, труда и собственности, культуры и цивилизации, образования и воспитания могут быть представлены и осмыслены как концентрированное выражение и проявление наличного уровня духовности.

IV. В образовательной и профессиональной подготовке, в налаживании воспитательного процесса исключительно важное значение приобретают вопросы взаимодействия науки и религии, понимания границ и возможностей теологизации и сциентизации в самом содержании образования и воспитания. Решение данной проблемы заключается в формировании и расширении единого, целостного и взаимосвязанного пространства мысли научного, философского и богословского познания. Необходим творческий и содержательный диалог, а главное – действенное соработничество РПЦ и образовательных учреждений. Не противоборство, истощающее силы каждой заинтересованной стороны, а совместные усилия по сближению и плодотворному сотрудничеству академической науки, российского образования и Русской Православной Церкви на основе духовно-нравственных ценностей и историко-культурных традиций народа в созидании смыслового и содержательного пространства образования и воспитания личности – вот что составляет суть такого соработничества.

Именно об этом и как будто для нас писал великий русский ученый В.И.Вернадский в далеком 1920 году: «Новая интеллигенция отдаст свои силы свои знания великой работе по развитию производительных сил государства. Черты этой интеллигенции вырисовываются. Замечающийся сейчас интерес к религиозным вопросам, попытки возрождения реального Православия являются фактом громадной важности. Напрасно многие боятся этого как симптома реакции и застоя. Нет. История говорит нам, что человеческая мысль в области научного знания может постигать новое, а не топтаться на одном месте, только если рядом с научным творчеством идет широкое творчество религиозное. И теперешнее религиозное движение в России таит в себе залог будущего расцвета русской науки»11.

Необходимо раскрыть творческие и созидательные импульсы вероучительных истин для научного познания и образовательно-воспитательного процесса. С другой стороны, важно показать роль и значение достижений науки и культуры для более глубокого понимания христианского вероучения. Каждая из взаимодействующих сторон, а прежде всего — сам учащийся — кровно заинтересован и остро нуждается в том, чтобы содержательно и предметно раскрывалась беспредельно глубокая диалектика Божественного и человеческого, религиозного и светского, церковного и общественно-государственного, вероучительного и социально-практического в историческом процессе, в жизни народа и страны, общества и человека. Разорвать, разделить и противопоставить друг другу эти важнейшие и сущностные компоненты невозможно и опасно, губительно и для человека, и для самого общества, особенно в сфере образования и воспитания. Только по глубокому невежеству, прикрываемому ложным щитом науки, или злому умыслу сознательного отказа от святынь и абсолютизации относительного можно разорвать и извратить эти единосущные, хотя и

_

 $^{^{11}}$ Вернадский В.И. «Русская интеллигенция и новая Россия» : из доклада на съезде таврической научной ассоциации // Биосфера и ноосфера.М.: Рольф, 2002. С.568-569.

неслиянные моменты Всеединства. Такая духовная ампутация недопустима. Она превращает человека в социально-духовного инвалида. Человек в своей уникальности и неповторимости живет целостной, непрерывной и духовно-практической в своей основе жизнью. Невозможно отделить друг от друга разум и веру, право и нравственность, понимание и переживание красоты от добра и истины, патриотизм, государственность и здоровое национальное самосознание от всечеловечности.

Без религиозного компонента нет целостности, полноты и смысла в восприятии, переживании и понимании мира. Вне религии не существует истории, страны, народа, культуры, полноценного сознания общества и самосознания человека. Если для науки, особенно фундаментальной, главный объект изучения – материальный мир, вещество, энергия, поле, информация и т.п., то для религии – мир духа в его высшем понимании и проявлении, опыт духовной реальности и душевной достоверности. В мире природном и социальном действуют физические и общественно-экономические законы, нарушение которых оборачивается немалыми утратами для человека. Законы духовного мира в еще большей мере непреложны и их нарушение ведет к непоправимому. Философское постижение религии и феномена веры заключается в понимании их сущности, места и роли в структуре мировоззрения, выявлении онтологических и гносеологических оснований, социальных и психолого-педагогических аспектов, раскрытии диалектики божественного и человеческого. Религия выражает неистребимую потребность человека в духовном восхождении, к пониманию и принятию священного, абсолютного, предельного, трансцендентного. Она характеризуется признанием Абсолютного начала, т.е. Бога, от которого зависит все конечное, в том числе и человек, и стремлением согласовать нашу жизнь с волей Бога. Действительность Божества реально переживается в содержании религиозного опыта, в осознании и переживании образа Божия и подобия Божия в нас как безусловного и абсолютного достоинства для человека. Религию следует понимать как духовный союз человека с Богом. Сошлемся на определение В.С.Соловьева: «Религия, говоря вообще и отвлеченно, есть связь человека и мира с безусловным началом и средоточием всего существующего».

Многообразие религий и путей приближения человека к Богу свидетельствует не о разладе в самом Боге, а о разногласиях в людях, в том числе и священнослужителях, о противоречивости и относительности человеческого разума. Примером такого разногласия является ситуация, особенно в общественных науках, во многом — в естествознании и даже в математике.

Вера выступает как стремление человека к совершенному содержанию и высшим ценностям смысложизненного порядка. Религия есть культивирование духа совершенства в его чистом и абсолютном виде. Ценностная сущность религиозной веры заключается в том, что Бог воспринимается как идеал объективно лучший и объективно сущий. Поэтому становление феномена веры шло в направлении от частных и относительных ценностей к всеобщим и абсолютным, к Богу.

Светская религиозность являет собой подмену абсолютных ценностей относительными. Даже неверие в Бога, атеизм, можно рассматривать также в качестве веры, но только с отрицательным знаком. Для атеиста невидимость Бога — есть первый аргумент. Атеист говорит только на языке описания и измерения материальной, внешней, вещной, феноменально физической явленности мира. Если же ограничиться только видимой и воспринимаемой исключительно ощущениями внешней реальности, мало что можно познать. Если вообще что-то можно понять и постичь на сущностном уровне глубины. Но ведь никто не отрицает сознания и духовной реальности, а она невидима и не может быть чем-то измерена. Совесть также не видна, хотя она составляет нравственный стержень человека и высвечивается в его поступках.

Что же касается христианства, особенно в его православной традиции и форме, то оно исповедует живого Бога-Творца в его троичной ипостаси, в исторической явленности достоверной, уникальной богочеловеческой личности Иисуса Христа. «Бог стал человеком, чтобы человек стал богом (по благодати). Сын Божий соделался сыном человеческим, чтобы сыны человеческие соделались сынами Божиими (по благодати)», – учат святитель Афанасий Александрийский и святой Ириней Лионский.

Христианские импульсы пронизывают наш повседневный уклад жизни, культуру, науку, образование, хозяйственное и социальное устроение, российскую государственность с самых истоков их формирования и на всех этапах нашего национально-исторического бытия.

Взаимоотношения разума и веры, религии и науки имеют исключительно важное мировоззренческое и методологическое значение не только для общеобразовательной и профессиональной подготовки будущих специалистов. По большому историческому счету диалектика Божественного и человеческого так или иначе пронизывает все стороны жизни общества и человека.

Мир вступил в новый век, для которого уже не столь характерно резкое противоборство свободной светской мысли и верующего разума. Но XX век не унес с собой и не оставил в прошлом инерцию противостояния науки и религии. Нередко можно услышать самонадеянные заявления о том, что физики держат в своих руках «ядерный ключ» к тайнам мироздания, а физика будет даже положена в основу религии, поскольку мощные компьютерные системы позволят смоделировать мироздание в целом, среди прочего способствуя созданию «двойника» человека.

Несмотря на всю мощь разума и научного прогресса, нельзя не видеть, что прошедший век расщепил не только атом, но и самую душу человека. Он не только не разрешил старые проблемы, но и усложнил их, породил новые и острые социальные коллизии. Следует со всей ответственностью признать, что наука, философия и религия стоят у подножия великой тайны мироздания и, не нарушая святости этой тайны, своими методами и средствами должны приближаться к истинному представлению о мире, о человеке в мире и мире самого человека. И философия, и религия, и наука занимают свои специфические, особые и принципиально не замещаемые друг другом места и выполняет свою особую роль в целостной полноте человеческой и общественной жизни. При этом, однако, истины науки и истины религии не только не исключают, но и взаимодополняют друг друга. Смысл человеческой жизни нельзя найти в законах физического мира, а человеческое счастье нельзя «выколдовать» по самой наисовершенной технико-технологической рецептуре. Религия и наука различны по объекту, методу и языку познания. Очень правильно заметил Галилей, что «цель Библии – сообщить нам не том, как устроены небеса, а о том, как нам на них попасть». Конечно, здесь имеются в виду две разные реальности: небеса физические и небеса духовные.

V. Согласно идеал-реалистическому подходу С.Л.Франка, Н.О.Лосского, Н.А.Бердяева и И.А.Ильина личность предстает как то подлинное и глубинное в человеке, которое выходит за пределы «обыденного чувственного мира», рациональных критериев истины и добра, поскольку личность соотносится с Абсолютной Реальностью – Богом в своих высших возможностях самоопределения и самоустановления. «Личность для природного индивидуума есть задание», – считал Н.А.Бердяев: «Личность нельзя мыслить ни биологически, ни социологически. Личность духовна и предполагает существование духовного мира». Укорененность

личности в духовном мире обнаруживает ее как «носителя и творца сверхличных ценностей», которые ее созидают12.

Чтобы личность учащегося, студента, молодого работника и специалиста состоялась, необходимо в полной мере задействовать все его творческие силы, разум, знание мира, природы, людей и общественного устроения, веру и волю к совершенству. Ведь именно в сердце человека, по Ильину, вершится самое главное, предметное и значимое обстояние, созидается ядро духовности как основа образования и воспитания, социализации личности в целом. Подлинность и истинность ценностей человек смолоду должен выстроить не только в координатах и отношениях субъективного, относительного и изменчивого порядка. Каждого человека отличает внутреннее стремление выхода в предельные основания человеческого бытия, за рамки временной событийной жизни, к абсолютному основанию, прорыв в сферу вечного и бесконечного, к Богу.

Высшие ценности определяют содержание духовности. Они формируют образ должного совершенства в виде идеала, объективной и первенствующей цели, душевносмысловой наполненности жизни человека. В духовной сфере личность как бы приподнимается над повседневной суетностью, исходит из надындивидуальных, а не узко социальных или корпоративных потребностей и частных интересов. Человек приближается к объективно значимым и высшим ценностям (Бог, Родина, Вера, Добро, Истина, Красота, Любовь как их связующая нить. Дух как воля к совершенству, качеству, мастерству, художеству, щедрости, нравственности и любви есть тот «идеальный ген», который кодирует и направляет поведение как народа в целом, так и отдельного человека. Можно сказать, что духовное не только окрыляет, одушевляет, осмысляет и выпрямляет, но и освящает весь жизненный путь человека.

Православная духовность обеспечивает предельную устойчивость бытия личности на основе выхода к высшим ценностным инстанциям ее социокультурного самоопределения и развития. При характеристике феномена духовности следует исходить из ее бытийственности как особого вида онтологической реальности, способа и форм ее существования и проявления. В своей субстанциональной основе и социально-исторической определенности духовность характеризуется как предстояние человека перед Совершенством высшими и предельными состояниями сознания, всеми внутренними силами и устремлениями личности. В своей целостности и взаимосвязи они направляются на постижение и принятие смысложизненных принципов, формирование мироотношенческих позиций, идеалообразующих и ценностно-целевых установок. Именно в таком качестве духовность рассматривается как базисное, определяющее, систематизирующее и направляющее начало всего социально-исторического процесса, образования и воспитания, культуротворения человека.

Духовность, в конечном счете, определяет и опосредует внешнюю, предметно-практическую деятельность, труд и хозяйство, формы и институты социальных отношений, характер социализации человека на личностном и социально-общностном уровнях. Вне духовности процесс образования, воспитания, в целом социализации, обессмысливается, обездушивается, обезбоживается, становится нейтральным, механическим взаимодействием, тупиком человеческой сущности. Духовность выступает онтологическим законом развития социума и человека. Социальная практика во всех ее формах и видах становится предметно-аксиологическим полем ее проявления, особенно в сфере образования и воспитания личности, подготовки к будущей профессиональной деятельности на конкретном хозяйственно-трудовом поприще служения Богу и ближним.

_

¹² Бердяев Н.А. Философия свободы духа. – М., 1994. С.361

УДК 616

А.П. Койносов, А.Н.Прокопьев, г.Тюмень

История развития отечественной клинической антропологии

В статье представлен краткий исторический путь развития отечественной клинической антропологии. Рассмотрены мнения в изучении человеческого организма с конституциональной точки зрения.

Клиническая антропология, история развития.

Анализ развития медицины свидетельствует, что при рассмотрении здоровья как категории совершенно недостаточно внимания уделяется социальной биологической стороне: морфофункциональному развитию, физиологическим резервам, наследственности, особенностям онтогенеза. Выраженный интерес к социальной природе человечества способствовал тому, что были забыты исследования тех биологических закономерностей, которые способствуют развитию человека в той или иной среде проживания. Современная биомедицинская антропология является разносторонним комплексом научных знаний о человеке: изменчивости его структур и функций, выяснения факторов этой изменчивости – внутренних (пол, возраст, конституция) и внешних (экологические условия, образ жизни, производственная деятельность).

Одной из центральных задач интегративной антропологии является изучение конституции человека. Конституция — устойчивая сердцевина интегральной индивидуальности человека, состоящая из сплава унаследованного и приобретенного. В настоящее время отсутствует общепринятая теория и классификация конституций. Многообразие подходов, предлагаемых разными специалистами, определяет множество оценок и определений конституции, что отражает сложность проблем, стоящих перед конституциологией.

Основоположниками учения о конституции человека в нашей стране были антропологи В.В. Бунак [5], В.П. Чтецов [17], анатомы В.Н. Шевкуненко [18,19], В.Г. Штефко и А.Д. Островский [20], патофизиолог А.А. Богомолец [4], терапевты М.В. Черноруцкий [16] и Ф.А. Андреев [2], педиатр М.С. Маслов [10] многие другие. Это исследователи, создавшие теоретическое обоснование нового научного направления в конституциологии, которое сегодня называется клиническая антропология. Исследования указанных ученых позволило учению о конституции приобрести статус научно обоснованной врачебной методологии в вопросах диагностики и лечения больного человека.

Отдельные ученые в области клинической медицины начала прошлого столетия подвергали тщательному анализу не только проявления болезни, но и конституциональные особенности организма человека. Так, М.В. Черноруцкий [16] отмечал, что основное требование клинической мысли — индивидуализация каждого клинического случая. Это требование с особенной яркостью и настойчивостью выдвигалось и другими учеными русской клиники внутренних болезней. Проблема индивидуализации имеет для врачебной деятельности величайшее значение, а

современное учение о конституции, возводимое на твердом научном основании, создает необходимые предпосылки для объективно достоверного и систематического подхода к проблеме индивидуальности и метода индивидуализации. В учении о конституции противостоят друг другу два течения, из которых одно видит конституцию как сумму унаследованных и потому неизменных свойств человека, так называемый генотип, а другое объединяет под этим понятием совокупность и наследованных (генотипических) и приобретенных в течение онтогенетического развития свойств – так называемый фенотип.

При изучении человеческого организма с конституциональной точки зрения наряду со средним, принимаемым за норму, выдвигаются два новых типа, которые повторяются почти во всех классификациях. Один тип характеризуется главным образом положительными признаками, а другой, наоборот – отрицательными. Положительный тип может быть назван травоядным, отрицательный – плотоядным, тогда как средний, нормальный или всеядный человек представляет собой комбинацию в различных соотношениях того и другого типов. Сравнительно-анатомическая терминология в условиях клинической работы не всегда бывает удобной в применении. Эти типы удобнее называть гиперстеническим, астеническим, а средний тип – нормостеническим. Каждый из этих типов несет в себе собственный потенциал болезненных уклонений и, переходя в область патологии, идет своим собственным обнаруживая склонность к определенным аномалиям, к известным патологическим процессам, к преимущественному поражению некоторых тканей, органов и систем и предрасположение к обособленной группе заболеваний. Если заболевания имеют общее начало в обоих типах, то намечаются ясные различия или в характере болезненных процессов или в их течении. В обычной врачебной практике и в большинстве научных исследований, проводимых на клиническом материале, человеческий организм как целое остается в тени, принимается как бы за неизменную во всех случаях одинаковую величину. А между тем, крайние конституциональные типы и в нормальных, и в патологических условиях существования резко отличаются.

Ф.А. Андреев [2] считал, что конституциональная проблема получает свое прочное обоснование не столько в эмпирико-клиническом выделении отдельных клинических аномалий, сколько в генетическом анализе конституциональных свойств организма. Придавая громадное значение влиянию внешней среды в фенотипических нормальных и патологических проявлениях индивидуума, он, тем не менее, полагал, что основой всякой реакции человека служит его генотипическая сущность, выступающая при генетическом анализе его конституциональных свойств. С этой точки зрения болезнь не есть явление случайное, вызванное стечением ряда неблагоприятных внешних моментов; болезнь глубоко коренится в генетически детерминированном несовершенстве индивидуальных свойств данного организма. Если медицина до настоящего времени в качестве главного метода практической работы пользовалась диагнозом и терапией, то конституциональная проблема логически приводит к созданию необходимости стать на путь прогностики, предвидения возможности заболевания и его профилактики. Поэтому, в основу рациональной классификации болезненных процессов, наряду с влиянием среды, должна быть положена оценка конституциональных свойств самого человека, определяющих его реакцию на разнообразные вредные влияния среды, его заболеваемость.

М.С. Маслов [10] утверждал, что способность организма разлагать болезнь на ее составные части, выявлять те или иные свойства, придавать индивидуальный характер есть конституция организма. При каждом заболевании, кроме патогенного, этот конституциональный фактор и становится наиболее важным моментом в бесконечном разнообразии болезненных проявлений.

А.А. Богомолец [4] считал, что суть проблемы конституции в выявлении тех превращают конгломерат органов, связей, которые тканей клеток индивидуальность, создают физиологический тип, который и есть конституция. Они позволяют с достаточными основаниями, выдерживающими клиническую и экспериментальную проверку, разделить все бесконечное разнообразие индивидуальностей на небольшое количество физиологических типов и установить закономерности влияния принадлежности организма TOMV физиологическому типу на его реакции, на его изменения при патологических условиях.

В.В. Бунак [5] отмечал, что задачи, стоящие перед антропометрией в области клинической медицины сложны и многообразны, а различные особенности внешнего сложения получают большое значение в качестве диагностических и прогностических признаков для многих заболеваний. В понимании значения отдельных соматотипологических особенностей, сопровождающих болезненные явления, мнения исследователей расходятся: не всегда ясно, имеем ли мы в них симптом или причину болезни

П.Н. Башкиров [3] писал, что факт наличия патологического состояния организма при разной степени его физического развития является достаточно красноречивым. Важно не то, какие из этих патологических состояний менее или более опасны, а то, что нет тесной корреляции между состоянием физического развития и здоровья.

А.И. Клиорин и В.П. Чтецов [6] подчеркивали, что одной из основных задач конституциологии является выяснение предрасположенности к различным заболеваниям у представителей того или иного типа конституции, а также изучение особенностей течения заболеваний у индивидов различных конституциональных типов. Диагноз заболевания может иметь ограниченное значение, его установление лишь способствует более быстрому выздоровлению в сравнении с пациентами, лишенными целенаправленного лечения. Диагноз же конституции индивида, это характеристика несравненно более полная, она оценивает настоящее и позволяет прогнозировать возможность определенных заболеваний в будущем. Если эти подходы не противопоставлять, то диагноз заболевания – один из компонентов этой комплексной характеристики организма.

Б.А. Никитюк [11] выдвинул тезис, что наряду с общей конституцией и ее частными проявлениями — как организменной, индивидуально-личностной характеристикой с соответствующими особенностями реактивности — существуют регионарные конституции, приуроченные к определенной системе или части организма. Этим самым, он связал учение о конституции, а также системные и органные особенности проявлений заболеваний — с характеристиками соматотипа, что служит морфологическим обоснованием антропоцентрического подхода в медицине.

В.Г. Николаев [12-15] не только развил учение о локальной конституции, но и разработал подходы для его осуществления. Практикующий врач у постели больного имеет дело с заболеванием не только отдельного органа или системы, а с комплексом систем и органов, поэтому более обосновано относить к локальной конституции и отдельные части тела, что позволяет характеризовать индивидуальные особенности построения частей тела.

Н.А. Корнетов [7,9] отмечает, что принципиально важным является следующее: «при патологических процессах и болезненных состояниях норма реакции генотипа в существенной мере определяет границы клинической вариабельности, полиморфизма и патоморфоза проявлений болезней человека. Эта норма реакции на фенотипическом уровне интегрально может регистрироваться по макроморфологической подсистеме общей конституции, ее морфофенотипу – соматотипу. Соматотип является внешней,

наиболее доступной исследованию и измерению, относительно устойчивой в онтогенезе и генетически детерминированной подсистемой общей конституции и отражает основные особенности динамики онтогенеза, метаболизма, общей реактивности организма и биотипологию личности». Корнетов Н.А. [8,9] считает, что клиническая антропология является морфологической основой целостного подхода в медицине.

Выявление повторяющихся по общепатологической логике конституционально зависимых проявлений клиники и течения при различных заболеваниях может быть расценено как обнаружение новой закономерности в учении о болезнях – конституциональной детерминации клинического полиморфизма. Сущность этой закономерности заключается в том, что вся совокупность клинических проявлений болезни имеет качественные отличия в различных соматотипических группах больных, а также в тенденции к относительно благоприятному или неблагоприятному течению патологии в зависимости от полярных морфофенотипов конституции: астенического и гиперстенического.

Следовательно, информативной основой болезней человека может служить конституция, которая определяет особенности проявлений патологического процесса [1,21].

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Алексина, Л.А. Интегративно-антропологические подходы в медицине /Л.А. Алексина, Н.А. Корнетов //Биологические и биосоциальные проблемы интегративной антропологии : материалы конф. СПб., 1998. С. 7-10.
- 2. Андреев, Ф.А. К изучению конституции человека : тр. 7-го съезда Рос. терапевтов / Ф.А. Андреев. Л.. 1925.
- 3. Башкиров, П.Н. Учение о физическом развитии человека / П.Н. Башкиров. М. : Изд-во МГУ, 1962. 339 с
- 4. Богомолец, А.А. Введение в учение о конституциях и диатезах /А.А. Богомолец. М., 1926. 171 с.
- 5. Бунак, В.В. Методика антропометрических исследований /В.В. Бунак. М. : Наркомпрос РСФСР, 1941.-368 с.
- 6. Клиорин, А.И. Биологические проблемы учения о конституции человека / А.И. Клиорин, В.П. Чтецов. Л. : Наука, 1979.-164 с.
- 7. Корнетов, Н.А. Биологическая и клиническая антропология для современных медицинских наук / Н.А. Корнетов, В.Г. Николаев //Актуальные вопросы биомедицинской и клинической антропологии : матералы конф. Красноярск, 1997. С. 1-7.
- 8. Корнетов, Н.А. Клиническая антропология морфологическая основа целостного подхода в медицине //Актуальные вопросы интегративной антропологии : сб. тр. республиканской конф. / под ред. В.Г. Николаева. Красноярск, 2001. Т. 1. С. 36 44.
- 9. Корнетов, Н.А. Учение о соматотипах как основе современной клинической антропологии: возможно ли принятие медициной / Н.А. Корнетов // Российские морфологические ведомости. 1993. № 1. С. 18-20.
- 10. Маслов, М.С. Учение о конституциях и аномалиях конституции в детском возрасте /М.С. Маслов. Л.: Ленгиз, 1925. 238 с.
- 11. Никитюк, Б.А. Соотношение общего, частного и регионального в учении и конституции человека / Б.А. Никитюк //Новости спортивной и медицинской антропологии : науч.-информ. сб. М., 1990. Вып. 2. С. 14-40.
- 12. Николаев, В.Г. Антропологическое обследование в клинической практике / В.Г. Николаев, Н.Н. Николаева, Л.В. Синдеева, Л.В. Николаева. Красноярск, 2007. 173 с.
- 13. Николаев, В.Г. Онтогенетическая динамика индивидуально-типологических особенностей организма человека /В.Г.Николаев. Красноярск, 2001. –150 с.

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

- 14. Николаев, В.Г. Изменчивость морфофункционального статуса человека в отечественной биомедицинской антропологии (сообщение 1) /В.Г. Николаев //Сибирское медицинское обозрение. -2008. № 3. С. 49–52.
- 15. Николаев, В.Г. Изменчивость морфофункционального статуса человека в отечественной биомедицинской антропологии (сообщение 2) /В.Г. Николаев //Сибирское медицинское обозрение. -2008. − № 6. − С. 67-71.
- 16. Черноруцкий, М.В. Учение о конституциях в клинике внутренних болезней /М.В. Черноруцкий //Труды седьмого съезда российских терапевтов. Л., 1925. С. 304-312.
- 17. Чтецов, В.П. Соматические типы и состав тела у мужчин и женщин : автореф. дис. ...докт. биол. наук / В.П. Чтецов. М., 1978.-40 с.
- 18. Шевкуненко, В.Н. Основания для установления типов конституции /В.Н. Шевкуненко // Труды 17 съезда российских хирургов. Л., 1925. С. 396-397.
- 19. Шевкуненко, В.Н. Типовая и возрастная анатомия /В.Н. Шевкуненко. Л. : Биомедгиз, 1925. 141 с
- 20. Штефко, В.Г. Схема клинической диагностики конституциональных типов /В.Г. Штефко, А.Д. Островский. М., Л. : Госмедиздат, 1929. 29 с.
- 21. Щедрина, А.Г. Онтогенез и теория здоровья /А.Г. Щедрина. Новосибирск : Наука, 2003. 169 с.

УДК 616-572.5

А. Н. Прокопьев, г.Тюмень

К вопросу о классификации типов конституции человека (краткий обзор литературы)

Статья посвящена актуальной медико-биологической проблеме оценки типа конституции человека, с которой часто встречаются практические врачи, физиологи, антропологи.

Типы конституции, классификация.

Конституция человека представляет собой комплекс относительно устойчивых индивидуальных, морфологических, физиологических свойств организма, обусловленных как наследственностью, так и длительным влияниям факторов окружающей среды [1,25,26-29,39,46,49]. Следует согласиться с мнением Д.Б. Бекова [13] о том, что «Вопрос о классификации форм телосложения и типов конституции еще и сейчас сложен». Все существующие классификации, так или иначе, отражают уровень познания человека в определенные исторические периоды.

Учение о конституции человека зародилось в древности, причем каждая эпоха вкладывала в определение и классификацию конституций свои представления [8,9,13,25,34,41,42,43,44,45,47-51].

Основу современной биомедицинской антропологии составляет учение о конституции человека, которое связано с именем Гиппократа [13,27,28], считавшего, что тип конституции человека от момента его рождения на протяжении всей жизни остается неизменным. Гиппократ выделил два типа — habitus phisikus и habitus apoplecsicus, описав и характеризовав каждый из них.

Наиболее интенсивное изучение конституциологии приходится на 18 и 19 века, когда стало очевидным, что через конституцию можно характеризовать индивидуальные особенности человека [42,43]. К этому времени накоплен уникальный материал по физическому статусу различных групп и слоев населения, созданы и

апробированы схемы соматотипирования [13]. Так, система конституциональной диагностики Сиго, Шайю, Мак-Олифа широко применялась во Франции, Германии и Австрии и делила человека на четыре типа – мозговой, дыхательный, пищеварительный и мышечный [26,27].

Основоположниками учения о конституции человека в нашей стране были антропологи [8,9,33]; анатомы [35-38]; патофизиологи [6]; терапевты [4,31,32]; педиатры [19]; педагоги [7]. Это исследователи, создавшие теоретическое обоснование нового научного направления в конституциологии, которое сегодня называется клиническая антропология. Исследования указанных ученых позволили учению о конституции приобрести статус научно обоснованной врачебной методологии в вопросах диагностики и лечения больного человека.

Анатомо-морфологическому периоду развития медицины присущи классификации конституции, построенные на основе измерения пропорций человеческого тела и размеров внутренних органов. Различные конституциональные типы рассматривались как нормальные вариации в строении человеческого тела, причем [8] выделяется узкий, средний и широкий типы: долихоморфный, брахиморфный и др.

Некоторые ученые признавали чисто наследственный характер конституции. Например, Э. Кречмер [13] выделял три типа конституции: астенический, пикнический и атлетический. По его мнению, телосложение является одним из самых тонких фенотипических проявлений генотипа индивидуума. В нашей стране среди клиницистов наибольшее распространение получила классификация, предложенная М.В. Черноруцким [31,32], который считал, что конституция человека определяется законами наследственности, и выделял три типа конституции: астенический, нормостенический и гиперстенический. Отнесение к тому или иному типу производилось согласно величине индекса Пинье. У астеников индекс Пинье больше 30, у гиперстеников меньше 10, а у нормостеников находится в пределах от 10 до 30. Эти три типа конституции характеризуются особенностями не только внешних морфологических признаков, но и функциональных свойств. Для астеников, в отличие от гиперстеников, характерно преобладание продольных размеров над поперечными, конечностей над туловищем, грудной клетки над животом. Отмечены различия и показателей: физиологических понижено артериальное давление, капиллярное кровообращение, увеличена жизненная емкость легких, уменьшены секреция и моторика желудка, всасывательная способность кишечника, снижены гемоглобин крови, число эритроцитов. У астеников отмечается гипофункция надпочечников и половых желез, гиперфункция щитовидной железы и гипофиза; основной обмен повышен, обмен белков, жиров и углеводов ускорен, преобладают процессы диссимиляции; снижено содержание в крови холестерина, мочевой кислоты, сахара, нейтрального жира, кальция. Наличие корреляции между особенностями реактивностью организма, эндокринными характеристиками темперамента и различиями в динамике онтогенеза, позволяют считать морфофенотипы конституции «индикатором» индивидуально - типологических свойств организма [40,41].

В 1926 голу А.А. Богомолец [6] провел исследования по теории конституции и предложил для её оценки учитывать состояние соединительной ткани. Им выделено четыре мезенхимальные конституции: 1) астеническая с преобладанием тонкой и нежной соединительной ткани; 2) фиброзная — с плотной волокнистой соединительной тканью; 3) пастозная — с рыхлой соединительной тканью; 4) липосомная — с преобладанием жировой ткани.

П.Д. Горизонтов и М.Я. Майзелис [10] конституцию понимали как состояние организма и его реактивные способности, сложившиеся в процессе взаимодействия с

окружающей средой. К. Tittel, H. Watscherk [52] считали, что конституция объединяет функционально-энергетические, функционально-моторные и психологические свойства организма человека, причем функциональные и морфологические параметры были равнозначными.

В.М. Русалов [30] в термин конституция вкладывал два отличающихся друг от друга смысла. Первый — единство физических и физиологических свойств организма. Второй — более узкий смысл — тип телосложения, габитус, соматотип, физический статус человека.

По мнению Б.А Никитюка [20,21] конституция — это целостность морфологических и функциональных свойств.

В.Г. Николаев [26-28] считает, что соматотип может служить морфологической характеристикой человека и является своеобразным портретом обменных процессов в организме. Соматотип может выступать в качестве основы конституциональной диагностики и оценки здоровья человека.

Определяя роль анатомии в формировании наук о здоровье, Б.А. Никитюк с соавт. [23] писали о том, что «...морфология сегодня остается наукой о формах и факторах внутри- и межвидовой изменчивости строения тела». Выдающийся анатом нашей страны В.В. Куприянов [17,18] писал «...анатомам предстоит взять на вооружение новейшие методики изучения человека в прижизненных условиях. Было бы ошибкой игнорировать проверенные на практике методики соматометрического и висцерометрического исследований...».

Оригинальной классификацией конституциональных типов, связанной со степенью развития дериватов зародышевых листков, явилась схема W.H. Sheldon [48]. В соответствие с наличием трех зародышевых листков он выделяет три конституции: эндоморфный, мезоморфный и эктоморфный. Диагностика производится с помощью визуальной оценки по фотографиям с помощью измерений 17 продольно-поперечных размеров тела.

Важным аспектом конституциологии является ее эволюционно-экологический раздел [12,45]. Проведенные исследования доказали колебания в распределении среди здорового населения конституционально-морфологических типов в зависимости от климатогеографических, геохимических и других факторов [2]. Доказано, что многовековое проживание человеческих популяций в привычных условиях среды обитания определило не только внешний облик и культурные черты, но и морфофункциональные специфические характеристики особенности жизнедеятельности организма в целом [3]. Наглядно действие на организм человека факторов внешней среды у жителей разных климатогеографических зон проявляется в морфофункциональных характеристиках таких антропологических показателей, как масса и длина тела, площадь поверхности тела, строение грудной клетки, пропорции тела [11,14,15,16,39-41]. Особенности строения тела, протекание энергетических процессов, специфика метаболизма, определяются, в основном, температурным режимом среды, питанием, геохимической ситуацией [5,20–25].

Проведенные многолетние комплексные исследования позволили Н.А. Агаджаняну [1] сформулировать представление об экологическом портрете человека, установление которого для каждого человека позволяет изучить механизмы адаптации организма к окружающим природно-климатическим условиям.

Таким образом, разнообразие конституциональных классификаций обусловлено взаимосочетанием трех главных признаков конституции: размеров тела, доминирующего типа обмена веществ, вида реагирования. По современным представлениям, в формировании конституции равноправное участие принимают как внешняя среда, так и наследственность. Наследственно детерминируются главные признаки конституции — продольные размеры тела и доминирующий тип обмена

веществ, причем последний наследуется лишь в том случае, если в одной и той же местности постоянно жили 2 – 3 поколения семьи. Комбинации главных признаков позволяют выделить 3 – 4 основных конституциональных типа. Вид реагирования – это сравнительно новый конституциональный признак, оценивающий реакцию организма на изменяющиеся условия. Благодаря наличию в популяции индивидов с разными типами стратегии адаптации, популяция в целом становится более устойчивой как к действию быстрых и сильных изменений внешней среды, так и к медленным, длительным и слабым переменам последней. Все существующие классификации не противоречат Их авторы отдают предпочтение друг другу. функциональным системам или основываются на совокупности морфологических признаков. Недостаток у них один – отсутствие комплексного подхода.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Агаджанян, Н.А. Экология человека / Н.А. Агаджанян, В.И. Торшин. М., 1994. 256 с.
- 2. Алексеева, Т. И. Адаптивные процессы в популяциях человека / Т.И. Алексеева. М. : МГУ. 1986. 216 с.
- 3. Ананьева, Н.А. Физическое развитие и адаптационные возможности школьниц /Н.А. Ананьева, Ю.А. Ямпольская // Вестник Российской АМН. 1993. N. 5. С. 19-24.
- 4. Андреев, Ф.А. К изучению конституции человека : тр. 7-го съезда Рос. терапевтов /Ф.А. Андреев. Л., 1925.
- 5. Баевский, Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии / Р.М. Баевский. М. : Медицина, 1979. 298 с.
- 6. Богомолец, А.А. Введение в учение о конституциях и диатезах / А.А. Богомолец. М. : Изд-во М. и С. Сабашниковых, 1926. 171 с.
- 7. Брейтман, М.Я. Введение в учение о пропорциях и конституциях человеческого тела / М.Я. Брейтман. Л. : Госмедиздат, 1924. 74 с.
- 8. Бунак, В.В. Антропометрия / В.В. Бунак. М. : Наркомпрос РСФСР, 1941. 368 с.
- 9. Бунак, В.В. Методика антропометрических исследований /В.В. Бунак. М., Л. : Госмедиздат, 1931.-168 с.
- 10. Горизонтов, П.Д. Значение конституции для развития болезней / П.Д. Горизонтов, М.Я. Майзелис // Руководство по патологической физиологии. М., 1966. 319 с.
- 11. Гребенникова, В.В. Физическое развитие детей препубертатного возраста в условиях Крайнего Севера / В.В. Гребенникова, В.Г. Колодко, Л.А. Михайлова //Актуальные проблемы морфологи : сб. науч. тр., посвящ. 70-летию проф. П.А. Самотесова. Красноярск, 2008. Вып. 7. С. 18-20.
- 12. Дерябин, В.Е. Географические особенности строения тела населения СССР / В.Е. Дерябин, А.Л. Пурунджан. М.: МГУ, 1990. 192 с.
- 13. Индивидуальная анатомическая изменчивость органов, систем и формы тела человека / под ред. Д.Б. Бекова. К. : Здоровья, 1988. 224 с.
- 14. Койносов, А.П. Физическое здоровье детей Югры /А.П. Койносов, С.В. Соловьева. Тюмень : Сити-Пресс, 2007. 189 с.
- 15. Койносов, П.Г. Соматотипологическая характеристика организма детей в условиях занятий спортом на Севере / П.Г. Койносов, А.Г. Соколов, А.П. Койносов, Т.В. Чирятьева //Актуальные проблемы морфологи: сб. науч. тр., посвящ. 70-летию проф. П.А. Самотесова. –Красноярск, 2008. Вып. 7. С. 50-51.
- 16. Койносов, П.Г. Особенности морфогенеза соматотипа жителей Западной Сибири / П.Г. Койносов // Научный вестник Ханты-Мансийского государственного медицинского института. 2006. № 2. С. 51-52.
- 17. Куприянов, В.В. Перспективы развития научных исследований по морфологии в XII пятилетке /В.В. Куприянов //Архив анатомии, гистологии и эмбриологии. 1985. № 10. С. 5-15.

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

- 18. Куприянов, В.В. Анатомические варианты и ошибки в практике врачей / В.В. Куприянов, Н.В. Воскресенский. М.: Медицина, 1970. 184 с.
- 19. Маслов, М.С. Учение о конституциях и аномалиях конституции в детском возрасте / М.С. Маслов. Л. : Ленгиз, 1925. 238 с.
- 20. Никитюк, Б.А. Интегративные подходы в возрастной и спортивной антропологии / Б.А. Никитюк. М. : Ин-т психологии РАН, 1999. 224 с.
- 21. Никитюк, Б.А. Интеграция знаний в науках о человеке (Современная интегративная антропология) / Б.А. Никитюк. М.: СпортАкадемПресс, 2000. 44 с.
- 22. Никитюк, Б.А. Конституция человека /Б.А. Никитюк // Итоги науки и техники. ВИНИТИ, Серия «Антропология». М., 1991. N. 4. С. 3-149.
- 23. Никитюк, Б.А. Интегративная биомедицинская антропология / Б.А. Никитюк, Н.А. Корнетов. Томск : Изд-во ТГУ, 1998. 182 с.
- 24. Никитюк, Б.А. Анатомия и спортивная антропология (практикум) / Б.А. Никитюк, А.А. Гладышева. М., 1989.
- 25. Никитюк, Б.А. Теория и практика интегративной антропологии / Б.А. Никитюк, В.И. Мороз, Д.Б. Никитюк. Киев, Винница: Здоровья, 1998. 303 с.
- 26. Николаев, В.Г. Изменчивость морфофункционального статуса человека в отечественной биомедицинской антропологии (сообщение 1) / В.Г. Николаев // Сибирское медицинское обозрение. 2008. № 3. С. 49-52.
- 27. Николаев, В.Г. Изменчивость морфофункционального статуса человека в отечественной биомедицинской антропологии (сообщение 2) / В.Г. Николаев // Сибирское медицинское обозрение. $2008. \mathbb{N} \underline{0}$ 6. С. 67-71.
- 28. Николаев, В.Г. Методы изучения изменчивости морфофункционального статуса человека в отечественной биомедицинской антропологии (сообщение 1) /В.Г. Николаев // Актуальные проблемы морфологи : сб. науч. тр., посвящ. 70-летию проф. П.А. Самотесова. Красноярск, 2008. Вып. 7. С. 89-93.
- 29. Николаев, В.Г. Использование антропологического подхода в клинической медицине / В.Г. Николаев, А.И. Кобежиков, Н.Г. Кобилева //Актуальные проблемы морфологи : сб. науч. тр., посвящ. 70-летию проф. П.А. Самотесова. Красноярск, 2008. Вып. 7. С. 93-95.
- 30. Русалов, В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В.М. Русалов. М. : Наука, 1979. 351 с.
- 31. Черноруцкий, М.В. Несколько слов о конституции, конституциональной классификации и конституциональной корреляции / М.В. Черноруцкий //Терапевтический архив. М.: Главнаука, 1927. Т. 5, вып. 5. С. 431–433.
- 32. Черноруцкий, М.В. Учение о конституции в клинике внутренних болезней : тр. 7-го съезда рос. терапевтов / М.В. Черноруцкий. Л., 1925. С. 304–312.
- 33. Чтецов, В.П. Соматические типы и состав тела у мужчин и женщин : автореф. дис. ...докт. биол. наук / В.П. Чтецов. М., 1978.-40 с.
- 34. Шапоренко, П.Ф. Гармоническая соразмерность частей тела человека и принцип обобщенного золотого сечения / П.Ф. Шапоренко, В.А. Лужецкий // Морфология. 1992. Т. 103. № 11–12. С. 122–130.
- 35. Шевкуненко, В.Н. Типовая и возрастная анатомия / В.Н. Шевкуненко. Л. : Биомедгиз, 1925. 141 с.
- 36. Шевкуненко, В.Н. Основания для установления типов конституции /В.Н. Шевкуненко // Труды 17 съезда российских хирургов. Л., 1925. С. 396-397.
- 37. Шевкуненко, В.Н. Типовая анатомия человека / В.Н. Шевкуненко, А.М. Геселевич. Л. : Биомедгиз, 1935.-232 с.
- 38. Штефко, В.Г. Схема клинической диагностики конституциональных типов / В.Г. Штефко, А.Д. Островский. М., Л. : Госмедиздат, 1929. 29 с.

- Щедрина, А.Г. Биомедицинская антропология наука настоящего и будущего / А.Г. Щедрина // Актуальные вопросы биомедицинской и клинической антропологии: материалы конференции. – Красноярск, 1997. – С. 106 - 110.
- 40. Щедрина, А.Г. Онтогенез и теория здоровья : метод. аспекты / А.Г. Щедрина. Новосибирск : Изд-во НГМА, 2003.-164 с.
- 41. Щедрина, А.Г. Здоровый образ жизни: методологические, социальные, биологические, медицинские, психологические, педагогические, экологические аспекты / А.Г. Щедрина. Новосибирск, Альфа-Виста, 2007. 144 с.
- 42. Brugsch, Th. Die Lehre von der Konstitution / Th. Brugsch. Jena, 1934.
- 43. Conrad, K. Der Konstitutiontypus / K. Conrad. Berlin-Gottingen-Heidelberg, 1963. 246 s.
- 44. Conrad, K. Des Konstitutiontypus als genetiscens Problem / K. Conrad. Berlin, 1941 143 s.
- 45. Grimm, H. Grundriss der Konstitutionsbiologie und Anthropometrie / H. Grimm- Berlin, 1958. 84 s.
- 46. Parnell, R.W. Somatotyping by physical anthropometry / R.W. Parnell. London: Arnold, 1958. 64 p
- 47. Petersen, G. Atlas for somatotyping children / G. Petersen. Assen: Royal Vangorcum Ltd., 1997, 267 p.
- 48. Sheldon, W.H. The varieties of human physique / W.H. Sheldon. N.-Y., 1940. 347 p.
- 49. Tanner, J.M. Growth at adolescence / J.M. Tanner. N.-Y., L.: Pergaror Press, 1964a. 265 p.
- 50. Tanner, J.M. The physique of the Olimpic athletes / J.M. Tanner. L.: George Allen @ Unwin Ltd., 1964 b, 126 p.
- 51. Tanner, J.M. Investigation mid-growth spurt in height, weight and limb circumference in singl-year velocity data from the London 1966-67 growth survey /J.M. Tanner, N. Cameron. //Ann. Hum. Biol., 1980. v. 7, N 6. p. 186-194.
- 52. Tittel, K. Sportantropometrie /K. Tittel, H. Watscherk. Leipzig, 1972. 275 s.

УДК 616.12

А.Н.Прокопьев, г.Тюмень Л.И.Пономарева, г.Шадринск

Гармония и золотая пропорция: развитие представлений

B статье в историческом аспекте рассматриваются представления о становлении и развитии гармонии и золотой пропорции.

Гармония, золотая пропорция, развитие.

Понятие «гармония» (греч. harmonia – связь, стройность, соразмерность) принадлежит античным философам [10]. История учения о гармонии гораздо старше даже тех старых литературных источников, на которые, как на своеобразные точки отсчета ссылаются некоторые авторы [20]. В основе мотивов лежат, прежде всего, интересы социальной практики, находящие свое идеальное выражение дифференцированном подходе к окружающему миру. Греки считали, что мир есть гармония и ритмика. Даже такое понятие, как «космос», у них одновременно означало порядок и красоту [10]. Гармония в те далекие времена понималась как всеобщий закон природы. Такая дифференциация в своей первоначальной форме была, по-видимому, обусловлена необходимостью найти более или менее общие критерии, с помощью МОГ отличать благоприятные которых человек бы ДЛЯ него явления

неблагоприятных. Социальная практика не могла не привлечь внимание людей и к анализу свойств самого человека, субъекта этой практики, с целью выяснения, какие из этих свойств более всего отвечают потребностям их образа жизни [1].

Умение древнего человека дифференцированно характеризовать мир неизбежно приводило его к идее о лучшем мире, о лучшем человеке. Имеющиеся в распоряжении современной исторической науки данные дают основание предположить, что даже в эпоху палеолита едва ли можно считать началом истории представлений о гармонии, поскольку, как свидетельствуют памятники палеолитического искусства, к этому времени уже произошло размежевание между двумя подходами к пониманию того, как может быть реализована сама идея гармонии. Тогда же были развиты и математические идеи гармонии: симметрия, средние пропорциональные, например арифметическое, геометрическое, гармоническое, а также золотое сечение. Но уровень знаний ни тогда, ни в более позднее время не позволял дать точную формулировку закона.

Проблема гармонии интересовала многих ученых. Не прошли мимо этого такие ученые, как Кеплер, Ньютон, Гельмгольц, Эйнштейн. Изучению гармонии посвящена многочисленная литература. Ее авторами являются философы, художники, математики, естествоиспытатели — Поликлет, Витрувий, Виньола, Альберти, Дюрер, Хогарт, Пачиоли, Рамо, Хембидж, Цейзинг, Гримм, Сабанеев, Гика, Леонардо да Винчи, Кеплер, Кант, Гегель. Они создали целую отрасль знания — науку о пропорциях. И хотя проблематика этой науки основывается на анализе произведений искусства и отчасти биологии и ботаники, она является общей проблематикой и не относится к какой-либо специальной отрасли знания. Как ни печально, но в большинстве своем специалисты различных наук не знакомы с ней [11,17-19].

В настоящее время интуитивно считается, что поскольку гармония и единство – два понятия, тесно переплетающиеся между собой, то познание единства и есть познание гармонии. Однако два слова «гармония» и «единство» не всегда следует отождествлять [11]. Относительно единства, надо сказать, что оно существует столько, сколько существует познание. Прогресс науки в том и состоит, чтобы в изменяющейся картине мира найти некоторые сохраняющиеся отношения, называемые законами. Закон всегда есть отыскание единства в многообразии. Но ни один из открытых законов мы не называем гармонией, так как ни один из них не связан с искусством, а произведения искусства, несомненно, являются выражением гармонии и красоты. Закон, который будет связывать в единое целое всю природу – живую, искусство и не живую – будет действительно всеобщим [11].

Гармония – это особое, целостное единство, охватывающее абсолютно все сущее как материальное, так и идеальное. По выражению И. Кеплера [7,8] «...гармония – это единство». Гармония – закон именно такого единства, закон целого. Гармония есть связь различных частей в единое целое. Эта связь сложнейшая, тончайшая, многообразнейшая. Понимание гармонии, как связи частей в целое исходит от искусства. Так, например, говорят: одно и то же произведение искусства одному нравится, другому не нравится, следовательно, все субъективно, никакой гармонии нет [4]. Но анализ законов восприятия показывает, что это не так. Сегодня сущность гармонии невозможно выявить ни в биологии, ни в искусстве, ни в абстрактноматематических построениях, если рассматривать их раздельно, - здесь можно лишь наблюдать и осмысливать ее проявления. Гармония может быть расшифрована на ее собственном языке, отображенном фундаментальными принципами естествознания. Изучение и постижение законов гармонии способно направить творческую деятельность человека не в русло эклектики формотворчества, не в русло формирования моды в искусстве, а в русло созидания нового, созвучного объективным законам восприятия, которым отображены законы гармонии в природе [9,19].

Учение древних о божественной пропорции было учением о начале начал [2]. Пропорцию, по-видимому, и назвали божественной потому, что под словом «бог» понимали начало начал, причину возникновения реального мира, исток природы, скрытый за пределом познания. Учение о пропорции история связывает с пифагорейцами, и тезис пифагорейцев — «вещи суть числа» наука отвергает, потому что ей не известны явления, не связанные с качественной стороной. Но этот тезис с точки зрения современного знания говорит о фундаментальном свойстве природы, ей объективно присущем: числа отображают сущность вещей; законы, выражаемые числами, подчиняют себе процессы, происходящие в природе [17,18].

Древние представления о божественной пропорции трансформированы современной наукой в идею симметрии – фундаментальную идею, в которой ученые всех отраслей естествознания нашли ключ к единству природы. Эта идея основана на тех же отправных понятиях, что и симметрия античных греков: однородности, равенстве, одинаковости [15]. «Симметрия устанавливает забавное и удивительное родство между предметами, явлениями и теориями, внешне никак не связанными», считает [21]. Но симметрия, охватившая, казалось бы, весь круг явлений природы, опускает для нас самое существенное – явление изменения мерности, т.е. рост. Она рассматривает живые формы, но делает это так, словно они живые, а неизменно стабильные. Она изучает равенство состояний и углов, в то время как пропорция выражает, напротив, равенство изменений. Принцип пропорции, значение которого в творчестве глубоко и давно осознанно, выходит за рамки симметрии – вопреки тому месту, которое отведено пропорции естественными науками XX века.

Самый простой и ясный порядок, который можно приписать изменению, - это равенство, одинаковость, однородность. Из упорядоченного равного изменения, т.е. пропорции, возникает равное состояние, симметрия или гармония. Понятие равенства и однородности изменений – принцип пропорции. Пропорция выражает и характеризует любую закономерность природы. Физические законы посредством отношений, т.е. пропорции, группируют явления, в которых действуют равные изменения сил, расстояний, времени. Равномерные изменения определяют собою гармонические состояния. Понятие пропорции сконцентрировало себе диалектику противоположностей. Пропорция – это равное изменение, иначе – сохранение изменения. Соотношением этих начал – изменения и сохранения определяется всякое бытие. Природа во все времена занята тем, что создает объекты бытия буквально из точки, и нет ничего более обыденного, повседневного и вместе с тем загадочно непостижимого, чем возникновение и образование формы. Пространство, только что бывшее ничем, становится цветком, листом, деревом, совершенным живым существом, и только будничность этого чуда позволяет ему оставаться в тени, не потрясая снова и снова [14].

Наши представления о реальности мира обусловлены тем, какими сенсорными механизмами восприятия располагает сознание. Для нас внешний мир и мы сами есть единство пространства, материи и движения потому, что мы располагаем осязанием, слухом, зрением. Мы представляем себе, что осязание, зрение, слух возникали, в свою очередь, потому, что объективно существуют пространство, материя, движение как объективные категории действительности. Но мы не знаем, как много остается за пределом нашего восприятия и знания. Сознание человека, есть отражение реального физического мира.

В относительных размерах стабильно выражена информация о сущности предъявленного образа. Реальные объекты имеют, как правило, преимущественные направления развития, и целое в них образуется из автономных частей. Человек различает окружающие его предметы по форме. Интерес к форме какого-либо предмета может быть продиктован жизненной необходимостью, а может быть вызван красотой

формы. Форма, в основе построения которой лежат сочетание симметрии и золотого сечения, способствует наилучшему зрительному восприятию и появлению ощущения красоты и гармонии. Целое всегда состоит из частей, части разной величины находятся в определенном отношении друг к другу и к целому. Принцип золотого сечения — высшее проявление структурного (лат. struktura — строение, устройство) и функционального (лат. funktio — деятельность) совершенства целого и его частей в искусстве, науке, технике и природе.

Соразмерность и пропорция - две категории эстетики, между которыми в обширной философской и искусствоведческой литературе четкой понятийной границы не установлено. Соразмерность – соотношение размеров, взятое в ортогональных направлениях (длина, ширина, высота). Соразмерность определяет объект как целое или любую его составляющую часть, обладающую структурной определенностью и четкими границами [6]. Так, например, есть смысл говорить о соразмерности человеческого тела, имея в виду всего человека [16]. В 1855 году профессор А. Цейзинг опубликовал свой уникальный по научной значимости труд «Aesthetische Forschungen» - «Эстетические исследования», где доказывал универсальность золотого сечения для всех явлений природы. Он рассматривает деление золотого сечения как основной морфологический закон в природе и искусстве. Нам хотелось бы привести выдержку из этой книги, дающую представление о золотой пропорции: «Для того, чтобы целое, разделенное на две неравные части, казалось прекрасным с точки зрения формы, между меньшей и большей частями должно быть то же отношение, что и между большей частью и целым». А. Цейзинг проделал колоссальную работу, изучив и измерив около двух тысяч человеческих тел. Он пришел к выводу, что золотое сечение выражает средний статистический закон.

Пропорция — понятие широкое и сложное [5,12]. Но в области медицины, например травматологии, оно имеет вполне конкретное значение [13]. Это связь, которой соединены внутри сложного целого составляющие его части, т.е. движение от размера к размеру, объединяющее соразмерности и строящее ритмы членений. О пропорции, как и о соразмерности, можно говорить применительно к разным задачам. Можно рассматривать, как соединены крупные конгломераты формы, например голова, туловище и конечности. Можно рассмотреть череп, исследуя, как с черепной коробкой соотносится лобная часть и глазные впадины, верхняя и нижняя челюсти и т.п. Можно рассматривать составляющие конкретной кости, например большеберцовой с её наружным и внутренним кортикальным слоем, с размерами костномозговой полости и т.п.

Пропорция, таким образом, выявляет не только образ, но и структурное единство целого, в то время как соразмерность выражает символ образа, ассоциируемый с представлением о качестве (сила и слабость, устойчивость, гибкость, прочность, пластичность и т.п.).

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Абрамова, М.С. Окружающая среда и физическое состояние школьников / М.С. Абрамова. Ташкент, 1984.-230 с.
- 2. Брунов, Н.И. Очерки по истории архитектуры. Т. 2 / Н.И. Брунов. М., 1935.
- 3. Брунов, Н.И. Пропорции античной и средневековой архитектуры / Н.И. Брунов. М., 1935.
- 4. Герднер, М. Теория относительности для миллионеров / И. Герднер. М., Л., 1978. 295 с.
- 5. Гика, М. Эстетика пропорций в природе и искусстве / М. Гика. М. : Изд-во акад. Архитектуры, 1936. 236 с.
- 6. Глазер, В.Д. Информация и зрение / В.Д. Глазер, И.И. Цукерман. М. Л.: Изд-во АН СССР, 1961.

- 7. Кеплер, И. Гармония мира. Музыкальная эстетика Западной Европы XVII XVIII веков / И. Кеплер. М. : Музыка, 1971. С. 174–186.
- 8. Кеплер, И. О шестиугольных снежинках / И. Кеплер. М., 1982.
- 9. Коробко, В.И. Золотое сечение и проблемы гармонии систем /В.И. Коробко. М. : Изд-во Ассоциации строит. вузов стран СНГ, 1998. 373 с.
- 10. Лосев, А.Ф. Художественные каноны как проблема стиля /А.Ф. Лосев //Вопросы эстетики. –М., 1964. Вып. 6. С. 124-129.
- 11. Марутаев, М.А. О гармонии как закономерности / М.А. Марутаев //Принцип симметрии. М., 1978.
- 12. Мессель, Э. Пропорция в античности и в средние века / Э. Мессель. М., 1936.
- 13. Прокопьев, А.Н. Золотое сечение, переломы костей голени и диалектика / А.Н. Прокопьев, Н.Я. Прокопьев. Шадринск : Шадр. Дом Печати, 2008. 182 с.
- 14. Сороко, Э.М. Структурная гармония систем / Э.М. Сороко / под ред. Е.М. Бобросова. Минск : Наука и техника, 1984. 264 с.
- 15. Урманцев, Ю.А. Симметрия природы и природа симметрии / Ю.А. Урманцев. М., 1974.
- 16. Цейзинг, А. Золотое деление как основной морфологический закон в природе и искусстве /А. Цейзинг. М., 1986.
- 17. Шевелев, И.Ш. Формообразование: Число. Форма. Искусство. Жизнь / И.Ш. Шевелев. Кострома: Дизайн-центр, 1995. 166 с.
- 18. Шевелев, И.Ш. Принцип пропорции: о формообразовании в природе, мерной трости древнего зодчего, архитектурном образе, двойном квадрате и взаимопроникающих подобиях /И.Ш. Шевелев. М.: Стройиздат, 1986. 200 с.
- 19. Шевелев, И.Ш. Золотое сечение: Три взгляда на природу гармонии / И.Ш Шевелев, М.А Марутаев, И.П. Шмелев. М.: Стройиздат, 1990. 343 с.
- 20. Шестаков, В.П. Гармония как эстетическая категория /В.П. Шестаков. М., 1973.
- 21. Штендер, Г.М. Восстановление Нередицы / Г.М. Штендер // Новгородский исторический сборник. Новгород, 1962.

УДК 811:37.016

Е.П. Турбина, г.Шадринск

Проблема межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам

В статье рассмотрена проблема межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам.

Социолингвистика, лингвострановедение, межкультурная коммуникация.

Тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что вряд ли нуждаются в пространных разъяснениях. Каждый урок иностранного языка — это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире.

Преподавание иностранных языков в России переживает ныне, как все остальные сферы социальной жизни, тяжелейший и сложнейший период коренной перестройки (чтобы не сказать — революции), переоценки ценностей, пересмотра

целей, задач, методов, материалов и т. п. не имеет смысла говорить сейчас об огромных переменах в этой сфере,) буме общественного интереса, о взрыве мотивации, о коренном изменении в отношении к этому предмету по вполне определенным социально-историческим причинам — это все слишком очевидно. Новое время, новые условия потребовали немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков. Эти новые условия — «открытие» России, ее стремительное вхождение в мировое сообщество, безумные скачки политики, экономики, культуры, идеологии, смешение и перемещение народов и языков, изменение отношений между русскими и иностранцами, абсолютно новые цели общения — все это не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков.

Небывалый спрос потребовал небывалого предложения. Неожиданно для себя преподаватели иностранных языков оказались в центре общественного внимания: нетерпеливые легионы специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и всех других областей человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранным языкам как орудию производства. Их не интересует ни теория, ни история языка — иностранные языки, в первую очередь английский, требуются им исключительно функционально, для использования в разных сферах жизни общества в качестве средства реального общения с людьми из других стран.

В создавшихся условиях для удовлетворения социально-исторических потребностей общества в Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова в 1988 году был создан новый факультет— факультет иностранных языков, открывший новую специальность — «неофилологию», которую раньше осмысляли совсем иначе и, соответственно, не готовили специалистов. [1; 65-67] Основные принципы этого направления можно сформулировать так:

изучать языки функционально, в плане использования их в разных сферах жизни общества: в науке, технике, экономике, культуре т. п.;

- 2) обобщить огромный практический и теоретический опыт преподавания иностранных языков специалистам;
- 3) научно обосновать и разработать методы обучения языку как средству общения между профессионалами, как орудию производства в сочетании с культурой, экономикой, правом, прикладной математике! разными отраслями и с теми сферами, которые требуют применения иностранных языков;
- 4) изучать языки в синхронном срезе, на широком фоне социальной, культурной, политической жизни народов, говорящих на этих языках, то есть в тесной связи с миром изучаемого языка;
- 5) разработать модель подготовки преподавателей иностранных языков специалистов по международному и межкультурному общению, специалистов по связям с общественностью.

Таким образом, совершенно изменились мотивы изучения языка (язык предстал в другом свете, не как самоцель), в связи с чем понадобилось коренным образом перестроить преподавание иностранных языков, ввести специальность «лингвистика и межкультурная коммуникация» и начать подготовку преподавательских кадров нового типа.[6; 45-47]

Основная задача преподавания иностранных языков в России в настоящее время — это обучение языку как реальному и полноценном средству общения. Решение этой прикладной, практической задач возможно лишь на фундаментальной теоретической базе. Для создания такой базы необходимо:

1) приложить результаты теоретически трудов по филологии к практике преподавания иностранных языков 2) теоретически осмыслить и обобщить огромный практический опыт преподавателей иностранных языков.

Традиционное преподавание иностранных языков сводилось в нашей стране к чтению текстов. При этом на уровне высшей школы обучение филологов велось на основе чтения художественной литературы; нефилологи читали («тысячами слов») специальные тексты соответственно своей будущей профессии, а роскошь повседневного общения, если на нее хватало времени и энтузиазма как учителей, так и учащихся, была представлена так называемыми бытовыми темами: в гостинице, в ресторане, на почте и т. п.

Изучение этих знаменитых топиков в условиях полной изоляции и абсолютной невозможности реального знакомства с миром изучаемого зыка и практического использования полученных знаний было делом лучшем случае романтическим, в худшем — бесполезным и даже вредом, раздражающим (тема «в ресторане» в условиях продовольственных дефиците в, темы «в банке», «как взять машину напрокат», «туристическое агентство» и тому подобные, составлявшие всегда основное Содержание зарубежных курсов английского как иностранного и отечественных, написанных по западным образцам).

Таким образом, реализовалась почти исключительно одна функция языка — функция сообщения, информативная функция, и то в весьма уженном виде, так как из четырех навыков владения языком (чтение, письмо, говорение, понимание на слух) развивался только один, пассивный, ориентированный на «узнавание», — чтение.

Преподавание иностранных языков на основании только письменных текстов сводило коммуникативные возможности языка к пассивной способности понимать кемто созданные тексты, но не создавать, а без этого реальное общение невозможно, внезапное и радикальное изменение социальной жизни нашей страны, ее «открытие» и стремительное вхождение в мировое — в первую очередь западное сообщество вернуло языки к жизни, сделало их реальным средством разных видов общения, число которых растет день ото дня вместе с ростом научно-технических средств связи. В настоящее время именно поэтому на уровне высшей школы обучение иностранному языку как средству общения между специалистами разных стран мы понимаем не как чисто прикладную и узкоспециальную задачу обучения физиков языку физических текстов, геологов — языку геологических и т. п. Вузовский специалист— это широко образованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Соответственно, иностранный язык специалиста такого рода — и орудие производства, и часть средство гуманитаризации образования. Все это фундаментальную и разностороннюю подготовку по языку.[4; 23-34]

Уровень знания иностранного языка студентом определяется не только непосредственным контактом с его преподавателем. Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях. Это могут быть научные дискуссии на языке с привлечением иностранных специалистов и без него, реферирование и обсуждение иностранной научной литературы, чтение отдельных курсов на иностранных языках, участие студентов в международных конференциях, работа переводчиком, которая как раз и заключается в общении, контакте, способности понять и передать информацию обходимо развивать внеклассные формы общения: клубы, кружки, крытые лекции на иностранных языках, научные общества по интересам, где могут собираться студенты разных специальностей.

Итак, узкоспециальным общением через письменные тексты отнюдь не исчерпывается владение языком как средством общения, средст коммуникации. Максимальное развитие коммуникативных способностей — вот основная, перспективная, но очень нелегкая задача, стоя перед преподавателями иностранных языков. Для ее решения необходимо освоить и новые методы преподавания,

направленные на развитие всех четырех видов владения языком, и принципиально новые материалы, с помощью которых можно научить людей эффекта общаться. При этом, разумеется, было бы неправильно броситься от одной крайности в другую и отказаться от всех старых методик: их надо бережно отобрать все лучшее, полезное, прошедшее проверку практикой преподавания.

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителей разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.[6]

Научить людей общаться (устно и письменно), научить произвольно создавать, а не только понимать иностранную речь — это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение — не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого.

Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. этого нужно преодолеть барьер культурный. В приводимом ниже отрывке из интересного исследования И. Ю. Марковиной [3;25] представлены национально-специфические компоненты культуры, то есть как раз то, что и создает проблемы межкультурной коммуникации: «В ситуации контакта представителей различных культур языковой барьер— не единственное препятствие на пути к взаимопониманию. Национально-специфические особенности самых разных компонентов культур-коммуникантов могут затруднить процесс межкультурного общения.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести как минимум следующие:

- а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также определяемые как традиции в "соционормативной" сфере культур! обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к соответствующей в данной системе нормативных требований);
- б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;
- в) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический природы, используемые носителями некоторой лингвокультурной части;
- г) "национальные картины мира", отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;
- д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса.[6]

Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо узнавать особенности национального характера коммуникантов, систему их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления».

В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков стало очевидно, что радикальное повышение курса обучения коммуникации, общению между людьми разных национальностей и радикальных условий восполнения этого пробела — расширение и углубление роли социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей.

По словам Э. Сепира, «каждая культурная система и каждый единичный фактор общественного поведения явно или скрыто подразумевает коммуникацию.[5;46]

Речь уже идет, таким образом, о необходимости более глубокого цельного изучения мира (не языка, а мира) носителей языка, их культуру в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т. п., потому что реальное употребление слов в речи, реальное речевоспроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящих на данном языке речевого коллектива. «Язык не существует вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни». В основе национальных структур лежат структуры социокультурные.

Значения слов и правила грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка.

Иными словами, помимо значений слов и правил грамматики нужно знать, когда сказать/написать, как, кому, при ком, где; как данное значение/понятие, данный предмет мысли живет в реально мира изучаемого языка.

Социолингвистика — это раздел языкознания, изучающий обусловленность языковых явлений и языковых единиц социальными факторами: с одной стороны, условиями коммуникации (временем, мест, участниками, целями и т. п.), с другой стороны, обычаями, традиция» особенностями общественной и культурной жизни говорящего коллектива.

Лингвострановедение— это дидактический аналог социолингвистики, развивающий идею о необходимости слияния обучения иностранному языку как совокупности форм выражения с изучением общественной и культурной жизни носителей языка.[6]

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, отцы лингвострановедени России, сформулировали этот важнейший аспект преподавания языков следующим образом: «Две национальные культуры никогда совпадают полностью,— это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов.[2] Совокупности впадающих (интернациональных) и расходящихся (национальных) единиц для каждой пары сопоставляемых культур будут различными... Поэтому неудивительно, что приходится расходовать время и энергию усвоение не только плана выражения некоторого языкового явления, но и плана содержания, т. е. надо вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналог ни в их родной культуре, ни в их родном языке. Следовательно, речь идет о включении элементов страноведения в преподавание языка, это включение качественно иного рода по сравнению с общим страноведением. Так как мы говорим о соединении в учебном сведений из сферы национальной процессе языка и культуры, такой вид преподавательской работы предлагается назвать лингвострановедческим преподаванием».

Мир изучаемого языка как дисциплина, неразрывно связанна с преподаванием иностранных языков, сосредоточен на изучении совокупности внеязыковых фактов (в отличие от двух предшествующих. понятий), то есть тех социокультурных структур и единиц, которые лежат в основе языковых структур и единиц.

Иными словами, в основе научной дисциплины «мир изучаемого языка» лежит исследование социокультурной картины мира, нашедшее свое отражение в языковой картине мира.

Картина мира, окружающего носителей языка, не просто отражаются в языке, она и формирует язык и его носителя, и определяет особенности речеупотребления. Вот почему без знания мира изучаемого языка невозможно изучать язык как средство

общения. Его можно использовать и как копилку, способ хранения и передачи культуры, то есть как мертвый язык.

Этот конфликт проявляется на разных уровнях. Изучение его очень важно, особенно когда это трудности, скрытые и от участников коммуникации, в том числе и от участников процесса обучения иностранным зыкам — от учителя и ученика. Наиболее явственно он проявляется в лексике, так как именно эта часть языка имеет через лексическое значение прямой и непосредственный выход в реальный мир, во внеязыковую реальность.

Узнав новое иностранное слово, эквивалент родного, следует быть очень осторожным с его употреблением: за словом стоит понятие, за понятием — предмет или явление реальности мира, а это мир иной страны, иностранный, чужой, чуждый. Обратите внимание на слово употребление: именно в процессе производства речи, то есть при реализации активных навыков пользования языком (говорение, письмо), особенно остро встает проблема культурного барьера, культурного компонента, наличия культурных фоновых знаний о мире изучаемого языка действительно, для того чтобы не просто узнать, распознать значение слова в тексте, произведенном кем-то, а самому произвести этот текст, важно знать не только собственно значение слова, но и как можно больше о том, что стоит за словом, о предмете-понятии (thing meant), о его функциях в том мире, где данный язык используется в качестве вербального средства общения.

Самые трудные проблемы обучения активным навыкам пользования языком — письму и говорению, то есть собственно производству речи, очевидными только с уровня двух и более языков.

Язык — мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива. Таким образом, соотношение языка и культуры - вопрос сложный и многоаспектный.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Баженова, И.С. Культура невербального общения на уроке иностранного языка / И. С. Баженова // Иностранные языки в школе. 1996. № 6.
- 2. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. М. : Рус. яз., 1980.
- 3. Волкова, Н. Уроки английского / Н. Волкова // Народное образование. 1994. № 2-3.
- 4. Дешериева, Ю.Ю. Проблемы интерференции и языкового дефицита : автореф. дис. ... кан. фил. наук / Ю. Ю. Дешериева. М., 1976.
- 5. Лингвострановедческая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам. М. : МГУ, 1971
- 6. Миньяр-Белоручева, Р.К. Методика обучения иностранных языков или лингводидактика / Р.К. Миньяр-Белоручева // Иностранные языки в школе. − 1996. № 1.

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

УДК 371.1

Н.В. Боботкова, г.Ханты-Мансийск

Технологическое сопровождение процесса формирования педагогической рефлексии начинающих учителей

В статье выделена обобщенная характеристика педагогической рефлексии, разработано технологическое сопровождение процесса формирования педагогической рефлексии начинающих учителей.

Рефлексия, педагогическая рефлексия.

Глубокие социальные потрясения, изменения социально-политических и экономических ориентиров, изменения, происходящие в обществе, привели к необходимости выдвижения новых требований к специалистам различных областей. Это обусловливает наличие у специалистов творческой самореализации, высокой профессиональной мобильности, способностей к поиску и реализации продуктивной, творческой организации своей деятельности.

Исходя из сложившихся обстоятельств целью современной высшей школы в области педагогического образования становится воспитание педагога, способного к самоопределению, к самообразованию, к саморазвитию, а само содержание процесса подготовки будущего педагога ориентируется на создание условий для самосовершенствования, самореализации личности и осознание себя как субъекта образовательного процесса.

Это возможно в том случае, если педагог обладает необходимыми способностями, владеет средствами и способами рефлексии по отношению к своей деятельности и которая обусловливает интенсивность введения новшеств, обеспечивает переосмысление содержания сознания и осознание приемов педагогического мастерства, необходимых для педагогического творчества.

Обобщенная характеристика педагогической рефлексии может быть представлена через ее составляющие, функции и содержательное описание в следующем виде:

- 1. Сущность педагогической рефлексии: познание учителем себя как профессионала, своего внутреннего мира, анализ собственных мыслей и переживаний, размышление о самом себе как личности, осознание того, как его (учителя) воспринимают другие и оценивают.
- 2. Функции педагогической рефлексии: ценностно-смысловая; функция самопознания личностных и профессиональных качеств; мотивационностимулирующая; функция критики (оценка, контроль, коррекция); сигнальнорегулятивная; функция преобразования.
 - 3. сферы педагогической рефлексии:
- познание (профессиональные знания выступают в качестве предмета педагогической рефлексии учителя, при этом они преобразуются в личностное знание; во-вторых, профессиональные знания являются средством осуществления рефлексии учителя);

- действие (предметом рефлексии учителя выступают планирующие, организаторские и аналитические действия; рефлексивные действия (операции) являются средством осуществления рефлексии учителя); переживание (предметом рефлексии учителя выступают собственные чувства и отношения, во-вторых чувства и переживания учащихся (основанные на рефлексивном анализе толерантности и эмпатии самого учителя) и в третьих, результатом рефлексии является сформированность Я-концепции учителя);
- сфера преодоления профессионально-педагогических затруднений (рефлексивное мышление, рефлексивные умения, психолого-педагогические знания основ педагогической рефлексии).

Исходными позициями педагогического сопровождения процесса формирования педагогической рефлексии у начинающих учителей является деятельность, направленная на решение общих задач становления педагогической рефлексии у практикующих учителей.

Рефлексии невозможно научить прямыми воздействиями, это не информация, которую передают обучающимся. Потому процессуально-технологическое обеспечение данного процесса усматривает педагогическое сопровождение, включающее:

- консультирование, организацию деятельности (моделирование, проектирование);
 - решение комплекса ситуативных задач;
 - рефлексивный тренинг;
- создание педагогических условий, способствующих эффективному протеканию процесса формирования педагогической рефлексии учителей.

Технологическое сопровождение соотносится с особенностями педагогической рефлексии учителя и учитывает следующие:

- рефлексия сопротивляется насильственному воздействию, она по природе самостоятельна и содействует тому, что свобода приобретает характер необходимости при потребности понять себя в происходящем и происходящее в себе;
- возможность индивидуально ориентировать педагогический процесс, способность учитывать своеобразие индивидуальной предрасположенности к педагогической деятельности, тем самым преодолевать некую всеобщность учебного процесса, неизбежно работающую на нивелировку личности учителя. [2, C.103].
- В связи с изложенным, технологическое сопровождение видится нам как деятельность, направленная на создание условий, способствующих проявлению и развитию педагогической рефлексии учителей.

При этом мы исходили из того, что сопровождение должно быть направлено:

- на формирование личностной рефлексии через погружение учителей «в себя»;
- на формирование собственно педагогической рефлексии через погружение в профессионально-педагогическую деятельность.

При разработке технологического сопровождения процесса формирования педагогической рефлексии начинающих учителей мы исходили из следующих положений:

- педагогическая рефлексия развивается на основе общеличностных рефлексивных способностей и потому процесс формирования педагогической рефлексии осуществляется посредством аппеляции к личности учителя, активизации процессов личностного и профессионального самосознания и самоопределения (Погружение в себя);
- в основе формирования педагогической рефлексии учителя лежит анализ и осмысление своего практического опыта (погружение в профессионально-педагогическую деятельность).

Рассматривая процесс формирования педагогической рефлексии через призму процесса саморазвития на основе педагогического сопровождения, поиск приемов, методов и условий велся нами в данном аспекте.

Мы остановили выбор на следующих заданиях и приемах:

- задания, направленные на творческое конструирование своего профессионально-педагогического облика;
 - задания, направленные на конструирование себя рефлексатора.

Ролевые дискуссии: предлагались учителям следующие роли:

- инициатора «захват» инициативы, отстаивание свое позиции с помощью аргументов и эмоционального спора;
- спорщика принятие в штыки» любые предложения и защита противоположных точек зрения;
- соглашателя поддержка всех высказываний и нахождение аргументов пользу каждого;
 - оригинала эффект неожиданности, внезапное вступление в ход дискуссии;
 - деструктора нарушитель плавного течения дискуссии.

Дебаты как прием дискуссии приводит в действие порождение мотивации к усвоению педагогической рефлексии и предметом дебатов являлись «обсуждения по поводу обсуждения». Учителя осуществляли рефлексивный анализ не только своей точки зрения, но и анализ позиций партнеров по обсуждению.

Рефлексивный полилог — катализатор рефлексивных процессов включает наработку проблем, когда каждый учитель структурирует свои проблемы, выдвижение идеи по решению проблемы, коллективное обсуждение.

Комплекс тренинговых упражнений предполагает:

- выработку рефлексивной позиции учителя, на основе рефлексивного погружения в прошлое, что позволяет переосмыслить свой опыт (упражнение «Мои учителя»);
- формирование навыков самоанализа, самопонимания и самокритики, выявление значимых личностных качеств, углубление знаний о себе и о другом (упражнение «Комиссионный магазин»);
- совершенствование образа Я (упражнение «Без маски»); формирование рефлексии поведения (упражнение «Угол зрения»)

Практические и творческие задания рефлексивно-творческого характера направлены на детальное проектирование педагогической деятельности, профессионально-педагогического самосовершенствования «разработка проекта «Я и мой имидж»); рефлексивного переосмысления (актуализация шаблонов действия, критика противоречий и реализация нового плана).

Рефлексивная драматургия — материализация в собственных действиях в решении профессионально-педагогических затруднений; позиционное обсуждение, позиционные деления, основанием которых являются тематические аспекты проблемы или сферы объекта рефлексии. Выступая объектом той или иной позиции, учитель намечает варианты развитие и решения проблемы и задачи.

Наше исследование показало результативность и эффективность указанных приемов в плане технологического сопровождения и подтвердило наше предположение, что они способствуют формированию педагогической рефлексии начинающих учителей.

ЛИТЕРАТУРА

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

2. Шаврина, О.Ю. Педагогическая рефлексия учителя / О. Ю. Шаврина. – Уфа : Ин-т истории, яз. и лит. УНЦ РАН ; Стерлитамак : СГПИ, 2000. – 148 с.

УДК 371.1

С.В. Дудова, г.Ханты-Мансийск

Операционально-технологическое сопровождение процесса формирования технологической компетентности учителей

На основе анализа признанной научной литературы выделенопонятие операциональнотехнологического сопровождения процесса формирования технологической компетентности учителей. Описаны направления содержательного наполнения операционально-технологического сопровождения процесса формирования технологической компетентности учителей

Компетентность, технологическая компетентность, компоненты процесса формирования технологической компетентности педагогов.

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 трудах С.Г. Вершловского, представленных В 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 педагогов, раскрытых В исследованиях В.Г. Воронцовой, компетентности 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.

Однако ряд вопросов, касающихся содержания, методов и условий, обеспечивающих формирование технологической компетентности учителя остаются недостаточно разработанными. В связи с этим возникает необходимость разработки операционально-технологического сопровождения процесса формирования технологической компетентности учителей.

Операционально-технологическое сопровождение предстает обеспечение процесса формирования технологической технологическое компетентности и это обеспечение образуется за счет применения приемов и методов и собственно методики И технологии алгоритма формирования технологической компетентности учителей.

На основе анализа признанной научной литературы мы сочли возможным под операционально-технологическим сопровождением формирования технологической компетентности учителя понимать целенаправленное, тщательно продуманное взаимодействие субъектов образовательного процесса, совокупность способов (форм, методов, приемов взаимодействия) формирования технологической компетенции.

При определении оснований для разработки операционально-технологического сопровождения процесса формирования технологической компетентности педагогов, мы исходили из того, что целью является формирование у педагогов технологической компетентности, то есть формирование способности решать технологические задачи в сфере общего образования.

Подцелями в данном случае являются цели формирования компонентов технологической компетентности (мотивационно-ценностного, когнитивного, операционального, рефлексивного и опыта) на уровне, обеспечивающем успешное педагогом образовательных задач. данной цели Распредмечивание предусматривает, что должно осуществляться компонентностное формирование данного личностно-профессионального качества, именно: формирование формирование когнитивного компонента технологической компетентности, рефлексивного формирование компонента технологической компетентности, операционального компонента технологической компетентности и формирование опыта, направленных на решение задач личностно-ориентированного образования.

Цели формирования технологической компетентности педагогов предполагают определение адекватного им содержания. Опираясь на предметно-деятельностный подход, предложенный В.С. Лазаревым и Н.В. Коноплиной, мы учитывали, что педагоги продвигаются от общего представления о технологической компетентности к конкретизации входящих в нее составляющих. При этом исходным пунктом проектирования содержания является комплекс технологических задач, к решению которых мы будем привлекать педагогов.

При проектировании операционально-технологического сопровождения процесса формирования технологической компетентности содержание насыщается специализированными курсами, практикумами и обучающими семинарами педагогов: «Современные образовательные технологии», «Личностно-ориентированные технологии в обучении и воспитании школьников» и другие, ориентированные на подготовку к решению задач, требующих умений проектировать и разрабатывать технологии обучения и воспитания школьников.

Значимым содержательным компонентом процесса формирования технологической компетентности педагогов являются учебно - и научно-исследовательские работы, исследовательские и творческие проекты, ситуативные задачи, требующие видения алгоритма действий, ведущих к ожидаемому результату и пр.

Деятельностный компонент проецируется на процесс как репродуктивная деятельность и творческая, в которой необходима постановка проблемы, поиск ответов, способа, путей к достижению поставленной цели, умение делать выводы и обобщения, выдвижение предположений, умение ставить цель, планировать и осуществлять деятельность. Содержательно смысловое наполнение операциональнотехнологического сопровождения процесса формирования технологической компетентности учителей видится нам в следующих направлениях:

Эмоционално-коммуникативное - направленное на формирование психологической атмосферы доверия, эмпатии, создание доброжелательных взаимоотношений, условий для сотрудничества, создание условий эмоционального комфорта для учителей. Ожидаемый результат: желание учителей включиться в деятельность по освоению технологической компетентности, их активность.

Диагностико-прогностическое - направленное на изучение личностных качеств педагогов, выявление уровня технологической компетентности на данном этапе и составление на этой основе рефлексивно-диагностической карты, которая впоследствии заполняется самим педагогом на основе самооценки.

Содержательно-процессуальное - направленное на интенсивное внедрение приемов и методов формирования технологической компетентности педагогов. На данном этапе необходимо комплексирование и ранжирование избранных приемов и методов по компонентам технологической компетентности: мотивационно-ценностный, операционально-практический, эмоционально-волевой и рефлексивный. Особое значение придается включению педагогов в решение рефлексивных задач, схема развертывания которых соответствует работе в системе «Я и другие», «Я – другое Я», «Я концепция» в трех временных рамках: прошлое, настоящее, будущее.

Итогово-диагностическое - содержание которого отражает результативные характеристики предыдущих направлений, выявление влияния форм и методов, которые способствовали развитию технологической компетентности. Результативность данной методики ориентируется на уровни и показатели технологической компетентности педагогов.

Результативность операционально-технологического сопровождения процесса формирования технологической компетентности учителей во многом зависит и от выбора способов контроля и объективности оценки сформированности всех компонентов технологической компетентности. Важная роль в нашем исследовании отводится самоконтролю, самоанализу, самопознанию, рефлексии, которые перенесены на начало освоения технологической компетентности и распространены на весь процесс. В этом случае деятельность учителей в процессе формирования технологической компетентности будет осмысленной, осознанной, позволит самостоятельно находить, исправлять и предупреждать ошибки, допущенные в ходе решения задач технологического характера.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб.пособие для студентов высш. пед. заведений / М. М. Левина. М. : Академия, 2001. 272 с.
- 2. Мицкевич, Н.И. Дидактические основы повышения квалификации: теория и практика / Н. И. Мицкевич. Минск, 1999.
- 3. Найн, А.Я. Опыт инновационной деятельности в системе профессионального образования / А.Я. Найн // Педагогика. -1994. -№ 3. C. 25-28.

УДК 373.5

Е.А. Евстратова, г.Ханты-Мансийск

Экспериментальное сочетание профильных и непрофильных дисциплин и конструирование элективных курсов сельской школе

В статье автором анализируется содержание профильного обучения, выделено понятие и источники конструирования содержания образования, на одном из примеров элективного курса рассмотрено сочетание профильных и непрофильных дисциплин в сельской школе.

Профильное обучение, 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.

В содержании профильного обучения выделяются три компонента: федеральный базовый инвариантный компонент, профильный вариативный и элективный.

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 инвариатных 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: естественноматематический (математика, физика, химия, география, биология), социальноэкономический (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, в которой определяется учебный

предмет как средство реализации содержания образования, средство передачи его с помощью педагогической инструментовки.

Установлено, что 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 делятся на следующие типы:

- с ведущим компонентом «научные знания»;
- с ведущим 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, которые 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, (Е.И. Казаков, С.Е. Лебедев, А.П. Тряпицына и др.), 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.

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.

Рассмотрим на одном из примеров элективного курса, профиля сельской школы: Агропрофиль: подмодель профильного обучения.

Направление агрошколы в создаваемой нами мультипрофильной модели создано для осмысления статуса образовательного учреждения, реализующего общеобразовательные программы с естественно научной профилизацией, а также программы дополнительного образования, способствующие развитию личности потенциала учащихся, их самостоятельности и самореализации в сельском социуме. Агропрофиль ориентирован на теоретическую, социальную и практическую подготовку выпускника к грамотному ведению фермерского хозяйства и конкурентоспособного на рынке сельского труда, способного адаптироваться в сельском социуме.

Цель агропрофиля: выявить особенности образовательного учреждения, способного обеспечить выпускников школы современным уровнем образования с естественнонаучной профилизацией.

Задачи агропрофиля: разработать комплекс условий для развития личностного потенциала каждого учащегося как основу самоактуализации, профессионального самоопределения и самореализации в сельском социуме; сформировать учебнометодический комплекс, обеспечивающий сельских школьников знаниями, умениями и навыками самостоятельного ведения крестьянского (фермерского) хозяйства.

Структура агропрофиля:

1. Образовательный комплекс. Реализуется через учебный план со школьным естественнонаучным и сельскохозяйственными компонентом; общеобразовательные программы; программы углубленного изучения предметов естественного цикла; элективные курсы; программы регионального компонента: «История Ханты-Мансийского округа», «География Ханты-Мансийского района», «Экономика» и т.д.; общеобразовательные программы трудового обучения, области «Технология».

Основные формы учебно-познавательной деятельности в агропрофиле модели ««Сельская мультипрофильная школа»: классно-урочная; лабораторно-практические занятия; экскурсии; работа на пришкольном участке; факультативы; предметные олимпиады; познавательные конкурсы.

2. Агрокомплекс. Реализуется через программы по сельскому хозяйству: «Основы зоотехники», «Основы агрономии». «Ведение фермерского хозяйства», «Приусадебный участок»; технологии «Агротехника с основами механизации сельского хозяйства» для юношей; курсы «Хозяин сельского дома» для мальчиков, «Хозяйка сельского дома» для девочек; программы по освоению профессии с агропрофилем.

Формы учебно-познавательной деятельности: курсы по выбору учащихся; лабораторно-практические занятия; экскурсии; работа на производственном поле; конкурсы производственных бригад.

3. Научно-исследовательский комплекс. Реализуется через программы «Введение в научно-исследовательскую деятельность»; программы и план работы научного общества учащихся; программы и проекты опытно-экспериментальной работы учащихся.

Формы учебно-познавательной деятельности: лабораторно-практические занятия; постановка эксперимента; организация научных наблюдений; разработка проектов; ведение научно-исследовательского дневника; работа на пришкольном участке; работа на производственном поле; подготовка библиографии, докладов,

рефератов, описание экспериментальной работы; научно-практические конференции (школьные, районные, краевые и пр.).

4. Социально-культурный комплекс. Реализуется через программы «Ясеверянин», «В земле наши корни»; программы дополнительного образования и элективные курсы; программы домоводства; программы физического воспитания; программы медицинского обслуживания; психологического и социально-педагогического сопровождения.

Формы учебно-познавательной деятельности: занятия кружков; творческие коллективы, клубы; художественная самодеятельность; работа в мастерских; экскурсии; разработка и реализация социальных проектов; конкурсы, творческие выставки, смотры; психологическое обследование; консультации; тренинги.

Ожидаемые результаты: внедрение агропрофиля в модели, которая решает на выходе следующие проблемы:

- конкурентоспособность выпускников при трудоустройстве и поступлении в высшие и средние специальные учебные заведения;
- обеспечение сельского социума специалистами в области ведения крестьянского (фермерского) хозяйства;
- возрождение культуры, традиций села, основанную на любви к природе, малой родине;
 - создание фермерской инфраструктуры села.

Содержательное наполнение агропрофиля:

Общеобразовательные предметы: русский язык и литература; математика, черчение, информатика; история, граждановедение; география с вопросами краеведения; физика и астрономия; иностранный язык; искусство; физическая культура; валеология.

Профильные предметы: биология c основами сельскохозяйственного производства (пропедевтический курс, с основами растениеводства, животноводства, общая биология); химия с основами агрохимии; философские основы естествознания; законы мышления; экономика сельскохозяйственного производства, фермерства; трудовое обучение (сельскохозяйственный труд, столярное дело, слесарное дело, швейное дело); трудовые практикумы по основам агрономии (земледелие, почвоведение, растениеводство, защита растений от бактерий, охрана окружающей среды.

Элективные курсы: прикладная химия, связь физики с биологией, сельскохозяйственные машины, рыночные отношения.

Производственная практика: на школьных и учебно-опытных участках, на полях фермерских хозяйств.

Исследовательская деятельность – проектно-творческая, эксперименты и опыты.

Наше исследование показало, что данный профиль вызывает интерес у учащихся и позволяет реализовать принципы сочетания профильных и непрофильных дисциплин и конструирование элективных курсов сельской школе.

УДК 378

А.В. Качалов, г.Шадринск

Концептуальные основы формирование творческой самостоятельности студентов на основе проектно-творческих задач

В статье раскрываются основные положения концепции формирования творческой самостоятельности на основе проектно-творческих задач.

Творческая самостоятельность, проектно-творческие задачи.

Концепция формирования творческой самостоятельности студентов педвуза представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретикометодологических и методико-технологических знаний, базирующуюся на идеях системного, рефлексивно-творческого и личностно-деятельностного подходов. Ее ключевыми компонентами являются: общие положения, поясняющие назначение концепции формирования творческой самостоятельности у студентов педвуза, ее нормативно-правовое обеспечение, источники создания, место в теории педагогики, границы применимости; теоретико-методологические основания, представленные единством методологических подходов к исследованию формирования творческой самостоятельности, где общенаучной основой выступает системный подход; теоретикорефлексивно-творческий методологической стратегией подход: ориентированной тактикой - личностно ориентированный подход; ядро концепции формирования творческой самостоятельности у студентов педвуза, представляющее единство следующих закономерностей и соответствующих им принципов:

- процесс формирования творческой самостоятельности будущих учителей обеспечивается внутренним системно обусловленным единством структурных элементов и функциональных компонентов системы творческой самостоятельности (принцип профессионально-педагогической направленности целостного образовательного процесса в вузе, принцип культурной детерминации, принцип целостности);
- взаимосвязь между единицами и структурами функционирования преподаваемых дисциплин создает возможность рассматривать их как целостность, формируемую на основе интеграции содержания преподаваемых дисциплин и организации деятельности по усвоению компонентов творческой самостоятельности (принцип педагогической целесообразности, принцип функциональности, принцип голографического подхода);
- личностно ориентированный характер процесса формирования творческой самостоятельности определяет характер взаимодействия преподавателей и студентов, воспитание субъектной позиции к формируемому качеству (принцип совместной творческой деятельности, принцип фасилитации, индивидуализации и дифференциации).

Содержательно-смысловое наполнение концепции формирования творческой самостоятельности у студентов педвуза мы рассматриваем в технологии, представляющей собой взаимосвязь последовательно реализуемых этапов: исходнодиагностический, планово-содержательный, технологический, итоговодиагностический.

Итогово-диагностический этап включает в себя изучение показателей и уровня сформированности творческой самостоятельности студентов. Наряду с диагностическим инструментарием (педагогическая диагностика) мы с этой целью предлагаем студентам проектно-творческие задачи и задания: информационно-аналитические, консрруктивно-творческие, операционно-практические, в процессе решения и выполнения которых мы можем проследить творческие умения и способы творческого проектирования. Сбор, изучение творческих продуктов деятельности студентов позволяют в процессе решения предлагаемых задач распознать познавательные качества (любознательность, эрудированность, сообразительность, способности к анализу и синтезу и др.), творческий подход к решению и пр.

На планово-содержательном этапе определяется стратегия и тактика формирования творческой самостоятельности у студентов, подбирается комплекс проектно-творческих задач и заданий, ранжированных по компонентам творческой самостоятельности: мотивационно-побуждающие, эмоционально-привлекающие, процессуально-конструктивные, организационно-творческие, рефлексивно-творческие.

технологическом формирования этапе технологии самостоятельности педвуза считаем целесообразным студентов y экспериментально-аналитических задач, связанных с умением выделять, анализировать предметы или явления, творчески их интерпретировать прогнозировать, формулировать выводы. Конструктивно-творческие задачи и задания направлены на развитие креативных качеств, в которых требуется проявлении фантазии, вдохновения, образности, ассоциативности. Организационно-творческие задачи и задания направлены на развитие способности осознания целей творческой деятельности, развиваются навыки творческой самоорганизации. Задачи и задания, связанные с операциональностью позволяют студентам самостоятельно выбрать способ выполнения творческого проекта или способа решения задачи и выбора способа презентирования.

На итогово-диагностическом этапе технологии формирования творческой самостоятельности студентов мы используем рефлексивно-творческие проектные задания и задачи, направленные на развитие самоанализа и самооценки с одной стороны, и владение методами рефлексивного мышления, необходимого для осознания и анализа творческой деятельности и способов ее самостоятельного осуществления. На основании данного этапа студентами ставятся задачи по дальнейшему самосовершенствованию.

Технология формирования творческой самостоятельности студентов педвуза как содержательно смысловое наполнение концепции рассматривается нами как педагогическая деятельность, в которой мы выделяем мы выделяем цель (формирование творческой самостоятельности студентов), мотивы (осознание студентами необходимости овладения умениями творческой самостоятельности), действия (направлены на профессиональную идентификацию, на ориентацию профессиональных и личностных качеств), результат (продвинутый уровень творческой самостоятельности).

К характеристикам технологии формирования основным творческой самостоятельности студентов педвуза как процесса, мы отнесли: устойчивость (обеспечивается регулированием этапов формирования творческой самостоятельности за счет применения комплекса проектно-творческих задач и заданий); сохранение согласовании содержательных характеристик педагогических методических дисциплин, сохранение их законов, закономерностей, принципов, методов); неизменность закономерных связей (обеспечивается соблюдением законов и закономерностей: закон социальной обусловленности целей, содержания и методов формирования творческой самостоятельности студентов педвуза, закон воспитывающего и развивающего процесса обучения, закон целостности и единства педагогического процесса, закон единства и взаимосвязи теории и практики, закон единства и взаимообусловленности индивидуальной и коллективной организации).

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Качалова, Л.П. Педагогические технологии в образовательном процессе вуза / Л.П. Качалова. Шадринск : ШГПИ, 2007.
- 2. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. / А.В. Хуторской. М.: Изд-во МГУ, 2003.

УДК 378

Д.В.Качалов, г.Шадринск

Средовый подход в формировании педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей

В статье раскрыто содержание средового подхода в формировании педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей в аспекте формирования педагогической культуры.

Средовый подход, инновационня среда.

Необходимость актуализации средового подхода в процессе формирования педагогической культуры у студентов вуза — будущих учителей обусловлена рядом обстоятельств, которые по степени значимости располагаются следующим образом:

- 1) личностно-развивающая ориентация образования, предполагающая актуализацию альтернативных источников опыта;
- 2) ситуационный подход к проектированию личностно-развивающих систем в отличие от деятельностного подхода, более соответствующего организации образовательного процесса в вузе;
- 3) расширение пространства и расширение факторного поля становления личности;
- 4) проектирование процессов подготовки специалиста не через прямое управление развитием, а действием «через среду».

На современном этапе развития общества и науки концептуальным осмыслением среды, разработкой подходов, принципов, конструирующих характеристик среды занимаются Ю.С. Мануйлов, Ю.В. Громыко, В.А. Ясвин, Ю.С. Песоцкий и др.

Средовый подход в общем понимании проектирует систему исследовательских процедур, направленных на изучение источников опыта формирующейся личности, лежащих вне поля целенаправленного педагогического влияния (управляемого воздействия), но вместе с тем зависящих от ее собственной активности.

Средовый подход в частном обозначении призван выявить механизмы возникновения ситуации развития личности, то есть, ситуации, востребующей проявление личностной позиции, роль самого субъекта в отборе факторов окружающей среды, образующих мир его личностного опыта.

В аспекте формирования педагогической культуры средовый подход обусловливается его методологическими функциями, суть которых состоит в его назначении как инструмента формирования педагогической культуры и использования для достижения целей таких факторов развития личности будущего учителя, которые даны как объективные предметы и обстоятельства, влияние которых опосредовано избирательностью личности.

В нашем исследовании процесс формирования педагогической культуры осуществляется в рамках инновационной образовательной среды и средовый подход является адекватным согласно предмета изыскания.

Методологическим регулятором средового подхода в исследовании проблемы формирования педагогической культуры будущего учителя выступают:

1) возможность исследовать ситуацию развития личности будущего учителя не ограничиваясь рамками академической аудитории;

- 2) рассмотрение образовательной среды как источника личностного опыта и детерминанты установок, стимулов, факторов формирования педагогической культуры у будущих учителей;
 - 3) раскрытие механизма влияния среды через конкретные ситуации;
- побуждение к поиску и открытию новых смыслов профессиональнопедагогической деятельности;
- 5) принятие студентом будущим учителем позиции субъекта, реализуемой в разнообразных формах проявления субъектности.

В нашем исследовании средовый подход обеспечивает: выявление факторов, создающих доминанту развития личности будущего учителя и формирования у него педагогической культуры; установление взаимовлияния обучения и средовых условий, порождающих вариативные модели поведения учителя; проектирование оптимальной композиции составных частей инновационной образовательной среды.

Средовый подход выступает и как технология организации инновационной образовательной среды формирования педагогической культуры у будущих учителей. данная технология включает проектирование и построение образовательной среды на уровне процесса обучения, на уровне организации деятельности студентов и на уровне проектирования ситуаций личностного развития студентов – будущих учителей.

Нами инновационная образовательная среда рассматривается как трехчастная структура. Ее составными частями являются:

- 1. Процессуально-технологическая часть выполняет процессуальноинициирующую функцию и включает в себя приемы и методы, технологии формирования педагогической культуры у студентов вуза — будущих учителей (приемы партисипативного тренинга, мультимедийные технологии, проектно-творческого моделирования, рефлексивно-ситуационные).
- 2. Организационно-педагогическая часть проецируется на создание условий формирования педагогической культуры. Принципиально важна ориентация студентов будущих учителей на восприятие и осмысление педагогической культуры как интегративного качества личности профессионала и процесс формирования педагогической культуры можно представить как целенаправленное воздействие на личность будущего учителя, которое станет тогда эффективным, когда внешние и внутренние условия будут находиться в органическом единстве.
- 3. Психолого-педагогическая часть сосредоточена на предоставлении возможности личности позиционировать, рефлексировать и самореализоваться. В данной части инновационной образовательной среды учитывается интеграция мотивационно-ценностного, информационно-знаниевого компонентов педагогической культуры с ведущими частями данной среды ведущие ценности, на которые ориентируется будущий учитель, мотивы достижения и комплекс соответствующих возможностей, содержание дисциплин, формирующих целостное педагогическое знание о педагогической культуре у будущих учителей.

Функциональные характеристики инновационной образовательной среды в формировании педагогической культуры у будущих учителей заключены, на наш взгляд, в интеграции среды и учебного процесса, переходящей в целостную ситуацию формирования педагогической культуры. Нами выделены следующие функции инновационной образовательной среды:

- профессионально-педагогическая направленность инновационная образовательная среда помогает «взращивать» целостное педагогическое знание о педагогической культуре и профессионально-педагогических ценностях через создание информационной составляющей в образовательном процессе;
- актуализация и опредмечивание будущего учителя инновационная образовательная среда актуализирует познавательные потребности и потребность быть

признанным, быть личностью, обладающей смысловыми характеристиками своего Я и Я – профессионала;

- содействие самореализации инновационная образовательная среда содействует открытию студентом будущим учителем для себя возможностей самореализции в учебной, информационной, профессиональной сферах, сферах межличностного общения;
- структурированность интегративная целостность инновационной образовательной среды проявляется за счет ее структуризации трех составляющих направлений: инновационная образовательная среда рассматривается как динамическая целостность, интегрирующая взаимодействие информационной, профессиональной и педагогической сред; совокупность выстроенных ее компонентов; как общность студентов и преподавателей.

Сущностные характеристики инновационной образовательной среды исходя из функций мы выделяем такие как:

- открытость, гибкость, вариативность, то есть инновационная образовательная среда открыта для изменений и коррекции, творческого развития студентов и преподавателей;
 - динамичность при внутренней стабильности;
 - взаимосвязь компонентов внутри инновационной образовательной среды;
- взаимообусловленность воздействия протекающих процессов на личность будущего учителя;
- -поле реализации дидактического единства частей инновационной образовательной среды. [2, C.25].

Средовый подход предусматривает и взаимодействие инновационной образовательной среды и личности будущего учителя. Поэтому перед нами стоит необходимость обозначить признаки эффективного влияния ее на развивающуюся личность будущего учителя и формирование у него педагогической культуры. В этом качестве выступают:

- принятие студентом будущим учителем инновационной образовательной среды с ее функциональными характеристиками, возможностями общения в ней как субъективно значимого пространства;
- полнота вхождения в инновационную образовательную среду и в смысловое поле педагогической культуры, когда создаются возможности для самореализации в учебной, информационной и профессионально-педагогической сферах;
- отношение в инновационной образовательной среде как источнику профессионального и личностного опыта, который достраивает педагогическую культуру в структуре личности будущего учителя.

Средовый подход также выступает методологическим инструментом в процессе формирования педагогической культуры у студентов вуза — будущих учителей, позволяющим дополнить перечень личностных функций, через которые реализуется феномен «быть личностью», функцией самоотдачи, под которой мы понимаем постоянную готовность будущего учителя к толерантному отношению к детям, выполнению своих профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. М.: Нар. образование, 2000. 272 с.
- 2. Мануйлов, Ю.С. Средовый подход в воспитании : дис. ... д-ра пед. наук / Ю.С. Мануйлов. М., 1997. 300 с.
- 3. Евстифеев, А.В. Исторические аспекты реализации средового подхода в педагогической науке / А.В. Евстифеев // Вестник военного университета. 2010. № 3 (23). С. 31-34.

УДК 37.032

Л.П. Качалова, г.Шадринск В.Н.Сиренко, г.Тарко-Сале

Ситуационный подход как тактика педагогической поддержки социально-педагогически дезадаптированных подростков

В статье представлен комплекс ситуаций педагогической поддержки социально-педагогически дезадаптированных подростков.

Ситуационный подход, ситуации поддержки.

Ситуационный подход (Мескон М., М. Альберт, Ф. Хедоури) концентрируется на том, что социализация детей определяется ситуацией, являющейся составной частью его возможностей. Ситуация складывается в зависимости от влияющих на нее в пространстве и времени факторов, следовательно педагогическая поддержка социализации детей сирот может характеризовать прерывностью. Такой подход дает возможность более глубоко изучить подлинное развертывание потенциальных возможностей детей, сущностного определения относительно их социализации.

В нашем исследовании ситуационный подход дает возможность:

- обосновать необходимость осуществления процесса социализации дезадаптированных подростков с использованием комплекса ситуативных задач, описывающих основные жизненные ориентиры и способы решения возникающих трудностей;
- выявить набор обстоятельств, которые оказывают влияние на процесс социализации дезадаптированных подростков при оказании педагогической поддержки детям в условиях реабилитационного центра.

В нашем исследовании предпринята попытка разработки комплекса ситуаций педагогической поддержки, направленного на совместное переживание создавшейся проблемы. Способы педагогической поддержки наполняются межсубъектным, диалоговым, партнерским смыслом, что делает их узнаваемыми в различных ситуациях педагогической поддержки, которые в нашем исследовании являются механизмом реализации процессуального компонента модели.

Такие ситуации бывают специально организованные и естественные, воображаемые и реальные (Т.Е. Конникова, Л.И. Новикова), ситуации совместного проживания, ситуации успеха и неуспеха, ситуации привлекательности, неожиданности (А.Н. Лутошкин).

Выделяют в особую группу ситуации индивидуального взаимодействия:

- коммуникативные (преодоление эмоциональных и смысловых барьеров);
- диагностические (выявление личной проблемы через восприятие ребенка и «схватывание» признаков его субъективности);
 - прогностические (прогноз поведения);
 - рефлексивные (рефлексия относительно самого себя);
- ценностно-смысловые (наращивание потребности в контактах), актуализирующие диалог. [1; 2;].

В нашем исследовании ситуация поддержки не поддается жесткой технологизации, а выступает как личностно-ориентированная ситуация

жизнедеятельности, которая представляет собой не просто совокупность жизненных условий и обстоятельств, в которые попадает ребенок, а сложное образование, затрагивающее потребности детей, которое обогащает опыт детей, видоизменяет их активность.

Самое главное в создаваемых и обсуждаемых ситуациях это совместное переживание проблемы педагогом и ребенком и создание условий для понимания происходящих в ребенке перемен и которые он вначале еще не осознает. Важно, что дети включены в решение ситуации, предусматривают активное включение детей в практику коммуникативной деятельности, рефлексивного позиционирования, а рассмотрение вариантов решения ситуации ориентировано на возможности ребенка и его инициативы.

Создаваемые ситуации педагогической поддержки детерминированы рядом принципов, среди которых мы выделяем следующие:

- принцип индивидуальной активности в разрешении проблемных ситуаций. У каждого ребенка свой способ и темп самоосуществления. В конкретном возрасте имеется индивидуальная картина мира, освоенная своим способом самоосуществления, но у каждого ребенка помимо этого существует и индивидуальный темп наращивания сущностных сил, связанный с усложнением социального опыта, обогащением самосознания. Всякие попытки формировать самоосуществление за счет чрезмерного напряжения, уплотнения избыточной информации неизбежно ведет к психическим срывам, к нарушению самосознания, к неуверенности в своих возможностях и силах;
- принцип сопереживания, связанный с пониманием ребенка, оказанием ему содействия в трудный для него период жизнедеятельности на основе возвышения его сущностных сил;
- принцип адекватности умение педагога видеть и понимать индивидуальность ребенка, замечать происходящие в его душевном мире изменения.

разработка комплекса ситуаций педагогической поддержки, направленных на совместное переживание создавшейся проблемы — мы сосредоточили внимание на следующих видах ситуаций, в которых осуществляется педагогическая поддержка социально-педагогически дезадаптированных подростков:

- 1) ситуация демонстрации собственного успеха, функциональное назначение которых заключается в развитии эмоционально-мотивационной направленности личности дезадаптированного подростка.
- В таких ситуациях поддержка состояла в том, что актуализировались те предпочтения, интересы подростков, которые оказались невостребованными. Подросткам предлагалось рассказать о собственных интересах, возможностях, успехах в различных видах деятельности, о том, в каких видах деятельности они хотели бы участвовать.

Любая ситуация сопровождается созданием условий для участия в деятельности и потому мы предлагали подросткам участие в деятельности спортивной секции, в кружке социального проектирования, деятельности, связанной с отдельными поручениями для проведения масштабных мероприятий.

Так, мы предлагали подросткам участие в акции «Поможем детям» - давались отдельные поручения, связанные со сбором игрушек, вещей, книжек, вещей обихода. Характерно, что подростки с осознанием взялись за это и понимали ответственность, которая на них возложена. Как они отзывались об участии в этой акции говорят сами подростки: «Я не думал, что это так ответственно и никак не думал, что меня назначат ответственным за результаты этой акции, я старался не подвести никого». Безусловно, самореализация в таком случае состоялась через участие в деятельности, а педагогическая поддержка носила скрытый характер - доверие к подростку.

2) ситуация активного позиционирования — функционально сосредоточена на формировании коммуникативных умений, личной инициативы в решении собственных проблем.

В таких ситуациях педагогическая поддержка носила характер инициирования, которая заключалась в создании условий для обретения статуса и осознания себя субъектом социума. С этой целью создавались ситуации, в которых предусматривалось активное участие подростков в социально-преобразующей деятельности.

Так, мы выносили на обсуждение подростков их собственные предложения по поводу разработки проекта, связанного с улучшением жизни в школе, городе, семье. Подростки особое значение придали разработке проекта «Семейный круг». Они активно обсуждали с педагогом свои возможности в разработке проекта, что они могут сделать, предлагали собственный вариант проекта, форму презентации его. Они активно подключались к реализации замысла, выполняли конкретные поручения «своего руководителя» под косвенным сопровождением педагога и оказывались в роли активного исполнителя, носителя и проводника идеи одновременно. Как отметили сами подростки, им нравилось общаться друг с другом, с респондентами, родителями, проводить опросы в роли журналиста, а самое главное они имели возможность высказаться и запатентовать свою точку зрения. Происходило обогащение опыта социальных отношений подростков.

- 3) ситуации жизненной перспективы функциональное назначение которых в создании условий для определения выхода из проблемы путем определения жизненных перспектив. Педагогическая поддержка сосредоточивалась на коррекции притязаний и самооценки подростка. Для этого проводились беседы о важных для подростка сферах жизни, значимых в его жизни людях. Тема беседы зависела от конкретных проблем подростка и ход беседы соотносился с позицией для обсуждения. Педагог информировал подростка по обсуждаемой проблеме, приводил примеры из собственной практики, обращался к биографиям известных людей и значимых взрослых. Главное в этой ситуации показать подростку, что существуют духовные ценности, за которые можно уважать других, научить понимать определенные события, находить способ самоопределения с ориентацией на положительное.
- 4) ситуация альтернативы функционально сосредоточена на стимулирование самосознания подростков в различных социальных ситуациях, самоопределение позиции и способа адекватного поведения. Педагогическая поддержка состояла в создании условий для выбора подростком маршрута дальнейших действий и поведения и предоставление ориентиров со стороны педагогов.

Так, для Антона К. демонстрировался тот вариант поведения, при котором он не принимает предложения родителей и вместе с тем не отказывается от общения с ними. Ориентировка подростка в данном случае требовалась в контексте конфликта с родителями по поводу запрета гулять в связи с плохой успеваемостью. Предлагалось найти выход из этой ситуации: со стороны Антона высказалось пожелание того, что родители должны выслушать его позицию. Педагог же предлагает альтернативу и предлагает родителям найти разумный компромисс, когда они путем договорных условий («Мы с тобой обговариваем срок исправления, а в это время общаешься с друзьями, но если ты нарушишь наш договор все встает на свои места — запрет имеет силу») дают ему право на общение с друзьями.

5) ситуация информационного насыщения — функционально предназначена для доведения до подростков знаний об основных нормах, правилах общения в коллективе, семье, в микрогруппе для профилактики правовых нарушений. Педагогическая поддержка заключается в организации индивидуальной беседы, носящей характер обсуждения конкретного случая. Результатом такой ситуации является проживание подростком возможных осложнений в результате правовых нарушений.

Так, Андрей В. в процессе решения данной ситуации имел возможность соотнести собственное поведение (устроил драку на выживание) с правовыми нормами, а индивидуальная доверительная беседа возымела действие в том, что он принял решение не совершать противоправных действий.

6) ситуация восхождения — функционально состоит в предоставлении подросткам возможности почувствовать свою значимость. Педагогическая поддержка связана с публичной демонстрацией успеха, позитивных изменений, позитивном настрое других на конкретного подростка, восстановлении статуса подростка. Решающим в данной ситуации поддержки является позитивное, доверительное отношение к подростку, подчеркнутое внимание к нему, поручение важных дел, высказывание положительных оценок к его деятельности — похвала, благодарность, признательность.

Так, при обсуждении проблемы, связанной с выявлением причин «выпадения» Кирилла Е. из коллектива сверстников, мы высказывали собственную версию и путем совместного обсуждения выяснили, что необходимо установить контакты, проявить самому инициативу и включиться в совместную деятельность, продемонстрировав желание быть вместе с одноклассниками.

7) ситуация санкционирования — функционально используется в целях постепенного исчерпания сильного переживания неблагоприятного состояния в социуме, отклонений от социальных норм и ценностей и его угасания. Педагогическая поддержка в такой ситуации целенаправленно воздействует на импульсивные действия подростков, совершаемые под влиянием сильного впечатления, когда он недостаточно обдумал свой поступок, не взвесил возможных последствий.

Так, Андрей Б. после свободных подвижных игр на улице пришел в возбужденном состоянии и на повышенных тонах спорил по поводу несправедливости определенных победителей в игре, проявляя действия, отклоняющиеся от норм поведения (вскакивал, пытался толкнуть сверстника). Санкционирование состояло в том, что мы сделали паузу этической выдержанности, и после этого применили вербальные действия — «Пожалуйста, заверши обмен мнениями в течение одной минуты. Суть в том, что это предполагает постепенное исчерпание сил и энергии эмоционального всплеска.

8) ситуация концентрации на положительном – функционально направлена на сосредоточение внимания на позитивном в подростке или в окружающем, переориентации внимания на позитивное, против которых направлены гнев, злость подростка. Педагогическая поддержка состоит в принятии негативного поведения как данности, хотя оно проявляется в действиях противоречащих нормам, осознании состояния подростка и средствами голоса, мягкого тона подведение к личной позиции: Мне тоже это когда-то не нравилось... Я бы тоже так реагировала...., затем подводим к положительному в подростке: Обычно ты так не поступаешь.... Давай поговорим о другом....

Таким образом, комплекс ситуаций поддержки, направленных на их личное проживание со стороны подростка в целом выступает как совокупность действий педагога, направленных на помощь подростку в раскрытии его внутренних резервов, достижении успеха, веры в собственные силы. При этом в процессе создания таких ситуаций у педагога появляется возможность соотнести цель деятельности с особенностями поведения и деятельности, переживаний подростка, возможность коррекции цели через постановку частных задач, вооружить подростков знаниями и умениями, необходимыми для преодоления противоречий в поведении и деятельности, в выстраивании отношений подростков к другим, к себе, к деятельности.

Главным требованием в процессе оказания педагогической поддержки в названных ситуациях является: преобладание позитивных оценок в анализе поведения

подростка; доминирование уважительного отношения к подростку; выражение доверия к подростку; акцентирование внимания на позитивных поступках; сохранять и поддерживать статус подростка.

В ходе реализации описанного комплекса ситуаций поддержки мы видим, что многие подростки позитивно воспринимают ситуации проживания собственных проблем, были открыты для общения, вступали в сотрудничество. Таких подростков оказалось 47%, были и те, которые занимали пассивную позицию — 31% и те, которые отторгали действия педагога — 22%. Важным для нас явилось то, что каждый подросток смог оценить свои возможности для решения собственной проблемной ситуации и спланировать совместно с педагогом пути выхода из нее.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Расчетина, С.А. Социальная педагогика развивающаяся область образования / С.А. Расчетина. Псков, 1998. 180 с.
- 2. Расчетина, С.А. Цели и методы индивидуального подхода к подростку в воспитательном процессе / С.А. Расчетина. Л., 1988. 120 с.

УДК 37.036

Н.И. Лазарева, г.Муравленко

Построение модели формирования интереса к произведениям живописи у подростков на основе педагогической импровизации

В статье описываются структурные компоненты модели формирования интереса к произведениям живописи у подростков на основе педагогической импровизации и обозначаются их функции.

Структурно-функциональная модель.

Построение структурно-функциональной модели формирования интереса к произведениям живописи у подростков на основе педагогической импровизации необходимо начинать с выявления структуры изучаемого объекта, т.е. с выделения его компонентов и с установления связей между ними. Целостность модели обеспечивается единством выделенных структурных (цель, содержание процесса, результат) и функциональных компонентов (педагогические условия, критерии, компоненты Структурные компетенции). компоненты модели раскрывают внутреннюю организацию процесса формирования познавательного интереса к произведениям живописи у младших школьников на основе педагогической импровизации и отвечают за постоянное взаимодействие между элементами данного процесса. Функциональные компоненты, т.е. способы организации работы модели, обеспечивают функционирование, развитие и совершенствование образовательного процесса.

Структурные компоненты разрабатываемой нами модели раскрывают внутреннюю организацию процесса формирования интереса к произведениям живописи у подростков на основе педагогической импровизации и отвечают за постоянное взаимодействие между элементами данного процесса, включают следующие: целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный.

Целевой компонент обусловлен тем, что сознательная цель в деятельности учителя в процессе формирования интереса к произведениям живописи у подростков на основе педагогической импровизации определяет выбор способов, действия и выступает как средство управления, сверки результатов действий с прогнозируемым итогом.

Основная цель формирования интереса к произведениям живописи у подростков на основе педагогической импровизации определена нами как обеспечение воспитания потенциальной активности подростков, их готовности и стремления к осуществлению продуктивной познавательно-творческой изобразительной деятельности и вооружение его совокупностью знаний, умений, навыков и опыта в сфере произведений живописи. Декомпозиция данной цели осуществлена в области выделения компонентов познавательного интереса к произведениям живописи: интеллектуальный, эмоциональный, волевой, импровизационно-творческий.

В соответствии с декомпозицией основной цели детализированные цели формирования интереса к произведениям живописи у подростков на основе педагогической импровизации могут быть представлены следующим образом:

- 1) интеллектуальный компонент предполагает: побуждение подростков к интеллектуальной активности, направленной на разрешение задач и овладение такими способами и средствами, при помощи они могут быть решены рационально и творчески в привнесением личной инициативы, самостоятельности и активности; вооружение подростков приемами и средствами, умениями и навыками познавательной и изобразительной деятельности; побуждать не только к использованию приемов, которые уже закрепились в опыте ученика, но и поискам новых средств, к оригинальному творческому решению задач; развитие самостоятельности, потребности самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, способность высказывать свою точку зрения;
- 2) эмоциональный компонент предполагает: вызов эмоциональных переживаний у подростков в процессе приобщения к произведениям живописи; формирование эстетических чувств; обогащение эмоционального опыта у подростков и эмоциональной выразительности; формирование положительного отношения к изобразительной деятельности, к предмету ИЗО, к содержанию учебного материала; пробуждение стремления к успеху в изобразительной деятельности и импровизации;
- 3) волевой компонент предполагает: воспитание воли и упорства в саморазвитии, в овладении знаниями о произведениях живописи, истории ее развития, персоналий художников; воспитание волевых качеств личности: способности к длительному напряжению всех сил организма в достижении личностно-значимой цели, целеустремленности, творческой активности в познании действительности, самостоятельности, инициативности, ответственности за достижение поставленных целей, волевого напряжения в решении задач, связанных с познавательно-изобразительной, художественной, творческой деятельностью;
- 4) импровизационно-творческий компонент предполагает: формирование импровизационных умений, творческой самостоятельности и импровизационно-творческой выразительности.

Основная функция данного компонента модели – целеообразующая.

Содержательный компонент модели раскрывает сущность интереса к произведениям живописи как единства составляющих ее содержание элементов, выполняемых функций, структурных компонентов.

Выделение процессуального компонента вызвано определением объекта нашего исследования как процесса формирования интереса к произведениям живописи у подростков, формировать который без педагогического сопровождения невозможно, т.к. это не просто многообразная информация о произведениях живописи, которую

можно было бы передать подросткам, но это их активность, готовность и стремление применить совокупность знаний, умений, навыков и опыт в продуктивной изобразительной деятельности. В связи с этим выделение процессуального компонента модели формирования интереса к произведениям живописи у у подростков связано с определением средства, в качестве которого мы выделяем педагогическую импровизацию и методическое обеспечение процесса формирования интереса к произведениям живописи на основе педагогической импровизации.

Процессуальный компонент учитывает тот факт, что интерес к произведениям живописи у подростков невозможно осуществлять насильственным воздействием, поэтому необходимо обеспечить возможность индивидуальной ориентированности процесса, посредством учета индивидуальной предрасположенности детей, и потому деятельность педагогов должна быть направлена на создание среды, наполненной ситуациями успеха, эмоциональной насыщенностью, привлекательностью.

Данная среда создается посредством разработки стратегии и тактики использования педагогической импровизации как средства формирования интереса к произведениям живописи у подростков посредством адекватного отбора методов, приемов и средств отражающих специфику организации этого процесса.

Формирование интереса к произведениям живописи у подростков возможно, если на уроках изобразительного искусства будет осуществляться целенаправленная работа по использованию педагогической импровизации, создающей условия для приобщения подростков к изобразительной деятельности, творческой деятельности, импровизационной деятельности, стимулирования создания выразительных художественных образов в рисунках, для развития зарождающегося интереса к произведениям живописи.

С этой целью возникает необходимость использования методических приемов импровизационно-педагогического и учебно-познавательного характера: развитие осмысленного восприятия образов, предметов и явлений, изображенных в произведениях живописи; освоение выразительных возможностей композиции, отражающей пространство окружающего мира; освоение детьми способов творческого создания выразительных художественных образов.

С другой стороны, оперируя мнением, что детский творческий процесс, подразумевающий развитие умения и навыков эстетического, художественного восприятия — сопереживания искусства, а также пробуждение на этой основе способностей к импровизации, к продуктивному самовыражению, мы учитываем, что это способствует зарождению и проявлению любопытства, любознательности, заинтересованности в сфере изучаемого предмета. [3, C. 47]

Отправным моментом, «пусковым раздражителем» в сложном процессе формирования интереса к произведениям живописи у подростков, активизации их творческого потенциала, стать импровизация. Психологическая суть должна импровизации заключается мгновенной психологической реактивности В импровизатора (учителя или школьника), в рождении ими непредвиденного и предвосхищение. Б. Рунин подчеркивает, что художественная непринужденного импровизации «как бы сама ведет мысль и созданное подхватывается и оценивается лишь постфактум». [2, С.80], а Л.С. Выготский указывал, что «в искусстве фантазия и творчество становятся неотъемлемым компонентом правды, врастает. Вплетается в факт искусства, материализуется в виде образов». [1, С. 327]. Опираясь на данные научные авторитетные мнения мы считаем, что импровизация и является той важнейшей силой и основой для формирования интереса к произведениям живописи через приобщение к творческой деятельности, способствующей развитию творческого мышления, способом открывать в себе и других новое, непредвиденное, уникальное сточки зрения авторского замысла.

В процессе формирования интереса к произведениям живописи у подростков импровизацию мы рассматриваем в нескольких аспектах: импровизация - самая доступная для школьников игровая форма отражения действительности, в которой непосредственная эмоциональная реакция составляет высказывания, суть аналитическое начало, которое является «толчком» к заинтересованности и удовлетворения любопытства того или иного произведения живописи; импровизация как форма продуктивной художественной деятельности, в которой носителем содержания является деятельностный процесс, органичный для самовыражения подростков, а по отношению к произведениям живописи продуктивная деятельность такого рода естественна и порождает интерес к ее осуществлению; импровизация как вариативный подход к интерпретации произведений живописи.

Основанием для выбора импровизации в выделенных аспектах как средства формирования интереса к произведениям живописи избавляет указанный процесс от инертности, дает импульс детским эмоциям и эмоциональным переживаниям, ускоряет познавательные процессы, дает возможность осознать процесс творчества личный и других, «подпитывает» желание подростков по иному взглянуть на произведения живописи.

Процессуальный компонент модели предусматривает, что импровизация как средство активизации творческих импульсов для познания радости творчества и ощущения радости от приобщения к произведениям живописи, должна поставить подростков в творческую позицию, а цель ее применения не в том, чтобы добиться от них результатов творческих, а в том, чтобы духовно преобразовывая, формировать потребность в познании произведений живописи, эстетически и эмоционально переживать их содержание и образы, вызывать активность и творческое отношение к изобразительной деятельности самого подростка, формировать веру в свои возможности, содействовать целостному восприятию произведений живописи.

В процессе формирования интереса к произведениям живописи у подростков мы исходили из возможности не педагога, а учащегося, из тех положительных качеств, которые проявляются в этом возрасте. Исходя из этого, в процессе формирования интереса к произведениям живописи у подростков, нами выделены следующие приемы, методы, способы организации деятельности на уроках изобразительного искусства:

- поисковая ситуация раскрывается в процессе диалога беседы, которая не сводится к традиционным вопросам и ответам, а рассматривается как процесс «размышления вслух» и со стороны педагога, и со стороны подростков. Свободная, открытая беседа-диалог является неотъемлемым элементом различных импровизации на уроке;
- сопоставление, сравнительный анализ сравнение произведений живописи различных жанров и направлений, сопоставление и анализ творческих работ детей, воплощающих импровизацию в индивидуальном видении произведения;
- игровое импровизирование в нем активизируется и процесс восприятия произведений живописи и процесс самостоятельного художественного познания, создается ситуация общения, через которую и происходит органичное вовлечение подростков в таинство созидания, импровизирования. Игровое импровизирование, творчество характеризуется как сотрудничество педагога и подростка, где педагог, предлагая спонтанные задания, сам же их выполняет, разнообразные собственные художественные опыты учителя дают импульс к самобытным направлениям импровизации подростков как самой доступной и эффективной форме их продуктивного самовыражения.

Приемы импровизации, направленные на формирование интереса к произведениям живописи у подростков проецируются нами в двух плоскостях: с одной стороны, постоянное обращение к жизненным примерам, впечатлениям, с другой – к

произведениям живописи, в которых запечатлены знакомые и новые образы, явления, сюжеты. Основная функция данного компонента – формирующая.

Оценочно-результативный компонент модели формирования интереса к произведениям живописи у подростков на основе использования приемов педагогической импровизации заключается в выявлении критериев и показателей сформированности познавательного интереса к произведениям живописи. Основная функция данного компонента модели – оценочно-аналитическая.

Функциональные компоненты модели, т.е. способы организации ее работы, обеспечивают функционирование, развитие и совершенствование процесса формирования интереса у подростков к произведениям живописи.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. М.: Искусство, 1975.
- 2. Рунин, Б.М. Психология импровизации / Б.М. Рунин // Психология процессов художественного творчества. Π ., 1980.
- 3. Терентьева, Н.А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства / Н.А. Терентьева. М. : Прометей : МГПИ им. В.И.Ленина, 1990. 184 с.

УДК 373.1.02:372.8

Е. В. Меньших, г. Муравленко

Самостоятельное учебное исследование как педагогическое содействие самореализации старшеклассников

В статье представлена проблема исследовательской деятельности старшеклассников. Акцент ставится на специальных педагогических условиях, обеспечивающих успешное обучение и успешную социализацию старшеклассников: свободный выбор, максимальное невмешательство учителя в процесс самостоятельной деятельности учащегося, уникальность каждого ученика. Кроме того, указываются умения, характерные для технологии исследования старшеклассников; свойства личности, формирующиеся у старшеклассников в процессе исследовательской деятельности. В статье раскрываются требования к учителю в процессе организации исследовательской деятельности старшеклассников.

Учебное исследование, специальные педагогические условия, деятельность.

Развитие ребёнка должно проходить в свободных условиях. «Ни одно живое существо, скованное, зажатое или ограниченное какими-либо рамками, не может развиваться нормально. Его развитие будет искривленным, нарушенным, неполноценным» [1, с.29]. Важная роль в развитии учащегося принадлежит обучению. Но главным требованием к организации образовательного процесса должно быть обеспечение возможности свободного развития.

Образование в школе следует ориентировать не только и не столько на усвоение учащимися определённой суммы знаний, сколько на познавательную и созидательную самостоятельность школьников, на конкурентоспособную личность, умеющую самостоятельно исследовать, развиваться, применять свои знания на практике.

Таким образом, исследовательская деятельность старшеклассников, стоящих на пороге самостоятельного жизненного выбора, должна иметь место в учебном исследовании школьного образования.

Отсюда целесообразно выделить специальные педагогические условия, обеспечивающие успешное обучение и успешную социализацию старшеклассников:

- 1. Особое место отводится свободному выбору: каждый учащийся сам для себя выбирает задание и работает в своём темпе, сам решает, будет работать один или с кемто вместе. Вместе со старшеклассниками устанавливается время начала и завершения работы. По окончании работы обязательна рефлексия.
- 2. Максимальное невмешательство учителя в процесс самостоятельной деятельности учащегося. Учитель ничего не делает за ученика, не сообщает ему готового знания, а наблюдает за ним и помогает добиться результата самостоятельно.
- 3. Самобытность и уникальность каждого ученика и ориентация на субъект-субъектные отношения.

При активном вовлечении обучаемого в исследовательскую деятельность наблюдаются неоспоримые преимущества технологии исследования.

При освоении технологий исследования исследовательская деятельность развивает:

способность старшеклассников ориентироваться в проблемах познания всего мира, самого себя и культуры;

творческий потенциал, возможность решения различного рода проблем;

умение самостоятельного исследования и приобретения знаний из разных источников информации, а также разнообразных видов этих источников информации;

умение использовать уже полученные знания, умения и навыки для последующего самообразования;

умение применять приобретённые знания, умения и навыки на практике для решения жизненных проблем.

Для технологии исследования старшеклассников характерны следующие умения:

выделять, формулировать проблемы исследовательской деятельности;

определять её цели;

формулировать гипотезы;

составлять планы решений этих гипотез по их проверке именно научными методами;

опираться на различные источники информации;

представлять результаты своей исследовательской деятельности;

сопоставлять цели и результаты собственной исследовательской деятельности.

В век информационных технологий, в условиях быстро меняющегося потока информации старшеклассникам необходимы развитие умственных способностей и самостоятельного, порой неординарного мышления.

В содержании технологии исследования роль преподавателя заключается в передаче знаний, в проведении индивидуальных консультаций по плану и структуре исследовательской работы, в помощи по формулировке гипотезы, а также объекта и предмета исследования, в овладении техникой рефлексии и т.д.

Следовательно, в процессе исследовательской деятельности у старшеклассников формируются следующие свойства личности:

умение решать творческие задачи;

самостоятельно критически мыслить;

вырабатывать и защищать свою точку зрения;

непрерывно пополнять и обновлять свои знания и применять их для преобразования в действительность.

Используя самостоятельное исследование в контексте исследуемого нами биографического метода, следует учитывать, что процесс самостоятельного приобретения знаний и навыков исследовательской работы должен начинаться на

уроке. Руководствуясь рекомендациями учителя, старшеклассники смогут ориентироваться в большом мире известных имён, направлениях деятельности, своеобразных сюжетных линиях и тематических направлениях биографий.

Обладая рядом теоретических и практических знаний в области учебного исследования, от учителя требуется большая, спланированная работа по формулированию содержания самостоятельных работ, методов и приёмов в соответствии с возрастными и психологическими особенностями учащихся, а также последовательное усложнение содержания материала. Кроме того, создавая проблемную ситуацию, учитель не должен указывать путей её решения, иначе это не будет самостоятельно решённой старшеклассниками проблемой.

Следовательно, весь используемый материал не будет являться для старшеклассников трудоёмким и невыполнимым, а исследовательская деятельность будет способствовать раскрытию личных качеств учащихся, их самовоспитанию и самоорганизации, стремлению к достижению поставленной цели и задач.

В контексте биографического метода следует выделить основные виды исследовательских работ, выполняемых старшеклассниками.

По содержанию:

изучение отдельных вопросов биографий выдающихся писателей;

изучение соответствий биографических и автобиографических источников;

изучение исторических документов;

сбор и анализ фактов;

изучение дополнительной литературы.

По форме организации:

экскурсия для сбора фактов;

изучение архивов;

подготовка и проведение лекций и докладов;

проектирование;

творческий отчёт.

Таким образом, самостоятельное исследование — это такая деятельность, которая будет необходима человеку на протяжении всей его жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – 384 с.

УДК 378

Ю.В. Саламатина, г.Шадринск

Процессуальное сопровождение модели формирования эмпатийной культуры будущего учителя

В статье рассмотрен процессуальный компонент в модели формирования эмпатийной культуры будущего учителя. Выделены и раскрыты два блока: методико-технологический, содержательно-технологический.

Эмпатийная культура, процессуальный компонент.

Выделение процессуального компонента в разрабатываемой нами модели вызвано определением объекта нашего исследования как процесса формирования эмпатийной культуры будущего учителя, сформировать которую без педагогического сопровождения невозможно, так как это не просто многообразная информация об эмпатии, которую можно было бы передать будущим учителям, но это их активность, готовность и стремление применить совокупность знаний, умений, навыков и опыт в продуктивной деятельности. В связи с этим выделение процессуального компонента модели формирования эмпатийной культуры у будущих учителей, включающее педагогическое сопровождение, консультирование, vсматривает организацию деятельности (моделирование, проектирование), решение комплекса ситуативных задач, создание педагогических условий, способствующих эффективному протеканию процесса формирования эмпатийной культуры у будущих учителей, необходимо.

Процессуальный компонент разрабатываемой нами модели включает два блока: первый блок — методико-технологический, сосредоточен на формировании формирующей среды; второй — содержательно-технологический - обеспечение процесса формирования эмпатийной культуры будущего учителя.

Первый блок описывается нами следующим образом. Процессуальный компонент учитывает тот факт, что эмпатийную культуру нельзя сформировать насильственным воздействием, поэтому необходимо обеспечить возможность индивидуальной ориентированности процесса, посредством учета индивидуальной предрасположенности, возможностей, потребностей и интересов у будущих учителей.

В связи с этим, деятельность педагогов должна быть направлена на создание среды, способствующей проявлению и развитию активности, готовности и стремления к ее осуществлению. Данная среда создается посредством разработки стратегии и тактики педагогического содействия формирования эмпатийной культуры у будущих учителей, посредством адекватного отбора методов, приемов и средств осуществления этого процесса.

Проблема формирования эмпатийной культуры - это проблема взаимодействия людей, при котором происходит взаимообразное их формирование. Развитие эмпатии невозможно без наличия априорных знаний о психолого-педагогических особенностях личности, поскольку от уровня сформированности этих знаний зависит качество общения.

Эффективность процесса формирования эмпатийной культуры у будущих учителей во многом зависит от умения педагога использовать метод диалогового общения. Общение через диалог рассматривается нами как эмоционально-интеллектуальный метод стимулирования изучаемого процесса в том смысле, что такой вид общения способствует реализации субъект-субъектных отношений в образовательном процессе. В данном случае мы используем категорию «метод эмоционально-интеллектуального стимулирования», поскольку диалоговое общение не может быть «уложено» в рамки приема. Однако это не искажает смысл и сущность изложения, а лишь подчеркивает значимость используемого технологического комплекса формирования эмпатийной культуры у будущих учителей.

Как известно, термин «диалог» означает множество смыслов или разные смыслы. Монологическое общение подразумевает доминирование во взаимодействии единого смысла, единой воли одного из участников общения (например, учителя), что должно быть безоговорочно принято остальными участниками (например, учениками). Диалоговое же общение есть совместное обсуждение ситуации, причем важным является факт совместной направленности на разрешение проблем. Диалоговое общение как метод располагает богатым арсеналом эмоционально-интеллектуальных

приемов, способствующих становлению и развитию эмпатийной культуры у будущих учителей. Кратко раскроем суть данных приемов.

Идентификация (от лат. identificare - отождествление) - это способ понимания другого человека через осознанное или неосознанное уподобление его характеристикам самого субъекта. В рамках нашего исследования представляет интерес рассмотрение идентификации как механизма переноса себя в ситуацию, позицию другого человека. В процессе этого проникновения усваиваются личностные смыслы, что помогает понять внутреннее состояние, намерения, мотивы, чувства другого человека, а это, в свою очередь, обеспечивает эффективность процесса формирования эмпатийной культуры будущего учителя. Когнитивная интерпретация - это объяснение того, что пытается выразить собеседник, но пока не может сделать это достаточно ясно. Он еще полностью не осознает свои чувства и состояние. Использование данного приема наиболее оправдано тогда, когда установился хороший психологический контакт. Основная цель - помочь собеседнику увидеть связи или какие-то аспекты ситуации, которые он полностью не осознает. Резюмирование - прием, похожий на интерпретацию; только в этом случае подытоживаются основные идеи и чувства собеседника, высказанные им открыто в конкретном фрагменте разговора. Здесь точка зрения слушающего в понимании участника диалога присутствует в большей степени, чем в простом перефразировании. Резюмирующие реакции помогают соединить фрагменты разговора в смысловое единство. Они дают уверенность в точности восприятия сообщения собеседника и помогают студенту понять, насколько хорошо ему удалось передать свою мысль. Зеркало - прием повторения последней фразы с изменением порядка слов. Этот прием предполагает только отражение высказывания студента. «Зеркало» помогает осмыслить собеседнику его же высказывание, тон и манеру произношения. Данный прием направлен на установление взаимопонимания. Разновидность приема «Зеркало» - «Эхо». Это повторение последних слов собеседника. Выполняет функцию уточнения высказывания и не предполагает продолжения и развития мысли студента и приписывания ему того, что не было сказано. Имя собственное - при взаимодействии со студентом следует чаще обращаться к нему по имени, что вызывает не всегда осознанное им чувство удовлетворения. Подбадривания и заверения - это приемы подтверждения того, что педагог хочет принять мысли и чувства студента безотносительно к тому, какими бы они не оказались. Приведем примеры реакций такого типа: «Да, я понимаю твое состояние», «Продолжайте, продолжайте. Это интересно», «Приятно слышать».

Иногда подобные реакции мы использовали в нашей опытно-экспериментальной работе в самом начале диалогического общения. Их чаще всего называют открывающими, т.е. такими, которые способствуют открытию диалога, особенно в самом начале. Эти реакции снижают напряженность собеседника, возникающую из-за боязни быть непонятым или получить молчаливый отказ. Вопросы, проясняющие позицию будущего учителя (т.е. вопросы с его точки зрения). Это такие неоценочные вопросы, которые являются реакцией педагога на высказанное и выраженное студентом мнение в диалоге. Основная цель таких вопросов - стремление прояснить мысли, чувства и представления будущего учителя. Ими можно направлять его, но в то же время привлекать внимание к определенным аспектам его собственных переживаний, мыслей и представлений.

Проясняющие вопросы - это обращение к говорящему за уточнением. Они помогают сделать его высказывание более понятным, способствуют более точному его восприятию педагогом. В качестве ключевых фраз, используемых как выясняющие, уточняющие вопросы, побуждающие к дальнейшим высказываниям, могут быть: «Тебя что-нибудь беспокоит?», «Не повторишь ли ты еще раз то, что сказал?», «Я не понимаю, что ты имеешь в виду?», «Так что же главное?».

Самораскрытие - иллюстрация на конкретном примере того, как у других людей протекают процессы, подобные тем, которые переживает студент. Подобие должно заключаться не в сходстве внешних обстоятельств, ситуаций, а в глубокой идентичности значений и чувств. Конкретные иллюстрации должны быть безоценочными, то есть не иметь характер моральных оценок и поучений. Это не идеализированный образ (так должно быть), а бывший в действительности инцидент с различными проявлениями особого состояния, через которые проходит человек. Приводимые данные должны быть достаточно подробными и точными, чтобы студент имел возможность самостоятельно сделать вывод. Самораскрытие, являясь полезным эмоционально-интеллектуальным приемом стимулирования развития эмпатийной культуры будущих учителей, не меньше пользы приносит и для личностного роста педагога. Эмоциональный отклик - это отражение в форме непосредственного переживания жизненного смысла, явления и ситуации. Внешне эмоциональный отклик выражается в мимике, речи и пантомимике. Он выступает в роли регулятора общения и определяет его способы и средства. Данный прием может оказать влияние не только на отдельные действия студента, но и на его эмоциональное состояние в целом.

Предлагаемые эмоционально-интеллектуальные приемы стимулирования процесса формирования эмпатийной культуры будущего учителя в границах диалогового общения способствуют использованию другого приема - установление личного контакта. Этот прием содействует обнаружению связи между двумя лицами, вступающими во взаимодействие и общение.

Личный контакт может быть разных видов. Это физический (тактильный) контакт, который устанавливается посредством прикосновения; визуальный - посредством взгляда; вербальный - с помощью слов; пластический - выраженный жестом; предметно-действенный - когда предмет и действие выступают средством установления связи.

Наибольшую ценность для формирования эмпатийной культуры будущих учителей представляет визуальный контакт - взгляд глаза в глаза. Р. Кэмпбелл пишет: «Открытый, естественный, доброжелательный взгляд прямо в глаза ребенку существенно важен не только для установления хорошего коммуникативного взаимодействия с ним, но и для удовлетворения его эмоциональных потребностей». То есть, с точки зрения формирования эмпатийной культуры у будущих учителей, важно вырабатывать данное умение: «не взглядывать» на студента, выходя на общение с ним, а «смотреть» в его глаза, посылая через свой взгляд эмпатию и веру в него. Визуальный контакт устанавливается нами сразу с каждым студентом группы. Постепенно он дополняется вербальным, тактильным, предметно-действенным контактом. В процессе отработки данного приема формирования эмпатии у студентов участники общения учатся устанавливать различного вида личные контакты.

Шутка и юмор - очень эффектный и эффективный прием формирования эмпатийной культуры у будущих учителей. Шутка снимает психологическое напряжение, подчеркивает доброжелательные отношения, снимает унылое или агрессивное состояние духа, а, следовательно, высвобождает активный разум и помогает решать ясно какой-либо вопрос. Шутка активизирует, отвлекает, расслабляет, рождает эмпатию. Проблема данного приема не в его признании, а в его организации. Как научить будущего учителя шутить? Мысленно подняться над ситуацией и посмотреть на нее со стороны, попытаться обнаружить смешную сторону в противостоянии двух партнеров, при этом обозначить словесно, что видится со стороны. Использование юмористических приемов и шутки активизирует и оживляет процесс формирования эмпатийной культуры у будущих учителей.

Формированию эмпатийной культуры у будущих учителей, как показал наш опыт, будет способствовать прием, называемый «подстановка мотива». Суть данного

приема заключается в следующем: осознанная подмена реального мотива поступка другим, реализация которого не удалась по каким-либо причинам. Студенты учатся осознанно применять прием подстановки мотива. Целью его является повышение самооценки будущего учителя и развитие у него эмпатии по отношению к людям вообше.

Подстановка мотива кардинально меняет вектор поведения, и содержание поступка преображается из негативного в позитивное. Как правило, данный прием позволяет скорректировать поведение будущего учителя, но он делает это сам, по собственному выбору, который ему как бы предлагают сделать.

Прием, способствующий формированию эмпатийной культуры у будущих учителей, - положительное подкрепление. Это самого разного рода воздействия, вызывающие у студентов удовлетворение происшедшим или произведенным. Конечная цель положительного подкрепления - формирование отношения к социальным и культурным ценностям и закрепление психологических новообразований. Отметим и то, что положительные подкрепления всегда эмоционально окрашены. В них должно звучать признание достоинств будущего учителя как личности, а не как человека, совершающего те или иные поступки. Подкрепление может быть мимическим (улыбка, добрый взгляд, любовное выражение лица), пластическим (дружеский жест, восторженный взмах рук, поглаживание), вербальным (доброе слово, комплимент), предметным (вручение сувениров, цветов и т.п.), действенным (протягивание руки, предложение чего-либо, уступка).

Прием «Наедине с самим собой» - суть его в том, чтобы не обсуждать ситуацию и не давать оценки тому, что совершено, а предоставить будущему учителю возможность самому разобраться в ситуации. Существует несколько вариантов данного приема: письменный («Попробуй изложить на бумаге все, что ты думаешь по этому поводу...»); отсроченный («Сейчас мне некогда, а завтра мы попробуем разобраться в сложившейся ситуации...»); ограниченный временем («Предлагаю вам 15 минут на раздумье...»). Данный эмоционально-интеллектуальный прием стимулирует студентов анализировать, вдумываться в ситуацию, причем делать это индивидуально, высказывая затем свою точку зрения.

Формированию эмпатийной культуры у будущих учителей студентов способствует социально-психологический тренинг, позволяющий повысить компетентность в области общения и приобрести навыки межличностного общения. Социально-психологический тренинг, безусловно, представляется нам как метод формирования эмпатийной культуры будущих учителей, внутри которого можно автономно использовать и другие методы, в частности, деловые и ролевые игры, дискуссию и т.п. Эффективность тренинга определяется тем, что его участнику предоставляется возможность непосредственно в самом процессе общения оценить свою индивидуальность, навыки общения, скорректировать их.

Социально-психологический тренинг позволяет: приобрести психологопедагогические знания в сфере общения; приобрести эффективные навыки общения, например, умение войти в контакт, слушать, убеждать и т.п.; сформировать установки, необходимые для успешного общения, например, готовность, рассмотреть проблему под «другим углом»; развивать способности к самоанализу, к пониманию других людей; скорректировать систему отношений к окружающему миру.

Основными элементами тренинга традиционно считаются деловые, ролевые игры и дискуссия.

В основе деловой игры лежит проблемная ситуация, которая должна с высокой степенью реальности имитировать конкретные условия и динамику действий, обеспечивающих включение играющих в конкретную ситуацию и освоение ими профессиональных ролей. Деловые игры позволяют взглянуть на ситуацию и на самого

себя глазами партнера по общению. Способность постичь чужой прогноз и через него мотив чужого поведения - необходимое условие взаимопонимания, что в какой-то степени реализуется через ролевое взаимодействие. Основными признаками учебной деловой игры являются: моделирование процесса деятельности преподавателя и студентов в аспекте разрешаемой проблемы; распределение ролей между участниками игры.

Задачей преподавателя является создание деловой обстановки, умение активизировать пассивных участников той или иной ситуации, добиться понимания каждым участником предмета и целей воспитательного процесса, уметь создать ситуацию, вызывающую устремленность в действие, честолюбие, нацеленность.

Как мы указали, второй блок — содержательно-технологический направлен на обеспечение процесса формирования эмпатийной культуры будущего учителя. Мы видим в этом необходимость обосновать рефлексивный практикум, который выступает средством формирования эмпатийной культуры будущего учителя в образовательном процессе вуза.

Специфика рефлексивного практикума определена принципиальной новизной образовательной ситуации, в которой разворачивается деятельность по подготовке будущего учителя. Рефлексивный практикум предполагает существенное изменение характера подходов к професиссионально-педагогической подготовке и обеспечивает решение актуальной задачи — развитие специалиста как высоконравственной, профессионально-зрелой, творчески активной личности.

Успешность реализации этой задачи во многом зависит от того, насколько целесообразно будут отобраны содержание, формы и методы организации учебно-познавательной деятельности студентов, от успешности внедрения форм, позволяющих формировать качества личности учителя, отвечающие требованиям современного образовательного пространства.

Именно с этих позиций разрабатывается рефлексивный практикум, который ориентирован не только на формирование у студентов спектра базовых понятий в ходе аудиторных занятий, но и на организацию активного их включения в разнообразные виды деятельности, в результате которой будущие учителя приобретают индивидуализированный облик собственного профессионального Я.

Рефлексивный практикум позволяет, на наш взгляд, реализовать идею личностно-ориентированной подготовки и позволит осуществить «движение» студента к более высокому уровню педагогического образования. Содержательное своеобразие тем рефлексивного практикума характеризуется привлечением значительного массива сведений об эмпатийной культуре, исключающей бесструктурные рассуждения и дающий возможность «извлечения» практических навыков рефлексии как качества личности учителя, необходимого для успешного обучения и воспитания детей. Программа практикума представляет собой систематизированную информацию о педагогической рефлексии, о педагогической культуре, об эмпатийной культуре, достоинствах ее и способах реализации и развития. Алгоритмизированная последовательность введения практических занятий позволяет включать студентов в актуализировать имеющиеся теоретические мотивацию для успешного включения студентов в разработку собственного развития.

Основные задачи рефлексивного практикума мы видим в том, что необходимо формировать у будущих учителей комплексное представление о своей будущей профессии, приобщение студентов к эмпатийной культуре как части общей педагогической культуры, формирование потребности, умений и начального опыта педагогической деятельности на основе рефлексии, содействие формированию эмпатийной культуры и становления личности будущего учителя как творческой и мобильной личности.

Таким образом, процессуальное сопровождение формирования эмпатийной культуры будущего учителя состоит в технологическом обеспечении данного процесса через выбор приемов и методов, форм, оказывающих влияние на формируемые компоненты данного личностного качества будущего учителя.

УДК 378

Л.Г. Светоносова, г.Шадринск

Ключевые компетенции студентов педвуза

В статье дано определение понятию «ключевые компетенции студентов педвуза», раскрыты виды и показатели сформированности ключевых компетенций студентов педвуза, предложен алгоритм разработки ключевых компетенций студентов педвуза

Ключевые компетенции, ключевые компетенции студентов педвуза.

В настоящее время компетентностный подход является приоритетным направлением научных исследований в отечественной педагогической науке. 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, а именно формирование у них ключевых компетенций.

Принято различать ключевые (наиболее общие, универсальные, «надпредметные») и специальные, предметные компетенции. В Великобритании употребляются различные понятия в определении ведущих компетенций: ключевые (key skills), сердцевидные (core skills), основные (base skills).

М. Холстед и Т. Орджи утверждают, что ключевые компетенции выполняют три функции. Во-первых, они помогают студентам обучаться, во-вторых, позволяют сотрудникам стать более гибкими, соответствовать запросу работодателей, в-третьих, помогают быть более успешными в дальнейшей жизни [15].

Мы согласны с точкой зрения Л.О. Филатовой, которая считает, что компетенция может рассматриваться как ключевая, если она имеет следующие характерные признаки [14]:

- носит интегральный характер и включает в себя целый ряд однородных умений и знаний, способов деятельности, связанных с широкими областями культуры и деятельности (производственной, информационной, общественной и др.);
- полифункциональна, овладение ею позволяет успешно решать различные задачи в ситуациях повседневной жизни;
- надпредметна и междисциплинарна, то есть применима в различных сферах деятельности;
 - опирается на достаточно высокий уровень интеллектуального развития;
- многоаспектна и многомерна, так как содержит в себе различные умственные процессы и интеллектуальные умения, личностные качества;
- может рассматриваться как одна из интегральных характеристик качества образовательной подготовки.

Рассмотрим классификации ключевых компетенций разных авторов.

А.В. Баранников [1] на основе обобщения зарубежной и отечественной литературы предлагает следующую систему ключевых компетенций:

- учебные компетенции;
- исследовательские компетенции;
- социально-личностные компетенции;
- коммуникативные компетенции;
- -компетенции в области организаторской деятельности и сотрудничества;
- личностно-адаптивные компетенции.

Рассматривая различные ключевые компетенции как способность, готовность к определенной деятельности можно выделить их инвариантные компоненты или аспекты. К их числу можно отнести:

- готовность к целеполаганию;
- готовность к оценке;
- готовность к действию;
- готовность к рефлексии.

Ключевые компетенции рассматриваются как базовые, основные, которые должны быть присущи большинству выпускников школ и вузов. Впервые ключевые компетенции, которыми должен обладать каждый молодой европеец, были определены на Совете Европы. К ним относятся:

- «... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление (возрождение resurgence) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
- компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком:
- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;
- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [17, с. 11].

По мнению А.Н. Дахина, в зависимости от традиционного разделения содержания образования на метапредметное, межпредметное и узкопредметное принята следующая классификация компетенций:

ключевая – относится к общему (метапредметному) содержанию образования; общепредметная – относится к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

предметная — имеет конкретное описание и возможность формирования в рамках одной учебной дисциплины. Автор считает, что ключевая компетенция включает следующие составляющие: ценностно-смысловую, коммуникативную, социально-трудовую, личностное саморазвитие [7, с. 16].

В «Стратегии модернизации содержания общего образования» представлены следующие ключевые компетенции:

- «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности, (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)» [13, с. 15].

Значимой для нашего исследования является точка зрения И.А. Зимней, которая определила следующие ключевые компетенции [8]:

- Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:
- компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;
- компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка) науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;
- компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний;
- компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);
- компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.
- 2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:
- компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, коллективом, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;
- компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнесс-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.
 - 3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:
- компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное И репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

- компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;
- компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет –технологией.

Ключевые компетенции – это личные цели студента (педагога), личные смыслы его образования (профессиональной деятельности) [5,c.30].

Согласно Л.Г. Паршиной, к базовым компетенциям студентов педвуза, отражающим специфику профессионально-педагогической деятельности будущего учителя, относятся профессиональная, психолого-педагогическая, информационная, общекультурная. Компетенции студентов педвуза выражаются в готовности и способности целесообразно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность, организованно и самостоятельно решать профессиональные задачи и проблемы, а также самооценивать результаты деятельности [10].

О.М. Бобиенко предлагает следующий перечень ключевых компетенций специалиста в условиях глобализации экономики:

Информационная компетенция:

интерпретировать, систематизировать, критически оценивать, анализировать полученную информацию с позиции решаемой задачи;

использовать и обрабатывать полученную информацию при планировании и реализации своей деятельности в той или иной ситуации;

представлять имеющуюся информацию в ее различных формах и на различных носителях, в соответствии с запросом потребителя информации (в том числе – в виде таблиц, графиков, диаграмм и т.д.).

Социально-коммуникативная компетенция:

соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп;

привлекать других людей и социальные институты к решению поставленных задач;

продуктивно взаимодействовать с членами группы (команды), решающей общую задачу;

грамотно оформлять необходимые в профессиональной и обыденной жизни документы;

представлять и цивилизованно отстаивать собственную точку зрения в диалоге и публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям (религиозным, этническим, профессиональным, личностным и т.д.) других людей.

Компетенция в решении проблем:

формулировать и анализировать проблемы;

преобразовывать проблемы в задачи (осуществлять поиск недостающих данных и т.д.),

ставить реальные и диагностичные цели;

определять стратегию решения проблемы;

анализировать ресурсы и риски;

планировать и организовывать свою деятельность;

контролировать и рефлексировать результаты решения проблем.

Способность к эффективному поведению на рынке труда:

навык поиска работы;

умение заключать контракт с работодателем;

умение анализировать ситуацию на рынке труда;

умение планировать и строить свою профессиональную карьеру;

умение адаптироваться на новом рабочем месте.

Предпринимательская компетенция (способность к самозанятости):

способность к самозанятости (открытие собственного дела);

умение анализировать рыночные возможности предприятия;

умение освоения основных экономических ролей;

адекватная оценка своих предпринимательских способностей и задатков.

Способность к профессиональному росту и непрерывному самообразованию:

выявлять пробелы в своих знаниях и умениях;

грамотно формулировать образовательные и информационные запросы;

оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельности;

осуществлять информационный поиск с использованием различных средств;

извлекать информацию из источников разных видов, представленных на разнообразных носителях [4].

Основываясь на анализе научных источников, можно заключить, что не существует общепринятого понятия «ключевые компетенции студентов педвуза». Определяя данное понятие, мы опираемся на точку зрения С.Е. Шишова, который считает, что компетенция — общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность [16, с.60]. Итак, под ключевыми компетенциями студентов педвуза мы понимаем приобретенные в образовательном процессе вуза профессионально-педагогические знания, умения, навыки и личностные качества будущего учителя, обеспечивающие готовность к педагогической деятельности и необходимые для его успешной профессиональной адаптации и самореализации.

Опираясь на исследования разных авторов, перечислим ключевые компетенции студентов педвуза:

Профессионально-педагогическая компетенция (характеризует способность студента выполнять профессиональную деятельность ответственно и самостоятельно, применяя полученные теоретические знания и развивая имеющиеся практические умения);

Коммуникативная компетенция (характеризует способность студента проявлять коммуникативные умения и навыки в общении с учениками; владеть методами предупреждения и конструктивного решения конфликтов, возникающих в образовательном процессе);

Общекультурная компетенция (характеризует способность студента осуществлять профессиональную деятельность, опираясь на знания педагогического этикета, культуры поведения; владеть высоким уровнем сформированности педагогической культуры);

Информационная компетенция (характеризует способность студента находить необходимую для обучения и профессионально-значимую информацию; пользоваться информационными технологиями и использовать их в педагогическом процессе).

Проанализировав ключевые компетенции студентов педвуза, необходимые как для успешной профессиональной адаптации, так и для осуществления профессиональной деятельности, выделим показатели их сформированности.

Таблица 1.

Показатели сформированности ключевых компетениий студентов педвуза

Виды ключевых	Показатели компетенций студентов педвуза
компетенций	

Профессионально-	Владеет методикой преподавания; знает психологические особенности
педагогическая	детей разного возраста, теорию обучения и воспитания; знает технологии
компетенция	обучения и воспитания и использует эти знания в педагогической деятельности;
	проявляет инициативу и творчество в разработке конспектов уроков, классных
	часов и др.; использует приёмы педагогической поддержки в преподавании;
	создаёт ситуации успеха для учащихся; опирается в профессиональной
	деятельности на принцип сотрудничества; создаёт условия для личностной
	самореализации учащихся на уроках; проявляет ответственность и
	дисциплинированность в работе
Коммуникативная	Имеет собственную точку зрения и умеет её обосновывать;
компетенция	воспринимает критику; проявляет доброжелательность в общении с учениками,
	родителями, коллегами; умеет заинтересовать учащихся своим предметом;
	владеет навыками культуры общения; умеет предупреждать и разрешать
	конфликты; использует в педагогической деятельности приёмы этической
	защиты
Общекультурная	Проявляет ценностное отношение к детству, к прекрасному, ценностное
компетенция	самоотношение; владеет высоким уровнем педагогической культуры; проявляет
	толерантность и эмпатию, уважение прав и свобод детей; соблюдает этические
	нормы и педагогический такт; опирается на принципы гуманизма и
	культуросообразности в педагогической деятельности; знает и владеет
	педагогическим этикетом
Информационная	Самостоятельно добывает необходимую для обучения и
компетенция	профессионально важную информацию; использует информационные
	технологии в преподавании (Интернет, мультимедийные проекторы,
	интерактивные доски, электронные учебники); внедряет инновационные методы
	обучения и контроля знаний учащихся

Формирование ключевых компетенций студентов педвуза является важной научно-теоретической и практической проблемой. Думается, что в основе ее решения должны стать: разработка ключевых компетенций студентов педвуза, их критериев и показателей; разработка компетенций по каждой учебной дисциплине, а также методов и средств их формирования. Для этого необходимо выбрать ведущий (основополагающий) научный подход, например, это может быть личностноориентированный и компетентностный. Алгоритм разработки ключевых компетенций студентов педвуза можно представить так:

Личностно-ориентированный подход

П Ведущие идеи:

в центре образовательного процесса личность, индивидуальность студента; организация образовательного процесса на основе субъект-субъектных отношений;

сотрудничество; сотворчество.

Реализация на практике:

применение активных методов обучения (метод проектов, метод проблемных вопросов, «Мозговой штурм», дискуссия, дебаты, деловые игры, ролевые игры, диалог, «Пресс-конференция», конструирование и решения рефлексивно-пиктографических задач);

использование заданий, актуализирующих жизненный (витагенный) опыт, творческую активность и проявление индивидуальности студентов; предусматривающих свободу выбора их выполнения; предполагающих научно-исследовательский поиск студентов; развивающих импровизаторские способности студентов; направленных на овладение информационными технологиями обучения;

применение инновационных методов обучения (Интернет, интерактивная доска, электронный учебник) и средств контроля знаний студентов (рейтинг, портфолио).

Ключевые компетенции: профессионально-педагогическая, коммуникативная, общекультурная, информационная

Общепредметные компетенции Предметные компетенции

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Баранников, А.В. Содержание общего образования: компетентностный подход [Текст] / А.В. Баранников. М. : ГУ ВШЭ, 2002.
- 2. Бараховская, О.В. О формировании ключевых компетенций в процессе изучения математики в техническом вузе [Текст] / О.В. Бараховская // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: сб. науч. тр. / под ред. Г.Д. Бухаровой. Екатеринбург Заречный: РГППУ, 2005. Вып. 7. С. 99-108.
- 3. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) [Текст] / В. Байденко // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3-13.
- 4. Бобиенко, О.М. Ключевые компетенции специалиста в условиях глобализации экономики [Электронный ресурс] / О. М. Байденко // Академия управления "ТИСБИ" : web-сайт. Режим доступа: http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2006/issue4/Obraz1.html.
- 5. Бондаревская, Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. 2004. № 10. С. 23-31.
- 6. Голуб, Г.Б. Попытка определения компетенции как образовательного результата [Текст] / Г.Б. Голуб, О.В. Чураков // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию : материалы семинара. Самара : Профи, 2001.
- 7. Дахин, А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования [Текст] / А.Н. Дахин // Педагогические технологии. 2007. № 4. С. 10-25.
- 8. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Эйдос: интернет-журн. 2006. 5 мая. Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm. В надзаг.: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.
- 9. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования [Текст]. М. : НФПК, Ин-т новых технологий образования, 2002.
- 10. Паршина, Л.Г. Педагогические условия формирования компетенций студентов педвуза в процессе освоения мультимедиа [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Г. Паршина. Саранск, 2008. 212 с.: ил.
- 11. Рыжаков, М.В. Ключевые компетенции в стандарте: возможности реализации [Текст] / М.В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг в образовании. − 1999. № 4. С. 12-22.
- 12. Рыжаков, М.В. О возможности использования компетентностного подхода в реализации задач повышения качества содержания образования [Текст] : материалы к заседанию Ученого совета ИОСО РАО / М.В. Рыжаков. М., 2003.
- 13. Стратегия модернизации содержания общего образования [Текст] : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
- 14. Филатова, Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования [Электронный ресурс] / Л.О. Филатова // Региональный центр развития образования : web-сайт. —Режим доступа: http://www.orenedu.ru/files/internet/profili/didakt/docs/2b/filatova.html. Ст. из журн. Доп. образование. 2005. № 7. С. 9-11.
- 15. Холстед, М. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании [Текст] / М. Холстед, Т. Орджи // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию : материалы семинара. Самара : Профи, 2001.

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

- 16. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? [Текст] / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 2. С. 58-62.
- 17. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.3.035.6

Н.М. Жданова, г.Шадринск

Методические аспекты подготовки студентов к патриотическому воспитанию младших школьников

B статье рассматривается сущность, структура и содержание подготовки студентов к патриотическому воспитанию младших школьников, ее методические аспекты.

Подготовка к патриотическому воспитанию младших школьников, методы формы и средства подготовки будущих учителей начальных классов.

Конец XX начало XXI века с его глобальными проблемами поставил перед человечеством новые проблемы. Изменилось мировоззрение людей, появились иные ценностные парадигмы. Однако для любого социума далеко не безразлично, что представляют из себя его граждане, каков их духовный, интеллектуальный и культурный уровень.

Изменения, происходящие в современном обществе обуславливают появление новых подходов к патриотическому воспитанию подрастающего поколения. Особую важность приобретает уровень готовности будущих учителей к данному направлению воспитательной работы. В связи с этим повышаются требования к подготовке студентов.

Мы рассматриваем подготовку студентов к патриотическому воспитанию младших школьников как структурный компонент профессионально-педагогической подготовки, т.е. как подсистему в общей системе профессионально-педагогической подготовки.

Охарактеризуем мотивационный блок системы подготовки студентов к патриотическому воспитанию младших школьников, который включает в себя систему внешних и внутренних побуждений к деятельности во имя достижения цели. При этом мотивация рассматривается нами как включение всех видов побуждений (мотивов, потребностей, стремлений, идеалов) совокупность всех психологических моментов.

С точки зрения подготовки студентов к патриотическому воспитанию младших школьников мы будем рассматривать мотивацию как потребность в новых знаниях и актуализацию уже имеющихся. Определение целей подготовки студентов к патриотическому воспитанию базируется на прогнозировании потребностей общества в квалифицированных специалистах.

Как целостный педагогический процесс подготовка студентов К патриотическому младших школьников представляет воспитанию собой развивающееся взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузе, направленное на формирование личности педагога, способного к эффективному осуществлению патриотического воспитания младших школьников. В качестве цели данного процесса выступает формирование готовности студентов к эффективному патриотическому воспитанию младших школьников.

В педагогической литературе «готовность» рассматривается как основа профессиональной компетентности педагога (Н.В. Ипполитова и др.)[3].

Содержательный компонент подготовки студентов к патриотическому воспитанию младших школьников средствами народной педагогики включает следующие виды подготовки: методологическую, теоретическую, технологическую, методическую, нравственно-психологическую, которые находясь во взаимосвязи и взаимозависимости, обеспечивают эффективность осуществляемого патриотического воспитания.

Методологическая подготовка представляет собой вооружение будущих учителей начальных классов знаниями методологического характера, методов и приемов познания и творческого преобразования действительности в соответствии с ее законами.

Теоретическая подготовка будущих учителей включает овладение студентами фундаментальными знаниями и формирование готовности к их практическому применению, развивает научные интересы и научный кругозор будущих учителей начальных классов.

Методическая подготовка будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся предполагает обеспечение их знаниями о содержании, формах, методах и средствах данного направления воспитательной работы: содержание патриотического воспитания (воспитание любви к Родине, к родным местам, родному языку, воспитание уважения к прошлому своей Родины, к традициям и обычаям своего народа; разъяснение задач, стоящих перед страной, патриотического долга, воспитание уважения к другим народам, их обычаям и культуре, нетерпимость к расовой и национальной неприязни, формирование готовности служить интересам Родины, воспитание уважения к Российской Армии и готовность защищать Родину, активно и сознательно участвовать в трудовой деятельности при сочетании личных и общественных интересов); формах патриотического воспитания (индивидуальные, групповые, массовые); методах воспитания (методы формирования сознания личности, методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения, методы стимулирования поведения и деятельности, методы контроля и самоконтроля в воспитании), средствах воспитания (различные виды деятельности воспитанников учебная, игровая, трудовая, общение, совокупность предметов материальной и духовной культуры, используемых для решения задач патриотического воспитания).

Технологическая подготовка студентов к воспитательной работе в школе включает личностно — профессиональные качества учителя, умения и навыки реализации, методологические, теоретические и методические знания [, 40-41].

При определении содержания технологической подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию младших школьников, по мнению Н.В. Ипполитовой, необходимо исходить из положения о том, что патриотическое воспитание составляет органическую часть целостного педагогического процесса, и, соответственно, его осуществление требует наличия у учителей общепедагогических умений и навыков, характеризующих педагогическую деятельность в целом [3, 34].

Содержание подготовки студентов к патриотическому воспитанию младших школьников средствами народной педагогики обусловлено целями и потребностями общества, которые находят отражение в нормативно- правовых документах. С учетом изменившихся требований к системе знаний, умений и навыков будущих учителей начальных классов, к его профессиональным качествам, представленных в государственных образовательных стандартах.

Вопрос организации подготовки студентов к патриотическому воспитанию младших школьников призван решать организационно-методический компонент. Он связан с другими блоками и решает проблему организации подготовки студентов к патриотическому воспитанию младших школьников, оптимального выбора форм и методов реализации процесса подготовки.

Не менее важную значимость имеет оценочно-результативный компонент, который связан с оценкой результатов подготовки студентов к патриотическому воспитанию младших школьников, соотношением результатов с целью подготовки и предполагает сбор, анализ информации, оценку фактических результатов, диагностику.

В данной статье более подробно мы остановимся на методическом аспекте подготовки студентов к патриотическому воспитанию младших школьников.

Под методом воспитания в педагогике понимаются способы педагогического воздействия на студентов в целях формирования у них общественного сознания и поведения. Метод воспитания, подобно методам обучения, в живом педагогическом процессе расчленяется на составляющие его элементы, которые называются приёмами воспитания. Методы и приёмы тесно связаны между собой, могут совершать переходы, заменять друг друга в конкретных ситуациях. Например, беседа может выступать в определенный момент как метод, основной способ достижения цели и как методический приём, если беседа только сопровождает деятельность будущих учителей, стимулируя его [5;198].

Методы патриотического воспитания выступают как пути и способы формирования патриотизма. Педагоги используют методы как инструмент для достижения нужных результатов.

При удачном выборе и умелом применении методов, они активизируют деятельность обучающихся, которые сами ответными действиями способствуют решению воспитательных задач и выступают в роли объекта и субъекта, соучастника процесса воспитания. У студентов развивается нравственное сознание, обогащаются моральные чувства, вырабатываются нужные навыки и привычки поведения [3; 148].

Рассмотрим наиболее типичные классификации методов воспитания. По одной из традиционных классификаций среди методов воспитания выделяют три группы методов: убеждения, упражнения, побуждения. Убеждение — это воздействие на сознание, на чувства и волю студентов с целью формирования у них патриотизма. В целях убеждения могут использоваться книги, фильмы, телепередачи [3; 150].

Упражнение – это планомерно организованное выполнение различных действий, практических дел с целью формирования и развития личности, оно направлено на приучение к выполнению норм и правил поведения. Полезные навыки и привычки вырабатываются в процессе упражнения, нормы и правила поведения закрепляются в опыте учащихся путём многократного повторения ими поступков патриотической направленности [5; 201].

В процессе подготовки студентов к патриотическому воспитанию применяются методы поощрения. Их обычно используют для одобрения положительных поступков и действий студентов. Итак, выбор методов зависит от содержания воспитательной деятельности, от её направленности.

Методы патриотического воспитания — это неслучайное соединение воздействий, а единая, согласованная система, успех, которой во многом зависит от тесной связи и взаимодействия методов убеждения и упражнения [2; 152].

Совместно с понятиями «метод» и «приём» воспитания существует ещё и такое понятие, как средство воспитания, или воспитательное средство. Им принято называть то, что способствует осуществлению воспитательных задач. К средствам воспитания (в узком смысле этого слова) относятся книги, кинофильмы, произведения искусства, применяемые в процессе работы, а так же живое слово педагога [2].

Нередко в педагогической литературе понятие «средство воспитания» употребляется широко, в это случае к средствам воспитания относятся основные виды деятельности, способствующие формированию личности, например, учебный труд, игра, участие в социальных акциях [2; 53].

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Наряду со средствами, методами и приёмами существуют и организационные формы воспитания как способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности студентов.

Вообще форма означает способ организации и существования какого – либо процесса, явления. Форма воспитания – это способ организации воспитательного процесса. Формы организации воспитательного процесса в самом общем виде отражают отношения, которые складываются между учителем и учениками в процессе воспитания.

Классифицируют формы патриотического воспитания в зависимости от количества студентов. С учётом этого выделяются такие формы, как фронтальная, групповая, индивидуальная.

Существует и классификация в зависимости от методов воспитания, при этом формы организации воспитательной работы подразделяются на такие группы: словесные формы (лекции, беседы, диспуты, конференции); практические (походы, экскурсии, конкурсы, работа в кружках, спортивные соревнования); наглядные формы (организация и оформление музея, выставки художественных работ, книг, тематических стендов).

Можно классифицировать формы патриотического воспитания в зависимости от организации и методики проведения воспитательного процесса:

- 1) формы организации и руководства жизнью и деятельностью коллектива (собрания, беседы, тематические вечера, конференции, лекции);
 - 2) действенно практические (экспедиции, экскурсии, походы);
- 3) синтетические формы (патриотические клубы, кружки, научные общества, совместный просмотр и обсуждение фильмов, телепередач);
 - 4) формы индивидуальной работы (консультации, индивидуальные беседы)[5].

Часто преподаватели в своей деятельности используют формы и методы словесного воздействия на личность (увещевание, убеждение, диспут) и реже используют формы и методы, которые направлены на организацию жизни и деятельности студентов.

Реализация в системе методов, форм и средств патриотического воспитания обеспечивает достижение цели подготовки студентов к данному виду воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Егоров, Н.П. Воспитание патриотизма в школе / Н.П. Егоров. М.: АКАДЕМИЯ, 2006. 240 с.
- 2. Ильина, Г.А. Педагогика / Г.А. Ильина. М. : Педагогика, 2008. 495 с.
- 3. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки : моногафия / Н.В. Ипполитова [и др.]. Шадринск : ШГПИ, 2010. 244 с.
- 4. Павлов, Б.Ф. Воспитание патриота / Б.Ф. Павлов. М.: АКАДЕМИЯ, 2004. 208 с.

УДК 378.1

А.В. Коуров, А.Г. Кириллов г.Шадринск

Подготовка вуза к внедрению системы электронного документооборота

В статье рассматриваются вопросы внедрения системы электронного документооборота, наиболее подробно рассмотрен подготовительный этап, возникающие проблемы и возможные пути решения.

Система электронного документооборота, автоматизация документооборота в вузе, проблемы внедрения СЭД.

Социально-экономические и политические изменения, происходящие в современном обществе, актуализация качества обучения, увеличение динамики развития высших учебных заведений, требуют поиска и внедрения более эффективных направлений деятельности в области использования информационнотелекоммуникационных технологий, как в учебном процессе, так и во всей управленческой деятельности вуза.

Одним из перспективных направлений является внедрение системы электронного документооборота (СЭД), которая может обеспечивать автоматизацию процессов приема, обработки и распределения поступающей корреспонденции; подписания, регистрации и рассылки исходящей корреспонденции; подписания, регистрации и отправки внутренних и организационно-распорядительных документов; переписки между организациями и отдельными подразделениями и т.д.

К целям внедрения СЭД в вузе можно отнести повышение качества и оперативности управления институтом путём совершенствования делопроизводства, объединение в единый делопроизводственный цикл всех структурных подразделений вуза (включая территориально удалённые), сокращение затрат на поддержание бумажного документооборота, экономия рабочего времени.

При всем при этом при внедрении СЭД в вузе остается ряд проблем, которые сдерживают повсеместный переход на электронный документооборот.

Рассмотрим подготовительный этап внедрения СЭД в вузе, возникающие проблемы и возможные варианты их решения.

На первом подготовительном этапе необходимо проанализировать структуру вуза, особенности деятельности каждого подразделения и определить конечный набор документов который функционирует внутри каждого подразделения и однозначно определен в утвержденной номенклатуре дел.

Здесь возникает проблема - недостаточная формализация процессов, протекающих в вузе, периодическая передача функций из одного подразделения в другое (в основном это связано с учетом договоров студентов учетом оплаты по ним и т.п.). Кроме того, многие распоряжения выдаются в устной форме (распоряжения о подготовке приказов, некоторых форм отчетности и т.п.) [1].

В рамках СЭД есть специализированный модуль "Графическое отображение процессов", который предназначен для разработки типовых маршрутов обработки документов. В рамках предварительной работы необходимо на условноформализованом языке прописать движение всех документов по маршрутам (структурным подразделениям вуза).

Шаг по описанию движений всех документов вуза, может существенно замедлить процесс внедрения СЭД, поэтому его необходимо четко спланировать с указанием сроков исполнения и вести постоянный мониторинг выполнения.

На начальном этапе внедрения СЭД необходимо придание юридической силы электронному документу. Решение данной проблемы несколько упростилось благодаря принятому закону, регулирующему использование электронной цифровой подписи (ЭЦП) [2].

В соответствии с Федеральным законом от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ "Об информации, информационных технологиях и о защите информации" электронное сообщение, подписанное электронной цифровой подписью (ЭЦП) или иным аналогом

собственноручной подписи, признается электронным документом, равнозначным документу, подписанному собственноручной подписью.

Решения о допустимости использования документов в электронном виде необходимо принять Советом вуза. Вторым аспектом данного шага является развертывание средств для подписания электронных документов с помощью ЭЦП и обучение сотрудников данной возможности.

Но при использовании ЭЦП в СЭД возникает ряд проблем.

Для создания и применения защищенного юридически значимого электронного документооборота необходимо:

Организовать удостоверяющий центр;

Внедрить систему защищенного, юридически значимого электронного документооборота.

Немаловажным аспектом подготовительного этапа перехода на электронный документооборот является четкое распределение обязанностей по внедрению СЭД в вузе.

Для внедрения СЭД одновременно требуется достаточно жесткое единоначалие человека обличенного достаточной властью и поддержка его деятельности руководителями подразделений вуза, в ином случае положительного исхода дела добиться очень сложно. На первом этапе должна быть собрана группа, включающая наиболее инициативных представителей всех структурных подразделений возможности, это должны быть руководители подразделений или их заместители. Процесс обучения СЭД является достаточно сложным и может встретить сопротивление у наиболее консервативных сотрудников вуза. Их аргументы просты и понятны – годами они выполняли свою работу без нареканий и замечаний, а в данной переучиваться. Во ИМ необходимо многих случаях индивидуальный подход к каждому человеку, учет его особенностей – как возрастных, так и профессиональных и личных. Надо понимать, что люди годами привыкали к одному способу работы, а им предлагается резко переключиться на другой, совершенно им непривычный, не снижая нагрузку при этом. Первоочередной задачей у руководителей проекта по внедрению СЭД является убеждение консерваторов в необходимости перехода на СЭД и раскрытие ее основных преимуществ, сделав переход на СЭД плавным, пошаговым без создания стрессовых ситуаций и не давая возможностей для развития конфликтных ситуаций.

На подготовительном этапе необходимо также назначить ответственного специалиста поддержке программного обеспечения и организовать оперативную ликвидацию проблем по аппаратно-программной сфере, для недопущения создания негативного образа СЭД.

Возникает проблема работы с внешними организациями, необходимо достаточно большой поток входящей корреспонденции переводить в электронный вариант, причем в случае объемных запросов необходимо не разделяя на отдельный файлы подписывать ЭЦП каждый конкретный документ, для этого подходят решения промышленного сканирования документов.

При больших объемах необходимо изучить необходимость использования профессиональных систем, предназначенных для получения изображений документов, например Accent Capture компании Kofax или InputAccel компании ActionPoint. Эти системы позволяют осуществлять массовый ввод документов с организацией отдельных рабочих мест для различных типов работ, с выделенными серверами для обработки, конвертации и распознавания изображений.

Взаимосвязана с данной проблемой и миграция уже существующих документов внутри организации. При появлении электронного варианта бумажного документа может возникнуть несколько его слегка измененных копий, причем практически

невозможно проверить, кто вносил эти изменения, а, кроме того, заниматься поиском всех копий документа для создания архива в принципе неверно - электронный архив существующих документов в этом случае нужно создавать из бумажного путем сканирования. В случае отсутствия данного архива, необходимо провести достаточно длительную подготовительную работу. Сначала нужно добиться единого порядка хранения документов в каталогах. Следует запретить (по возможности, техническими средствами) хранение документов на локальных дисках компьютеров. Необходимо организовать единообразное хранение данных пользователей на одном сетевом ресурсе. Такой подход существенно облегчит дальнейшую миграцию документов в систему документооборота.

Многими вузами в качестве первичного этапа предлагается опробовать элементы перехода на систему электронного документооборота с помощью электронной почты [2, 3, 4]. Модель работы электронной почты достаточно понятна, люди легко к ней привыкают. Для улучшения эффективности работы нами предлагается разработать небольшую и эффективную систему массовой рассылки сообщений по должностям. Ее особенностью является простейший модуль для любого почтового сервера, способный анализировать тему почтового сообщения и, интерпретировав команды, хранящиеся в нем, производить массовые копии всем сотрудникам занимающих указанную должность.

Вице-президент по корпоративным проектам ABBYY Software House Арам Пахчанян утверждает, что системы электронного документооборота имеют некую особенность: система либо должна быть внедрена повсеместно, на всех рабочих местах, связанных с созданием, редактированием и хранением информации, либо эффективность от ее использования будет минимальной [3].

Основной вопрос возникает по включению финансово-экономического управления в СЭД. При очевидной необходимости включения такой важной и охватывающей многие сферы деятельности вуза структуры, работа бухгалтерии очень жестко регламентируется различной нормативной документацией и подвержена постоянным проверкам. В такой стрессовой ситуации даже небольшие инициативные оптимизационные направления деятельности рассматривается как отклонения от утвержденных норм и правил, поэтому вопрос о полном включении финансово-экономического управления является открытым.

Несмотря на проблемы внедрения, упомянутые выше, СЭД находят все более широкое применение именно потому, что эффект от них измеряется не прямой ресурсов, a повышением качества работы организации. государственных учреждений это возможность более эффективно решать поставленные задачи, реализовать возможность оперативного взаимодействия с различными субъектами. При внедрении таких систем, управление вузом станет более прозрачным, информативным и оперативным. На сегодняшний день уже назрела необходимость применения современных технологий управления вузом, весомую долю из которых занимают системы электронного документооборота, и в ближайшем обозримом будущем внедрение таких систем начнет принимать всеобщий характер.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Воробьева, Н.П. Системы электронного документооборота в вузе [Электронный ресурс] / Н.П. Воробьева // Телематика 2011 : XIII Всерос. науч. метод. конф. СПб, 2011. Режим доступа: http://tm.ifmo.ru/tm2002/db/doc/get_thes.php?id=84.
- 2. Восканян, М.В. Электронный документооборот: неочевидные преимущества [Электронный ресурс] / М.В. Восканян // Инталев: сайт группы компаний. 2005. Режим доступа: http://www.intalev.ru/agregator/it/id 21557/.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 3. Пахчанян, А. Обзор систем электронного документооборота [Текст] / А. Пахчанян // Директор информационной службы. -2001. № 2.
- 4. Степашин, А.С. Вопросы автоматизации документооборота вуза [Текст] / А.С. Степашин // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Информационные технологии в организации единого образовательного пространства». ВГИПУ, 2007.

УДК 371.7

Е.Т. Колунин, г.Тюмень

Динамика физического развития и физической работоспособности подростков с дизонтогенетическими заболеваниями позвоночного столба

В статье на основе обследования подростков, с дизонтогенетическими заболеваниями позвоночного столба, просмотрена динамика физического развития и физической работоспособности подростков.

Дизонтогенетические заболевания позвоночного столба.

Научные исследования последних лет свидетельствуют о значительном ухудшении состояния здоровья детей и подростков. При этом увеличивается число детей и подростков с врожденными заболеваниями. По данным Е.А. Абальмасовой (1982) около 35% детей и подростков имеют дизонтогенетические заболевания позвоночного столба. Причем по данным Н.А. Корж, В.А. Колесниченко (1999) ежегодно эта цифра увеличивается в среднем на 2%.

В.Г. Властовский (1976), Б.А. Никитюк (1978), считают, что для многих хронических заболеваний детского возраста не существует определенной симптоматики, относящейся к раннему этапу развития болезни, поэтому отклонения в ростовом процессе являются одними из первых признаков неблагополучия и служат показателем для углубленного обследования ребенка. При организации фикультурно-оздоровительных занятий с детьми и подростками необходимо, учитывать не только показатели физического развития и функциональных возможностей их организма, но и периоды ускоренного роста организма детей и подростков.

Имеющиеся в литературе данные сенситивных периодов развития физических качеств учитывают только особенности ростовых процессов у здоровых подростков. Однако для подростков с дизонтогенетическими заболеваниями отсутствуют сведения о сенситивных периодах развития их организма.

Проведено обследование 414 подростков, с дизонтогенетическими заболеваниями позвоночного столба, в возрасте 11 – 16 лет. Настоящее исследование проведено в г. Тюмени в период с 1999 по 2001 годы на базе ортопедотравматологического отделения 2-й детской больницы, в санатории "Сибирь" и областном врачебно-физкультурном диспансере.

Исследование показало, что величина приростов длины тела у девушек с дизонтогенетическими заболеваниями позвоночного столба имеют однонаправленную тенденцию к снижению. В то же время у юношей основной группы динамика прироста этого показателя имеет скачкообразный характер. Периоды скачкообразного приростов длины тела у подростков основной группы наблюдались между 11 и 12 годами у девушек, 12 и 13, а также 14 и 15 годами у юношей (рис. 1).

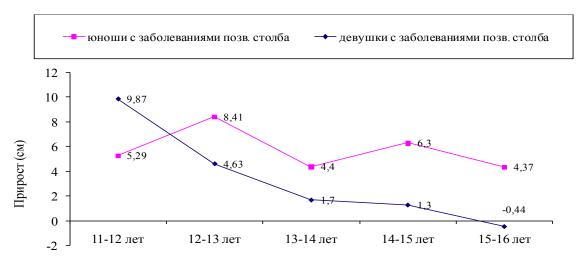


Рис. 1. Динамика длины тела подростков основной группы

По мнению Е.А. Абальмасовой (1986), И.Д. Ловейко (1988), Е.Г. Скрябина с соавт. (1996), периоды быстрого вытягивания тела в длину являются неблагоприятными периодами, в связи с прогрессированием дизонтогенетических заболеваний позвоночного столба.

В связи с этим при организации оздоровительных занятий с подростками, имеющими дизонтогенетические заболевания позвоночного столба следует учитывать периоды скачкообразного увеличения длины тела. В эти периоды больше внимания уделять использованию оздоровительных упражнений, направленных на: исправление имеющихся дефектов осанки, разгрузку позвоночника, укрепление мышечного корсета.

Прирост массы тела у подростков с дизонтогенетическими заболеваниями позвоночного столба с 11 до 16 лет происходил неравномерно. Так у юношей максимальный ростовой скачок наблюдался с 12 до 13 лет и составил 9,58 кг. В дальнейшем с увеличением возраста приросты этого показателя постепенно снижались. Следует отметить, что в отличие от юношей девушки имели два периода скачкообразного увеличения массы тела. У девушек максимальный прирост этого показателя отмечался нами в этот же возрастной период, однако был меньше, чем у юношей и составил 6,89 кг (рис. 2.).

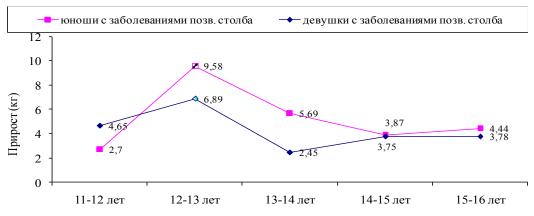


Рис. 2. Динамика массы тела у подростков основной группы

упражнениям аэробного характера, направленных на снижение массы тела. В то же время следует ограничивать количество упражнений выполняемых с весом собственного тела.

Показатели физической работоспособности являются интегральными показателями деятельности кардиореспираторной системы и свидетельствуют о функциональных возможностях организма подростков.

Исследованием установлен период скачкообразного развития физической работоспособности у подростков с дизонтогенетическими заболеваниями позвоночного столба. У девушек этот период был единственным и отмечался с 11 до 12 лет. У юношей с дизонтогенетическими заболеваниями позвоночного столба было выявлено два периода скачкообразного увеличения физической работоспособности: первый между 12 – 13 годами, а второй между 14 и 15 годами, при этом величина приростов составила 104,35 кгм/мин и 72,98 кг/мин соответственно.

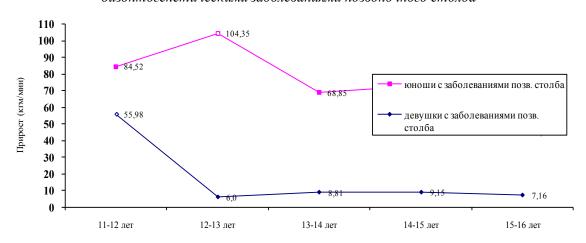


Рис. 3. Динамика физической работоспособности юношей и девушек с дизонтогенетическими заболеваниями позвоночного столба

Сравнительные данные приростов физической работоспособности у юношей и девушек с дизонтогенетическими заболеваниями позвоночного столба показывают, что у девушек приросты физической работоспособности меньше, чем у юношей во все возрастные периоды.

В эти возрастные периоды подростки с дизонтогенетическими заболеваниями позвоночного столба больше должны выполнять аэробных упражнений. Наиболее эффективными в это период будут упражнения циклического характера (бег, ходьба, плавание и др). С возрастом приросты физической работоспособности снижались, что свидетельствовало о недостаточной тренированности. Для повышения уровня физической работоспособности мы рекомендовали бы подросткам с дизонтогенетическими заболеваниями позвоночного столба выполнять упражнения на выносливость.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Абальмасова, Е.А. Дизонтогенетические изменения в позвоночнике у детей как одна из причин остеохондроза взрослых / Е.А. Абальмасова // Ортопедия, травматология и протезирование. 1982. № 12. С. 25-31.
- 2. Абальмасова, Е.А. Морфологическая и структурная характеристика дизонтогенетических изменений позвоночника новорожденных детей раннего возраста / Е.А. Абальмасова, Т.И.

- Погожева // Стресс и патология опорно-двигательного аппарата : тез. докл. обл. конф. Харьков, 1989. С. 119-120.
- 3. Абальмасова, Е.А. Диагностика и лечение заболеваний и повреждений позвоночного столба у детей / Е. А. Абальмасова. М., 1986. 35 с.
- 4. Андрианов, В.П. Заболевания и повреждения позвоночного столба у детей и подростков / В. П. Андрианов, Г.А. Баиров, В.И. Садофьева, Р.Э. Райе. Л. : Медицина, 1985. 256 с.
- Грунтовский, Г.Х. Диспластические деформации позвоночных сегментов при остеохондропатии / Г.Х. Грунтовский, В.А. Колесниченко // Вестник травматологии и ортопедии им. Н.Н. Приорова. – 2000. – № 1. – С. 26-30.
- 6. Демченко, А.В. Ранние проявления дегенеративно-диструктивных поражений при заболеваниях позвоночника у детей и подростков / А.В. Демченко // Актуальные вопросы лечения заболеваний опорно-двигательного аппарата, центральной и периферической нервной системы, респираторных аллергозов у детей: материалы юбилейной конф. Евпатория, 1995. С. 17-19.
- 7. Корж, Н.А. Остеохондропатия позвоночника: вчера, сегодня, завтра / Н.А. Корж, В.А. Колесниченко // Вестник травматологии и ортопедии им. Н.Н. Пирогова. 1999. № 2. С. 15-19.
- 8. Ловейко, И.Д. Лечебная физическая культура при заболеваниях позвоночника у детей / И.Д. Ловейко. Л. : Медицина, 1988. 141 с.
- 9. Скрябин, Е.Г. Дизонтогенетические и дегенеративно-дистрофические заболевания позвоночника у детей с хронической неспецифической патологией органов пищеварительной системы : автореф. дис. ... канд. мед. наук / Е.Г. Скрябин. Пермь, 1996. 22 с.
- 10. Скрябин, Е.Г. Дизонтогенетические изменения позвоночного столба, как фактор риска сегментарных вегетативных нарушений у детей и подростков с соматической патологией / Е.Г. Скрябин, О.М. Юхнова, А.В. Волкова, Т.В. Чернышова. Тюмень, 1996. 21 с.

УДК 378

Т.А. Крючкова, г.Шадринск

Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов в условиях реализации ФГОС нового поколения

В данной статье представлена проблема модернизации профессиональной подготовки студентов в условиях реализации ФГОС ВПО. Подчеркнута важность и своевременность формирования ключевых компетенций, что соответствует современному уровню профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в условиях перехода школы первой ступени на новый образовательный стандарт.

Федеральный государственный стандарт, компетенции, профессиональная подготовка, технологии.

ФГОС нового поколения на всех ступенях образования в качестве приоритетного выдвигает личностно-ориентированный, компетентностный подходы. Согласно новым подходам необходимо формировать у студентов педагогических вузов ключевые компетентности: информационно-аналитическую, проблемно-регулятивную, учебно-познавательную, культурно-личностную, социально-коммуникативную. Данные компетентности предполагают овладение обобщенными (универсальными) способами действий — компетенциями (обобщенными умениями), согласно разработанной в Образовательной программе концепции [1].

С точки зрения компетентностного подхода важно, чтобы при изучении основных дисциплин, например, «Методика обучения русскому языку и литературы» студенты умели:

- объяснять языковые явления с точки зрения научной, социальной и культурной. В этой компетенции проявляется основная функция науки объяснять окружающий мир;
- распознавать или ставить вопросы, связанные с методикой преподавания русского языка и литературы в начальных классах;
- понимать, на какие вопросы они могут ответить, а для каких нужны дополнительные знания или источники информации. В этой компетенции проявляется сущность проблемного вопроса мотивация к поиску и освоению новых знаний. Кроме того, данная компетенция позволяет оценить, насколько студент «чувствует» те или иные сложности в области преподавания русского языка и литературы в начальных классах:
- использовать научные методические знания в качестве обоснования и аргументации для принятия решения. В этой компетенции проявляется осмысленность использования знаний студентов и осознанность их решений в выполнении действий.

В настоящее время при внедрении стандартов нового поколения при разработке рабочих программ учебных дисциплин, в том числе и по «Методике преподавания русского языка и литературы», мы должны учитывать новую личностную парадигму образования, ориентированную на то, чтобы развивать личностные и профессиональные качества студентов, раскрывать их способности в соответствии с социальными требованиями общества и достижениями наук.

Как показывает практика, реально сформировать вышеперечисленные компетентности у студентов достаточно сложно, так как все учебники для вузов и педагогических колледжей рассчитаны на воспроизводящую парадигму, то есть дают определенный объем информации по разным вопросам методики, но не учат добывать знания, преобразовывать их, ставить вопросы и аргументировать, что требует $\Phi \Gamma O C$ нового поколения.

Таким образом, главная задача педагога в вузе - это внедрение нового содержания образования по всем учебным предметам, использование инновационных технологий его преподавания и применения, соответствующих требованиям стандарта в области развития новых компетенций, который поможет за более короткий срок (в условиях бакалавриата значительно уменьшается количество часов на методику и педпрактику) подготовить студентов к работе в современной школе, которая постоянно растет, обновляется и совершенствуется в теоретическом и методическом обеспечении.

Анализ учебного материала в школе первой ступени, позволяет сделать вывод, что представленное для изучения содержание начального образования, базируемое на реализации $\Phi\Gamma$ OC HOO нацелит студентов на рассмотрение разных вопросов, которые необходимо изучать в контексте развития ключевых компетенций, т.е. по мере решения конкретных задач определять, какое универсальное учебное действие развивается. Например, изучение различных частей речи в начальной школе предполагает развитие у обучающихся целого ряда компетенций:

- выделение существенных и несущественных признаков частей речи (учебно познавательная компетенция);
- отличие частей речи от частей слова (информационно-аналитическая компетенция);
- сфера применения частей речи в реальной жизни (социально-коммуникативная компетенция);
- нахождение частей речи в текстах упражнений в учебнике (проблемно-регулятивная компетенция);

- конструирование словосочетаний и предложений с помощью разных частей речи (культурно личностная);
- использование данных предложений в процессе общения (коммуникативная компетенция).

При этом остается актуальным общее требование компетентностно - деятельностного подхода: дать обучающимся сведения о школьной грамматике, где искать о них информацию, как произвести отбор нужных сведений, в чем заключается сложность отбора, как правильно познакомить с новым грамматическим понятием, как методически грамотно организовать работу в классе, как предупредить возможные ошибки.

Работа «по-новому» в начальной школе требует использования новейших технологий в обучении студентов: умения мыслить в новом информационном формате – режиме проблемного диалога. Данная технология используется в вузе, так как новое не только рождает интерес, но и требует определенной подготовки в освоении той концепции, которая заложена авторами. Это прежде всего освоение основных приемов данной технологии:

- побуждающий от проблемной темы диалог;
- подводящий к теме диалог;
- сообщение темы с мотивирующим приемом;
- побуждающий к выдвижению и проверке гипотез диалог.

Данная технология широко представлена на семинарских занятиях в рамках изучения образовательной программы «Школа 2100», которую успешно реализуют студенты во время педпрактики в начальной школе. В результате разработанных методов и приемов работы (исследовательский, проблемный, игровой и т.д.) обучение студентов становится проблемно – диалогическим, интерактивным, чтобы в процессе его применения будущий педагог не только получал информацию и искал ответы, но и сам ставил вопросы, проводил исследования. Это значит, что в процессе учебных занятий преподаватель четко обозначает основные ключевые позиции этого диалога: задает проблемную ситуацию, содержащую противоречие и выводящее на проблему, ставит вопрос в той или иной области языка или методики преподавания, а также предлагает материал, позволяющий организовать поиск, который приводит к решению, возможно не единственному.

После изучения теоретико - методических исследований по каждой теме следует этап организации процесса обучения студентов, который представлен инновационными методами, приемами, технологиями, направленными на реализацию задач по развитию компетенций обучающихся через русский язык или литературу в начальных классах. Так при проектировании конспекта урока мы используем технологию моделирования уроков, проблемно-диалоговую, игровую, аудиовизуальную, информационную, мультимедийную и многие другие.

Раскрытию сущности и общих основ игровой технологии посвящены работы А.А. Вербицкого, Л.С. Выготского, П.И. Пидкасистого и др., которые рассматривали игровые технологии как дидактические системы применения различных игр (деловых, занимательных, ролевых, имитационных и др.), формирующих умения решать профессиональные задачи на основе компетентностного выбора альтернативных вариантов. Н.И. Лившина отмечает, что игра при определенных условиях может становиться формой или методом в зависимости от того, какую задачу выполняет соответствующей ей (игре) педагогическое явление [4].

Технология моделирования урока требует от студентов не только знаний предметного содержания, но и владения общеучебными умениями: работать с текстом, выделять главное, существенное в любом понятии, факте, явлении, оценивать свои образовательные достижения [2].

Обязательным элементом современного учебного процесса в вузе является применение различных видов учебной техники и соответствующих ей технологий представления и передачи учебного материала. Остановимся более подробно на технологиях, основанных на применении технических устройств, которые по мнению М.Е. Елочкина обладают рядом неоспоримых преимуществ перед традиционным обучением. К числу таких технологий можно отнести аудиовизуальные технологии, которые считаются специфическим видом технологий передачи массовой информации [3].

Информационные технологии, которые также используются в учебном процессе, исходя из принципов, сформированных Б.Е. Патоном, В.И. Гриценко, Б.Н. Паньшиным определяются как совокупность внедряемых в системы обучения принципиально новых методов обработки данных, представляющих собой целостные обучающие системы и отображение информационного продукта (данных, идей, знаний) с начальными затратами и в соответствии с закономерностями той среды, в которой они развиваются. Использование НИТО подразумевает научные подходы к организации учебно-воспитательного процесса с целью его оптимизации и повышения эффективности, а также постоянного обновления материально-технической базы.

В процессе профессиональной подготовки студентов мы используем чаще других технологии класса мультимедиа, соединяющие базовые черты как компьютерных, так и информационных технологий, позволяющих немедленно представить интересующую информацию с различной степенью детализации. При проведении лекционных занятий используются универсальные компьютерные технологии (текстовые редакторы, графические пакеты, системы управления базами данных, процессоры электронных таблиц, системы моделирования, экспертные системы и т.д.); компьютерные средства телекоммуникаций; компьютерные обучающие и контролирующие программы, компьютерные учебники, мультимедийные программные продукты, большая часть которых интерактивна, то есть обеспечивает диалоговый режим пользователя и программного продукта. В ряде программ заложена возможность ведения тематического, фактографического поиска, проверки и тестирования полученных знаний в процессе подготовки будущих педагогов.

Подведя итог вышесказанному, отметим, что качество преподавания в современном педагогическом вузе зависит от множества факторов: успешное введение и реализация ФГОС нового поколения, формирование профессиональных компетентностей у студентов с помощью новых учебников, учебных пособий, технологий обучения, соответствующих современным требованиям и планируемым результатам.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Глаголя, Е.М. Опыт моделирования урока русского языка в проблемно-диалоговой технологии / Е.М. Глаголя // Начальная школа плюс: до и после. 2010. № 5. С.57.
- 2. Информационные технологии : учебник / М.Е. Елочкин, Ю.С. Брановский, И.Д.Николаенко. М. : Оникс, 2007. 256 с.
- 3. Исаева, И.А. Лингвометодические основы изучения разделов русского языка в вузе в контексте новых образовательных стандартов / И.А. Исаева. М. : Наука, 2009. 156 с.
- 4. 4.Лившина, Н.И. Использование игровых технологий в профессиональной подготовке студентов / Н.И. Лившина // Начальная школа. 2010. № 7.– С. 7-8.

УДК 374

О.А. Куженова, г.Новый Уренгой

Формирование здорового образа жизни в системе дополнительного образования детей в регионе Крайнего Севера

Важное место учреждение ДОД расположенное в регионе Крайнего Севера отводится задаче сохранения, укрепления и развития здоровья обучающихся, воспитания ценностей здорового образа жизни и сознательного отношения к нему.

Здоровье, Крайний Север, спортивно-оздоровительная работа.

Современное общество предъявляет более высокие требования к состоянию здоровья подрастающего поколения. Здоровье является важным фактором жизнедеятельности детей, их полноценного участия в физическом и умственном труде, общественной и личной жизни. Состояние здоровья современных дошкольников и младших школьников в России характеризуется высокой распространенностью нарушений опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы, органов пищеварения, аллергических проявлений. Наблюдения специалистов показывают, что у 20% детей дошкольного и младшего школьного возраста диагностируются разные формы психических расстройств: неврозы, нарушение сна, невропатии. Более 70% заболеваний приходятся на острые распираторно-вирусные инфекции [3].

Для детей дошкольного возраста характерен усиленный рост организма с формированием всех органов и систем, особенно нервной, эндокринной, костномышечной системы. Одновременно с этим наблюдается их предрасположенность к дефициту витаминов, минеральных солей. Дети нуждаются в сбалансированном питании, активном двигательном режиме, достаточном по возрасту сне. Они склонны к инфекционным заболеваниям в связи с незрелостью иммунной системы. Организм детей младшего школьного возраста уже более приспособлен к условиям проживания в экстремальных условиях северного города, но особый двигательный режим, закаливающие процедуры, витаминизация и правильное питание — это каждодневные факторы обязательные для исполнения.

Процесс формирования здоровья ребенка в системе дополнительного образования детей на учебно-тренировочных занятиях по общей физической подготовке включает в себя фитотеропию, витаминизацию и закаливающие процедуры, что способствует развитию физических качеств в оптимальных для здоровья условиях. В связи с этим, современные физкультурные оздоровительно-образовательные средства в виде различных методов, приемов, педагогических условий, организационных форм, используются для сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

Рассмотрение вопросов физического воспитания, в особенности, в регионе Крайнего Севера, невозможно без анализа данных о погоде и климате. К этим данным относятся: температура и влажность воздуха, сила (скорость) ветра, атмосферное давление, количество осадков, уровень освещенности, связанный с длительностью светового дня, уровень солнечной радиации и т.п.

Они оказывают на детей и подростков большее влияние, чем на взрослых. Частота метеотропных реакций и их клинические проявления у детей изменяются с возрастом. Особенно часто они регистрируются у детей грудного возраста, затем их количество снижается. Однако у детей в возрастных периодах от 5 до 6 лет и от 11 до 14 лет, когда происходит физиологическая перестройка механизмов адаптации, их

частота вновь увеличивается. К подростковому возрасту показатели адаптации у них стабилизируются.

Адаптация — это процесс приспособления организма детей к новым условиям на различных уровнях организации жизнедеятельности [4]. Климатопатологические реакции возникают у детей с низким показателем физического развития, а также при наличии у них острого или хронического заболевания. Метеопрофилактика на Крайнем Севере у здоровых и больных детей включает организацию сбалансированного питания, витаминотерапию, использование лекарственных трав, занятие физкультурноспортивной деятельностью, закаливание организма [7].

В газовой столице Ямало-Ненецкого автономного округа в 1989 году приступил к работе с детьми различных возрастов «Детский оздоровительно-образовательный центр «Контакт» Управления образования муниципального образования г. Новый Уренгой и по настоящее время ведет работу по физкультурно-спортивной направленности, в основу которой входит реализация авторской трехгодичной программы по общей физической подготовке «За здоровый образ жизни» для групп начальной подготовки, рассчитанной на детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста.

Реализация авторской дополнительной образовательной программы по общей физической подготовке «За здоровый образ жизни» - это комплексная система физического воспитания и закаливания детей, направленная на развитие и оздоровление детей, дальнейшую ориентацию на серьезное занятие спортом и ведение здорового образа жизни. Программа соответствует требованиям Министерства образования РФ и рецензирована в СибГУФК (г. Омск), ЯНО СДЮСШОР (г. Салехард). Дополнительная образовательная программа «За здоровый образ жизни» создана группой авторов, работающих в «ДООЦ «Контакт».

Актуальность программы состоит в том, что она создана на основе многолетних наблюдений за развитием и здоровьем детей, поступающих в секцию общей физической подготовки, а также положительного анализа проведенных наблюдений. В связи с желанием родителей приобщать своих детей к занятиям физической культурой с раннего детства в программе выполняются следующие организационные формы работы: закаливающие процедуры, учебно-тренировочные занятия в бассейне, фитотеропия, витаминизация и прием кислородного коктейля.

Все это выполняет одну из главных задач работы спортивного центра «Контакт» - воспитание у детей потребности в здоровом образе жизни в условиях экстремального проживания в регионе Крайнего Севера.

Программа рассчитана на три года обучения, с режимом занятий 6 часов в неделю, 3 раза по 2 часа (1ый год - 5-7 лет, 2ой год - 7-8 лет, 3ий год - 8-10 лет).

В определенные периоды развития детей предпосылки формирования их отдельных способностей различны. Это связано с некоторыми особенностями строения, функциями систем организма и психологическими особенностями ребенка, учет которых необходим для их рационального физического воспитания.

По исследованиям кафедры теории и методики физического воспитания Московского Государственного педагогического университета пик развития этих способностей происходит в следующее время: развитие быстроты - в 8-10 лет; скоростно-силовых качеств - в 9 и в 15 лет; выносливости - в 8-9 и в 15-17 лет; гибкости - в 7-10 лет; координации - в 9-11 лет; равновесия - в 7-13 лет.

Значит, пропуск критического периода может иметь отрицательные последствия для гармоничного физического развития человека, а тем более для выявления и развития его физических способностей.

Но реально прием в спортивные секции, согласно утвержденным нормативам (СанПиН 2.4.4. 1251-03 «Детские внешкольные учреждения (учреждения

дополнительного образования), ведется с 9-10 лет, т.е. тогда, когда у ребенка уже в основном сложился и укрепился скелет, сложились представления не только о спорте, но и об образе жизни, который следует вести. В связи с природными условиями возможность игр на свежем воздухе ограничена. Ребенок вынужден вести малоподвижный сидячий образ жизни, совершенно не присущий для старшего дошкольного и младшего школьного возраста. В результате, по данным медицинских работников к 10 годам, когда появляется возможность заниматься спортом, до 70% детей страдает нарушением осанки, сколиозами различной степени, плоскостопием, одышкой, ожирением, не говоря уже о его физических качествах — выносливости, гибкости, силе, ловкости и др.

Результатом отсутствия выхода энергии становится психическая неуравновешенность, замедленная реакция, неадекватное поведение.

В секцию общей физической подготовки принимаются все желающие дети независимо от уровня физической подготовленности. Поэтому в процессе учебной тренировки идет создание таких условий и ситуаций, в которых средствами физкультурно-спортивной деятельности осуществляется самореализация ребенка и последовательно реализуется главная цель программы — создание условий для выявления склонностей и способностей обучающихся в двигательной деятельности и удовлетворения их потребностей через систему спортивно-оздоровительной работы.

При поступлении в секцию общей физической подготовки все дети проходят вступительное тестирование, которое необходимо тренеру для определения уровня физической подготовленности (выносливости, мышечной силы и скорости движений) вновь пришедшего обучающегося. В дальнейшем проведенное тестирование помогает правильно распределить нагрузку для каждого ребенка индивидуально.

Весь учебный материал программы распределен в соответствии с возрастными принципами комплектования групп и рассчитан на последовательное и постепенное расширение теоретических знаний, практических умений и навыков. В каждой возрастной группе есть определенные задачи, которые решаются посредством учебнотренировочных занятий.

Организационной основой физкультурно-спортивной деятельности является оптимальный двигательный режим, способствующий удовлетворению естественной потребности каждого ребенка в движении в зависимости от его двигательных потребностей и возможностей. В двигательном режиме, применяемом на учебнотренировочных занятиях по общей физической подготовке учтены психофизиологические особенности и возможности детей с учетом требований реализуемой программы «За здоровый образ жизни» и природно-климатических особенностей Ямало-Ненецкого автономного округа (г. Новый Уренгой).

Основными формами учебно-тренировочного процесса являются:

- учебно-тренировочные занятия (обучение элементам спортивных игр минифутбол, баскетбол, гандбол), фрагментам легкой атлетики, гимнастики, фигурного катания на коньках), способствующие развитию выносливости;
- игровые тренировки (подвижные игры для развития двигательных способностей, спортивные комбинированные эстафеты);
- кроссовая подготовка (оздоровительный бег с увеличением темпа, дистанции, времени; бег по пересеченной местности кроссы на природе, их моделирование в спортивном зале);
- сюжетные игры (со сказочными героями для развития двигательного воображения и двигательного творчества детей, определением маршрута по карте);
- музыкальные тренировки (от простейших движений под музыку до ритмической гимнастики);

- самостоятельные тренировки в присутствии и под управлением тренера (проведение разминок, умение оценить работу товарища и дать самооценку своей работе);
- занятия «Забочусь о своем здоровье» (обучение расслаблению, релаксации, аутотренингу, самомассажу, оздоровительной дыхательной гимнастике, элементам точечного массажа; оказание элементарной медицинской помощи себе и другим; посещение сауны; фитотерапия);
- тренировки в бассейне (преодоление боязни воды, подготовительные упражнения для овладения основами плавания);
- контрольные мероприятия (личные соревнования по общей физической подготовке, командные соревнования «Веселые старты», «Дельфин»).

Как правило, на одном учебно-тренировочном занятии используется несколько организационных форм работы. Одной из самых востребованных и любимых детьми – является закаливание.

В чем же заключается физиологическая сущность закаливания и почему этому вопросу в «Детском оздоровительно-образовательном центре «Контакт» г. Новый Уренгой уделяется большое внимание?

Закаливание — метод нетрадиционной терапии, повышающий устойчивость организма к неблагоприятным метеорологическим условиям путем тренировки терморегуляции [4].

Любая функциональная система нашего организма, в том числе и функциональная система терморегуляции, в высшей степени пластична и обладает значительным запасом прочности. Если человек сознательно приучает свой организм к действию на него широкого диапазона по силе и интенсивности факторов внешней среды, то это гарантирует его от их вредного влияния и от внезапной наступающей при этом перестройки его регулирующих механизмов, что также может повлечь за собой нежелательные последствия.

Во всех людях природой заложены одни и те же механизмы терморегуляции, но далеко не у всех они действуют одинаково эффективно и рационально. Индивидуальные реакции на холод или тепло создаём мы сами. И очень часто мы, к сожалению, упускаем из виду тот очевидный факт, что и защитные силы организма, и его адаптационные возможности точно так же, как и тренировка мышц или улучшение памяти, поддаются и воспитанию и тренировке.

Здоровый человек, в том числе и ребёнок, отличается наличием в его организме температурного баланса, который заключается в том, что при любых внешних воздействиях температура тела остается на постоянном уровне или меняется очень незначительно. Это достигается сбалансированным изменением в интенсивности процессов теплоотдачи и теплопродукции. Воздействие же экстремальных факторов (в данном случае экстремальных температур) вызывает в организме эмоциональный температурный стресс.

Закаливание помогает детскому организму миновать эмоциональные стрессы, переводя организм в состояние уравновешенности. Именно учебно-тренировочный процесс с использованием методов закаливания совершенствует работу аппарата терморегуляции и расширяет возможности приспособления организма к изменениям погодно-климатических условий.

У детей в юном возрасте закаливание создает основу для нормального физического и психического развития, формирует их сознательно активное отношение к физическому воспитанию.

В центре «Контакт» организованы закаливающие процедуры в виде воздушных ванн на свежем воздухе, метод босохождения используется на каждом учебнотренировочном занятии, в следствие чего, возможен постепенный выход обучающихся

босиком на снег в зимний период (пятиминутная пробежка в безветренную погоду до - 20 градусов мороза). Регулярно медицинским персоналом центра даются рекомендации родителям по организации закаливающих процедур дома в зимний период и на отдыхе в летний период. Закаливающее воздействие дифференцируется в зависимости от возраста детей и состояния их здоровья.

Очень важно соблюдение нескольких принципов для получения у обучающихся положительного оздоровительного эффекта от закаливания.

Это – систематичность, постепенность, учет индивидуальных особенностей, сочетание общих и местных процедур, активный режим, разнообразие средств и форм, самоконтроль. Строгое их соблюдение является надёжной гарантией успеха.

Принцип систематичности требует регулярного выполнения закаливающих процедур во все сезоны года. Систематически повторяющиеся закаливающие процедуры повышают приспособляемость нервной системы к меняющимся условиям внешней среды. Закаливание следует проводить ежедневно.

Принцип постепенности и последовательности - это увеличения силы раздражающего воздействия. Важность этого принципа определяется самой сущностью закаливания — организм детей постепенно приспосабливается к необычным условиям. Закаливание начинается с небольших доз и простейших способов. Пренебрежение этими правилами может привести к печальным последствиям.

При выборе дозировки и закаливающих процедур необходимо учитывать индивидуальные особенности и эмоциональное состояние ребенка (возраст, состояние здоровья, физическую подготовленность и т.д.). Объясняется это тем, что реакция организма на закаливающие процедуры различна. Дети, например, обладают большей, чем взрослые чувствительностью к влияниям внешних факторов. Дети, слабо развитые физически или недавно перенесшие какое-либо заболевание, также значительно сильнее реагируют на воздействие природно-климатических факторов по сравнению со здоровыми сверстниками.

Постепенность нарастания нагрузки должна соответствовать тем климатическим условиям, в которых проживает ребенок.

Устойчивость организма к неблагоприятным внешним факторам в значительной мере повышается благодаря сочетанию общих и местных закаливающих процедур.

Эффективность закаливания намного повышается, если проводить его в активном режиме — например, выполнять во время процедур физические упражнения. При закаливании холодом физические упражнения дают возможность компенсировать усиленную теплоотдачу, вызванную охлаждением, за счет более усиленной теплопродукции.

Разнообразие средств И форм закаливающих процедур обеспечивает всестороннее закаливание. В процессе закаливания необходим постоянный самоконтроль, а по отношению к детям, тренерский и родительский контроль. О влиянии закаливающих процедур на детский организм можно судить, по ряду простых признаков. Крепкий сон, хороший аппетит, улучшение самочувствия, повышение работоспособности в школе - вот основные показатели правильного проведения закаливания и его положительных результатов. Если все это соблюдается и присутствует в жизни ребенка, то о работе секции общей физической подготовки можно сделать определенный положительный вывод.

Проведенное анкетирование среди родителей детей, посещающих данную секцию, дало следующие результаты: 70% - удовлетворены состоянием здоровья детей (воспитанники 2-го, 3-го годов обучения), 30% - привели детей с целью положительных изменений в состоянии здоровья через учебно-тренировочные занятия с элементами закаливающих процедур (воспитанники 1-го года обучения).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Применение вышеперечисленных принципов и методов укрепления здоровья обучающихся в учреждении дополнительного образования детей северного города повышает устойчивость их организма к неблагоприятным метеорологическим условиям и снижает уровень заболеваемости.

Реализация разработанной и многогодично апробированной программы «За здоровый образ жизни» позволила добиться значительных успехов в повышении уровня физической подготовленности обучающихся, в овладении основами игровых видов спорта, в дальнейшей ориентации на конкретный вид спорта и существенного снижения заболеваемости.

Посещение учебно-тренировочных занятий в секции общей физической подготовки — это ключ к успеху и улучшения здоровья детей, а реализуемая программа позволяет укрепить не только физическое и духовное здоровье, но и помогает осознать ребенку, что здоровье является национальным достоянием.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Сохранение здоровья дошкольников в северном городе : монография / науч. ред. Г.А. Дзида. Тюмень : Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2009. 373 с.
- 2. Громыко, Ю.И. Теоретико-методические аспекты физкультурно-оздоровительной работы в образовательных учреждениях : учеб.-метод. пособие / Ю.И. Громыко, О.Ю. Малоземов. Екатеринбург : Юность России, 2007. 300 с.
- 3. Дегтярев, Е.А. Управление современной школой. Вып. VIII. Педагогика здоровья : учеб.-метод. пособие / Е.А. Дегтярев, Ю.Н. Синицин. Ростов н/Д : Учитель, 2005.
- 4. Краткая медицинская энциклопедия / под ред. В.И. Покровского. М.: Мед. энцикл., 2001.
- 5. Малоземов, О.Ю. Физическая культура как интегрирующий фактор здоровьесбережения учащихся : монография / О.Ю. Малоземов, А.К. Ковалевский, В.И. Прокопенко. Омск : СибГуФК ; Екатеринбург : Изд-во АМБ, 2007. 121 с.
- 6. Малоземов, О.Ю. Здоровьесбережение: социальные и психологические аспекты: учеб. пособие / О.Ю. Малоземов, Ю.И. Громыко. Екатеринбург: УрО РАО: Юность России, 2006. 272 с.
- 7. Соловьев, В.С. Морфология и функциональные показатели детей г. Когалыма / В.С. Соловьев // Здоровый образ жизни: реабилитация, физкультура и спорт в условиях Крайнего Севера : материалы науч.-практ. конф., Надым. Омск, 1997.
- 8. Формирование здорового образа жизни в условиях Крайнего Севера и Сибири : материалы V межрегион. науч.-практ. конф. / под ред. канд. ист. наук Ю.В. Ворожко. Омск : Изд-во СибГаФК, 2002. 286 с.

УДК 796.071.4

М. В. Облицова, г. Новый Уренгой

Здоровьесберегающие технологии в работе тренера как сочетание педагогических техник и элементов педагогического мастерства

Реализация здоровьесбережения обучающихся через организацию учебно-тренировочного процесса, здоровьесберегающие технологии в работе тренера как сочетание педагогических техник и элементов педагогического мастерства.

Здоровьесберегающие технологии, образовательные технологии.

В современных условиях, когда образование стало доступным для широких слоев населения, а профессия педагог массовой, надеяться на индивидуальное мастерство тренера-преподавателя становится всё труднее. Поэтому в настоящее время в муниципальном образовательном учреждении дополнительного образования детей «Детский оздоровительно-образовательный центр «Контакт» г. Новый Уренгой тренеры-преподаватели и инструкторы-методисты ведут активные поиски средств, которые могли бы сделать тренеровочный процесс похожим на хорошо отлаженный механизм. Тогда тренировочний процесс не потребовал бы иного, кроме грамотного распределения времени, техник и методов. Об актуальности технологического подхода к учебно-тренировочному процессу, с которым методисты, тренеры обращаются к новым для них понятиям - педагогические технологии, технологии обучения, образовательные технологии (an educational technology).

Определить понятие «здоровьесберегающие технологии» представляется корректным, исходя из «родового» понятия «образовательные технологии». Если последние отвечают на вопрос «как обучать?», то логичным окажется ответ: так, чтобы не наносить вред здоровью субъектов образовательного процесса - обучающихся и педагогов.

Термин «здоровьесберегающие технологии» можно рассматривать и как качественную характеристику любой образовательной технологии, её «сертификат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приёмов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения. Тогда и другие отличительные особенности технологии от методики - воспроизводимость, устойчивость результатов, отсутствие многих «если» (если талантливый тренер, талантливые дети, учреждение дополнительного образования имеет достойную материально-техническую базу и т.п.) отражают приоритет принципа «Не навреди!».

Здоровьесберегающие технологии тренерами-преподавателями МОУ ДОД «ДООЦ «Контакт» проектируются исходя из конкретных условий и ориентируются на заданный, а не предполагаемый результат. Примером заданных результатов является участие обучающихся центра «Контакт» в соревнованиях городского, окружного, зонального, межрегионального, всероссийского и международного уровней. В 2009-2010 учебном году наши обучающиеся приняли участие в 59 соревнованиях различных уровней, в которых победителями стали — 76 человек, призерами — 82 человека. Поэтому проектирование здоровьесберегающей среды мы рассматриваем в качестве важнейшего элемента работы по сохранению и укреплению здоровья наших обучающихся.

Близкими к здоровьесберегающим образовательным технологиям являются медицинские технологии профилактической работы, проводимой в центре. Примером такой работы служит деятельность муниципальной экспериментальной площадки на базе центра «Контакт» по теме: «Оптимизация учебно-тренировочного процесса минифутболистов 8-15 лет, проживающих в условиях Крайнего Севера на основе данных врачебно-педагогических наблюдений», которая включает в себя - контроль за медицинскими осмотрами обучающихся, сроками прививок, выделение групп медицинского риска и т.п. Эта деятельность также направлена на сохранение здоровья обучающихся, профилактику заболеваний, но уже не с помощью образовательных технологий. В 2009 году центр «Контакт» стал победителем муниципального конкурса на получение денежного вознаграждения как лучшее учреждение дополнительного образования детей. На полученный грант в сумме 400 тысяч рублей было приобретено медицинское оборудование специализированное ДЛЯ успешного проведения экспериментальной работы.

Педагогические технологии профилактической работы — это формирование у обучающихся ответственности, в том числе и за своё здоровье, через учебнотренировочный процесс. Примером решения одной из таких задач является работа секции общей физической подготовки, тренер которой обучает детей по авторской дополнительной образовательной программе «За здоровый образ жизни», целью которой является укрепление здоровья обучающихся через закаливающие процедуры — бег босиком по снегу, занятия в спортивном зале с разным температурным режимом от (+18 в одном конце зала до +5 в другом конце зала), учебно-тренировочные занятия в бассейне при температуре +10 градусов, фитотерапия, специальные дыхательные гимнастики. Положительным результатом работы данной программы является участие обучающихся в соревнованиях по ОФП, в которых регулярно наши воспитанники занимают призовые места, а также мониторинг здоровья, отслеживающий процент заболеваемости обучающихся.

Постановка задачи здоровьесбережения в образовательном процессе нами рассматривается в двух вариантах - задача-минимум и задача-оптимум. Задача-минимум отвечает фундаментальному принципу медицины и педагогики: «Не навреди!». Реализация её рабочей программы включает выявление и каталогизацию факторов, оказывающих или потенциально способных оказать вредное воздействие на организм обучающегося - его физическое, психическое, репродуктивное, духовно-нравственное здоровье, и, в дальнейшем, устранение самих этих факторов или смягчение их воздействия на обучающихся. Соответственно, сами патогенные или условно патогенные факторы, связанные с учебно-тренировочным процессом, могут быть разделены на три группы: касающиеся гигиенических условий учебно-тренировочного процесса, обусловленные организацией обучения и связанные непосредственно с работой тренера, администрации, сотрудников центра.

Таким образом, решение задачи-минимум с использованием здоровьесберегающих образовательных технологий заключается в обеспечении таких условий обучения, воспитания, развития, которые не оказывают негативного воздействия на здоровье всех субъектов учебно-тренировочного процесса

В соответствии с этим само понимание «здоровьесберегающие технологии» и представляется нам как задача-оптимум, включающая решение задачи-минимум, а формирование у обучающихся физического, психического, нравственного здоровья, воспитание у них культуры здоровья, действенной мотивации на ведение здорового образа жизни. Тогда более правильным представляется определение здоровьесберегающих образовательных технологий как совокупности всех используемых в тренировочном процессе приёмов, технологий, не только оберегающих неблагоприятного воздействия обучающихся от факторов тренировочной сферы, но и способствующих воспитанию у обучающихся культуры здоровья. Здоровьесберегающие технологии в работе тренера-преподавателя можно представить как системно организованное на едином методологическом фундаменте сочетание принципов педагогики сотрудничества, эффективных педагогических техник, элементов педагогического мастерства, направленных на достижения оптимального успеха обучающимися и заботу о сохранении их здоровья и воспитание у них личными примерами культуры здоровья.

Одним из таких примеров по воспитанию у обучающихся культуры здоровья и желания заниматься спортом - это организация встреч обучающихся центра «Контакт» с выдающимися спортсменами России такими как: Александр Карелин - трехкратный Олимпийский чемпион по греко-римской борьбе, Александр Тихонов - четырехкратный Олимпийский чемпион по биатлону, Константин Еременко - чемпион Европы, лучший игрок мини-футбола XX века, заслуженный мастер спорта России, Евгений Макаренко - двукратный чемпион мира и Европы по боксу.

Но тем не менее существует проблема в полной реализации программ здоровьесбережения - это природно-климатические условия в городе Новый Уренгой. На период актированных дней происходит прерывание учебно-тренировочного процесса, что повышает риск заболеваемости и травматизма у обучающихся и может привести к социальной дезадаптации. Решением данной проблемы мы видим в организации летних учебно-тренировочных сборов для обучающихся центра «Контат», во время которых организован не только отдых, но и учебно-тренировочный процесс.

Таким образом, реализация здоровьесбережения обучающихся через организацию учебно-тренировочного процесса на всех уровнях, при которой качественные тенировки, развитие и воспитание обучающихся центра «Контакт» не сопровождается нанесением ущерба их здоровью.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Абольян, Л.В. Значение уровня общей физической работоспособности в развитии утомления работающих в условиях профессиональной гипокинезии/ Л.В. Абольян // Гигиена труда и профессиональные заболевания. − 1982. − № 10. − С. 14-18.
- 2. Абросимова, Л.И. Физическое развитие детей Кировской области / Л.И. Абросимова, Е.В. Кабирова, Т.А. Симакова // Гигиена и санитария. − 1998. − № 2. − С. 31-32.
- 3. Авцын, А.П. Адаптация и дезадаптация с позиции патолога / А.П. Авцын // Клиническая медицина. -1974. -№ 5. C. 3-15.
- 4. Агаджанян, Н.А. Механизмы адаптации, экология и здоровье человека : докл. Семен. «Фундам. основы диагност. сост. человека», С.-Петербург, 18-21 апр., 1994 // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 4. 1994. № 4. С. 84.
- 5. Влияние условий жизни и климата на физическое развитие детей Архангельской области / В.Г.Теддер [и др.] // Дети Севера: здоровье, рост и развитие: 7 Ломонос. Междунар. чтения: материалы 1 науч.-метод. конф. Архангельск, 1995. С. 60-62.
- 6. Годик, М.А. Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок / М.А. Годик. М. : Физкультура и спорт. 1980.-126 с.
- 7. Годик, М.А. Спортивная метрология : учеб. для ин-тов физ. культуры / М.А. Годик. М. : Физкультура и спорт, 1988. 192 с.
- 8. Краткая медицинская энциклопедия / под ред. В.И. Покровского. М.: Мед. энцикл., 2001.
- 9. Короткова, Е.А. Дифференциация физкультурного образования учащихся основной общей школы. Ч. 1 : учеб. пособие / Е.А. Короткова, И.И. Сулейманов. – Тюмень : ТГУ, 1997. – 47 с.
- 10. Коц, Я.М. Влияние повышенных температур и влажности на спортивную работоспособность / Я.М. Коц. М. : ГЦОЛИФК, 1982. 56 с.
- 11. Малоземов, О.Ю. Физическая культура как интегрирующий фактор здоровьесбережения учащихся : монография / О.Ю. Малоземов, А.К. Ковалевский, В.И. Прокопенко. Омск : СибГуФК ; Екатеринбург : Изд-во АМБ, 2007. 121 с.
- 12. Малоземов, О.Ю. Здоровьесбережение: социальные и психологические аспекты : учеб. пособие / О.Ю. Малоземов, Ю.И. Громыко. Екатеринбург : УрО РАО : Юность России, 2006. 272 с.
- 13. Сухарев, А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков / А.Г. Сухарев. М. : Медицина, 1991.-272 с.
- 14. Яблоновский, И.М. Методика исследования моторных изменений школьников / И.М. Яблоновский // Физическая культура детей и подростков. М.: Госпедиздат, 1933. С. 59-62.

Характерологические особенности субъекта образовательной профессиональной деятельности

В статье проанализированы характерологические особенности субъекта образовательной профессиональной деятельности, выделена основа содержания модели повышения квалификации педагогов-дефектологов.

Образовательная деятельность, повышение квалификации, педагог-дефектолог.

В последние годы увеличивается процент детей, имеющих нарушения физического и психического развития. Наблюдается рост количества соматических и неврологических расстройств. К концу обучения в массовой школе только 10% детей считаются здоровыми. Остро стоит и проблема сиротства. В такой ситуации необходимо внедрение реабилитационных и коррекционных технологий в специальном и общем образовании для профилактики психогенных явлений. Одной традиционной вузовской общей и педагогической подготовкой эффективной работы с детьми, имеющими различные проблемы в развитии, недостаточно. Нужны специально подготовленные педагоги, дефектологи, психологи, логопеды.

В системах социальной защиты населения нужны специалисты-дефектологии. Основными направлениями в этой области будут: изучение и анализ тенденций развития системы специального образования (ССО) и определение их влияния на подготовку кадров дефектологического профиля; системно-структурный анализ профессиональной деятельности специалистов данного профиля; определение принципов моделирования системы повышения квалификации педагогов-дефектологов и разработка модели данной системы.

Основой содержания модели будут профессиональные знания: о психологофизиологических особенностях личности студента, особенностях объектов исследования, знания о собственных индивидуальных возможностях, знание основ психологической и дефектологической теории, наличие профессиональных навыков: подготовка к занятиям, выбор методов, создание условий психологической поддержки.

Как первичная, качественно описательная модель специалиста данной категории, акмеограмма педагога дефектологического профиля является гипотетической, простой и вариативной. Она допускает различные варианты выбора индивидуальной работы с учащимися. Сконструированная акмеограмма современного педагога-дефектолога раскрывает:

- свойства и характеристику личности учителя с гуманистической, профессионально-педагогической и познавательной направленностью;
- требования к психолого-педагогической подготовке педагога, предусматривающие определенный объем знаний и умений в области коррекционно-развивающей работы, к качествам личности специалиста;
 - объем и содержание специальной подготовки;
 - содержание методической подготовки;
- требования к объему, структуре и содержанию специальной теоретической и методической подготовке. Важны профессиональные умения студента-дефектолога: умение держать свою линию поведения, умение анализировать ситуацию затруднений, умение эмоционально притягивать к себе людей.

Виды деятельности специалиста дефектологического профиля разработаны в разноуровневой программе подготовки и повышения квалификации педагогов в области специального образования и коррекционно-развивающего обучения. Программа учитывает следующие критерии: уровень квалификации, уровень

профессионализма, уровень продуктивности устойчивых результатов деятельности. Наличие нормативных критериев обеспечивает педагогам возможность решать профессиональные задачи определенной степени сложности и не противоречит требованиям к знаниям и умениям, отраженным в рекомендациях квалификации по определению уровня педагогических работников при присвоении им квалификационных категорий.

При подготовке и повышении квалификации педагога дефектологического профиля учитывается наличие в содержании разработанной программы следующих компонентов:

методологического, направленного на формирование понимания методологических проблем специальной педагогики;

научно-теоретического, обеспечивающею знания теоретических основ дефектологии и смежных с нею дисциплин;

психолого-педагогического, учитывающего знание достижения психолого-педагогической науки, новых обучающих технологий;

специального, формирующего знания и умения, касающиеся профильной деятельности специалиста;

практического, направленного на формирование умений профессионально использовать коррекционно-педагогические приемы и методы;

методического, обесценивающего необходимый уровень владения методиками, технологиями и дидактическим инструментарием.

Такой подход даст возможность обоснованно включать в учебно-тематический план различные виды занятий: лекции, практикумы, семинары. Для реализации принципов дифференциации и индивидуализации обучения в системе подготовки и повышения квалификации используемый принцип построения разноуровневой программы. Относительно данной программы модуль рассматривается, с одной стороны, как: составная часть целого, подвергающегося перестановке, с другой как функциональный узел, в котором содержание и технология овладения им объединены в систему.

Опора на этот принцип даст возможность гибкого и оперативного создания моделей обучения, которые могут быть максимально приближены к запросам конкретных категорий педагогических работников. Перестройки модели обучения в ходе образовательного процесса в связи с изменением потребностей слушателей. Этому также способствует включение в программу двух компонентов - инвариантного и вариативного. Инвариантный компонент включает целевые блоки - модули, построение которых в процессе обучения является необходимым для повышения его эффективности. Вариативный компонент конструируется из этих модулей каждый раз в такой логике, которой требует конкретная педагогическая ситуация.

Обучающийся может изучить модуль самостоятельно в удобном для него темпе и уделить при необходимости больше внимания наиболее трудным для него профессиональным знаниям. Цели обучения отражены в виде соответствующих уровней усвоения учебного материала. Нами определено 20 основных и 10 дополнительных модулей содержания программы подготовки и повышения квалификации педагога. Каждый модуль программы, в свою очередь, состоит из ряда обучающих модульных единиц (учебных элементов). Формы и продолжительность обучения разнообразны и определяются запросами слушателей, результатами аттестации.

Целостная научная картина, предметного обучения, служит основой для формирования учебных предметов специального цикла, объединения мелких предметов, рассчитанных на незначительное число часов, и присоединения их в качестве разделов к другим предметам. При таком подходе к разработке учебно-

программной документации не отдельные дисциплины, а целые блоки обеспечивают процесс подготовки на каждом этапе.

Курсовая подготовка дефектологического профиля повышения квалификации отслеживается программным комплексом, включающим научно-теоретический набор - выделенный в разноуровневой программе; практический набор различного практического, обобщающего характера; дидактический набор из учебных программ с подробным приложением, выделенной уровневой деятельностью, контролем и форм его проведения; контрольно-включающий рекомендации ведения занятий, набор заданий и вопросов контроля, позволяющих получить объективную информацию об обучении; банк данных, с количественной и качественной характеристикой предмета изучения.

Педагоги с дефектологическим образованием должны работать в коррекционнообразовательных учреждениях, где есть специальные классы. У большинства педагогов иногда отсутствует специальная психолого-педагогическая подготовка, многогранная психологическая категория. Прежде всего, это дефектолого-педагогические способности. Они формируются и развиваются не только в процессе обучения в средних и высших педагогических учебных заведениях, но и в процессе приобретения опыта практической работы со школьниками. Учитель сам постоянно работает над повышением квалификации, занимается самовоспитанием тех качеств личности, которые максимально способствуют успеху его работы.

Каждый человек может стать хорошим учителем и воспитателем, за исключением тех, кому по психофизическим данным педагогическая работа противопоказана: была бы только устойчивая и проверенная склонность к педагогическому труду, горячее желание учить и воспитывать детей, упорная работа по развитию у себя профессионально-значимых качеств, необходимых учителю педагогических способностей.

Это не значит, что учащиеся должны ориентироваться только на пассивное ожидание, пока у них сформируются педагогические способности. Самовоспитание педагогических способностей каждым будущим учителем является существенным дополнением к соответствующим формам учебно-воспитательной работы. Каждый должен систематически стремиться к развитию у себя педагогических способностей, заниматься профессиональным самовоспитанием.

Исследования показали, что наиболее эффективной формой педагогических способностей является самовоспитание. Каждый первичный коллектив (учебная группа) должен понять важность самовоспитания, проникнуться сознанием необходимости этого дела, вооружиться соответствующими намерениями. С помощью преподавателей формируется ориентационное единство группы.

Затем организуется коллективное обсуждение и опенка личности каждого члена коллектива (под углом зрения педагогических способностей) с выявлением сильных и слабых сторон каждого и над чем предстоит работать тому или иному члену коллектива. После этого приступить к составлению индивидуальных программ самовоспитания (они все будут разными, так как у каждого есть свои сильные стороны и недостатки). Эти индивидуальные программы подвергаются коллективному обсуждению и утверждению. Возможен и другой вариант, когда индивидуальные программы самовоспитания составляются коллективно. Коллектив осуществляет систематический, повседневный контроль над реализацией программ, оценивает результаты.

Важны рекомендации: при выступлениях (на собраниях, семинарах, на экзаменах), всегда нужно специально продумывать содержание и форму своего сообщения. Думать над тем, как сделать сообщение максимально понятным, как пояснить свою мысль (дидактические способности!) и как оформить ее в речевом плане,

специально следим, за дикцией, добиваться выразительной речи, оптимального темпа и громкости, контролировать свою мимику и жесты (речевые способности!). Если эта установка будет устойчивой, успех не заставит себя ждать.

Готовясь к учебной и воспитательной практике в школе, совместно с преподавателем психологии определили, какие педагогические способности будут необходимы и в чем они должны проявляться. Хорошо, если будут организованы специальные кружки по развитию способностей (например, кружок по развитию речи, по технике педагогического наблюдения, по развитию дидактических способностей). Активное участие в работе таких кружков способствует развитию педагогических способностей. Молодой учитель должен продолжать сам самовоспитание педагогических способностей. Надо перенимать достижения опытных учителей, наполнять их своим творчеством.

В структуре педагогических способностей можно выделить ряд существенных компонентов, частных способностей. Исследования психологов позволили выделить целый ряд таких частных педагогических способностей. Здесь надо иметь в виду принцип компенсации. Если в структуре педагогических способностей какой-то компонент развит недостаточно, то он может быть компенсируемым усиленным развитием других компонентов. Обычно учащиеся оценивают те качества учителей, которые способствуют авторитету и успеху учителя, а что мешает этому.

Условно все педагогические способности можно подразделить на 3 группы:

а) личностные (связанные с отношением к детям), дидактические (связанные с передачей информации детям) и организационно-коммуникативные (связанные с организаторской функцией и общением). К личностным педагогическим способностям относятся: расположенность к детям, выдержка и самообладание, способность управлять своим психическим состоянием, настроением; способность объяснять.

а)Расположенность к детям. Это стержень структуры педагогических способностей. Под ним понимается разумная любовь и привязанность к детям, желание и стремление работать общаться с ними. Расположенность учителя к детям выражается в чувстве глубокого удовлетворения от педагогического общения с ними, от возможности проникнуть в своеобразный детский мир, во внимательном, доброжелательном и чутком отношении к ним (не перерастающем, в мягкотелость, уступчивость, без-ответственную снисходительность и сентиментальность), в искренности и простоте обращения с ними.

А.М. Горький подчеркнул, говоря о выдающемся педагоге А.С. Макаренко, что тот сгорал в огне действенной любви к детям. Сердечность, безоговорочная любовь к детям были самыми примечательными чертами педагога В.А. Сухомлинского, написавшего книгу «Сердце отдаю детям». Учащиеся очень наблюдательны и чувствуют, любит ли учитель свое дело или просто выполняет тягостную для него обязанность. Дети отвечают взаимностью, если чувствуют глубокое расположение к ним

Выдержка и самообладание. Это выдержка, способность в любой обстановке, в непредвиденных обстоятельствах владеть собой, сохранять самообладание, управлять своими чувствами, темпераментом, не терять контроля над своим поведением. Ситуации могут быть неожиданными, возникать стремительно и бурно. Способный, опытный учитель в любой ситуации будет сохранять внутреннее хладнокровие и найдет выход из положения. Это не значит, что учитель должен искусственно сдерживать свои чувства.

Он может и повеселиться, и порадоваться вместе с учащимися; может и гневаться, и возмущаться, и обижаться, но при этом не должен выходить из себя, терять над собой контроль, переходить на крикливо-злой, грубый и оскорбительный тон. Спокойствие и выдержка не должны переходить в безразличие и равнодушие. Большое

значение имеет находчивость учителя, способность быстро ориентироваться, решать, как надо вести себя

Выдержка и самообладание помогут студентам осваивать в саморегуляции рационализм в установлении контактов, ответственность, терпимость, рефлексию, уровень развития «Я – концепция», уверенность в своих силах, справедливость, способность управлять своим психическим состоянием, настроением. Это всегда пребывать на уроке в оптимальном для работы психическом состоянии, которое отличается бодростью, жизнерадостностью, достаточной живостью, без излишней возбудимости. Учитель должен входить в класс оптимистически настроенным, с благожелательной улыбкой. Унылый, грустный учитель - унылые позы и лица учеников. Если учитель пришел в класс уже недовольным, мрачным, суровым, хмурым, то это угнетающе действует на психику школьников, снижает их умственную активность (А.С. Макаренко). Легко наблюдать, как в классе при этом наступает напряженная тревожная тишина. Наличие такой способности даёт возможность студентам проявлять свои эмоционально-волевые особенности: эмоциональную устойчивость, сдержанность, высокую чувствительность, самообладание, решительность, уравновешенность.

Способность объяснять. Это формулировать мысль понятной другому, пояснять и разъяснять трудное и непонятное. Способный учитель делает содержание учебного предмета доступным учащимся, проявляет методическую изобретательность, преподносит материал ясно и понятно, доходчиво и просто, вызывает интерес к предмету, возбуждает у учащихся активную, самостоятельную мысль.

Он умеет трудное задание делать легким, сложное - простым, непонятное - понятным. Основой этого - установка учащимся. Важно учитывать уровень их подготовки, развития, помнить о том, что они знают и чего еще не знают, что могли забыть, предвидеть и предупреждать возможные трудности. Малоопытным учителям материал часто кажется простым, понятным и не требующим каких-то особых разъяснений. Они ориентируются на себя, а не на учащихся. Опытный учитель исходит из того, что ясное и понятное взрослому человеку может быть совсем неясным и непонятным школьникам. Поэтому важно продумать характер и форму изложения.

способности представляют Дидактические академические способности. Под этим понимают способности в области соответствующего предмета, области науки. Желательно, чтобы учитель литературы обладал литературными способностями, учитель математики - математическими, учитель труда или физики конструктивно-техническими. Способный в своей области учитель, с большой творческой инициативой, не только знающий предмет, но и умеющий многое делать своими руками, всегда вызывает любовь учащихся и служит призером для подражания. Их наличие будет развивать у студентов интеллектуальных способностей, проявляющихся в способности логически мыслить, характера социального аспекта, аналитико-коструктивного склада мышления. самостоятельности суждений. практичности ума.

Академические способности это эрудиция учителя, способность достигать высокого уровня знаний, широта умственного кругозора. У него постоянная потребность в расширении и углублении своих знаний. Он знает свой предмет значительно шире и глубже, чем это нужно для урока, свободно владеет материалом, постоянно следит за новым в своей науке. В. А. Сухомлинский говорил, чтобы дать ученикам искорку знаний, надо выпить целое море света. Хороший учитель изучает опыт других учителей, заимствует у них все ценное, но никогда слепо не копирует чужую работу, как бы она хороша ни была, понимая, что у него другой класс, другие ученики и сам он другой человек. Надо помнить, что учитель, который перестает учиться, перестает быть учителем.

Речевая способность. Это способность ясно и четко выражать свои мысли и чувства в речевой форме, сопровождаемой выразительной мимикой и пантомимикой (речевую способность иногда называют ораторской). Речевая способность - одна из важнейших в профессии учителя, так как передача информации от учителя к учащимся носит в основном второсигнальный, словесный характер.

Имеются в виду внутренние (содержательные) особенности речи и внешние. Речь учителя должна отличаться внутренней силой, убежденностью. Ученики должны чувствовать заинтересованность учителя в том, что он говорит. Учитель избегает длинных фраз, сложных словесных конструкций и выражает мысли просто и понятно для учащихся. Оживляет речь и юмор, шутка, легкая доброжелательная ирония.

Речь учителя должна быть живой, образной, интонационно яркой и выразительной, эмоционально окрашенной, с четкой дикцией, отличаться отсутствием стилистических, грамматических, фонетических погрешностей. Однообразная, тягучая, монотонная речь очень быстро утомляет, вызывает скуку, вялость, безразличие, равнодушие. Слишком торопливый темп речи мешает усвоению и тоже быстро вызывает утомление. Так же влияет и громкость речи. Чересчур громкая, резкая речь учители нервирует учащихся; слабый, тихий голос учителя плохо слышен. Жесты оживляют речь, но слишком частые, однообразные, суетливые жесты и движения раздражают.

Организационно-коммуникативные — это, прежде всего, организаторские и коммуникативные способности проявляемые в двух видах: в способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач, предоставив ему разумную степень инициативы и самостоятельности; в способности правильно организовать собственную работу, что показывает аккуратность и четкость, умение планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль. У опытных учителей вырабатывается чувство времени - умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

Коммуникативная способность – устанавливать правильные взаимоотношения со школьниками, учитывая их индивидуальные и возрастные особенности. Последнее очень важно: ясно, например, что тон и стиль взаимоотношений с учениками VI класса должны отличаться от тона и стиля взаимоотношений с учениками II класса, а характер отношений с десятиклассниками отличаться от характера отношений с учащимися VI класса. При этом необходимо воздерживаться от двух крайностей, не следует снисходительно-отчужденно, холодно-высокомерно относиться к школьникам, постоянно подчеркивать разницу положений. Коммуникативные способности характеризуют индивидуальные особенности личности студента: общительность, контактность, эмпатия, сопереживание, сочувствие, умение слушать других, такт, открытость, отзывчивость, доброжелательность.

По данным отдела кадрового обеспечения и лицензирования управления дефектологическим образованием в связи с нестабильностью в стране, введением платного обучения на дневных и заочных отделениях, отменой распределения молодых специалистов, отсутствием средств органов управления образованием администраций районов и городов на подготовку дефектологических кадров по контрактной основе, ростом стоимости жизни и непрестижности специальности у молодежи подготовка работников данного профиля сведена к минимуму.

В настоящее время подготовка педагогов для системы специального образования осуществляется более чем в 30 подразделениях педвузов, на факультетах или кафедрах специальной (коррекционной) педагогики, ситуация с кадровым обеспечением остается острой. Практика показывает, что процесс дифференциации обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии продолжается. Потребуется создание новых типов школ и дошкольных учреждений, развертывание внешкольных

учреждений (медико-педагогических консультаций, реабилитационных центров). специальных служб, осуществляющих профилактику и готовящих родителей к работе с особыми детьми в семье.

Своим личным примером, поведением учитель влияет на учащихся, часто определяя их жизненный путь. Мелочей здесь нет. Внешний облик учителя играет большую роль в формировании его авторитета. Подтянутость, опрятность, аккуратность учителя, его хорошие манеры, красивая поза и походка производят весьма благоприятное впечатление на учащихся. В идеальном учителе сочетаются качества прекрасного преподавателя и прекрасного воспитателя. Поэтому будущий учитель обязательно должен заранее готовить себя и к роли воспитателя Ему необходимо помнить, что нравственный долг учителя заключается в том, чтобы всегда и везде, словом, делом и личным примером, личным поведением воспитывать доверенных ему детей.

Государственный образовательный стандарт предусматривает необходимость формирования у студентов психологической готовности к изменению вида и характера профессиональной деятельности. Сегодня уже нельзя просто ориентироваться на высокий уровень знаний и умений и навыков. Важным показателем профессиональной деятельности является ориентировка на личностные характеристики и творческие педагогов-дефектологов, способности будущих психологов специальным образованием. объединение талантливой Необходимо молодёжи, творческого потенциала студентов, их приобщение к культурно-просветительской и социально-психолого-педагогической деятельности.

Таким образом.

- 1. Каждая профессиональная деятельность требует от специалиста определённого набора личностных качеств и способностей, в структуре которых отдельные качества под влиянием специфики деятельности начинают выступать как профессионально значимые. К числу качеств, которые студентам необходимо формировать на этапе обучения в вузе относятся: индивидуальная и культурная эмпатия, аутентичность, высокий уровень сформированности знаний, умение и навыков профессиональной деятельности.
- 2.Повышенное внимание к подготовке специалиста в области дефектологии и специальной психологии связано с потребностью современного общества продуктивно решать проблемы в сфере образования. Педагогический процесс вуза основа общего и профессионального развития будущих специалистов. Главная линия его развития повышение самостоятельности студентов и постепенное их превращение из объекта педагогических воздействий в активный субъект научно-познавательный и практически-производственной деятельности.
- 3. Студенческий возраст является значимым этапом жизненного пути, с которым связано социальное развитие и профессиональное становление студента. Это начало перехода от юности к взрослости, важный период развития самосознания и зрелой самооценки, что проявляется в осознании своей индивидуальности, неповторимости. В завершающей стадии находится и профессиональное самоопределение студентов.

УДК 378

Е.А. Шамонин, г.Шадринск

Изучение понятия «развитие познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры» в контексте структурного анализа

В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия «развитие». На основе выявления признаков понятия «развитие» проводится структурный анализ понятия «развитие познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры».

Развитие, развитие познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры.

Опираясь на основные подходы в исследовании развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры, обратимся к изучению ключевого понятия исследования - «развитие познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры». В связи с чем, проанализируем содержание ключевого понятия данной формулировки - «развитие».

Понятие развитие выходит за пределы педагогики, изучением различных сторон человеческого развития занимаются многие науки: филология, философия, психология, педагогика и т.д. Понимание термина «развитие» можно представить в разных ракурсах:

- процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему [17];
- необратимое, направленное, закономерное изменение материи и сознания, их универсальное свойство; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта его состава или структуры [3, с. 237];
 - усилении, укрепление чего-либо [16, с. 500];
- распространение, расширение, углубление содержания чего-либо (развитие мысли идеи, теории) [16, с. 500];
- процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состоянии я к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему(законы общественного развития) [17, с. 523];
 - степень просвещенности, культурности, умственной и духовной зрелости [7];
- направленное, закономерное изменение; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта его состава или структуры [15];
- качественные, в основном, необратимые, направленные изменения системы. Направленность изменений может иметь следующие векторы: прогрессивный, регрессивный и горизонтальный [4, с. 256]:
- закономерное качественное изменение материальных и идеальных объектов, характеризующееся как необратимое и направленное. Одновременное наличие этих свойств отличает развитие от других изменений [19, с. 400];
- закономерное, направленное качественное изменение материальных и идеальных объектов [18, с.379];
- закономерное и необратимое изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях [12, с. 294];
- последовательные (прогрессирующие или регрессирующие), в целом необратимые количественные и качественные изменения психики; при этом старые структуры входят в новые, претерпевая изменения и реорганизацию [13, с. 386];

- возникновение качественно новых образований, переход психологической системы на новый уровень функционирования [6];
- последовательная смена моментов становления, эволюции и инволюции; каждое из этих изменений имеет количественную характеристику продолжительности (метрологическую), качественную (однонаправленность, одномерность), типологическую [5];
- изменение или функционирование системы, сопровождающееся появлением нового качества (возникновение качественных новообразований) [1, с.3-20.];
- объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека [2, с. 320];
- процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека [11];
- постоянные, непрекращающиеся изменения, переходы из одного состояния в другое, восхождение от простого к сложному, от низшего к высшему [14, с. 336];
- процесс и результат количественных и качественных изменений унаследованных и приобретенных свойств личности [8, с. 356];
- приобретение новых качеств, освоение новых ролей и функций индивидом, образовательным институтом, учреждением, образовательной системой в целом. Сопряженное понятие функционирование [9, с. 51].

Из перечисленных выше понятий видно, что термин «развитие» можно считать общенаучным понятием. Большинство ученых схожи в мнении, что данному понятию присущи следующие признаки:

внутреннее последовательное количественное и качественное изменение; необратимость и направленность;

направленность изменений может иметь следующие векторы: прогрессивный, регрессивный и горизонтальный;

подверженность влиянию внешних, внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов и т.д.

Кроме того, для нас важно мнение Г.П. Щедровицкого, который считает, что говоря о развитии, мы всегда должны подразумевать имманентный процесс, т. е. «движение», идущее внутри выделенного предмета [20].

Анализ характерных признаков понятия «развития» позволяет рассматривать его процесс внутреннего качественного как изменения, характеризующийся последовательностью, необратимостью, направленностью и подверженностью влиянию социальных и природных факторов.

Интересна позиция В.И. Загвязинского, который обращает внимание на то, что в отличие от «формирования», которое предполагает придание формы (внутренней и внешней структуры) полученным в обучении и воспитании, в том, числе процессе исследования, результатам. В отличие от развития. Происходящего под влиянием внутренних импульсов, формирование выражает роль внешних воздействий, стимулирующих конечно и внутренние силы развития и саморазвития [9, c55] ... «развитие» - приобретение новых качеств, освоение новых ролей и функций индивидом, образовательным институтом, учреждением, образовательной системой в целом. Сопряженное понятие – функционирование [9, с. 51].

Поскольку процесс развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры осуществляется в рамках образовательного процесса в вузе и является его частью, ему свойственны основные характеристики образовательного процесса — формирование содержания данного процесса с учетом социального заказа, направленность на определенный результат, наличие ряда принципов, составляющих его содержательный аспект, характерные методы и формы реализации и конкретный результат. В связи с этим, мы рассматриваем процесс

развития познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры как педагогический.

Ориентиром определения содержания понятия «педагогический процесс» в нашем исследовании является определение данного понятия Ю.К. Бабанского, для которого названный феномен - целостный процесс осуществления воспитания в его широком смысле путем обеспечения единства обучения и воспитания (в его узком смысле). Синонимом понятия «педагогический процесс», продолжает автор, является широко используемый термин «учебно-воспитательный процесс» [10, с. 73].

Учитывая позиции Л.И. Анциферовой, Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, В.Д. Симоненко, мы рассматриваем развитие познавательной самостоятельности будущих учителей физической культуры, как целостный педагогический процесс, основанный на взаимодействии педагогов и воспитанников, направленный на последовательное прогрессирующее изменение её структурных компонентов (мотивационно-волевого, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-личностного).

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Анциферова, Л.И. Методологические проблемы психологии развития / Л. И. Анциферова // Принцип развития в психологии / под ред. Л.И. Анциферовой. М.: Наука, 1978. 20 с.
- 2. Безрукова, В.С. Педагогика : учебник для инж.-пед. специальностей / В. С. Безрукова ; Екатеринбург. Обл. ин-т развития регион. образования. — Екатеринбург : Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. — 320 с.
- 3. Большой энциклопедический словарь. В 2-х т. Т. 2 / гл. ред. А.М. Прохоров. М. : Сов. энцикл., 1991.-768 с.
- 4. Краткий философский словарь / под ред. А.П. Алексеева. М.: Проспект, 1997. 256 с.
- 5. Маркова, А.К. Закономерности возрастного развития / А. К. Маркова // Советская педагогика. 1988. № 9. С. 20.
- 6. Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии. М., 1978. С 34
- 7. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. М. : Издво, 2000.-276 с.
- 8. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. В.Д. Симоненко. М. : Вентана-Граф, 2005. 368 с.
- 9. Педагогический словарь : учеб. пособие для студентов вузов / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М. : Академия, 2008. 343, [2] с. (Высшее профессиональное образование, Педагогические специальности).
- 10. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. М. : Просвещение, 1983.-608 с.
- 11. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов пед. вузов : в 2 кн. М. : ВЛАДОС, 1999.
- 12. Психология : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1990. 294 с.
- 13. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова [и др.]. М., 1983. 386 с.
- 14. Селиванов, В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М. : Академия, 2000. 336 с.
- 15. Современный толковый словарь: 75465 словар. ст. М.: OCR Палек, 1998. 367 с.
- 16. Толковый словарь русского языка Васюкова И.А. М. : Изд-во, 2007. 500 с.
- 17. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 20-е изд. М. : Изд-во, 1989. 523 с.

2011

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 18. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М. : Политиздат, 1991. $560~\rm c.$
- 19. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Изд-во полит. лит., 1987. 400 с.
- 20. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (Методологический анализ) / Г. П. Щедровицкий // Щедровицкий, Г. П. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий [и др.]. М., 1993. С. 37.

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 37(091)

Е.А.Аксентьева, г.Шадринск

Взаимообусловленность народного и педагогического образования в Зауралье во второй половине XIX – начале XX вв.

В статье рассматривается зависимость педагогического образования от развития народного. В Зауралье в эпоху «Великих реформ» сложилась система начальных и средних учебных заведений, принадлежащих различному ведомству для удовлетворения потребностей производства, что в свою очередь обусловило подготовку квалифицированных педагогических кадров.

Народное образование, начальные школы, средние школы, светское образование, земская школа.

Открытие первых школ в Зауралье связано с политикой правительства Петра I, направленной на развитие горной промышленности Урала, требовавшей грамотных людей. Потребности производства стали одной из первых причин открытия школ царским правительством. В эпоху заселения Зауральского края (конец XVII в.) проникновение образования в среду жителей шло медленно. Первыми поселенцами являлись малограмотные крестьяне и лишь некоторые из них владели элементарной грамотностью. В основном это были казаки, «освобожденные от подати и нести «Государеву службу» [4], или полуграмотное духовенство, умеющее читать только церковно-славянские книги. Таким образом, грамотные люди редко встречались среди поселенцев.

В распространении грамотности в Зауралье доминирующую роль играло духовенство, организующее школы при церквях и монастырях. Пионером церковной и гражданской образованности стал Далматовский монастырь, основанный в 1644 г., который нуждался в грамотных людях для управления своим хозяйством.

В 1719 г. настоятель монастыря по указу Петра I открыл училище «для обучения чтению и цифири детей крестьян вотчинных с тем, чтобы они, совершеннолетние в хозяйственном управлении могли быть употреблены по монастырю с пользою» [3, с. 31].

Однако в последствии дети крестьян лишились и этой возможности получения образования, так как Далматовское училище превратилось в «рассадник церковности» и на протяжении своей 200-летней деятельности претерпело ряд преобразований, конечной целью которых являлось приспособление к запросам церкви. В последние перед революцией годы Далматовское училище имело статус церковно-учительской школы, готовившей учителей для церковно-приходских школ и школ грамоты.

Необходимо отметить, что распространение грамотности в регионе наталкивалось на ряд трудностей. Во-первых, это нежелание родителей отдавать своих детей, часто главных помощников в домашнем хозяйстве, в школы. Во-вторых, бедность материальной базы школ, а также необразованность и даже грубость учителей-священников рождали недоверие к образованию у детей и взрослых. Нередки были случаи, что родители нанимали другого учителя за отдельную плату изучать современную русскую азбуку для обучения письма, так как во многих сельских школах преподавалась церковно-славянская азбука, которая являлась очень сложной и не использовалась в повседневной жизни. На территории современного Зауралья в изучаемый период проживали люди разных национальностей, что также влияло на

низкий уровень образования в регионе в связи с отсутствием потребности в образовании у самих родителей. Многие из них прожили всю жизнь малограмотными или совсем не грамотными и не понимали пользу знаний. Необходимо отметить отрицательное отношение к светскому образованию у церкви, которая регулярно осуществляла проверку учебных заведений и писала в отчетах негативную характеристику о методах обучения, учителях.

В Зауралье во второй половине XIX — начале XX вв. не было единой стройной школьной системы. Отдельные школы принадлежали различным государственным ведомствам, организациям и имели во многом несхожие программы обучения. В середине XIX в. уровень грамотности в Зауралье и на Урале оставался весьма низким. В 1861 г. во всей Западной Сибири насчитывалось только 23 гражданских министерских школы, в которых обучалось 998 учеников.

К школам духовного ведомства на территории Зауралья относились церковные школы грамоты, церковно-приходские школы, приходские училища, духовные училища. Эти школы объединяло то, что организовывались они лицами духовного звания, а занятия проходили обычно в помещениях при церкви или в доме священника.

Церковные школы грамоты имели от одной до трех групп. В программу обучения входили следующие предметы: закон Божий (краткая священная история Ветхого и Нового завета и краткий катехизис), церковное пение с голоса, церковнославянское и русское чтение, письмо и начальное счисление.

Учитель получал за свою работу от родителей учеников небольшую плату — около 15 руб. в год. Школы грамоты содержались на средства крестьян. Однако в неурожайные годы, когда материальный уровень крестьянства резко снижался, они отказывались сдавать помещения для школ и содержать учителей. Такой случай в 1890 г. произошел в деревнях Поповой и Лихачевой. Пытаясь сохранить школы, священник просил у чиновников разрешения расходовать на каждую школу по 15 руб. церковных денег, чтобы частично оплачивать наем помещений и работу учителей [1, с. 458].

Открытие школ грамоты было важным событием в селе и сопровождалось особой церемонией. Все население деревни собиралось в школе под колокольный звон. Священник произносил речь об обязанностях родителей заботиться о воспитании детей в религиозном духе. Торжество заканчивалось молебном.

80-х гг. XIX в. царское правительство активно открывало школы при церковных приходах, т. е. церковно-приходские школы. Ассигнования на эти школы увеличивались из средств казны. Так, в 1902 г. на эту цель выделено 10,5 млн. руб., а на другие начальные школы только 5 млн. руб. В тех селениях, где существовали церковно-приходские школы, запрещалось открывать земские школы. В губерниях, где не было земства, церковно-приходские школы в 1900 г. составили около 80% всех начальных школ.

Церковно-приходская школа, прежде всего, воспитывала детей в духе православной церкви. Часто она воспитывала не столько «русское дитя, сколько православно-церковное». В качестве доказательства можно привести тот факт, что закон Божий и церковно-славянский язык считались важнее русского языка. Педагогический персонал школ часто состоял из лиц, не имеющих ни общеобразовательной, ни педагогической подготовки, а положение учителя было бесправно перед священником.

Срок обучения в церковно-приходских школах, по правилам 1884 г., был двухлетним, а к концу 90-х гг. XIX в., когда во многих земских школах стал вводиться четырехлетний курс, продолжительность обучения в церковно-приходских школах увеличилась до трех лет.

Церковь принуждала население к сборам на содержание церковно-приходских школ под видом «доброхотных пожертвований благочестивых прихожан». Ученики

старших классов церковно-приходских школ часто использовались церковниками как рабочая сила не только для нужд школы, но и в хозяйстве церкви. За учебники и письменные принадлежности родители платили сами, а в земских школах, например, речь о которых пойдет ниже, они предоставлялись учащимся бесплатно.

Все это вынуждало сельские сходы выносить решение о замене церковноприходской земской. Однако такие решения отменялись царской администрацией, церковно-приходскими недовольные школами крестьяне подвергались репрессиям и преследованиям. Служители церкви стремились сосредоточить в своих руках все начальные школы. В государственный Совет в 80 – 90х гг. XIX в. несколько раз вносились проекты передачи всех начальных школ в ведение Синода, т. е. превращения их в церковно-приходские. Подъем общественного движения во второй половине 90-х гг. не дал осуществить эти реакционные намерения.

Церковно-приходские школы открывались и в Кургане, в селах и деревнях уезда (Мало-Чаусовская, Сычевская, Ключевская, Елошанская и др.). Подчинялись эти школы духовному ведомству, которому были переданы в подчинение и школы грамоты. В церковно-приходских школах преподавали следующие предметы: закон Божий (6 уроков в неделю), церковно-славянский язык (4 урока в неделю), русский язык (8 уроков в неделю), счисление (6 уроков в неделю), чистописание (3 урока в неделю), церковное пение (3 урока в неделю). Так как эти школы открывались при церквях, то значительную часть предметов преподавали священники, дьяконы, дьячки. Преподавание служителям церкви не оплачивалось, поэтому они рассматривали свою обязанность как обузу. Обычно в церковно-приходских школах работал второй учитель, имевший специальное образование. Таких учителей готовили духовные училища, но очень часто преподавали ученики, успешно закончившие два класса этой же школы. За работу они получали 100-150 руб. в год. Кроме этого учителям выплачивались пособия от родителей учеников. После учреждения епархиальных училищ (женских средних учебных заведений церковного ведомства с семилетним курсом) учительницами многих церковно-приходских школ стали выпускницы этих учебных заведений.

Иногда образованные девушки по собственному желанию соглашались вести занятия бесплатно. С каждым годом количество учениц в церковно-приходских школах увеличивалось: в 1903 г. в 42 школах Курганского уезда мальчиков училось 1184, а девочек 491. Крестьянских девочек особенно привлекала в обучении система дополнительных уроков по рукоделию, которая с каждым годом распространялась все больше и больше. На них настаивали как крестьяне, так и руководство школ, чтобы научить девочек вполне доступному, легкому и полезному домашнему труду.

Не все дети школьного возраста имели возможность посещать даже церковноприходские школы и школы грамоты. Для школ необходимы были, во-первых, деньги, во-вторых, различные книги и учебные пособия. Иногда родители не понимали необходимость образования, так как многие из них сами прожили всю жизнь неграмотными. Кроме этого, дети в крестьянской семье были необходимы как помощники.

В 70-80 гг. XIX вв. церковно-приходским школам стало оказываться особое покровительство. Это связано с тем, что царское правительство и церковь как официальный идеолог царизма были обеспокоены ростом земских школ после земской реформы 1864 г. В 1884 г. опубликованы «Правила о церковно-приходских школах», а сами школы с этого времени получили «второе рождение», но возник целый ряд трудностей. Из Курганского округа в Тобольский епархиальный училищный Совет поступали сообщения местных священников о том, что церкви не имели достаточно средств и людей, способных преподавать, поэтому к январю 1885 г. многие церкви даже не приступили к открытию церковно-приходских школ. Отмечалось также, что

при многих приходах уже имелись приходские училища, удовлетворявшие потребности народа в обучении детей. Кроме этого, существенной причиной стало отсутствие материальных средств из-за неурожайных лет.

Содержание церковно-приходских школ и школ грамоты происходило уже не только за счет крестьян; средства поступали от Тобольского епархиального училищного совета, церквей, волостных и сельских общин, благотворительных учреждений, от частных лиц. Несмотря на это, материальная база школ духовного ведомства в Зауралье находилась на очень низком уровне. Не хватало школьных помещений, оборудования, учебников и учебных пособий.

В 1896 г. церковно-приходских школ и школ грамоты в Шадринском уезде было всего 48. В 1904-1905 гг. в уезде насчитывалось 33 церковно-приходских школы с 1586 учениками (1034 мальчика и 552 девочки). До революции в уезде функционировала 41 церковно-приходская школа. В Курганском округе в 1886 г. работало 6 школ такого типа со 105 учениками (77 мальчиков и 28 девочек), а к 1891 г. открылось еще 14 школ. Обучающихся стало 1081 (811 мальчиков и 270 девочек).

В развитии просвещения в Зауралье большую роль сыграли также приходские училища. Это школы с начальным курсом образования, одноклассные и двухклассные. В одноклассном училище курс обучения продолжался 3 года и класс делился на младшее, среднее и старшее отделение. В двухклассном училище обучение продолжалось 4 или 5 лет, а второй класс имел младшее и старшее отделение. В отличие от уездного училища или гимназии в приходском училище учились дети одного прихода. В каждом классе преподавал свой учитель, который вел занятия во всех отделениях, и законоучитель, который преподавал закон Божий в обоих классах.

Двухклассные начальные училища современники называли «школой-тупиком». Это означало, что выпускники училищ не имели возможности продолжать общее образование в средних школах, так как учебные планы и программы не имели преемственной связи со средними школами. Число двухклассных училищ было невелико, примерно одно на волость. Выпускники поступали по экзамену в сельскохозяйственные школы, учительские семинарии и на различные курсы.

К более повышенным начальным школам относились городские училища. Большая часть уездных училищ, существовавших по уставу 1828 г., преобразовалась в 70-х гг. в городские училища по «Положению» 1872 г. Эти училища имели шестилетний курс обучения, цель которых заключалась в обеспечении повышенным начальным образованием и прикладными знаниями детей недворянского происхождения (сыновей ремесленников, мелких служащих, мелких торговцев и пр.).

Городские училища являлись, как и двухклассные училища, «школамитупиками», так как преемственной связи между ними и средними учебными заведениями не существовало. Они просуществовали до 1912 г. После этого были преобразованы в высшие начальные училища с четырехлетним курсом обучения (после начальной школы).

Анализируя статистические данные, мы делаем вывод, что кроме мужских и смешанных начальных школ за 80-90-е гг. XIX в. открыто несколько женских приходских школ для обучения девочек, из которых, например, Шадринское, после ряда преобразований, в 1906 г. стало женской гимназией [2, с. 100].

Общий показатель обучения женского населения России был низким. Однако во второй половине XIX в. этому вопросу уделялось особое внимание. Директор училищ Пермской губернии в своем отношении в Шадринскую городскую Думу указал на нехватку учебных заведений для обучения дочерей лиц среднего сословия, в особенности училищ. Женское образование в этом случае связывали с семейным счастьем и спокойствием, которые зависели от душевных качеств женщины-хозяйки, от

ее ума и находчивости. Также указывалось на то, что женщина не сможет хранить домашний очаг, если будет необразованна.

Наибольший интерес представляет то, как решался вопрос по поводу получения средств на открытие и содержание женских школ. В одном из журналов предлагалось несколько вариантов. Сборы могли носить характер пожертвований и собираться в разные важные моменты жизни, среди которых были день рождения или день ангела, день бракосочетания, день крещения ребенка. Также предлагалось вычитать несколько копеек с рубля с гильдейских капиталов купцов 1, 2, 3 гильдий.

Духовные училища относились к профессиональным школам и готовили священнослужителей для церковных приходов. В курс училищ входили следующие предметы: Священная история Ветхого и Нового Завета, катехизис и церковный устав, краткая русская история, русский и церковно-славянский языки, греческий и латинский языки, арифметика, природоведение, география, церковное пение, чистописание и черчение. На территории Зауралья было два духовных училища: Далматовское и Курганское.

В начале XX в. в связи с ростом грамотности, большим знакомством с городской жизнью церковно-приходское образование перестает удовлетворять возросшим потребностям крестьян. Проходивший в 1905 г. Учредительный съезд Всероссийского крестьянского союза прямо потребовал, чтобы все школы стали светскими, и признал необязательность преподавания закона Божьего. Понимая значение просвещения, крестьяне часто отказывались содержать церковно-приходские школы и отправлять в них детей. Возникла потребность в организации целой сети светского образования.

Отсутствие средств и нехватка учителей сдерживали открытие новых школ. Однако к началу 70-х гг. XIX в. в Курганском уезде уже работало 30 светских сельских училищ. Находившиеся первоначально в ведении Министерства государственных имуществ, они затем были переподчинены Министерству народного просвещения. Изза низких ассигнований училища очень сильно нуждались. Ощущалась нехватка раскладных азбук, картин для наглядного обучения, арифметических ящиков, шведских счетов, географических карт и другого учебного оборудования. В результате слабой материальной базы успехи учеников были неудовлетворительны.

Распространенным типом школ были школы домашнего обучения. Их целью являлось распространение грамотности в уезде и создание переходной ступени к нормальной школе. В Шадринском уезде в 1888 г. школы домашнего обучения посещали 2,79% населения.

Большинство этих школ располагалось в деревнях. Занятия проходили в крестьянских домах, которые часто не имели условий для обучения. Вскоре подобные школы перестали удовлетворять потребности населения и самих учителей. Например, учитель Нижнепетропавловского училища Аркадий Рачков написал докладную записку Шадринскому уездному земскому собранию, в которой подробно изложил свои мысли по поводу школ домашнего обучения. Среди причин, тормозящих развитие образования в школах, А. Рачков указал недостаток учителей, отсутствие учебной литературы. В качестве выхода из сложившейся ситуации педагог предлагал организовывать школы из 2 отделений, в которых учащиеся изучали бы курс первых двух отделений нормальной школы и в дальнейшем могли поступить на старшее отделение. Существующие же школы домашнего обучения не могли даже в большинстве случаев «заронить в учениках искру любознательности» [5].

Стремление крестьян к просвещению пробуждало у них собственную инициативу, результатом которой стало открытие школ грамоты, являющихся низшим типом начального обучения. «Школки грамоты», как их раньше называли, пришли на смену домашних школ и представляли собой дешевый тип начальных училищ, подчиненных в организационном и методическом отношениях начальному народному

училищу. Они являлись подобием филиалов основных начальных училищ, но содержались в хозяйственном отношении за счет родителей учащихся или населения.

Эти школы могли организовать члены причта, монастыри, благотворительные учреждения, отдельные прихожане, сельские и городские общества и земство. Преподавали в школах лица, имеющие свидетельство на звание начального учителя или учителя церковно-приходской школы. При отсутствии такого свидетельства священник предварительно подвергал кандидата на учительскую должность испытанию на знание молитв, священной истории, краткого катехизиса и других предметов обучения в школе грамоты. Если кандидат подтверждал свои знания и оказывался нравственно благонадежным, то священник давал письменное разрешение на преподавание.

Однако даже таких школ было немного, а уровень даваемых знаний невысоким. Несколько лучше обстояло дело в Пермской губернии, где после реформ графа П.Д. Киселева особое внимание уделялось развитию государственных школ. В 1860 г. в Камышловском уезде насчитывалось 13 таких школ с 349 учениками, а в Шадринском 12 школ с 351 учениками.

Необходимо отметить деятельность земств, которые внесли огромный вклад в развитие народного образования в Шадринском уезде, входившем в рассматриваемый период в Пермскую губернию. В Курганском уезде, входящем в Тобольскую губернию, земских учреждений не было, поэтому развитие образования обстояло здесь не так удачно. В 1864 г. правительством утверждено «Положение о земских учреждениях». К их компетенции было отнесено также попечение о народном образовании. Однако государственная власть не финансировала земские учреждения, поэтому школы существовали на сборы с населения от обложения недвижимых имуществ: домов, земли, торговых заведений. Земства собирали средства с крестьянских общин на постройку и содержание школ, наем помещений, снабжение школ хозяйственным оборудованием, топливом и т. д. Земские школы с 3 — 4 - летним сроком обучения сыграли значительную роль в распространении грамотности и начального образования среди крестьян. Но их было недостаточно. К 1900 г. в Шадринском уезде работали 82 земские школы, которые вместе с учебными заведениями других ведомств охватывали около 30 % детей школьного возраста.

Учреждение земства в Зауралье произошло в 1870 г. На территории Шадринского округа (бывшие уезды Шадринский, Камышловский и часть Екатеринбургского) в то время существовало около 28 штатных училищ ведомства Пермской палаты государственных имуществ и около 15 школ, находящихся в ведении духовенства, которое старалось подчинить своему влиянию и вышеназванные земские школы. Однако духовенство не осуществляло должного наблюдения над школами из-за желания обогатиться. В отчете о народном образовании в Шадринском уезде нам встретилась фраза: «школы хирели, а духовенство тучнело», четко передающая отношение народа к церкви и ее деятельности в области просвещения [4].

На момент появления земства некоторые школы находились при церковных сторожках и кроме часословов и других церковных книг ничего не имели. Средств у земств было мало и улучшений в первые годы его деятельности в деле народного образования заметно не было. Шадринское земство первоначально могло выделить на народное образование не более 10 тыс. руб. В последующие годы ассигнования земства значительно увеличилось: за первое пятилетие израсходовано около 100 тыс. руб., но к 1875 г., как сообщает журнал очередного земского собрания, «школы не дали ни одного окончившего курс обучения» (тогда курс обучения составлял 3 года).

В первый год своего существования земство решило открыть 5 школ. В следующие годы открытие школ шло в следующем порядке: в 1871-72 гг. школ не открывалось, в 1873 г. была открыта 1 школа, в 1874 г. -9, в 1875 г. -6, в 1876 г. -2, в

1877 г. -0, 1878 г. -2, 1879 г. -1, 1880 г. -5, 1881 г. -3, 1882 г. -2, 1883 г. -4, 1884 г. -3, 1885 г. -3, с 1886 г. по 1889 г. школ открыто не было. Всего открылось 20 школ.

В начале этого периода начальные народные училища находились под контролем священников. Очередное земское собрание в Шадринске в 1876 г. так констатирует это обстоятельство: «Наставники школ — священники только жалованье получают, а дело образования вверяют пономарям, мастеровым и пр.» [4].

К концу первого десятилетия деятельности земства (80-е гг.) на территории Шадринского уезда насчитывалось 38 школ с 64 учащими и 1349 учащимися. В эти же годы Шадринское земство активно открывает школы грамоты из-за их дешевизны. За девять лет открывается 70 школ грамоты. Благодаря этим школам Шадринское земство получило всероссийскую известность.

Духовное ведомство, видя, что дело народного образования уплывает из-под его влияния, заявило «о подрыве основ», поэтому Министерство народного просвещения издает 14 марта 1890 г. распоряжение о подчинении школ грамоты духовному ведомству. Результатом данного распоряжения явилось закрытие почти 74% школ грамоты; к 1895 г. их осталось 19 с 545 учащимися. Земских школ это распоряжение не коснулось [4].

В 1900 г. уже насчитывалось 80 начальных школ с 5176 учащимися, 54 школы грамоты и 26 церковно-приходских школ с 2289 учащимися. Земских средств на народное образование затрачено 85 234 руб. В это десятилетие земство разрабатывает школьную сеть для введения всеобщего обучения (1908 г.).

Состояние светский школы Курганского округа определялось следующими данными: в 1857 г. было 3 школы, в 1873 г. – 30, в 1881 г. – 48, в 1889 г. – 53, в 1897 г. – 57, в 1899 г. – 83, в 1909 г. – 101, в 1915 г. – 155, в 1916 г. – 162 [58, с. 89-93]. То есть за 43 года количество школ увеличилось в 54 раза. Это ощутимый результат развития образования в уезде.

В Шадринске появляются средние учебные заведения: женская гимназия, преобразованная в 1906 г. из Мариинского женского училища, мужская гимназия, Реальное училище (позднее при нем появились двухлетние педагогические курсы) (1907 г.), городские училища, начальные училища, учительская семинария (1914 г.) [4].

В Кургане в 1903 г. открывается Александровская женская гимназия, выпускницы которой получали свидетельство на звание домашней наставницы или учительницы начальной школы. В 1911 г. открывается мужская гимназия, преобразованная затем в школу второй ступени. Ученики, прошедшие полный курс гимназии, работали учителями в местных начальных школах.

Другими заведениями повышенного типа в Кургане были: Высшие начальные училища, низшая ремесленная школа, духовное училище, лесная школа. Лесная школа готовила специалистов по лесному хозяйству. На выпускных экзаменах сдавались все специальные предметы: строительное искусство, сведения по охоте, съемка, нивелировка, лесоводство, древоизмерение, лесные законы, черчение планов, канцелярское делопроизводство. Открытие низшей ремесленной школы обусловлено быстрым развитием промышленности на Урале, которая нуждалась в квалифицированных рабочих, способных осуществлять ремонт и уход за дорогим оборудованием. Школа была открыта при Курганском отделении железной дороги и готовила рабочих для ДЕПО и железнодорожных мастерских.

Подробнее некоторые из этих заведений будут рассмотрены нами в следующей главе нашего исследования, так как они осуществляли подготовку учителей для школ Зауралья.

На территории современной Курганской области насчитывалось несколько общеобразовательных казачьих школ. Они функционировали в станице Звериноголовской и прилегающих деревнях и являлись станичными и поселковыми

учебными заведениями для казачьего сословия. Школы подчинялись Войсковому хозяйственному правлению и атаману военного отдела Оренбургского казачьего войска. Позже они перешли в подчинение Министерства народного просвещения. Содержание образования в казачьих школах имело некоторые характерные особенности. Здесь не только изучались общеобразовательные дисциплины, но и проводилась специальная военная подготовка. Детей учили основам предстоящей воинской службы.

Демократическая интеллигенция Зауралья, осознавая низкий уровень школьного образования, делало попытки распространения общеобразовательных знаний также среди взрослого населения путем создания воскресной школы. Первая такая школа открывается при Шадринском уездном училище в 1861 г. В некоторых школах осуществлялась выдача книг взрослым. Однако царское правительство очень подозрительно следило за работой подобных школ, где в качестве преподавателей, часто безвозмездно, работали курсистки, студентки, передовые народные учителя. Воскресные школы существовали в очень трудных условиях, не получая средств от правительства, находились под неусыпным контролем и надзором полиции и рассматривались царским правительством как опасные и вредные.

В Шадринском уезде в 1887 г. воскресных школ было 12 с 155 учащимися, в 1900 г. – 16, в 1905 г. – 10, в 1910 – 6.

Качество обучения серьезно зависело от продолжительности учебного года. В Западно-Сибирском учебном округе, к которому относился Курганский уезд, он был меньше, чем в европейской части страны. Продолжительность учебного года в городских школах Министерства народного просвещения составляла 172 дня, в сельских — 147, в городских школах Синода — 167 дней, в сельских — 143 дня. В городских учебных заведениях казачьего ведомства год длился 153 дня, в сельских — 139. Длительность занятий была связана с сельскохозяйственным трудом. С началом весенних полевых работ занятия в школах обычно прекращались. Учебный год, как правило, начинался после уборки урожая, и учителям приходилось ускорять изучение программного материала.

На усвоение знаний влияло также наличие либо отсутствие учебных пособий. В 60-70-е гг. в общеобразовательной школе больше использовались работы прогрессивных русских педагогов: Н.Ф. Бунакова, Н.А. Корфа, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского.

Трудности материального характера, отсутствие систематической работы с родителями стали причиной неуспеваемости учеников и их отсева из школ. Учащимся приходилось дома заниматься полевыми работами или другими делами, отвлекающими от школы. Полный курс обучения проходили единицы. В крестьянских семьях дети рано приобщались к труду. В конце XIX в. из 100 мальчиков школьного возраста в Шадринском уезде шли учиться только 48. Из 100 девочек лишь 12 становились ученицами. Процесс демократизации молодежи продолжал нарастать.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что народное образование в Зауралье к началу XX в. достигло определенного прогресса. Сложилась система начальных и средних учебных заведений, принадлежащих различному ведомству. Решающую роль в распространении образования в Зауралье сыграли церковноприходские школы и земские школы, где обучалась основная часть детей. Увеличение количества начальных школ потребовало от властей обратить внимание на вопрос подготовки учительских кадров. С этой целью при женских гимназиях открываются педагогические классы, при училищах работают педагогические курсы, открылась Шадринская учительская семинария. Необходимо отметить также деятельность церкви и частных лиц при распространении грамотности в крае. Особенно значима роль земства в развитии образования в Зауралье. Прогрессивно настроенное учительство

занималось образованием и взрослого населения. Благодаря их работе в крае успешно функционировали воскресные школы.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. История Курганской области (1861-1917 гг.). В 5 т. Т. 2. Курган : Кург. гос. ун-т, 1996. 488 с.
- 2. Клюкина, А.А. Из истории земских школ Шадринского уезда / А.А. Клюкина // Шадринская провинция : материалы регион. краевед. конф. Шадринск : ШГПИ, 1993.
- 3. Манькова, И.Л. Вкладные книги Далматовского Успенского монастыря / И.Л. Манькова. Свердловск : Урал.. отд-ние Рос. Акад. наук, 1992. 245 с.
- 4. Государственный архив в г. Шадринске (ГАШ). Ф. 213. Оп. 1. Д. 623. Л. 1.
- 5. Государственный архив в г. Шадринске (ГАШ). Ф. 492. Оп. 1. Д. 1880. Л. 4-5.

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.29

А.В. Качалова, г.Шадринск

Критериально-диагностический инструментарий опытнопоисковой работы по формированию познавательной готовности дошкольников к обучению в школе

В статье дается описание критериев, показателей и уровней, диагностических методик в аспекте формирования познавательной готовности дошкольников к обучению в школе

Критерии, уровни, показатели.

Организационно-методические аспекты констатирующего этапа опытнопоисковой работы, в первую очередь, связаны с обоснованием критериев и показателей.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что ученые выделяют различные критерии при оценке педагогических процессов. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предлагают такие критерии, как глубина, полнота, оперативность, конкретность, гибкость, обобщенность, систематичность, осознанность, прочность [1; 2;].

А.В. Усова предлагает в качестве критерия использовать полноту выполнения операций, рациональность их выполнения, степень осознанности [3].

В связи с многообразием научных взглядов на проблему определения критериев при определении критериев формирования познавательной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе целесообразно, на наш взгляд, придерживаться следующих требований:

- критерии должны отражать основные закономерности формирования личности ребенка;
- критерии должны обеспечивать установление связей между всеми компонентами исследуемой модели;
 - качественные показатели должны выступать в единстве с количественными.

Познавательная готовность старших дошкольников к обучению в школе проявляется многосторонне, мы выделили в ее структуре мотивационно-потребностный, интеллектуально-операционный и волевой компоненты.

Мотивационно-потребностный компонент выражается в отношении ребенка к школе, к познавательной деятельности, в уровне его познавательного интереса и познавательной активности.

Интеллектуально-операционный компонент определяется качеством развития умственных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение).

Волевой компонент включает в себя уровень развития произвольного внимания, степень произвольности деятельности.

Каждый из выделенных компонентов характеризуется критериями, которые служат обобщенными показателями оценки наличия у детей данного компонента и при этом следует отметить, что не каждый ребенок обладает выделенными критериями в полной мере. Меру (уровень) их сформированности помогают определить показатели оценки.

Для выявления того, какой из компонентов познавательной готовности сформирован в большей степени, а какой в меньшей мы разработали уровни и содержательно наполнили их показателями.

Уровни сформированности познавательного интереса.

Оптимальный – преобладает потребность получения новых знаний, ребенок осознает необходимость учения.

Ведомый — получение новых знаний не является мотивом познавательной деятельности, учение не осознается как объективная необходимость, привлекает внимание только внешняя сторона обучения, связанная с наличием школьной атрибутики.

Деструктивный – учение не осознается как цель, не принимает цели обучения, не проявляет желание заниматься познавательной деятельностью.

Уровни познавательной активности.

Оптимальный — не нуждается во внешних стимулах, проявляет желание и стремление к целенаправленному поиску решения познавательной задачи, обладает мотивом достижения цели.

Ведомый — мотив достижения цели неустойчив, в поиске решения задачи проявляет активность под воздействием внешних стимулов и «ведении» к нему (поиску) воспитателем.

Деструктивный – отсутствует мотив достижения цели, активности не проявляет, требуется постоянное внешнее стимулирование.

Уровни сформированности мыслительных операций анализа и синтеза.

Оптимальный – самостоятельно определяет стратегию познавательной деятельности, осуществляет анализ и синтез при решении.

Ведомый — недостаточно владеет анализом и синтезом при решении задачи, но при совместном с воспитателем решении успешно справляется с данными операциями и определением стратегии познавательной деятельности.

Деструктивный — не владеет операциями синтеза и анализа, помощь со стороны воспитателя принимает, но не проявляется активная обратная связь в познавательной деятельности.

Уровни сформированности мыслительных операций сравнения и обобщения.

Оптимальный – владеет операциями сравнения и обобщения в знакомой и новой ситуации, самостоятельно определяет стратегию познавательной деятельности.

Ведомый – только при ведущей роли воспитателя осуществляет в общем верно операции сравнения и обобщения и определяет стратегию познавательной деятельности.

Деструктивный – не владеет операциями сравнения и обобщения и с трудом их осуществляет даже при помощи воспитателя, стратегию познавательной деятельности определить не может.

Уровни сформированности произвольности деятельности.

Оптимальный — принимает предлагаемое задание полностью и сохраняет внимание до окончания деятельности, владеет самоконтролем, стремится и преодолевает самостоятельно трудности в работе, производит адекватную самооценку.

Ведомый – принимает задание полностью, сохраняет его до конца работы, но часто отвлекается, переключается на другие виды деятельности, но совместно с воспитателем способен «вернуть» исходное состояние и доводит начатое до конца, самоконтроль недостаточный, только совместно с воспитателем осуществляет самооценку.

Деструктивный – принимает лишь часть задания, не сохраняет его до конца работы, в результате деятельность принимает хаотичный характер, непродуманна, не результативна.

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Уровни сформированности произвольного внимания.

Оптимальный — внимание устойчиво, концентрируется на объекте познавательной деятельности необходимое и достаточное время.

Ведомый – внимание и концентрация неустойчивы.

Деструктивный – внимание неустойчиво, концентрация внимания на объекте отсутствует.

Уровни познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе мы сформулировали следующим образом:

Оптимальный уровень познавательной готовности ребенка к обучению в школе характеризуется осознанием ребенком важности и необходимости учения, активным включением в процесс познавательной деятельности, получение новых знаний выступает в качестве мотива познавательной деятельности. Способен выделять формальные признаки в процессе анализа объекта. Устанавливает ассоциативные связи с другими значимыми единицами. Высокий уровень сформированности интеллектуальных операций позволяет ребенку правильно определить стратегию познавательной деятельности. Проявляет умение строить свою деятельность в соответствии с поставленной целью, контролирует соответствие своих действий, внимание сосредоточено и не нуждается во внешних стимулах.

Ведомый уровень познавательной готовности ребенка к обучению в школе характеризуется тем, что получение новых знаний не всегда является мотивом познавательной деятельности, ребенка привлекает внешняя сторона обучения, связанная со школьной атрибутикой, в процессе познавательной деятельности недостаточно активен и самостоятелен, при выполнении задания не наблюдается свернутость мыслительного процесса, анализ осуществляет на основе выделения значения объекта и относит его к классу, названию, стратегию познавательной деятельности определяет с эпизодической помощью педагога, ребенку характерна нестабильность произвольности поведения, внимание подвержено неустойчивости при отсутствии внешних стимулов, нуждается во внешней стимуляции.

Деструктивный уровень познавательной готовности ребенка к обучению в школе характеризуется отсутствием интереса к познавательной деятельности, несформированностью структурных компонентов познавательной готовности, следствием чего является пассивность, неумение определять стратегию познавательной деятельности даже при направляющей помощи педагога, деятельность ребенка беспорядочна, волевое усилие отсутствует, при выполнении заданий не наблюдается свернутость мыслительного процесса, при анализе, синтезе, сравнении и обобщении способен учитывать только изменение одного из параметров ситуации, анализ осуществляет только на основе внешних характеристик, а внешнее стимулирование не дает должного эффекта.

Оценивать показатели сформированности познавательной готовности ребенка к обучению в школе в нашем исследовании возможно, применяя следующие методики: Диагностика учебной мотивации (ДУМ-1). Методика «Готовность к обучению в школе» (ГОШа) Н.Н. Мельниковой, Д.М. Полева, О.Б. Елагиной. Методика М.Г. Гинзбурга для выявлению уровня познавательного интереса к школе. Диагностические задания. Методики «Простые аналогии», «Выбор фигуры», «Эскизы», Методика «Готовность к обучению в школе» (ГОШа) Н.Н. Мельниковой, Д.М. Полева, О.Б. Елагиной. Методика «Расчленение фигуры» Л.А. Венгера Методика «Готовность к обучению в школе» (ГОШа) Н.Н. Мельниковой, Д.М. Полева, О.Б. Елагиной. Методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина. Методика «Домик» Н.И. Гуткиной.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. М.: Знание, 1980. 320 с.
- 2. Скаткин, М.Н. Методолоия и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. М. : Педагогика, 1986.
- 3. Усова, А.В. Критерии качества знаний : лекции для учителей и студентов пед. вузов / А.В. Усова. Челябинск : Факел, 1995. 22 с.

УДК 371.1

Л.В. Максимова, г.Ханты-Мансийск

Программно-целевой подход как теоретико-методологическая основа моделирования процесса развития инновационной компетентности педагогов дошкольного образования

В статье раскрывается программно-целевой подход и его значение для моделирования процесса развития инновационной компетентности педагогов дошкольного образования.

Методологический подход, программно-целевой подход.

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» [2, С. 74].

Выбор тех или иных подходов для исследования определяется спецификой изучаемого феномена.

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.

На роль практико-ориентированной тактики в нашем исследовании был выбран программно-целевой подход.

Наряду с термином «программно-целевое управление» в литературе встречается и более короткий термин: «целевое управление», при этом некоторые ученые пытаются проводить разграничительные линии между значениями двух терминов. В частности, иногда программно-целевое управление противопоставляется так называемому «простому целевому управлению», в котором задаются цели, но не задаются конкретные сроки достижения целей и ресурсные ограничения, а также «регламентному управлению», в котором наряду с целями задаются ресурсные ограничения, но не определяются сроки достижения цели.

Программно-целевым является такое управление, которое предполагает не любое, а достаточно строго определенное понимание цели. Цель рассматривается в его контексте как образ желаемого результата, достижение которого, в принципе, возможно и зависит от усилий как управляющих, так и тех, кем они управляют.

При этом обязательным является постановка точных, измеряемых, операционально заданных целей (включая фиксацию сроков, сроков их достижения и объёмов допустимого расхода ресурсов).

При программно-целевом управлении речь идет не просто о наличии каких-то целей (какие-то цели есть у любого управления), а о постановке комплекса взаимосвязанных, хорошо структурированных целей, ориентирующих систему и

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

совместную деятельность людей на достижение определенных конечных и промежуточных результатов.

При использовании программно-целевого управления в сфере образования необходимо различать цели образовательных систем и цели самих программ.

Цели образовательных систем могут быть связаны, например, с новым уровнем образованности и развития выпускников, с иным уровнем их социальной компетентности и адаптивности, с изменением социальных вкладов и последствий образования в более широком социальном окружении. Там, где речь идет о программах развития, важно понимать, каковы цели конкретных нововведений, запланированных в системе, какие изменения должны быть получены в результате их освоения.

В работах, подготовленных в Институте управления образованием РАО [1; 3; 4], подчеркивается, что цель - это заданный качественно, а где необходимо, и количественно, образ желаемого (ожидаемого) результата, который реально может быть достигнут к фиксированному моменту времени вследствие реализации действий, предусмотренных программой.

При этом цель должна обладать пятью основными свойствами, как:

- 1. Полнота содержания, т.е. определенность всех характеристик результата, существенных для его максимального соответствия потребности.
 - 2. Операциональности определения ожидаемого результата (контролируемость).
 - 3. Временная определенность.
 - 4. Реалистичность (соответствие возможности).
- 5. Актуальность. Побудительность (соответствие мотивам субъекта деятельности).

Формулировки типа «обеспечить удовлетворение возрастающих потребностей», «повысить социальную активность», «повысить качество образования» — это примеры плохо определенных целей — псевдоцелей.

Правильное определение и постановка операционально заданных целей, прежде всего, зависят от умелого выделения проблем, существующих в образовательных системах. При этом проблема (в отличие от житейских толкований проблемы как некоторой трудности, препятствия, вопроса или темы для обсуждения) понимается как несоответствие между желаемыми и фактическими результатами, устранение которого не имеет готового способа действия.

Что касается назначения программы как документа, она обычно выполняет следующие взаимосвязанные задачи:

- 1) выявить и зафиксировать достигнутый уровень развития системы, ее место в более широкой системе, ее состояние, достижения и актуальные проблемы;
- 2) построить и описать (в виде некоторого концептуального проекта) образ желаемого будущего состояния системы;
- 3) определить и спланировать стратегию и план реализации действий, необходимых и достаточных для перехода (перевода) системы из наличного состояния в желаемое.

Разработка целевых программ рассматривается как творческий процесс. В то же время программы обязательно ориентируются на соответствие определенному набору обязательных требований.

В научной литературе выделены требования к программам как документам, соблюдение которых повышает вероятность их успешной реализации, а нарушение — наоборот, ставит ее под сомнение.

Программы должны обладать, в частности, следующими свойствами:

- актуальностью (ориентацией на выявление и решение ключевых проблем);
- целостностью;
- прогностичностью;

- реалистичностью;
- контролируемостью.

Хорошая программа, как правило, имеет ценностный, индивидуальный характер.

Программу стоит отличать от концепции и плана. В нашем понимании программно-целевого подхода в управлении развития инновационной компетентности педагогов дошкольного образования программа выступает как более широкий документ, включающий в себя и аналитико-прогностическое обоснование, и концепцию желаемого будущего, и план реализации этой концепции.

В других случаях, когда под программой понимают только последнюю ее часть (то есть план действий), оказывается, что концепция не входит в программу, а предшествует ей.

Для понимания сущности целевой программы ее полезно сопоставить с планом. С одной стороны, программа является разновидностью плана, а это значит, что могут быть выделены сходства между программой и планом работы и их различия.

К первым мы относим наличие у программ в обязательном порядке аналитического обоснования; формулирования ожидаемых результатов (постановки целей); состава и последовательности действий, необходимых для достижения целей.

Но программы, особенно программы развития (и в этом их существенное отличие от традиционных планов), реализуют стратегический подход к управлению, имеют ярко выраженные прогностическую и инновационную направленность, опираются на специфические виды и методы анализа (проблемно-ориентированный анализ).

С другой стороны, будет справедливо сказать, что программа в широком ее понимании включает в свой состав план, точнее планы:

- во-первых общий стратегический план изменений (стратегию программы);
- во-вторых весьма детализированный план его реализации, которые вместе с аналитическим обоснованием и концептуальным проектом желаемого будущего включаются в общую ткань целевой программы.

Еще одним ключевым понятием программно-целевого подхода в педагогическом управлении является понятие о целереализующей структуре. Оно связано с тем, что всегда должна быть полная ясность:

- какие специальные структуры (координационные советы, советы по инновациям, стратегические команды и т.п.) будут созданы и использованы для обеспечения реализации программных целей;
- кто должен будет войти в эти структуры и с какими компетенциями, ролями, обязанностями;
 - как будет организовано взаимодействие людей в рамках этих структур.
- В практике педагогического управления инновационной деятельностью педагогов, рациональное распределение функций и координация их деятельности достигается путем разработки матрицы реализации целевых программ. В соответствии с ней управление развитием инновационной компетентности педагогов дошкольного образования может быть представлена как целевая подсистема управления процессом развития инновационной компетентности педагогов.

Такое понимание управления развитием инновационной компетентности педагогов дошкольного образования затрагивают все уровни управления и позволяют включать педагогов не только к разработке целевых программ, но и их реализации.

В нашем исследовании программно-целевой подход позволяет не нарушая субординации и распределения полномочий, существующих в функционально – линейной структуре управления дошкольным образовательным учреждением, выстроить модель управления развития инновационной компетентности педагогов на основе принципов

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Таким образом, построение модели управления развития инновационной компетентности педагогов дошкольного образования основывается на применении программно-целевого подхода, позволяющего раскрыть целостность исследуемого процесса, выявить механизмы, обеспечивающие эту целостность, свести их в единую теоретическую картину.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Аменд, А. Ф. Я человек, ты человек, мы люди : учеб. пособие для 1-го кл. общеобразоват. шк. / 3. И. Тюмасева, А. Ф. Аменд ; Челяб. гос. пед. ун-т, Челяб. экол.-валеол. Центр. Челябинск : Факел, 1996. 195 с.
- 2. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. М. : Наука, 1973. 271 с.
- 3. Громыко, Ю. В. ОДИ и развитие образования. (Технология прорыва в будущее) / Ю.В. Громыко. М., 1992.
- 4. Конаржевсий, Ю.А. Внутришкольный менеджмент / Ю.А. Конаржевсий. М. : Пед. поиск, 1992. 244 с.

УДК 373.2

М.Е Медведева, г.Шадринск

Творческая направленность как научное понятие в контексте проблемы формирования творческой направленности детей старшего дошкольного возраста

В статье на основе анализа научных источников рассмотрены различные точки зрения на понятие «творческая направленность» применительно к различным видам деятельности детей дошкольного возраста.

Направленность личности, творческая направленность, дошкольный возраст.

Современные тенденции личностно-ориентированного образования и возрастающая потребность общества в творческих личностях обуславливает необходимость эстетического развития детей дошкольного возраста, их творческой направленности, художественного вкуса.

Формирование творческой направленности детей старшего дошкольного возраста невозможно рассматривать вне контекста эстетического развития, так как в его основе лежит развитие эстетического восприятия, творческого воображения, эмоционально-чувственное отношение к действительности и творческой деятельности, которые составляют основу целостного развития личности.

Вышесказанное подчеркивает актуальность проблемы формирования творческой направленности детей старшего дошкольного возраста на социально-педагогическом, научно-педагогическом и научно-методическом уровнях.

Формирование строгой и непротиворечивой системы понятий определяется логикой их раскрытия, что позволяет выстроить проблему на основе анализа научных источников и обозначить ведущее научное понятие, дать его определение и использовать в качестве ведущего в аспекте формирования творческой направленности детей старшего дошкольного возраста.

Так, В.С. Мерлин считает, что направленность личности — это общее направление деятельности, определяемое системой господствующих мотивов, их взаимной ролью и соотношением; общий фактор самосознания в целом. От направленности зависит, какая именно активная деятельность, какие ощущения и образы, переживания и побуждения приобретают наибольшую значимость для человека, а также то, на какие свойства человек обращает внимание и осознает их с наибольшей ясностью, какими именно нравственными нормами и критериями он руководствуется, подвергая их оценке. [7]

С точки зрения П.М. Якобсона, понятие «направленность личности» в психолого-педагогической литературе трактуется неоднозначно. Существуют практический, организаторский, интеллектуальный, технический, эстетический типы направленностей. Однако, отдавая предпочтение какому-либо виду деятельности, люди могут иметь различные виды моральной и творческой направленности.

В настоящее время существует ряд работ педагогов, психологов посвященных определению «творческая направленность личности». В общепсихологической интерпретации направленность личности есть совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Направленность личности характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых проявляют себя потребности человека, и выражается мировоззрение человека. [4]

По мнению В.Т. Кудрявцева, творческая направленность, есть одна из ведущих видов жизнедеятельности человека, глубинно-личностное образование, которое в сочетании с другими качествами может проявляться, как в стремлении совершать общественно-полезные деяния, так и узко личностные. [5]

Различные аспекты творческой направленности личности рассмотрены в исследованиях Л.Н. Гимпель, А.Н. Зиминой, В.Т. Кудрявцева, Е.В. Мигуновой, Е.В. Пчелинцевой, А.И. Савенкова, Т.В. Панченко и др.

А.И. Савенков считает, что «творческая направленность — одна из основных характеристик творческой личности, в мотивационно-потребностной сфере которой доминируют мотивы, непосредственно связанные с творческой деятельностью». [10]

Исследуя проблему формирование творческой направленности учащихся в процессе изучения дисциплин педагогического цикла, Л.М. Гимпель, указывает, что творческая направленность есть совокупность мотивов, направленных на активнопреобразовательное отношение к миру, обусловливающих формирование индивидуализированной системы личностных качеств, важнейшими из которых являются чувство новизны, поиск нестандартных решений, потребность в познании, способность к самодвижению, самоизменению и саморазвитию.[1]

Наше исследование направлено на формирование творческой направленности у детей старшего дошкольного возраста и в период возрастного развития детей 5-7 лет происходит становление базиса личностной культуры ребенка, при формировании которого рождаются и развиваются такие главные образующие творчества, как воображение и основанные на нем первые проявления творчества, произвольность в виде замысла и его реализации. А.М. Матюшкин отмечает: «С 5-6 лет основным компонентом творческого развития ребенка становится проблемность, которая обеспечивает постоянную открытость ребенка новому, что выражается в поиске несоответствий и противоречий».[6] «Раскрыть» личность ребенка — означает направить его творческие начала, воспитать чувство юмора, развить не только его речь, но и мысли, разум, чувства.

Развитие ребенка старшего дошкольного возраста происходит как становление его субъектом разнообразных видов деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.) Успешность формирования творческой направленности личности

детей старшего дошкольного возраста в условиях воспитательно-образовательного процесса непосредственно связана с включением ребенка в продуктивную деятельность: художественную, игровую, речевую и др.

Проводя исследования в области воспитания детей средствами музыкального искусства, А.Н. Зимина определяет творческую направленность личности ребенка старшего дошкольного возраста, как художественно-педагогический процесс и как результат определенного этапа развития личности. Применительно к музыкальной деятельности под творческой направленностью личности ребенка понимается ее доминирующая характеристика индивидуального исполнительства, включающая желание и умение проявить самостоятельность, инициативу, волевое усилие в импровизации, готовность отступить от заданного образца, «разрушить» инструкцию и проявить оригинальность. [3]

В свою очередь, Е.В. Пчелинцева, творческую направленность личности дошкольника определяет, «во-первых, как личностно-возрастную характеристику развивающейся психической деятельности ребенка, и, во-вторых, как показатель устойчивых мотивов, ведущих к формированию нравственно-эстетических чувств, взглядов, волевой готовности к значимо-полезной деятельности». [9]

Применительно к речевой деятельности, под творческой направленностью личности детей старшего дошкольного возраста в диссертационном исследовании Т.В Панченко, понимается доминирующая характеристика индивидуальных суждений, включающая желание и умение проявить инициативу, импровизационную оригинальность, готовность отступить от заданного образца. [8]

В результате анализа различных подходов к определению сущности проблемы исследования, мы выяснили, что ключевым в понятии «творческая направленность» исследователи обозначают импровизационную оригинальность, готовность отступить от заданного образца, чувство новизны, способность к самодвижению, саморазвитию и самоизменению. На наш взгляд, более обоснованной является точка зрения В.А. Дмитриева, которую мы возьмем за основу при определении творческой направленности «как динамической тенденции личности, которая основывается на творческой активности, проявляется в различных видах фантазирования в процессе самовыражения». [2]

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Гимпель, Л.П. Формирование творческой направленности учащихся в процессе изучения дисциплин педагогического цикла (на примере педагогического колледжа) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Гимпель. Минск, 2001. 19 с.
- 2. Дмитриев, В.А. Развитие творческой направленности у детей в процессе различных видов музыкальной деятельности : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.07 / В.А. Дмитриев. Екатеринбург, 2002. 22 с.
- 3. Зимина, А.Н. Метод творческих заданий : тем. сб. ст. / А.Н. Зимина // Детское творчество / под ред. М.М. Кониной. М. : МГПИ. С. 186.
- 4. Козлова, С. Дошкольная педагогика / С. Козлова, Т. Куликова. М.: Академия, 2000.
- 5. Кудрявцев, В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка / В.Т. Кудрявцев. М.: УРАО. 1997
- 6. Матюшкин, А.М. Концепция одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. М. : Педагогика, 1989. № 6. С.29-33.
- 7. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. М. : Педагогика, 1986. 256 с.
- 8. Панченко, Т.В. Воспитание творческой направленности личности детей старшего дошкольного возраста в процессе речевой деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Панченко. М., 2005.

- 9. Пчелинцева, Е.В. Воспитание творческой направленности личности детей старшего дошкольного возраста на основе моделирования проблемно-поисковых ситуаций в воспитательно-образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Пчелинцева. Мурманск, 2003. 183 с.
- 10. Савенков, А.И. Основные подходы к разработке концепции одаренности / А.И. Савенков // Педагогика. М. : Педагогика, 1998. № 3. С.24-29.

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 37.016

Ж.В. Демьянова, г.Шадринск

Формирование устойчивой мотивации к изучению иностранного языка на основе интеграции аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий

Рассматриваются приемы формирования мотивации студентов неязыковых факультетов к изучению иностранного языка на основе интеграции аудиторных и внеаудиторных занятий.

Мотивация, иностранные языки, неязыковой факультет, приемы, методика.

Формирование мотивации студентов к изучению иностранного языка связано с развитием устойчивого интереса к иноязычной культуре и, в условиях неязыкового факультета, наиболее эффективно на основе интеграции аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий.

Мотивационно-ценностное отношение **УМОНРИБЕКОНИ** обучению К детерминировано не только переживанием его результативности, оно опирается и на процессуальную мотивацию, удовлетворенность самим процессом обучения, на положительную мотивацию к изучению иноязычной культуры.

Изучение иностранного языка на неязыковых факультетах можно условно разделить на три этапа: пропедевтический, профессионально-ориентационный и формирующий.

На первом этапе большую роль в изучении иностранного языка играет развитие языковой догадки студентов. Внезапное «озарение» по поводу того или иного значения слова доставляет студентам большое удовольствие и мотивирует дальнейший лингвистический поиск. Упражнения, связанные с языковой догадкой, могут быть столь же увлекательными, как и решение кроссворда. Поэтому на занятиях студентов следует побуждать к языковой догадке при чтении текстов, к использованию «подсказок» и опор в самом тексте. Повышению мотивации также способствуют упражнения, позволяющие студентам актуализировать ранее изученную лексику.

Методика по формированию устойчивой мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых факультетов включает также беседы, написание минисочинений; создание ситуаций успеха; использование цветометодики «Мое настроение на занятии»; анкетирование, тестирование, викторины по лингвострановедческой тематике. Во внеаудиторное время проводятся игровые мероприятия: «Встреча гостей», «Экскурсия в город ...», познавательные вечера, Англия-шоу.

Во внеаудиторное время также активно используются деловые игры. В процессе игры студенты анализируют ситуации (взаимодействие с ребенком, группой детей, коллегами), вычленяют проблему, разрабатывают способы и средства ее решения, осуществляют соответствующие практические действия, корректируют их с учетом полученных результатов.

В процессе профессиональной подготовки будущих педагогов мы используем: 1) игры тренировочного характера, содержащие несложную педагогическую ситуацию;

2) игры с элементами соревнования, в которых выполнение одного и того же задания

представляется двум группам участников, определяющим самостоятельно содержание, последовательность действий; 3) игры обобщающие (комплексные), содержащие элементы импровизации в действиях студентов.

Учитывая, что субъекты процесса изучения иностранного языка — студенты неязыкового факультета и иностранный язык не является для них профильным предметом, одним из необходимых и действенных приемов стимулирования интересов к изучению лингвострановедческого материала является создание в учебном процессе ситуаций успеха, особенно у студентов, испытывающих определенные затруднения.

Создание «ситуации успеха» вызывает у обучающихся положительные переживания, удовлетворение, чувство собственного достоинства и является общепризнанным стимулом познавательной деятельности. Суть ситуации успеха заключается в том, чтобы на деле воплощать веру в возможность решения тех задач, которые ставились на занятии. Принцип «ты можешь выразить это по-английски» является основополагающим принципом ситуации успеха на занятиях со студентами неязыковых факультетов.

Для создания благоприятной атмосферы на занятиях задается необходимый темп проведения занятий, организация работы студентов (индивидуальная, парная, групповая, командная и т.д.) строится в зависимости от задач занятия, используется музыка, иноязычный фольклор, положительные психологические установки (элементы суггестии) и т.д. При этом по возможности учитываются способности и индивидуальные особенности отдельных студентов.

Обучение строится таким образом, чтобы студенты сами были заинтересованы в качественном овладении иностранным языком и изучении иноязычной культуры, и это стало для них потребностью.

На втором — профессионально-ориентационном — этапе для повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка, необходимо продолжать расширять внеаудиторные мероприятия. На данном этапе это: расширение информационного образовательного пространства, формирование у студентов первого профессионального опыта.

Расширение информационного образовательного пространства складывалось из двух компонентов:

- а) целенаправленно создаваемая информационная среда института: электронные и печатные УМК и учебные материалы (аутентичные тексты, контролирующие материалы); библиотеки обычные и электронные и пр.;
- б) мировая виртуальная среда, используемая в качестве источника образовательного процесса: электронные библиотеки; официальная информация о системе высшего профессионального образования в различных странах; информация о рынке образовательных услуг (центры, организации) и др.; интернет-общение со студентами различных городов и стран.

Кроме того, мы продолжаем использовать видеоматериалы и медиа-лекции, которые расширяли возможности воздействия на интеллект и сферу чувств и повышали качество образования.

В качестве новых приемов работы используются песни на иностранном языке. Этот метод, несомненно, является одним из лучших методов изучения языка, его конструкций и различных оборотов. Очень хорошим помощником в этом является караоке. Песни и само караоке можно найти в электронных ресурсах (например, http://www.karaoke.ru).

Прослушивание радио и просмотр телепередач (не на родном языке) также очень эффективный метод, который заключается в том, что, слушая радио (телевидение) и пытаясь понять смысл сказанного (необязательно, даже желательно

стараться не переводить дословно), студент должен уловить главную мысль предложения.

На занятиях используются материалы, представленные на сайте elllo.org. Это большая подборка "живых" разговоров, диалогов, монологов и текстов по различным темам, сопровождающихся видеоматериалами. В аудиофайлах этого ресурса жители разных стран говорят на английском языке. Записи на elllo дают возможность услышать разные голоса, произношения, акценты, интонации.

Эффективно пользоваться сайтом можно при помощи: колонок, микрофона и листка бумаги.

1. Listening comprehension.

Текст прослушивается три раза. Первый раз, "с нуля", не глядя в текст. Затем осознается основная идея. После этого студенты читают текст, переводят незнакомые слова и снова слушают. На этом этапе нужно выявить как можно больше непонятных моментов, чтобы уделить им больше внимания при третьем прослушивании со слежением по тексту. Для закрепления, непонятные моменты можно прослушать еще раз, например, по предложению или абзацу, и постараться повторить.

Самое главное правило, которого следует придерживаться – не акцентироваться на незнакомых словах, а улавливать основной смысл.

2. Reading comprehension and speaking.

После первого прослушивания студенты читают вслух. Удобно записывать голос на микрофон, что бы после окончания упражнений на этапе listening comprehension можно было заняться разбором произношения отдельных слов. Слушая свой голос и сравнивая с оригиналом, легче выявить ошибки и подкорректировать их.

Так же для развития разговорной речи можно делать следующие упражнения: слушать по предложению и стараться повторить, пересказать диалог своими словами; читать его по ролям; включать вопросы одного из участников диалога и своими словами отвечать вместо другого.

3.Writing.

Развивать письменный английский можно несколькими способами: описывать свои мысли, писать близко к тексту и писать под диктовку.

После первого прослушивания, диалог не только обдумывается, но и записываются основные мысли. Помимо развития письменных способностей, это позволит оценить в дальнейшем, насколько диалог был понят с первого раза.

Когда текст разобран (прочитан и прослушан несколько раз), нужно записать его по памяти, используя максимальное количество конструкций и оборотов текстов.

Последнее упражнение - записать диалог под диктовку.

Вышеописанные приемы работы с аудиоматериалами интересны студентам и повышают уровень мотивации к овладению иностранным языком

В качестве мотивационных аспектов мы используем и особый прием-доверие — «лекции вдвоем» или «практика вдвоем». В ходе таких занятий моделируются реальные профессиональные ситуации обсуждения теоретических вопросов с разных позиций двумя специалистами. При этом нарушается привычная установка обучаемого на получение достоверной информации из одного источника, развивается критичность ума, аналитические умения и навыки.

Кроме того, продолжается работа научного кружка, проводятся экскурсии-презентации, презентации традиций и обычаев Британии.

На третьем – формирующем – этапе изучения иностранного языка акцент смещается в сторону практического применения приобретаемых знаний, что, по нашему мнению, повышает интерес к предмету «Иностранный язык» и мотивирует студентов к самостоятельной работе в этом направлении.

Наряду с использованием методов предыдущих этапов использовались методы моделирования педагогических ситуаций и участие студентов в проведении занятий.

Моделирование педагогических ситуаций выступает важным средством синтеза преподавания и знаний, усваиваемых студентами в процессе изучения научных дисциплин. Существуют различные способы моделирования: обсуждение проблем, имеющих место в практике работы школы; конструирование «проектов решения» педагогической задачи; педагогические игры, имитирующие взаимодействие педагога с учениками и коллегами.

Участие студентов в проведении занятий были и в форме «занятий вдвоем», «занятий-пресс-конференций», а также «занятий с запланированными ошибками». Последняя форма занятия, в случае предварительного предупреждения студентов о наличии ошибок, развивает критичность ума, формирует аналитические умения и навыки. Эти качества приобретают особую значимость на современном этапе, когда образовательному учреждению предоставлено право выбора содержания и технологий обучения детей.

Значимую роль в формировании навыков профессиональной деятельности имеют семинары, проводимые в форме дискуссии. На семинаре-дискуссии, являющемся моделью предметных и социальных отношений членов педагогического коллектива, студент учится точно выражать свои мысли в выступлениях, отстаивать свою точку зрения, общаться с коллегами. Семинары-дискуссии иногда получали своего рода ролевую «инструментовку», то есть вводились роли директора школы, завуча, родителей, учителей и т.д.

Таким образом, мы описали некоторые приемы методики формирования устойчивой мотивации к изучению иностранного языка на основе интеграции аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий.

УДК 371.3

О.А. Кириллова, г.Шадринск

Организация урока посредствам технологической карты

Рассматривается одно из современных средств организации урока. Таким средством является технологическая карта. Представлена характеристика технологических карт, его структура. Организация урока посредством технологических карт

Технологическая карта, деятельность, технологизация.

В практике школьного обучения решение учащимися разнообразных задач выступает одним из главных условий и средств овладения знаниями и умениями, развития умственных способностей и личностных качеств. Поскольку любая деятельность может быть описана как система процессов решения задач [4, С. 12], то от конкретной иерархии задач, используемых в каждый момент обучения, в определяющей степени зависит эффективность достижения целей образования и развития учащихся. Однако, несмотря на многочисленность психолого-дидактических исследований процесса решения школьниками учебных задач [1], [5], [9], ряд аспектов этой актуальной для практики проблемы остаются малоизученными.

Анализ литературы за последние несколько лет, показал, что многие учителя стали решать проблему овладения знаниями и умениями, развития умственных способностей и личностных качеств учащихся посредствам технологических карт.

Сейчас в печатных изданиях, в Интернет изданиях можно найти большое количество готовых технологических карт и комментарий как сними работать, но все же возникает множество вопросов и споров по поводу их применения. Так что же это такое технологическая карта, как с ней работать и как организовать урок с ее помощью? Давайте разберемся.

Обратимся к советскому энциклопедическому словарю:

Технологическая карта — это форма технологической документации, в которой записан весь процесс обработки изделия, материала, производственное оборудование и технологические режимы, необходимые для изготовления изделия, время, квалификация работников и т. п. [8, С.1330].

С точки зрения педагогики, технологическая карта – описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий (часто в графической форме) с указанием применяемых средств [7, С. 16].

Технологическая карта задает единый для всех детей уровень знаний (объем не ниже стандарта), умений, навыков, но делает для каждого учащегося переменными время, методы, формы, условия труда.

Учащиеся при этом выбирают: уровень содержания (не ниже стандарта); информационные источники для его освоения (учебная литература и др.); способ обучения в соответствии с индивидуально-личностными характеристиками (при этом скорость обучения соответствует возможностям индивидуальности); темп продвижения по теме в соответствии с личностными особенностями; форму, вид и время контроля по согласованию с учителем.

Учитель осуществляет следующие действия: проектирование работы, подбор методик на основе диагностических срезов; определение темы; подготовка дидактического материала; разработка содержания контрольных срезов, эталона контроля; подготовка листа учета деятельности учащихся; подготовка путеводителя по теме для всех учащихся.

Плюсы рассматриваемой технологии видятся в том, что учащиеся вынуждены сами постоянно принимать решения [6, С. 51].

Использование технологических карт обеспечивает индивидуальный подход к обучению, позволяет выстраивать в зависимости от каких-либо изменений исходных данных различные технологии обучения [2, С. 80].

Технологическая карта чаще всего представляется в графическом виде:

Логическая структура				
Целеполагание	Диагностика	Коррекция		
	Домашняя работа			

Тематическое планирование предусматривает подготовку технологической карты для учащихся, в которой по каждой единице указаны уровни ее усвоения: знания (запомнил, воспроизвел, узнал); понимание (объяснил, проиллюстрировал, перевел с одного языка на другой); применение (по образцу, в сходной или измененной ситуации); обобщение и систематизация (вычленение части из целого, образовал новое целое); оценка (определил ценность и значение объекта изучения). Для каждой единицы содержания в технологической карте разработаны показатели ее усвоения в виде контрольных и тестовых заданий [3, С. 47].

Технологическая карта может быть полезна не только учителю, но и учащемуся, так как предоставляет ему возможность осознанно участвовать в образовательном процессе, демонстрируя его основные этапы и конечные цели, позволяет осуществлять

самоконтроль и видеть перспективы учебной деятельности, что в конечном итоге формирует навыки самообразования и чувство ответственности. Таким образом, для учащихся использование технологической карты имеет не только образовательное, но и воспитательное значение.

Конструируя технологическую карту урока, мы мысленно пройдём все ступени деятельности, которая приведёт к намеченному результату.

Деятельность – специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой оставляет его целесообразное изменение и преобразование. Всякая деятельность включает в себя цель, средство, результат и сам процесс деятельности, и, следовательно, неотъемлемой характеристикой деятельности является её осознанность [8].

- В структуре технологической карты урока предлагаем выделить блоки, соответствующие идее технологизации учебного процесса:
 - I) блок целеполагания (что необходимо сделать, воплотить);
 - II) инструментальный блок (какими средствами это достижимо);
- III) блок организационно-деятельностный (структуризация на действия и операции).
 - І. Блок целеполагания
- 1. Тема урока. Материалом, подлежащим преобразованию в процессе познавательной деятельности на уроке, является проблема, определяемая программой учебной дисциплины. Из объекта, лежащего вне сферы знания ученика, этот материал должен превратиться в результате технологического процесса в сущностную характеристику ученика, содержание его знания, умений, навыков, вектор, определяющий направленность личности. Этот материал является тем, что определяет тему урока.

Любая человеческая деятельность начинается с определения цели.

Цель выступает как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему. Анализ деятельности как целенаправленной предполагает выявление несоответствия между наличной жизненной ситуацией и целью; осуществление цели является процессом преодоления этого несоответствия [8].

В нашем случае цель урока определяется:

планируемым результатом урока;

путями реализации этого плана.

Целеполагающий блок технологической карты включает в себя несколько компонентов.

- 2. Цель урока, формулируя которую, учитель традиционно отвечает на вопрос о том, что он должен сделать за время урока, определив при этом генеральную задачу. Этим очерчивается тот аспект цели, который обозначен в определении как пути реализации.
 - 3. Планируемый результат: знания, умения, навыки
- 4. Личностноформирующая направленность урока. Этот компонент формулируется через понятия, характеризующие феномен личности: как можно использовать тематическое содержание урока для формирования личностных потребностей, интересов, идеалов, ценностей, установок, убеждений, мировоззрения, направленности личности всего того, во имя чего человек живёт, познаёт, действует. Каждый предмет и каждая тема урока обладают своими возможностями формирования личности ребёнка.
 - II. Инструментальный блок
- 5. Задачи урока. Достижение цели урока не дано непосредственно. Условия задач формулирует учитель. Однако обратим внимание на то, что, активизируя

познавательную деятельность учащихся, учитель с помощью проблемных вопросов побуждает ребят самостоятельно формулировать задачи, решение которых приведёт к цели.

Задача – данная в определённых условиях (например, в проблемной ситуации) цель деятельности, которая должна быть достигнута преобразованием этих условий, согласно определённой процедуре.

Итак, необходимо сформулировать перечень всех задач, выстроить их иерархическую последовательность как программу деятельности на уроке. Решив их, содружество "ученик — учитель" придёт к достижению генеральной цели. Формулировка задач урока чаще всего имеет форму ответов на вопрос: "Что я должен сделать, чтобы достичь цели урока?" Соответственно, начало выглядит следующим образом:

- проверить...
- объяснить...
- повторить...
- научить...
- продемонстрировать...
- побудить к самостоятельному... и т.п.
- 6. Тип урока. Тип урока определяется его сущностными целями и задачами, а не стремлением к зрелищности, вытесняющей правду образовательного процесса. Перечислим лишь некоторые из возможной типы урока: лекция, контрольная работа, самостоятельная работа, лабораторная, классический академический урок, нетрадиционный урок, комбинированный урок, олимпиады, тестирование и т.д.

Итак, тема известна, цель сформулирована, задачи выстроены, форма урока избрана. Встаёт вопрос об инструментальном обеспечении урока — учебнометодическом комплексе. Его структура и перечень составляющих определяются конкретным содержанием урока по конкретной учебной дисциплине, его конкретными целями и задачами. Поэтому здесь невозможна универсальная схема. Предлагаем примерную структуру этого раздела технологической карты урока.

7. Учебно-методический комплекс: источники информации; оборудование; дидактическое сопровождение; материалы для познавательной деятельности ученика.

Назовём примерный перечень комплектующих каждого раздела.

- 1) Источники информации: программа дисциплины; план урока; литература для учителя; литература для учеников; учебники; сборники задач, практических заданий, диктантов и т.п.; интернет-сайты; кинофильмы; видеозаписи; аудиозаписи; научная периодическая печать; массовая периодическая печать; учебные телефильмы и т.п.
- 2) Оборудование: приборы; технические средства обучения; электронные средства обучения; технические средства обучения аудио; технические средства обучения видео; телевидение; компьютеры; локальная сеть; магнитная доска; карты по истории, географии; препараты по биологии; реактивы по химии; демонстрационные модели по содержанию учебной дисциплины и т.п.
- 3) Дидактическое сопровождение: проблемные вопросы; когнитивные и деятельностные установки; понятийный аппарат; логические схемы; таблицы (Брадиса по математике, растворимости по химии); карты географические, исторические, контурные; рисунки; видеозаписи; аудиозаписи; фильмы; компьютерные материалы; индикаторы обратной связи и т.п.
- 4) Материалы для познавательной деятельности учеников: уровневые задания; карточки для самостоятельной работы; тексты контрольных самостоятельных работ; технологические карты лабораторных работ; инструкция по технике безопасности; задания для выполнения на уроке; задания для самопроверки; индикаторы для обратной связи (например, цветные карточки или листочки с краткими ответами);

другие материалы, с которыми непосредственно работает ученик (например, раздел учебника,

- III. Организационно-деятельностный блок
- 8. План урока.

План урока можно представлять в виде таблицы-схемы, которая позволяет скоординировать работу учителя и учеников на уроке, чётко её структурировав по субъектам, действиям, операциям, объектам, времени. Она отражает одновременную работу разных субъектов, увязывая их деятельность с целевой установкой урока. Ход урока определяется его типом. На каждом этапе урока — свои организационные формы. Каждый этап предполагает специфические действия и операции учителя и учеников.

Важным представляется этап диагностики результатов урока при подведении его итогов.

- 9. Диагностика результатов урока. Учитель использует самые разнообразные оперативне методы контроля знаний, соотнося оценку их уровня с заданной целью урока таким образом, чтобы каждый ученик увидел всё пространство образовательного маршрута урока, успешно пройденные его этапы и те пункты, к которым необходимо вернуться при выполнении домашнего задания.
- 10. Домашнее задание. В прошлое ушли скорописью написанные на доске под аккомпанемент пронзительного звонка с урока номер параграфа, перечень страниц и номера задач и заданий. Заявившая о себе значимость самостоятельной работы в получении образования как ответ на вызов современности, требующий самоопределения, самоактуализации и самореализации, обнаружит себя в выполнении домашнего задания. Домашнее задание логически определяется целью урока и результатами урока.

Домашнее задание судьбоносно. Познавательные установки, которые предлагает учитель, оглашая домашнее задание: на закрепление знаний; на углубление знаний; на развитие творческого уровня знаний; на выработку умений; на выработку и закрепление навыков.

Учитель очерчивает эталоны оценивания уровня выполнения домашнего задания: обязательный; углублённый; творческий.

В заключении хотелось бы сказать, что технологическая карта – педагогическое средство, имеющее целью овладение школьниками знаниями и умениями, развитие умственных способностей и личностных качеств, обеспечение индивидуального образовательного движения каждого ученика.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Гурова, Л.Л. Психологический анализ решения задач /Л.Л. Гурова. Воронеж, 1976. 327 с.
- 2. Елагина, В.С. Подготовка учителей к реализации межпредметных связей / В.С. Елагина // Школьные технологии. -2003. -№ 5. С. 77-84.
- 3. Качалова, Л.П. Педагогические технологии: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Л.П. Качалова, Е.В. Телеева, Д.В. Качалов. Шадринск : ШГПИ, 2001. 220 с.
- 4. Костюк, Г.С. Критерий задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований / Г.С. Костюк, Г.А. Балл //Вопросы психологии. − 1977. − № 3. − С. 12-23.
- 5. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления / Т.В. Кудрявцев. М. : Просвещение, 1975. 329 с.
- 6. Лептина, И. Применение эффективных технологий обучения (Технологические карты для учителя) / И. Лептина, Н. Семенова // Учитель. -2003. -№ 1. C. 51-56.
- 7. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г.К. Селевко. М. : Нар. образование, 1998.-256 с.

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

- 8. Советский энциклопедический словарь: [Ок. 8000 слов] / гл. ред. А.М. Прохоров. 4-е изд. М. : Сов. энцикл., 1988. 1599 с.
- 9. Фридман, Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л.М. Фридман. М. : Просвещение, 1977. 207 с.

УДК 37.016:57

С.И. Коурова, г.Шадринск

Аспекты формирования экологической культуры школьника в курсе общей биологии

В статье рассматриваются аспекты формирования экологической культуры школьника при изучении школьного курса общей биологии с учетом принципов научности, экологизации и междисциплинарности.

Экологическая культура, экологическое образование.

используются различные настоящее время меры повышения ДЛЯ эффективности формирования экологической культуры личности. Система социального природопользования, законодательные меры по охране окружающей среды служат залогом формирования высокой экологической культуры общества, где в общегосударственном масштабе планируется охрана природной среды, восполнение богатств природы, где развитие всех областей материального производства согласуется с заботой о природной среде.

Понятие экологической культуры – комплексное, распространяющееся на весь спектр взаимоотношений человека с окружающей средой и пронизывающее всю личностною структуру.

Существует множество определений понятия «экологическая культура».

Экологическая культура – это основа общей культуры, выражающая характер и качественный уровень отношений между обществом и природой. Она проявляется в системе духовных ценностей, всех видах и результатах человеческой деятельности, связанных с познанием и преобразованием природы. [5]

Формирование экологической культуры школьника является непременной частью деятельности системы школьного образования. Эколог Е.В. Асафова для характеристики экологической культуры личности использует три составляющие: экологическую образованность, экологическую сознательность и практическую деятельность в природе.

Процесс формирования экологической культуры возможен при условии, наличия в содержании образования следующих элементов:

система знаний о взаимодействии общества и природы,

ценностные экологические ориентации,

система норм и правил отношения к природе,

умения и навыки по изучению природы и ее охране. [1]

Ведущее значение в формировании экологической культуры имеет курс школьной биологии. Формирование у учащихся культуры отношения к природе можно рассматривать как основную цель природоохранного просвещения. Исходя из этого выделяют три основных соподчинительных и взаимосвязанных между собой аспекта единой цели природоохранительного просвещения в условиях средней общеобразовательной школы: первый аспект - формирование у школьников

убежденности в необходимости природоохранной деятельности, в том, что бережное отношение к окружающей среде является одной из основ дальнейшего прогрессивного развития цивилизации на Земле, второй - развитие у школьников понимания того, что позитивное решение проблем охраны природы обусловлено общественными целями и социально-экономическими возможностями общества, третий - формирование гражданской ответственности за принимаемые решения и действия по отношению к природной среде во всех видах общественно трудовой деятельности.

В учебно-воспитательном процессе эти аспекты реализуются в тесной взаимосвязи. [2]

На современном этапе экологизация образования охватывает все учебные дисциплины, а не только биологические.

Закономерно, что современные проблемы взаимодействия общества с природой имеют социально-экономический, естественно научный, технический, гигиенический, правовой, философский, моральный аспекты. Они выражают экологизацию различных областей жизни. Междисциплинарность определяет характер ее влияния на всю систему образования.

Общая цель формирования экологической культуры подрастающих поколений стоит перед всеми учебными предметами. Мы, исходя из этой цели, можем выделить следующие задачи экологического образования и воспитания в курсе «общей биологии »:

- 1. Усвоение ведущих идей, основных понятий и научных фактов, на базе которых определяется оптимальное воздействие человека на природу сообразно с ее законами.
- 2. Понимание многосторонних ценностей природы как источника материальных и духовных сил общества
- 3. Овладение прикладными знаниями, практическими умениями и навыками рационального природопользования, развитие способности оценивать состояние окружающей среды, принимать правильные решения по ее улучшению, предвидеть возможные последствия своих действий и не допускать негативных воздействий на природу во всех видах общественно-трудовой деятельности.
- 4. Сознательное соблюдение норм поведения в природе, исключающее нанесение ей вреда, загрязнение или разрушение природной среды.
- 5. Развитие потребности общения с природой, в ее облагораживающем воздействии, стремления к познанию окружающей природы в единстве с нравственно-эстетическими переживаниями
- 6. Активизация деятельности по улучшению природной и преобразовательной среды, нетерпимое отношение к действиям людей, причиняющей ей вред, пропаганда природоохранительных идей.

Современная фундаментальная экология рассматривает жизнь организмов в природе, проявление их свойств, отношения между организмами и организмов со средой. Данные проблемы экология вскрывает на примере биосистем разных уровней организации — клеточном, организменном, популяционно-видовом, биогеоценотическом и биосферном. Кроме того, экология охватывает также вопросы взаимоотношений общества и природы.

Все знания по экологии входят в школьный предмет не специальными экологическими темами и особыми уроками. Их содержание связано с материалами, изучаемыми в биологических курсах разных классов, они выводятся как обобщение в ходе обсуждения процессов жизнедеятельности организмов, их морфологии и физиологии. Под экологизацией, или экологическим освещением, учебного содержания понимается особая подача изучаемого материала, при которой элемент экологии (экологические идеи, факты, понятия, суждения, принципы, проблемы и подходы)

становится ясным и более развернутым, ориентирующим на формирование экологического сознания, экологической культуры, природосообразного отношения к действительности. При этом экологический материал в зависимости от целей обучения может оставаться в подчиненном значении, не заменяя собой программного биологического содержания, а лишь обогащая его, помогая более полному и многообразному раскрытию.

Основное содержание учебного материала, экологизация которого обеспечивает успешное развитие системы экологических понятий:

- содержание, на примере которого можно без перегрузки дополнительным материалом осуществлять достаточно эффективное формирование экологических понятий о среде и экологических факторах, об адаптациях организмов, о взаимоотношениях организмов, видов, о биогеоценологии;
- содержание, дающее возможность проанализировать проявления свойств организмов и других биосистем в различных условиях существования;
- содержание, обеспечивающее возможность обсуждать разностороннее значение организмов, экосистем и всего биологического разнообразия в природе;
- содержание, на примере которого удается наглядно проиллюстрировать роль человека в природе, особенно его управляющую функцию, природоохранную полезную деятельность и нарушения в природе.

В курсе общей биологии в отличие от других биологических курсов изучается самостоятельный раздел «Основы экологии», раскрывающий с достаточной полнотой все основные понятия экологии: о среде и экологических факторах, экологии организмов, популяций, биогеоценологии, глобальной и социальной экологии.

В системе экологических понятий, курса общей биологии четко выражено преобладание понятий по основам биогеоценологии.

В курсе общей биологии важное место занимают социально-экологические понятия, позволяющие сформировать ценностное отношение учащихся к окружающей среде, к решению глобальных экологических проблем человечества, экологических проблем своего региона, а также определить свое отношение к природе.

Совокупность экологических понятий курса общей биологии является в общей системе экологических понятий предмета «Биология» завершающим звеном, определяющим степень сформированности экологической культуры школьников. [3]

Таким образом, овладение системой знаний по экологии в процессе обучения подводит учащихся к пониманию закономерностей живой природы на разных уровнях ее организации; законов зависимости организмов, популяций и сообществ от факторов среды; воздействия организмов и сообществ на всю природу нашей планеты, что, в свою очередь, способствует более эффективному формированию у школьников основ экологической культуры. Междисциплинарный подход в обучении обеспечивает понимание того, что экология проникает во все сферы жизни человека, отрасли науки, поэтому важно, чтобы современный человек был экологически образован.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Байбородова, Л. В., Методика обучения биологии : пособие для учителя / Л. В. Байбородова, Т. В. Лаптева. М. : Владос, 2004. 176 с.
- 2. Бобылева, Л. Д. Повышение эффективности экологического воспитания / Л. Д. Бобылева // Биология в школе. -1996. -№3. -C. 57-59.
- 3. Богомолова, Н. И. Экологическое образование и воспитание в школе / Н. И. Богомолова // Образование: проблемы, поиск, решения : сб. науч. метод. работ. Ханты Мансийск, 2004. № 7 С. 215 228.

- 4. Викторова, Л. П. Методолого теоретические основы и методика развития экологической культуры в биологическом образовании школьников / Л. П. Викторова. СПб. : 2001.
- 5. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология : учеб. пособие для студентов ВУЗов / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. Ростов н/Д : Феникс, 1996.
- 6. Байбородова Л. В. Методика обучения биологии : пособие для учителя / Л. В. Байбородова, Т. В. Лаптева. М. : Владос, 2004. 176 с.
- 7. Бобылева, Л. Д. Повышение эффективности экологического воспитания / Л. Д. Бобылева // Биология в школе. 1996. № 3. С.57 -59.
- 8. Богомолова, Н. И. Экологическое образование и воспитание в школе / Н. И. Богомолова // Образование: проблемы, поиск, решения : сб. науч. метод. работ. Ханты Мансийск, 2004. № 7 С. 215-228.
- 9. Викторова, Л. П. Методолого теоретические основы и методика развития экологической культуры в биологическом образовании школьников / Л. П. Викторова. СПб. : 2001.
- 10. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология : учеб. пособие для студентов ВУЗов / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. Ростов н/Д : Феникс, 1996.
- 11. Добрецова, Н. В. Экологическое воспитание в пионерском лагере / Н. В. Добрецова. М. : Агропромиздат, 1988. -

УДК 613.72 (075)

Н.Я. Прокопьев, С.Г. Марьинских, В.И. Назмутдинова, г.Тюмень

Физическая работоспособность и функциональные резервы сердечно-сосудистой системы учащихся г. Тюмени

Вопросы, касающиеся состояния здоровья учащихся при переходе из общеобразовательной школы в ВУЗ с разным уровнем двигательной активности (ДА) изучены не достаточно. Проведенное исследование показало, что физическая работоспособность и функциональное состояние учащихся соответствуют возрастно-половым показателям, однако зависят от уровня ДА.

Здоровье, двигательная активность, сердечно-сосудистая система, физическая работоспособность, учащиеся общеобразовательной школы и ВУЗа.

Актуальность исследования. За последние годы произошло резкое сокращение числа здоровых детей. [1]. По данным Минздравсоцразвития России только 5% выпускников школ сегодня являются практически здоровыми [2]. Отмечается ухудшение как физического развития, так и функциональных возможностей организма современных детей [3.4]. В условиях ограниченности адаптационных резервов, свойственных растущему организму, любое перенапряжение является фактором риска появления и развития заболеваний. У школьников это проявляется, в том числе виде ухудшения работоспособности [5]. Процесс обучения в вузе также сопряжен с приводящей усиленной нагрузкой на организм, К неэкономичной функциональных резервов организма. Вследствие этого развивается утомление, снижается работоспособность [6].

Цель исследования: изучить диапазон физической работоспособности и функциональных резервов сердечно-сосудистой системы юношей и девушек г. Тюмени при переходе из школ с разным уровнем обучения и двигательной активности в ВУЗы.

Материалы и методы исследования.

Для решения поставленной цели проведено обследование 253 юношей и девушек в возрасте 17,2 ± 0,8 лет. Из них 58 учащихся 11-х классов гимназии при Тюменском государственном университете и МОУ школы № 44 г. Тюмени, и 195 студентов первого курса, обучающихся в двух вузах г. Тюмени: ГОУ ВПО «Тюменская государственная медицинская академия» (ТГМА) и института физической культуры (ИФК) ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет» (ТюмГУ). Исследования проводились на базе лаборатории медико-биологических исследований ТюмГУ в первую смену с учетом биоритмологических рекомендаций.

Оценка двигательного режима осуществлялась по результатам медицинского обследования, проводимого специалистами, а также анкетированию. К учащимся с низким уровнем двигательной активности (ДА) были отнесены учащиеся 11 класса МОУ школы № 44 (в дальнейшем — школьники), учащиеся 11 класса гимназии при ТюмГУ (в дальнейшем — гимназисты), а также студенты ТГМА. К лицам с высоким уровнем ДА отнесли студентов ИФК ТюмГУ (в дальнейшем — спортсмены). Распределение обследуемых по объему двигательного режима проводилось согласно рекомендациям А.Г. Сухарева (1991) и Е.В. Быкова (2002) [7,8].

Состояние сердечно-сосудистой системы (ССС) оценивали по: значениям частоты сердечных сокращений (ЧСС), систолического (САД) и диастолического (ДАД) артериального давления [9]. Диапазон функциональных резервов организма испытуемых и физическую работоспособность (ФР) определяли по реакции организма на дозированную физическую нагрузку: проба Мартине-Кушелевского, степ-тест РWС170 [10]. Полученные данные были статистически обработаны на ПЭВМ с помощью разработанной нами компьютерной программы МОRFO [11], а также пакета программ Microsoft Office (Excel). Различия между результатами считали достоверными при уровне значимости Р<0,05 [12, 13]. Исследования соответствовали этическим стандартам комитетов по биомедицинской этике, разработанной в соответствии с Хельсинской декларацией принятой ВМА, а также Приказу МЗ РФ за № 226 от 19.06.2003 года «Правила клинической практики в РФ».

Результаты исследования и их обсуждение. Установлено, что у учащихся МОУ школы № 44 (как юношей, так и девушек) значения ЧСС выше, чем у гимназистов, причем у девушек выявленная разница достоверна (P<0,05). ЧСС девушек 11-х классов МОУ школы № 44 (80,75±1,47 уд/мин) выше ЧСС гимназисток (73,45±1,37 уд/мин) на 7,30 уд/мин. При этом показатели ЧСС школьников (79,20±2,60 уд/мин) достоверно выше, чем у студентов ИФК ТюмГУ (P<0,05). При поступлении в ВУЗ у девушек и юношей с высоким уровнем ДА ЧСС достоверно ниже (P<0,05), чем у студентов ТГМА на 12,55% и 11,91% соответственно. В значениях ЧСС достоверных отличий между школьницами, студентками, гимназистками и спортсменками, нет (табл. 1).

САД одиннадцатиклассниц МОУ школы № 44 (99,38±2,56 мм рт.ст.) достоверно ниже (P<0,05), чем у гимназисток ($106,59\pm1,71$ мм рт.ст.). И, в свою очередь, у выпускниц 11-х классов значения измеряемого параметра достоверно ниже (P<0,05), чем у студенток ВУЗов (табл. 2).

Таблица 1. Динамика частоты сердечных сокращений (уд/мин) учащихся г. Тюмени ($M\pm m$)

110111011111111111111111111111111111111					
Месяц	Студенты ТГМА		Студенты ИФК ТюмГУ		
исследования	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши	
1 семестр					
Ноябрь	77,60±1,77*°	75,64±1,32*n	70,50±1,68	70,43±0,85	
начало декабря	78,22±1,67°	77,37±2,42◆	72,55±1,52	71,40±1,37	
конец декабря	76,22±1,69°	78,14±2,20	70,80±1,47	74,00±1,00	

Декабрь	76,38±1,25°	77,40±1,88♦	71,77±1,34	72,42±1,20
2 семестр				
начало февраля	74,79±1,40°	79,75±2,31 ♦	69,00±1,68	68,50±1,14
конец февраля	74,00±1,46*°	82,00±2,96*◆	68,72±1,66	67,53±1,18
Февраль	74,61±1,21*1°	79,97±1,82 * ♦	68,80±1,18	68,02±0,82
начало марта	81,80±2,56°	77,22±1,54◆	73,31±0,96*	70,25±0,66*
конец марта	75,73±1,52	74,50±1,42	76,50±1,33*	71,25±0,90*
Март	78,77±1,60m	75,86±1,27◆	75,28±1,12*	70,82±0,83*
начало мая	73,67±1,88*	86,33±2,18*◆	69,50±1,79	66,22±1,22
конец мая	77,85±2,11	75,43±3,34 ♦	74,76±1,22*	68,39±1,16*
Май	77,47±1,38°	78,70±2,15 ♦ м	72,42±1,50м	67,29±0,84*

Примечание: *- достоверные отличия (P<0,05) между учщимися разного пола; °-достоверные отличия (P<0,05) между девушками изучаемых групп; •- достоверные отличия (P<0,05) между юношами изучаемых групп; п- достоверные изменения (P<0,05) признака с ноябрь по декабрь; d- достоверные изменения (P<0,05) признака в течение декабря; f- достоверные изменения (P<0,05) признака в течение февраля; m-достоверные изменения (P<0,05) признака в течение марта; м- достоверные изменения (P<0,05) признака с февраля по март; 2- достоверные изменения (P<0,05) признака с февраля по май; 3-достоверные изменения (P<0,05) признака с марта по май.

Таблица 2. Динамика систолического артериального давления (мм рт.ст.)

учащихся г. Тюмени (M±m)

Месяц	Студенты ТГМА		Студенты ИФК ТюмГУ			
исследован	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши		
ия						
1 семе	1 семестр					
ноябрь	117,20±0,95n	114,73±1,35	115,14±1,65n	115,68±1,18		
начало декабря	108,74±2,47*	116,88±2,50*d	109,17±1,65*	117,43±1,19*		
конец декабря	99,74±2,34*°	119,89±2,18*◆	110,00±1,45	114,00±1,87		
декабрь	107,26±1,61*	117,57±1,90*	109,80±1,43*	115,63±1,38*		
2 семе	2 семестр					
начало февраля	109,06±2,34	111,24±1,57◆	112,75±1,94	116,03±1,14		
конец февраля	107,06±2,53*	113,75±1,60*	112,80±2,0	116,13±1,11		
февраль	107,22±2,402°	112,22±1,342◆	112,78±1,39*	116,08±0,79*		
начало марта	109,20±2,29*	118,11±1,97*	109,23±1,29*	115,15±1,59*		
конец марта	115,07±1,44°	117,61±1,47	110,50±0,70*	116,65±1,54*		
март	112,13±1,44*3m	117,86±1,21*3	109,80±1,18*	115,72±1,27*		
начало мая	113,15±1,76	113,33±3,33	113,15±1,93*	117,59±0,95*		
конец мая	120,44±1,58*°	134,29±4,81*♦	110,60±2,30*	118,74±1,60*		
май	119,67±1,35*°	128,00±3,67*м◆	111,73±1,53*	118,16±0,92*		

Примечание: см. примечание к таблице 1.

Следует отметить, что у выпускниц 11-х классов значения ДАД достоверно ниже (P<0,05), чем у студенток обоих ВУЗов. При этом ДАД гимназисток ($70,23\pm1,14$ мм рт.ст.) достоверно выше (P<0,05), чем у девушек обучающихся в школе № 44 ($63,75\pm2,20$ мм рт.ст.).

Исследование установило, что перед экзаменационной сессией, в декабре, у юношей ТГМА значения САД, ДАД выше, чем у девушек медицинского вуза. Так, САД выше на 10,31 мм рт.ст., при этом в начале месяца на 8,14 мм рт. ст., в конце месяца — на 20,15 мм рт.ст. ДАД превышало значения, полученные у девушек на 9,27 мм рт.ст., различия в начале месяца составили 8,47 мм. рт.ст., в конце декабря - 10,75 мм рт.ст. (табл. 2, 3).

Таблица 3. Динамика диастолического артериального давления (мм рт.ст.)

учащихся г. Тюмени (M±m)

учищихся г. 1юмени (C	IIAU
Месяц исследования	Студенты ТГМА		Студенты	и ИФК
			ТюмГУ	
	Девушки	Юноши	Девушк	Юно
			И	ши
1 семестр				
ноябрь	76,80±1,55n	75,73±1,69	75,57±1,80	75,68±1,16
начало декабря	68,47±1,64* °	76,94±2,33*	74,55±0,82d	77,71±1,50
конец декабря	66,05±1,41*°	76,80±2,11*	79,50±0,83	77,00±1,74
декабрь	68,05±1,14* °	77,32±1,80*	76,60±0,73	77,63±1,32
2 семестр				
начало февраля	70,81±1,82*	62,50±1,50* ◆	72,25±1,64*	76,94±0,88*
		f		
конец февраля	69,41±2,01	70,00±2,27 ♦	73,80±1,28*	77,19±0,89*
февраль	69,67±1,891,2	68,50±1,991◆	73,11±1,01*	77,06±0,62*
начало марта	77,07±1,51°	78,67±1,98	70,38±1,85*	77,00±1,42*
конец марта	76,13±1,18	77,22±1,18	74,57±0,84*	79,50±1,30*
март	76,60±0,94°	77,94±1,143	72,49±0,71*m	78,18±1,27*
начало мая	79,33±0,67* °	73,33±1,63* ◆	72,50±1,28*	77,75±0,82*
конец мая	77,75±1,64*	71,43±1,76* ◆	74,52±1,33	77,48±0,89
май	77,44±1,30* °	72,00±1,49* ◆	73,62±0,94*	77,65±0,59*

Примечание: см. примечание к таблице 1.

Нами не выявлено гендерных различий у студентов с высокой ДА в ноябре. Однако, в декабре т. е. перед первой сессией у юношей следующие показатели САД - на 5,83 мм рт.ст. (на 8,26 мм рт.ст. - в начале месяца) достоверно (P<0,05) выше, чем у девушек ТюмГУ.

Сравнительный анализ показателей ССС у студенток с разной ДА показал, что у девушек с высокой ДА показатели ЧСС выше, чем у девушек с низкой ДА на 7,10 уд/мин (в ноябре), САД выше на 10,26 мм рт.ст. (в конце декабря), ДАД в декабре - на 8,55 мм рт.ст. (на 6,08 мм рт.ст. - в начале и на 13,45 мм рт.ст. - в конце месяца).

Сравнение показателей ССС у студентов с разным уровнем ДА показало, что у юношей с низким уровнем ДА в декабре ЧСС выше на 4,98 уд/мин (в начале месяца - на 5,97 уд/мин), САД выше в конце декабря - на 5,89 мм рт.ст., чем у юношей с высокой ДА.

Динамическое исследование в первом семестре выявило следующие особенности изменения показателей ССС к концу семестра, перед экзаменационной сессией. У девушек с низкой ДА к декабрю уменьшились значения САД - на 9,94 мм

рт.ст. (8,48%), с 117,20 мм рт.ст. (в ноябре) до 107,26 мм рт.ст.; ДАД - на 10,75 мм рт.ст. (14,00%), с 76,80 мм рт.ст. до 68,05 мм рт.ст.

Следует отметить, что за период с ноября по декабрь у юношей ТГМА ЧСС увеличилась с 67,64 уд/мин до 77,40 уд/мин. Прирост составил 9,76 уд/мин, что нами связывается не только с увеличивающимся к концу первого семестра эмоционально-психическим напряжением, связанным с постоянной учебной нагрузкой, но и накапливающимся умственным утомлением.

Пролонгированное исследование не вывялило достоверных изменений (Р>0,05) показателей ССС в течение декабря у юношей, имеющих высокий уровень ДА. Изучение функционального состояния ССС у девушек этой группы за период ноябрь декабрь показало, что ЧСС и ДАД не подверглись изменениям. В то же время САД с 115,14 мм рт.ст. снизилось до 109,80 мм рт.ст., т.е. уменьшилось на 5,34 мм рт.ст. (4,64%).

Т. о., к концу первого семестра САД студенток вузов снизилось (на 8,48% у студенток ТГМА и на 4,67% у спортсменок). К окончанию первого курса, перед экзаменационной сессией, у студентов ТГМА САД достоверно повысилось (Р<0,05), приняв максимальные значения за весь период исследования. У юношей этой группы

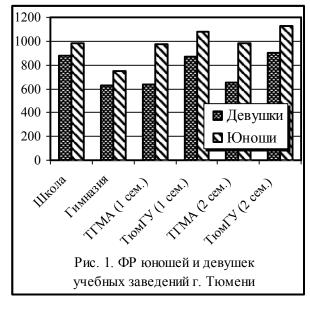
прирост составил 13,09%, у девушек – 8,87% (табл. 2). У юношей-спортсменов существенных изменений САД на период исследования не обнаружено.

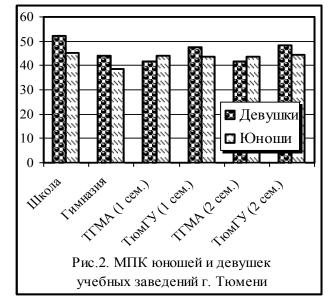
У студенток с низким уровнем ДА к концу первого семестра выявлено снижение ДАД на 11,39% и его увеличение к маю на 8,56%. В то время как у студенток с высоким уровнем ДА существенных изменений ДАД к концу года не наблюдалось. У юношей всех изучаемых групп достоверных изменений ДАД в период исследования не выявлено.

Изучение диапазона функциональных резервов показало, что у 92,31% школьников и 93,75% гимназистов отмечается нормотонический тип реакции

на дозированную физическую нагрузку. Гипотонический тип реакции встречается у 7,69% гимназистов и 3,13% школьников, гипертонический тип реакции у 3,12%

гимназистов. У студентов ТГМА в первом семестре нормотонический тип реакции отмечается в 93,49%, гипотонический в 4,26% и гипертонический в 2,25%. У студентов ИФК ТюмГУ в первом семестре нормотонический ТИП реакции наблюдается 98% студентов. Гипертонический и гипотонический типы реакции составляют по 1%. У спортсменов концу учебного года результаты остались неизменными, студентов ТГМА нормотонический тип реакции 96,53%; составил гипотонический 1,31%; гипертонический – 2,16%.





Исследование показало, что значения теста PWC170 юношей-гимназистов $(749,23\pm9,98 \text{ кгм/мин})$ достоверно ниже (P<0,05), чем у юношей, обучающихся в МОУ школе № 44 (986,45±18,28 кгм/мин), а также студентов ТГМА и ТюмГУ. У школьниц значения степ-теста (881,24±15,62 кгм/мин) достоверно выше (P<0,05), чем у гимназисток (626.31±9.54 кгм/мин). Лостоверных отличий между школьницами и студентками ИФК ТюмГУ нет. В тоже время физическая работоспособность по тесту PWC170 у девушек с высоким уровнем ДА (872,69±13,67 кгм/мин) достоверно выше (P<0,05), чем у студенток с низким уровнем ДА (638,47±12,83 кгм/мин) на 234,22 кгм/мин (26.84%) (рис. 1). У юношей-спортсменов ФР составила 1079,12±16,23 кгм/мин, у студентов ТГМА - 973,58±11,14 кгм/мин. Следует отметить, что по окончании первого курса только у юношей обучающихся в ИФК ТюмГУ выявлено повышение ΦP (на 47,25 кгм/мин). МПК у юношей (45,29 \pm 1,26 мл/кг) и девушек (52,21±2,16 мл/кг) обучающихся в МОУ школе № 44 выше, чем у юношей (38,73±1,03 мл/кг) и девушек (43,90±0,84 мл/кг) гимназии при ТюмГУ на 6,56 мл/кг и 8,31 мл/кг соответственно. При этом у юношей-гимназистов величина МПК достоверно ниже (P<0.05), чем у студентов изучаемых групп, а у школьниц достоверно выше (P<0.05), чем у спортсменок (47,56±1,16 мл/кг). МПК юношей-спортсменов в первом семестре составило $43,55\pm1,54$ мл/кг, у юношей с низким уровнем ДА $-44,15\pm0,96$ мл/кг (рис. 2). У девушек-спортсменок показатель МПК на 6,05 мл/кг (12,72%) выше, чем у студенток ТГМА (41,51 \pm 1,16 мл/кг). Выявленные различия достоверны (P<0,05).

Выводы.

- 1. Функциональное состояние ССС учащихся г. Тюмени соответствует возрастно-половым показателям, присущим юношам и девушкам данной возрастной группы. Процесс перехода в высшую школу у юношей протекает без особых изменений, в отличие от девушек у которых отмечается в этот период повышение артериального давления (САД, ДАД). При этом величина ЧСС и снижается.
- 2. Уровень ДА вносит существенные коррективы в деятельность ССС и носит ситуационный характер. Динамика показателей ССС к концу 1 года обучения в вузе показала, что наибольшие изменения в значениях показателей ССС выявлены у юношей обучающихся в ТГМА. У них повысились ЧСС и САД. Также выявлено, что у студентов с высоким уровнем двигательной активности достоверно (Р<0,05) выше АД (САД, ДАД), чем у студентов с низким уровнем ДА, а ЧСС ниже.
- 3. Уровень двигательной активности увеличивает диапазон функциональных резервов организма.
- 4. С повышением уровня ДА гендерные показатели физической работоспособности достоверно (P < 0.05) возрастают.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Исаев, А.П. Учение о здоровье / А.П. Исаев, Н.Я. Прокопьев, В.М. Чимаров. Тюмень : Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2002.-144 с.
- 2. Фоминых, Т.М. Формирование здорового образа жизни как одно из условий модернизации образования / Т.М. Фоминых // Проблемы формирования здоровья и здорового образа жизни. Тюмень, 2005. С. 62-63.
- 3. Сауткин, М.Ф. Новые тенденции в физическом развитии школьников Рязани / М.Ф. Сауткин // Здравоохранение РФ. − 1999. № 5. С. 21-22.
- 4. Сухарев, А.Г. Особенности свободного времени и физическая работоспособность подростков / А.Г. Сухарев, И.В. Сергета // Гигиена и санитария. − 1999. № 5. С. 29-31.
- 5. Дергоусова, Е.Н. Сомато-функциональные особенности организма детей с деформациями позвоночника в условиях применения инновационных программ оздоровления / Е.Н. Дергоусова, Е.В. Кудряшов, Е.Г. Зуева //Теоретические и практические вопросы восстановления и сохранения

- здоровья человека : сб. науч. тр. ученых Урал. федерал. округа, 2006. М. : ВИСЛА. Вып. II. С. 7-10.
- 6. Ивакина, Е.А. Особенности физического развития и состояния системы кровообращения студентов Уральского региона : автореф. дис. ... канд. биол. наук / Е.А. Ивакина. Тюмень, 2006. 22 с.
- 7. Сухарев, А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков / А.Г. Сухарев М. : Медицина, 1991.-272 с.
- 8. Быков, Е.В. Влияние уровня двигательной активности на функциональное состояние здоровых учащихся 12-17 лет и физиологическое обоснование оздоровительных программ : автореф. дис. ... докт. мед. наук / Е.В. Быков. Курган, 2002. 36 с.
- 9. Аринчин, Н.И. Комплексное изучение сердечно-сосудистой системы / Н.И. Аринчин. Минск : Госиздат БССР, 1961. 204 с.
- 10. Карпман, В.Л. Тестирование в спортивной медицине / В.Л. Карпман, З.Б. Белоцерковский, И.А. Гудков. М.: Физкультура и спорт, 1988. 208 с.
- 11. Свидетельство об официальной регистрации программы для ЭВМ. Способ оценки морфофункционального состояния человека (MORFO) / Н.Я. Прокопьев [и др.]. № 2007612959; Заявлено 18.04.2007; Опубл. 9.07.2007.
- 12. Автандилов, Г.Г. Медицинская морфометрия / Г.Г. Автандилов. М., 1990. 384 с.
- 13. Лакин, Г.Ф. Биометрия : учеб. пособие для биол. спец. вузов / Г.Ф. Лакин. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Высш. шк., 1990. 352 с.

УДК 908

В.Н. Ступина, г.Шадринск

К вопросу организации музыкального краеведения в общеобразовательной школе

В статье выделяются источники музыкального краеведения; определяются эффективные методы работы с юными краеведами, подчеркивается значимость изучения биографии композитора на краеведческом материале.

Композитор, источники музыкального краеведения.

Композитор связан глубокими корнями со своей землей, с местом, где родился, жил, создавал свои музыкальные произведения. Родная природа, встречи с людьми, своеобразие быта находят художественное отражение в творениях многих композиторов. Родные места оставляют сильный отпечаток и на творческом облике композитора в целом и на тематике его произведений. Он (композитор) черпает материал для своего творчества из хорошо знакомой ему действительности. Родные места входят в жизнь художника с особенностями природы, быта и человеческих отношений. На занятиях по изучению музыкальной культуры Зауралья учащиеся встречаются с творчеством таких композиторов, которые связаны с Зауральем своим рождением, жизнью или отдельными произведениями.

Как правило, изучению музыкально-краеведческого материала предшествуют его поиски и первоначальная обработка. Учитель музыки может вести учащихся уже пройденным путем, постепенно приобщая их к уже известным ему источникам.

Зачастую учитель музыки вместе со своими питомцами занимается розысками новых фактов, показывая школьникам пример настойчивости и упорства в достижении цели.

На что же опирается учитель музыки, организуя деятельность краеведовшкольников? Каковы источники музыкального краеведения?

- 1. Прежде всего музыкальные произведения, в которых изображена местная жизнь или отразились впечатления композитора о ней в результате его общения с краем. Естественно, что исследователь прежде всего обратится к собранию сочинений композитора или к сборникам его избранных музыкальных произведений.
- 2. На помощь музыканту-краеведу придут музыкально-художественные журналы края.
- 3. Особенно важно изучение материала областных и районных газет. Помещаемый в них материал помогает составить представление о творческом росте отдельных деятелей музыкального искусства Зауралья, о многообразии тем, жанров и стилей в музыкальной культуре региона.
- 4. В отдельных случаях поиски неопубликованных музыкальных произведений приводят в архивы композиторов, хранящиеся в фондах государственных музеев и у частных лиц. В фондах музеев и в личных архивах, доступ к которым открыт, можно обнаружить немало интересных фактов о связях композитора с родным краем.
- 5. Первоначальные сведения о деятелях музыкальной культуры Зауралья можно почерпнуть из библиографических справочников, издаваемых на местах. В них обычно даются краткие сведения о композиторах, названы их произведения с указанием места и времени опубликования, указаны важнейшие критические статьи.
- 6. Монографии, посвященные отдельным композиторам Зауралья, могут служить одним из достоверных источников сведений о заинтересовавшем учащихся деятеле музыкальной культуры.
- 7. В издаваемых педагогическими институтами и университетами "Ученых записках" можно встретить статьи, посвященные местному музыкальному искусству и связям известных композиторов с родным краем. Такие статьи не всегда написаны популярным языком, однако наиболее подготовленные учащиеся-краеведы могут почерпнуть из них немало важных сведений о земляках.
- 8. Богатейший материал содержат письма композиторов, дневники, мемуары, свидетельства современников. В них композитор выступает как человек, раскрывается его внешний облик и внутренний мир, отношение к людям и родной земле.

Таковы важнейшие источники музыкального краеведения.

Систематическая работа учителя в области музыкального краеведения немыслима без составления библиографии. В библиографический список заносятся имена композиторов, имеющих отношение к местному краю, печатные и рукописные музыкальные тексты и другие материалы.

Для удобства повседневного использования краеведческие сведения целесообразно заносить в картотеку под общим названием "Композиторы нашего края". Для этой цели можно воспользоваться карточками библиографического формата. Характер записей будет, разумеется, различным, однако карточка должна отражать хотя бы следующие основные сведения о композиторе: фамилия, имя, отчество с указанием времени жизни и характера связей с местным краем; перечень произведений, отразивших местную жизнь или написанных во время пребывания композитора в крае; мемуарная и критическая литература о нем.

Музыкально-краеведческие занятия не могут претендовать на автономию. Их успех во многом зависит от связи с другими видами и формами учебной и воспитательной работы на уроке и вне его. Собирание музыкально-краеведческого материала, его обработка, классификация, изучение и использование тесно связаны с деятельностью учащихся, направленной на расширение знаний и подготовку к жизни.

Связь краеведческих занятий с окружающей учащихся действительностью выступает важнейшим требованием к их проведению. Краеведческая работа по музыке призвана служить целям познания жизни и активного участия в ней.

В занятиях музыкальным краеведением целесообразно объединять усилия учителей музыки, словесности, истории, географии. Это сближение диктуется возможностью охватить больший круг вопросов, связанных с изучением родного края. Закономерно, что местный материал, которым располагает учитель музыки, истории, географии или литературы; во многом различен. Отличается и методика его анализа. Тем не менее, тесная связь учителей-предметников в области краеведения обогатит каждого из них.

Успех занятий музыкальным краеведением в значительной мере зависит от увлеченности школьников. Чем сильнее последние будут заинтересованы работой, тем ощутимее будут ее результаты, значительнее влияние на их сознание и чувства. Узнавание нового о музыкальной культуре родного края неотделимо от радости приобщения к большой жизни своего народа. Немалое удовлетворение краеведам приносит мысль, что они не только сами обогащаются знаниями, но передают их другим, активно участвуют в жизни родного города или села. Более устойчивы и широки интересы школьников, которые под руководством учителя музыки могут самостоятельно вести простейшую работу краеведческого характера, более сознательно участвовать в анализе музыкально-краеведческих фактов. Для учащихся, питающих особую склонность к музыке, участие в занятиях краеведением открывает определенные перспективы дальнейшего жизненного пути.

Розыски и запись музыкального фольклора являются увлекательным занятием учащихся, особенно проживающих в сельской местности. Сельские школьники самым естественным образом приобщаются к народной жизни, овладевают эстетическим богатством музыкального фольклора. Произведения музыкального фольклора школьники записывают со слов соседей, родителей, от известных на селе рассказчиков и песенников.

Большие возможности для привития интереса у учащихся к музыкальной культуре края открывает переписка с композиторами. Переписка сближает, углубляет интерес к личности композитора и его произведениям. Поводом для переписки может быть изучение в классе музыкальных произведений, отразивших местную жизнь. Рассказ учителя музыки о композиторе, беседа об его музыкальных произведениях, газетная заметка о связях с родными для учащихся местами, - все это, пробуждая интерес к творческой личности, может послужить толчком к переписке. Бывает и так, что поиски юных музыкантов-краеведов приводят к неожиданным открытиям, которыми они спешат поделиться в своих письмах. Трудно представить композитора, который не имел бы в лице школьников самых пытливых и доброжелательных слушателей-корреспондентов. В своих письмах учащиеся делятся мыслями о прослушанных музыкальных произведениях, сообщают о полюбившихся героях и о впечатлениях от встречи с ними в процессе прослушивания музыкальных произведений.

Переписка с композиторами не должна являться самоцелью. Ее задача – привлечь внимание учащихся к музыкальному произведению, вызвать у них желание больше узнать о музыкальном искусстве. Переписка с композитором особенно уместна в условиях сельской школы, воспитанники которой не всегда имеют возможность непосредственно встречаться с деятелями культуры.

Немало интересного содержит переписка учащихся с людьми, знавшими композитора-земляка. Их письма помогают школьникам узнавать новое о композиторе, расширяют представление о нем как художнике и человеке. Юные краеведы становятся порою обладателями редких фотографий, уникальных рукописных нотных сборников.

Переписка с композитором в некоторых случаях может привести к встрече с ним. Встречи с композитором требуют определенной подготовки. Чем больше узнают школьники о его жизни и творчестве, тем лучше. Это повысит интерес к его личности и музыкальным произведениям. По совету учителя музыки учащиеся знакомятся с биографией композитора, слушают музыкальные произведения. Удачно проведенная встреча с композитором надолго сохраняется в памяти ее участников. Она пробуждает светлое и радостное чувство веры в человека, в его разум, в могучую силу музыки. Нередко под влиянием живого общения с композитором самые равнодушные ученики обращаются к музыке.

Музыкально-краеведческие выставки являются одной из форм приобщения учащихся к внеклассным занятиям музыкальным краеведением. Школьный опыт знает два основных типа выставок: эпизодические и постоянные. Эпизодические выставки связаны с юбилейными датами (день рождения или смерти композитора, посещение известным композитором родного края, выход в свет выдающегося художественного произведения композитора-земляка и т.п.). Постоянные выставки посвящаются одной большой теме, например, «Родной край в музыкальном искусстве Зауралья». Основное содержание такой выставки остается неизменным продолжительное время, но отдельные ее разделы периодически обновляются по мере выявления новых материалов, отражающих культурную жизнь родных мест.

Возможны выставки, посвященные жизни и деятельности одного композитора и знакомящие с творчеством нескольких композиторов родного края. В последнем случае немалое значение имеет четкое определение темы выставки, способной объединить разных по индивидуальному складу композиторов. Такими объединяющими темами могут быть: «Это русская сторонка, это Родина моя!» (народная песня), «В защиту мира вставайте, люди!» и т.д.

Объединяющим началом в подготовке музыкально-краеведческой выставки является активная деятельность самих учащихся. Краеведы принимают участие в собирании иконографического и биографического материала, разыскивают нотные рукописи композиторов, делают зарисовки и фотоснимки с памятных мест и с рукописей, хранящихся в музеях, записывают воспоминания современников, отзывы слушателей и критики. Они знакомятся с доступными мемуарными и художественными произведениями, делают из них выписки для использования на выставке, к отдельным книгам составляют краткие аннотации. Подготовка к выставке в ряде случаев включает выпуск специального номера стенной газеты, альбома или бюллетеня, в которых помещаются нотные записи из произведений композиторовземляков.

работы учителя музыки, занимающегося практике музыкальным краеведением, возможны классные и общешкольные музыкально-краеведческие вечера. Тема классного вечера, как правило, значительно уже общешкольного, рассчитана на круг участников и не требует продолжительной подготовки. Общешкольный музыкально-краеведческий вечер предполагает длительную многостороннюю подготовку многих учащихся.

музыкально-краеведческих кружках школьники собирают музыкальные музыкальный фольклор, слушают И исполняют произведения композиторов-земляков, ведут розыски музыкально-краеведческого материала, участвуют в разборе музыкального творчества кружковцев. Таково общее содержание работы музыкально - краеведческого кружка.

Юные краеведы и учителя могут с успехом в своей работе воспользоваться программой собирательской деятельности, опираясь на которую можно наметить следующие основные виды занятий, связанных с изучением музыкальной жизни родных мест:

- 1. Собирание сведений о композиторах, родившихся в пределах края, живших или бывавших здесь, коснувшихся в своих произведениях местной жизни.
- 2. Составление списка музыкальных и мемуарных произведений, в которых нашла отражение местная жизнь.
 - 3. Записи бесед и воспоминаний старожилов и лиц, знавших композитора.
 - 4. Розыски и описание объектов, изображенных в музыкальном произведении.
- 5. Знакомство с различными музеями искусства, расположенными на территории края.
- 6. Составление списков и описание памятников, мемориальных досок, улиц, носящих имена композиторов и деятелей искусства.
- 7. Знакомство (по книгам, статьям, воспоминаниям очевидцев) с событиями, отразившимися в творчестве композитора.
- 8. Записи биографий лиц, которым посвящены музыкальные произведения или вручены нотные сборники с дарственной надписью композитора.
 - 9. Собирание сведений о местной печати (газеты, журналы, альманахи).
- 10. Розыски рукописного наследства композиторов, а также старинных рукописных нотных сборников.

Музыкально-краеведческие экскурсии приобщают школьников к жизненным истокам зауральской музыкальной культуры, помогают развитию художественной зоркости, способствуют пробуждению пытливого интереса к искусству. Выбор темы экскурсии зависит от окружения школы и возможностей, которыми располагают учащиеся. Экскурсия может быть связана с одним объектом (например, дом, где родился композитор, или памятник ему). Возможны и длительные экскурсии, рассчитанные на посещение нескольких памятных мест. Такие экскурсии граничат с походами. В любом случае к музыкально-краеведческим экскурсиям нужно готовиться заранее. Во время бесед с учащимися учитель музыки расскажет о цели посещения памятных мест, посоветует прочесть биографические, мемуарные и прослушать музыкальные произведения, укажет справочники, помогающие знакомству с теми местами, куда предстоит отправиться. Школьники примут участие в составлении общего плана экскурсии и распределении конкретных поручений между ее участниками.

Таким образом, можно сделать вывод, что исследовательская работа по музыкальному краеведению имеет свои особенности и помогает решать специфические задачи. Такой вид деятельности в области музыкального искусства приучает школьника к самостоятельной работе с музыкальным текстом, обогащает слушательский опыт, помогает формировать оценочные позиции, сделать профессиональный выбор в будущем.

С нашей точки зрения, в зависимости от объекта исследования ученические работы по музыкальному краеведению можно разделить на следующие виды:

- 1. Работы, в которых проводится анализ текста музыкального произведения с целью выявления его художественного своеобразия, особенностей авторского стиля, мастерства композитора, типологии образов и т.п. Например: "Способы создания музыкальных образов в «Детском альбоме» И. Парфенова».
- 2. Работы, в которых разрешение поставленной проблемы осуществляется на основе сравнения двух или нескольких произведений. Проблемы могут носить различный характер: музыкально-теоретический, мировоззренческий, эстетический, культурологический. Например, сопоставление «Детского альбома» И. Парфенова и П.И. Чайковского.
- 3. Работы, предполагающие интеграцию музыки и литературы, философии, истории, изобразительного искусства; приучающие школьников видеть общность гуманитарных знаний, осваивать разные методологические подходы к анализу явлений

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

искусства и жизни. Например: "Поколение 60-х годов 20 века в жизни Зауралья и музыкальной литературе".

4. Работы, посвященные изучению жизни и творчества композиторов, чьи судьбы связаны с историей города, области. Учащиеся могут на основе анализа музыкальных произведений, изучения эпистолярной и мемуарной литературы, критических статей создать нравственно-психологический портрет композитора, отразив свое восприятие его личности в форме художественно-публицистического очерка.

Каким бы ни был объект исследования, главное состоит в том, чтобы поставленная проблема позволяла ученику самостоятельно или с помощью учителя определить путь исследования, выбрать методы, необходимые для работы с музыкальным произведением, применить имеющиеся умения анализировать музыкальный текст.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Инновационные процессы в образовании: от теории к практике : сб.науч. ст. / Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования Кург. обл. Курган, 2006. 216 с.
- 2. Организация исследовательской деятельности учащихся по музыкальному краеведению : учеб.метод. пособие для учителей музыки / авт.-сост. В.Н. Ступина ; Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования Кург. обл. – Курган, 2006. – 20 с.
- 3. Организация образовательного процесса в условиях модернизации гуманитарного образования : материалы науч.-практ. конф. (19 окт. 2005 г.) / Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования Кург. обл. Курган, 2005. 88 с.
- 4. Фольклор и литература Зауралья: духовно-нравственное, филологическое воспитание и развитие учащихся: материалы науч.-практ. конф. (17 дек. 2003 г.) / Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования Кург. обл. Курган, 2003. 78 с.

УДК 811.161

Н.М. Харлова, г.Шадринск

Национальная картина мира в русских фразеологизмах

В статье рассматриваются фразеологические единицы русского языка как важнейшее хранилище коллективного опыта русских людей, как составная часть культуры; обосновывается связь мировосприятия, системы ценностных ориентаций русского этноса и отдельной личности, выражаемая в идее антропоцентричности языковой картины мира.

Языковая картина мира, фразеологическая единица, антропоцентричность языковой картины мира, национальная значимость.

В лингвистической науке в последнее время значительно возрос интерес к языковой картине мира. На рубеже 20-21 веков появилось достаточно много работ, посвященных этой проблеме, - работы Г.В. Колшанского, М. Блэка, Д. Хаймса, А. Вежбицкой, Н.Д. Арутюновой, А.Д. Шмелёва, В.И Постоваловой, Е.В. Урысон, А.А. Залевской, Е.С. Яковлевой и др. Определение языковой картины мира восходит к идеям Вильгельма фон Гумбольдта и неогумбольдтианцев о внутренней форме языка и к идеям американской этнолингвистики. Однако до сих пор проблема национальной картины мира не получила полного разрешения. В любом языке картина мира складывается исторически и является результатом многовекового формирования

представлений о мире. Языковая картина всегда национальна, в ней «зафиксирован уникальный общественно-исторический опыт определенной национальной общности людей», поэтому она, по утверждению В.А. Масловой, представляет «специфическую окраску этого мира, обусловленную национальной значимостью предметов, явлений, процессов, избирательным отношением к ним, которое порождается спецификой деятельности, образа жизни и национальной культуры данного народа»[7, с.66].

Русские фразеологизмы являются интереснейшим источником для исторических, социологических, лингвистических исследований, так как в них отражается языковая картина мира.

Изучение языковой картины мира, данной носителями в их языковом сознании, является одной из главных проблем современной фразеологии. Фразеологический фонд русского языка, наиболее ярко представленный фразеологическими единицами с национальной семантикой, связан, по словам В.Н. Телия, «с материальной, социальной и духовной культурой данной языковой общности, а потому может свидетельствовать о ее культурно-национальном опыте и традициях» [11,с.215]. «Круг проблем, связанных с реконструкцией языковой картины мира, логично рассматривать с позиций системного подхода к языку, привлекая «завоевания» лексической семантики, практические наработки и инструментарий лексикографии, лингвокультурологии, лингвистической генетики, этимологии, используя опыт когнтитивных исследований в данном направлении»[2, с.7]. В исследованиях языковой картины мира в рамках лингвокультурологического подхода во внимание принимаются культурно значимые средства языка. Это прежде всего фразеологический фонд русского языка, который включает в соответствии с широким взглядом на фразеологию (Н.М. Шанский) не только собственно фразеологизмы, но и пословицы, поговорки. Представители семантической концепции фразеологии считают, что к фразеологическим единицам следует относить только такие устойчивые сочетания слов, целостное, обобщенно переносное значение которого возникло в результате целостного переосмысления словесного комплекса-прототипа. Генетический прототип фразеологизма – свободное словосочетание – отражает конкретные факты и явления русской действительности: заткнуть за пояс, засучив рукава, тертый калач, глухая тетеря, быльем поросло.

«Анализируя языковую картину мира, создаваемую фразеологизмами, можно назвать следующие её признаки – пейоративность, антропоцентричность. Так, антропоцентричность картины мира выражается в её ориентации на человека, то есть человек выступает как мера всех вещей: близко – под носом, под рукой, рукой подать, под боком; много - с головы до пят, полон рот (забот); быстро – и глазом не моргнул, в мгновение голову...Необозримые пространства, трудовую ока, сломя интеллектуальную деятельность, бурю своих чувств человек измеряет через самого себя (насколько хватает глаз, каша в голове, не покладая рук»[7, с.68] Соматический культурный код «является наиболее древним. Человек начал постигать окружающий мир с самого себя...через осознание самого себя человек пришёл к описанию мира»[6,с.234].По словам Н.А. Ковалевой, «картина мира как целостный глобальный образ мира возникает у человека в ходе взаимодействия с миром» [4, с.69]. И пространственный, и временной коды культуры человек «пропускает» через себя: «под рукой – близко, рядом, в пределах досягаемости, в непосредственной близости: человек может воспользоваться предметом, не меняя своего местоположения в пространстве. Рукой подать – недалеко, близко, совсем рядом; человек может быстро добраться от начального пункта следования до конечного...За спиной, за плечами – то, что относится к прошлому. На носу – то, что принадлежит будущему» [6,c.235, 240].

Отмечается, что довольно часто наивная картина мира не совпадает с научной картиной мира. Например, компонент сердце в составе фразеологических единиц «обозначает не только орган кровообращения, но и «центр эмоциональных

переживаний», «источник чувств» (принимать близко к сердцу, с чистым сердцем» [7, с.70], в сердцах, всем сердцем, от всего сердца, сердце кровью обливается, сердце разрывается, сердце болит (о ком, чём-либо), сердце не лежит (к кому, чему-либо), с тяжелым (лёгким) сердцем, положа руку на сердце. Подобные ФЕ выражают эмоциональное состояние человека: душевную боль, жалость или радость, лёгкость. Противопоставление по признаку «верх – низ» отражается во фразеологических единицах с компонентами голова – ноги. При этом голова означает верхний предел, границу допустимого (терять голову, иметь голову на плечах, очертя голову, с головы до пят). Состояние головы характеризует общее состояние человека: голова кругом идёт – много забот, хлопот; голова горит – передаёт возбуждённое состояние человека от большого числа дел, забот; голова (не) варит – умственные способности человека. Ноги означают нижнюю границу, символизируют социальное положение человека (встать на ноги, крепко стоять на ногах), физическое состояние человека (на ногах), унижение, просьбу (валяться в ногах, падать в ноги, поклониться в ноги). Идея антропоцентризма прослеживается и в таких фразеологизмах: закрывать глаза на кого, что-либо; открыть глаза на кого, что-либо; опустить глаза; отвести глаза; положить глаз; выпучить глаза; не сомкнуть глаз; куда глаза глядят; с глаз долой. Глаза символизируют открытость человека миру, способность воспринимать окружающее, глаза являются для человека «окном» в мир. Соматизм руки в составе фразеологизмов может участвовать в символических жестах: махнуть рукой (фразеологизм означает характерный жест, когда человек от досады, огорчения или отчаяния бросает какоелибо дело, отступается от своих прежних намерений), разводить руками (жест, выражающий недоумение или удивление, растерянность), ударить по рукам (обряд «рукобитья» был ранее связан с удачно завершенным сватовством. Сейчас означает согласие при заключении какой-либо сделки). ФЕ приложить руку связан с символикой руки как орудия действия, а первоначально на Руси в качестве подписи неграмотные буквально прикладывали к документу намазанный чернилами палец (Ср. подписаться обеими руками). Как рукой сняло – фразеологизм связан со знахарским врачеванием, когда больное место заговаривали, проводя рукой; то есть быстро и бесследно прошло.

По словам В.А. Масловой, «Фразеологические единицы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы» [7, с.82]. Русские фразеологизмы «как бы навязывают носителям языка особое видение мира, ситуации» [Там же]. Например, представления о русской пище (с хлеба на квас, хлеб да соль, щи да каша – пища наша), о внешнем виде человека (кровь с молоком, красна девица, ни уха ни рыла, как мешок с соломой, пугало гороховое, смотреть не на что), сведения о быте русского народа (красный угол, печки-лавочки), об этикетном поведении (садиться не в свои сани, как пить дать, несолоно хлебавши, ломать шапку), о традициях и обычаях, гаданиях и поверьях из полы в полу, вывести на чистую воду, перемывать кости). Свойства характера русского человека, его внутренние качества в пространстве, ограниченном понятиями «хорошо Фразеологизмы отражают нормы поведения человека в обществе, устанавливают допустимые пределы: сильный (косая сажень в плечах) – слабый (мало каши ел), умный (семи пядей во лбу) – неумный, ограниченный (звёзд с неба не хватает), бывалый, опытный (тертый калач, собаку съел, не лыком шит) - стеснительный, неопытный (кисейная барышня), рассеянный (считать ворон, ловить ворон) внимательный (ловит на лету), неугомонный, энергичный (буйная головушка, как ветряная мельница) – медлительный, слабый (как в воду опущенный).

«Картина мира не есть зеркальное отражение мира и не открытое «окно» в мир, а именно картина, то есть интерпретация, акт миропонимания,.. она зависит от призмы, через которую совершается мировидение»[9, с.55].

Русские фразеологические единицы «несут с собой элементы культуры своего этноса. Культура — это по сути дела способ ориентации культурного субъекта в эмпирической, культурной, духовной жизни на основе норм, эталонов культуры этноса» [3,с.62].

При рассмотрении с точки зрения диахронической национально маркированные компоненты в составе фразеологизмов могут стать источниками сведений о русской измерительной системе (косая сажень в плечах, от горшка два вершка, не фунт изюму, пуд соли съесть, коломенская верста, как аршин проглотил), об исторических фактах (Филькина грамота, как Мамай прошёл, как швед под Полтавой, во всю Ивановскую), о денежных единицах (не было ни гроша, да вдруг алтын), о русской грамоте (от аза до ижицы, ходить фертом, знать на ять, прописать ижицу, начинать с азов), об охоте и рыбной ловле (ловить рыбу в мутной воде, убить двух зайцев), о русских играх (играть в бирюльки, играть в кошки-мышки), о русской флоре и фауне (рыскать как волк, волком выть, глухая тетеря, гусь лапчатый, вот так клюква!).

Однако, по словам Н.Ф. Алефиренко, «попытки показать этнокультурное своеобразие языковой картины мира на материале одного языка не имеют доказательной базы...Нет достаточных оснований причислять к культурным концептам лишь те объекты, которые обладают ярко выраженной национально-культурной спецификой. Только единстве лингвокультурологических В быть решена проблема полномасштабного семиологических методик может моделирования языковой картины мира, а также выявления тех механизмов, которые своеобразие»[1,с.136 eë культурное -137]. Например, фразеологизм ездить в Тулу со своим самоваром (заниматься каким-то бесполезным делом) имеет своеобразный национальный план выражения. План содержания этого фразеологизма близок по семантике к фразеологизмам в других языках. Ср.:(to) carry coals to Nour-Casle (англ. Возить уголь в Нью-Кассл), portar (e) croccodzille in Egitto (итал. Возить крокодилов в Египет), das Wasser in den Rein tragen (нем. Носить воду в Рейн). Образы всех этих фразеологизмов носят своеобразный национальный характер. С другой стороны, национальная картина мира не может не выражаться через культурные коды какого-либо народа (Тула, самовар). Идея бесполезности, пустой траты времени представлена русскими через национально маркированные компоненты. «Лингвистами определено, что языковая картина мира, во-первых, формироваться в недрах самого языка, создавая наиболее глубинный её слой у человека, во-вторых, сам язык сам язык способен эксплицировать картины мира человека через посредство определённой лексики, вносящей в язык черты личности, его культуры» [5,с.51].

Итак, «языковая картина мира — это выработанное многовековым опытом народа и осуществляемое средствами языковых номинаций изображение всего существующего как целостного и многочастного мира, в своём строении и в осмысляемых языком связях своих частей представляющего, во-первых, человека, его материальную и духовную жизнедеятельность и. во-вторых, всё то, что окружает: пространство и время, живую и неживую природу, область созданных человеком мифов и социум» [12 с.15]. И наиболее ярко национальная картина мира представлена в русских фразеологизмах.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Алефиренко, Н.Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка : учеб. пособие / Н.Ф. Алефиренко. М. : Флинта : Наука, 2010. 288 с.
- 2. Борискина, О.О. Теория языковой категоризации. Национальное языковое сознание сквозь призму криптокласса / О.О. Борискина, А.А. Кретов. Воронеж : Изд-во, 2003.

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

- 3. Зимин, В.И. Основные подходы к изучению культурного содержания фразеологизмов русского языка / В.И. Зимин, А.П. Василенко // Русский язык в школе. 2010. № 2. С. 58-63.
- 4. Ковалева, Н.А. Структура и функции концептосферы / Н.А. Ковалева // Текст. Структура и семантика: докл. X Юбилейн. междунар. конф. М.: МГОПУ им. Шолохова, 2001. Т. 1.
- 5. Коурова, О.И. Традиционно-поэтическая лексика и фразеология как лингвокультурная ценность : Монография / О.И. Коурова / Урал. гос пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 235 с.
- 6. Красных, В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : курс лекций / В.В. Красных. М. : Гиозис, 2002. 284 с.
- 7. Маслова, В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. М.: Академия, 2001. 208 с.
- 8. Радченко, О.А. Язык как миросозерцание: Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства / О. А. Радченко. М. : КомКнига, 2006. 312 с.
- 9. Серебренников, Б.А. Картина мира в жизнедеятельности человека. Роль человеческого фактора в языке, Язык и картина мира / Б.А. Серебренников. М., 1988.
- 10. Скорнякова, Р.М. Универсальное и этноспецифическое в русской фразеологии / Р.М. Скорникова // Русский язык в школе. -2009. -№ 5. -C. 82-86.
- 11. Телия, В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н Телия. М., 1996.
- 12. Шведова, Н.Ю. Теоретические результаты, полученные в работе над «Русским синтаксическим словарём» / Н.Ю. Шведова // Вопросы языкознания. 1999. № 1. С. 3-16.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.3

Р.И. Канунников, г.Шадринск

Влияние эмоциональной сферы на успешность обучения в младшем школьном возрасте

В статье рассматриваются психологические аспекты влияния эмоциональной сферы на успешность обучения и неуспеваемость младших школьников.

Успешность обучения.

Младший школьный возраст охватывает период жизни ребенка от 7—8 до 11—12 лет. Значительные перемены, вызванные ходом общего развития младшего школьника, изменения его образа жизни, некоторых целей, возникающих перед ним, приводят к тому, что становится иной его эмоциональная жизнь. Появляются новые переживания, возникают новые, привлекающие к себе задачи и цели, рождается новое, эмоциональное отношение к ряду явлений и сторон действительности, которые оставляли дошкольника совершенно безразличным. Ведущей деятельностью при этом становится учебная деятельность, а вместе с.ней возникает и проблема успешного обучения.

Традиционно под успешностью обучения понимается высокая академическая успеваемость учащихся, определяемая как степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности. Поэтому мерой успешности обучения выступает оценка успеваемости, выраженная в абсолютных показателях, в процентном соотношении или какой-то другой форме. Наиболее распространенной является балльная оценка успеваемости, однако, субъективность такой оценки общеизвестна.

Младших школьников отличают высокая эмоциональная впечатлительность, отзывчивость на все яркое, необычное. Монотонные, скучные занятия резко снижают познавательный интерес в этом возрасте и порождают отрицательное отношение к учению. Огромное место в сознании младшего школьника занимает учитель. Его отношение к ребенку, оценки, высказывания, пожелания и требования определяют в большой степени и самочувствие ребенка, и его настроение, и особенности формирующейся самооценки. У младших школьников сложный комплекс переживаний. Это радость от похвалы и огорчение при неуспехе, волнение и неуверенность в себе, если что-то не удается, страх, что сделает ошибку, надежда на успех.

Практикой школы уже давно доказано, что каждый школьник, не имеющий каких-либо органических дефектов может усвоить знания в объеме школьной программы. Однако не во всех случаях удается достигнуть необходимого уровня усвоения и отдельные учащиеся с трудом усваивают учебный материал. Проблема успеваемости очень сложна, ее исследование предполагает множество различных подходов, но все они группируются вокруг двух основных аспектов рассмотрения проблемы:1) как преподаватель учит; 2) как школьник учится и как при этом осуществляется его развитие.

Н.А. Мечинская [3] считает, что различие в успеваемости можно было уничтожить, если бы учителя учитывали индивидуальные особенности своих учеников

и осуществляли к ним индивидуальный подход. У разных учеников неуспеваемость вызывается различными причинами. У одних основная причина неуспеваемости связана с неправильно сформировавшимся отношением к учебе, у других причиной неуспеваемости является трудность усвоения материала, у третьих — неправильные овладения приемами учебной деятельности. Встречаются такие ученики, успешность которых значительно снижается из-за того, что у них не развита эмоциональная регуляция поведения.

С точки зрения эмоциональной регуляции поведения и деятельности младшего школьника важно, чтобы задачи (задания) были оптимальной сложности. Это обеспечивает переживание успеха вначале, делает тем самым цель более доступной, что, в свою очередь, активизирует дальнейшие усилия. Слишком трудные задания могут вызвать отрицательные переживания школьника, отказ от усилий. Слишком легкие задания также не способствуют развитию воли, так как учащийся привыкает работать без особых усилий.

М.Н. Волокитина считает, что учащиеся с высокоразвитым чувством ученического долга компенсируют прилежанием трудности в учении. Ученики, которые формально относятся к учебным занятиям, убеждены в непосильности разрешения имеющихся у них проблем. Формирование полноценной учебной деятельности у младших школьников может происходить лишь на основе определенного принципа развертывания материала, адекватного содержательному обобщению, который детерминируется теоретическими формами общественного сознания и требованиями духовного производства.

В школьной жизни учителю на каждом шагу приходится сталкиваться с отрицательными эмоциональными реакциями младшими школьниками на оценки, замечания, требования, на трудности в учебной работе. Часто учитель не понимает источника этих реакций, а эти реакции являются, с одной стороны, показателем какогото неблагополучия в воспитании ребенка, с другой - они сами влияют на отношение ребенка к учению, к школе, к учителю, на формирование его взглядов и интересов, на формирование его личности. Эти реакции могут быть разной глубины и силы, разной длительности. [2].

Хотя младший школьник бурно реагирует на задевающие его события, у него появляется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции. Вследствие этого наблюдается отрыв экспрессии от переживаемой эмоции как в ту, так и в другую сторону: он может как не обнаруживать имеющуюся эмоцию, так и изображать эмоцию, которую он не переживает.

Интенсивно формируются моральные чувства у ребенка: чувство товарищества, ответственности за класс, сочувствие к горю окружающих, негодование при несправедливости и т.д. При этом они формируются под влиянием конкретных воздействий, увиденного примера и собственного действия при выполнении поручения, впечатления от слов учителя. Но важно помнить о том, что когда младший школьник узнает о нормах поведения, то он воспринимает слова педагога лишь тогда, когда они эмоционально его задевают, когда он непосредственно чувствует необходимость поступить так, а не иначе. Большая сдержанность проявляется в выражении своих эмоций - недовольство, раздражение, зависть, когда находится в коллективе класса, так как несдержанность в проявлении чувств вызывает тут же замечание, подвергается обсуждению и осуждению. Это не значит, что младший школьник уже хорошо владеет своим поведением — подавляет выражение тех или других неодобряемых окружающими чувств. Нет, он достаточно ярко проявляет страх, недовольство, обиду, гнев, хотя и старается их подавить. Все эти эмоции отчетливо проявляются в его поведении во время столкновений со сверстниками.

В учебной деятельности проявляется важное эмоциональное качество младшего школьника — сдержанность. Проявляется эта черта сначала в умении подчиняться требованиям взрослых. Многие учащиеся уже могут самостоятельно готовить уроки, сдерживая желания погулять, поиграть, почитать, не отвлекаясь, не занимаясь посторонними делами. Но вместе с тем у младшего школьника наблюдается противоположная сдержанности отрицательная черта характера — импульсивность. Импульсивность как результат повышенной эмоциональности в этом возрасте проявляется в быстром отвлечении внимания на яркие неожиданные раздражители, на все, что своей новизной захватывает ребенка.

В исследованиях Е.И. Игнатьева и В.И. Селиванова выявилось, что наиболее импульсивны в своем поведении мальчики, девочки же более сдержанны. Авторы объясняют это особым положением последних в семье, где они выполняют ряд домашних поручений по организации быта и имеют больше ограничений, что способствует воспитанию у них сдержанности.

У младших школьников нередко наблюдается отсутствие уверенности в своих действиях. Неуверенными и робкими младшие школьники бывают в новой, незнакомой для них обстановке, при отсутствии твердых знаний, в результате часто повторяющихся неудач. [1].

Исследования Л.Я. Гозмана [4], показывают, что общее значение получаемых в школе знаний постепенно переходит в личную значимость их для учащихся, связанную с потребностями, интересами и убеждениями личности. В результате этого знания приобретают все более действенный характер. Только правильно организованное обучение, лишенное формализма, приводит учащихся к более полному пониманию значимости получаемых знаний и тем самым готовит их к участию в жизни. Его исследования показывают, что когда объективная значимость знаний, умений и навыков действительно понимается учащимися, переживается, становится для них ясной, вызывает у них положительное отношение и интерес к ним, то эти знания и усваиваются более успешно.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. М. : Просвещение, 1992.-176 с.
- 2. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. СПб. : Питер., 2000. 246 с.
- 3. Мечинская, Н.А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н.А. Мечинской. М. : Просвещение, 1971. 272 с.
- 4. Неймарк, М.С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе / М.С. Неймарк // Вопросы психологии личности школьников. М.: Просвещение, 1973. С. 277-332.

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И ПРАВА

УДК 37.03

И.Ю.Блясова, г.Шадринск

Некоторые направления работы центра по оказанию правовой и профилактической помощи несовершеннолетним и их родителям

В статье рассматриваются основные цели, принципы деятельности центра по оказанию правовой и профилактической помощи несовершеннолетним и их родителям. Раскрываются направление деятельности подразделений центра и рекомендации по дальнейшей работе.

Центр по оказанию правовой и профилактической помощи несовершеннолетним, правонарушения, правовая культура, духовно-нравственное воспитание, предпрофильная подготовка, психологическая служба, юридическая клиника, социально-педагогическая поддержка, социально-нравственное воспитание, организация здорового образа жизни.

Проблемы правонарушений несовершеннолетних в настоящее время являются предметом повышенного интереса всего мирового сообщества, озабоченного поиском и выработкой гуманно-эффективных мер профилактического воздействия и борьбы с этим опасным явлением. Социально-экономическая обстановка в России оказывает негативное влияние на несовершеннолетних, возрастает количество детей, имеющих серьезные отклонения в поведении. Особенно это заметно в подростковый период, когда происходит включение человека в систему разнообразных отношений, влияющих формирования взглядов, ценностных ориентации, процесс потребностей, а также на самоопределение и самоутверждение личности. Именно в этот период возрастает уровень преступности несовершеннолетних. Уже сегодня мы можем констатировать растущую духовную непритязательность и нравственную опустошенность, снижение интеллектуального потенциала, повышенную тревожность, и молодежи. Повысилась степень агрессивность у подростков жестокость, организованности совершаемых преступлений, все большее распространение получают факты вовлечения несовершеннолетних в межэтнические конфликты, деятельность религиозных организаций.

Поэтому в создавшейся обстановке как никогда актуальной становится проблема повышения уровня правовой, духовно-нравственной культуры, социально-педагогическая реабилитация и профилактика правонарушений молодого поколения. Решение данной проблемы актуально как для сегодняшнего дня, так и для будущего нашей страны. В полной мере обеспечить правовое, духовно-нравственное становление подрастающих граждан в условиях образовательных учреждений возможно в том случае, если педагог будет в полной мере обладать правовым, психолого-педагогическим, духовно-нравственным, общекультурным потенциалом. Поэтому очевидна необходимость такой подготовки будущего учителя. С этой целью в ГОУ ВПО Шадринском педагогическом институте был создан и с сентября 2010г. начал свою деятельность центр по оказанию правовой и профилактической помощи несовершеннолетним и их родителям.

Цель деятельности Центра: содействие в правовом воспитании и развитии молодежи, в повышении уровня её правовой культуры, в оказании необходимой и своевременной правовой, психологической, социальной, воспитательной помощи.

Данная цель конкретизируется в задачах деятельности Центра, включающих:

- выявление причин и условий, способствующих совершению правонарушений несовершеннолетними;
- попытку разрешить конфликты несовершеннолетнего с семьей, социальным окружением;
- содействие в обеспечении прав и законных интересов несовершеннолетних правонарушителей;
- оказание необходимой помощи несовершеннолетним (правовой, психологической, педагогической и др.);
 - формирование навыков здорового образа жизни;
- создание основ осознанного выбора и последующего освоения профессиональных образовательных программ;
- научно-исследовательская работа студентов и преподавателей по темам: "Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних" и "Подготовка будущих педагогов к проведению работы по профилактике преступности несовершеннолетних в образовательных учреждениях";
- разработка учебно-методических рекомендаций по противодействию преступности несовершеннолетних и воспитанию духовно-нравственной личности.

При решении поставленных задач в работе центра используется комплекс общенаучных и специальных методов познания правовой действительности, выработанных и разработанных наукой и апробированных практикой: методы диалектического познания, анализ нормативно-правовых актов, анкетирование, системно-структурный, историко-юридический, сравнительно-правовой методы и др.

В своей работе Центр руководствуется следующими принципами работы:

- открытость для совместной работы со всеми заинтересованными лицами в решении проблем оказания правовой и профилактической помощи несовершеннолетним и их родителям;
- социальная справедливость и гуманизм в отношении несовершеннолетних с целью их более последовательной и эффективной социализации правовыми средствами;
- индивидуальный и дифференцированный подход к решению возникающих проблем, с соблюдением конфиденциальности полученной информации;
- поддержка семьи посредством оказания правовой и психолого-педагогической помощи и взаимодействие с ней в целях обеспечения полноценного воспитания несовершеннолетних, защиты их прав;
- системность в осуществлении НИР преподавателей и студентов при разработке проблемы правовой и профилактической помощи несовершеннолетним и их родителям.

Правовую основу деятельности Центра составили "Конвенция о правах ребёнка", принята Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 года, Постановление Верховного Совета Российской Федерации от 3 июня 1993 года № 5090-1 "Об Основных направлениях государственной молодежной политики в Российской Федерации", Федеральные законы "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних" от 24 июня 1999 года № 120-ФЗ, "Об опеке и попечительстве" от 24 апреля 2008 года № 48-ФЗ, "Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации" от 24.08.1998 года № 124-ФЗ, Трудовой кодекс Российской Федерации, Семейный кодекс Российской Федерации Кодекс Российской Федерации административных правонарушениях, Постановление Пленума об РФ "О судебной практике по Верховного Суда делам о преступлениях несовершеннолетних" от 14 февраля 2000 года № 7 и др.

В состав Центра входит семь подразделений, отражающих правовой, психологический, социально - педагогический, организационно - оздоровительный, духовно - нравственный, предпрофильный аспекты:

Юридическая клиника (Руководитель федеральный судья в отставке канд. юр. наук Соколова Н.В.).

Работа стажеров в Юридической клинике способствует установлению связи теории права и юридической практики, закреплению у студентов практических навыков в юридической работе, выработке профессионально значимых черт характера, способствует внедрению передовых и совершенствованию существующих форм и методов обучения.

Деятельность "Юридической клиники" осуществляется в форме общественной приёмной, в которой стажеры под контролем руководителя "Юридической клиники" организуют приём несовершеннолетних и их родителей и оказывают им необходимые правовые услуги на безвозмездной основе.

Психологическая служба (Руководитель канд. псих. наук, доцент Бякова Н.В.)

Работа студентов в рамках психологической службы направлена на укрепление связи психологической науки и практики, развитие профессионально-значимых умений и навыков, организацию психологической помощи несовершеннолетним и их родителям, на профилактику возможных трудностей развития их личности и преодоление уже имеющихся, психологическую поддержку развития индивидуальности, оказание помощи в выборе индивидуальной траектории развития и профессиональном самоопределении.

Деятельность психологической службы осуществляется на безвозмездной основе студентами-психологами под руководством руководителя в форме индивидуальной и групповой работы с несовершеннолетними и их родителями посредством лекций, семинаров, бесед, тренингов, консультаций и т.д.

Направление «Правовое и социально-нравственное воспитание детей и психолого-педагогическая поддержка родителей» (Руководитель канд.пед. наук, доцент Каратаева Н.В.). Будущие педагоги, работая в данном направлении, расширяют и систематизируют знания, осваивают методику диагностики нравственной воспитанности детей дошкольного и младшего школьного возраста, разрабатывают методику оказания индивидуальной помощи детям и их родителям в вопросах правового и социально-нравственного воспитания, осваивают методику разработки и проведения научно-практических семинаров для педагогов и родителей, знакомятся с новыми технологиями социально-нравственного воспитания.

Деятельность секции осуществляется в коллективных, групповых, индивидуальных, нетрадиционных формах общения детей, педагогов и родителей. Коллективные формы взаимодействия предполагают участие в родительских конференциях, в работе «круглых столов», родительских собраниях. Индивидуальные формы работы направлены на организацию индивидуальных бесед с детьми, и родителями.

Направление по организации здорового образа жизни (Руководитель ст. преподаватель Плещеев А.М.). Работа в данном направлении развивает у подростков культуру здоровья, способствует воспитанию навыков и привычек ведения здорового образа жизни, формирует устойчивую мотивацию здоровой жизнедеятельности, и направлена на профилактику вредных привычек.

Данное направление ставит своей целью формирование у студентов профессионально значимых качеств, способствует установлению связи теории и практики, закреплению практических навыков в работе по физическому воспитанию, способствует внедрению передовых и совершенствованию существующих форм и методов обучения.

Деятельность в рамках данного направления осуществляется в форме участия несовершеннолетних в работе спортивных секций, спортивных праздниках, соревнованиях, направлена на формирование здоровье сберегающих умений и навыков, профилактику вредных привычек, информирование родителей по вопросам охраны, укрепления и сохранения здоровья их детей.

Направление по предпрофильной подготовке.

(Руководитель канд. пед. наук, доцент Едренкина М.В.).

Работа секции заключается в организации предпрофильной подготовки и создании условий, обеспечивающих самоопределение подростков в отношении выбора профессии. В рамках предпрофильной подготовки осуществляется формирование готовности выпускников основной школы ответственно осуществлять выбор профиля, соответствующего их способностям и интересам, а так же формирование учебной мотивации на обучение по избранному направлению, что расширения возможностей представляет возможность ДЛЯ социализации несовершеннолетних.

Деятельность секции по предпрофильной подготовке осуществляется в форме профконсультирования, социально-профессиональной ориентации, предметной подготовки (компенсация пробелов предметной подготовки, дополнительная предметная подготовка), а также допрофессиональной подготовки по рабочим профессиям.

Профессиональная ориентация направлена на обеспечение диагностики обучающихся и формирование их жизненных и профессионально-образовательных планов через включение в практико-ориентированную, профессионально значимую деятельность. Деятельность направлена на формирование практических умений и навыков несовершеннолетних, в том числе и по рабочим профессиям.

Направление социально-педагогической поддержки несовершеннолетних (Руководитель канд. пед. наук, доцент Некрасова О.А.)

∐елью деятельности социально-педагогической поддержки является: комплексное содействие адаптации и полноценному развитию несовершеннолетних в оказание социальной микро-социуме (класс, школа, семья), поддержки несовершеннолетним, состоящим в группах риска. Работа студентов в рамках данного направления состояла в проведении комплексной диагностики социума, в разработке и реализации социально-педагогических программ социальной поддержки и помощи несовершеннолетним, попавшим в трудную жизненную ситуацию. Через привлечение студентов работе В данном направлении происходит формирование профессионально-значимых знаний, умений и навыков.

Направление социально-педагогической поддержки реализуется на факультете социального образования и представляет собой общественную приемную, в которой стажеры под контролем руководителя организуют приём специалистов образовательных и иных учреждений, несовершеннолетних и их родителей и оказывают им необходимые правовые услуги на безвозмездной основе.

Направление по духовно-нравственному воспитанию (Руководитель канд.ф. наук, доцент Дежнев В.Н.). В рамках данного направления идет формирование у личности стремления к расширению духовно-нравственного потенциала, пропагандируются образцы нравственного поведения, воспитывается терпимость к чужому мнению, разрабатываются и апробируются новых формы и методы работы по духовно- нравственному развитию.

Деятельность секции направлена на предупреждение противоправного поведения несовершеннолетних, на коррекцию социально-психологических последствий дисфункциональных отношений в семьях учеников, на проведение работы по повышению профессиональной компетентности студентов в сфере семейного

неблагополучия и защиты детства, через использование таких форм как, написание рефератов, докладов, проведение заседаний круглых столов по проблемам духовнонравственного воспитания, религиозных взглядов на проблемы семьи и внутрисемейных отношений и др. В рамках данного подразделения планируется проведение встреч с педагогами-новаторами, священнослужителями по проблемам духовно-нравственного воспитания.

Центр осуществляет связь с органами местного самоуправления, правоохранительными органами, учебными заведениями.

В декабре 2010г. в рамках работы Центра была проведена Международная научно-практическая конференция «Проблемы защиты прав несовершеннолетних и профилактики правонарушений в молодежной среде».

На конференции работали 8 секций. Участники конференции отметили:

- тревожную тенденцию ухудшения психического и социального здоровья молодежи, вызванных потреблением психоактивных веществ, а так же формированием среди молодежи новых видов аддиктивного поведения;
- недостаточную компетентность родителей и педагогов в предупреждении девиантного поведения детей и подростков;
- устойчивое толерантное отношение общества к противоправным способам разрешения проблем, возникающих у несовершеннолетних;
- необходимость укрепления и расширения межведомственного взаимодействия в системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;
- необходимость более широкого использования возможностей физической культуры в профилактике правонарушений подростков и молодежи;
- обмен опытом практических работников г. Шадринска и области по улучшению, обогащению, усовершенствованию профилактики противоправного поведения и проанализировать реальную ситуацию в ДОУ и школе.

Участники конференции признали тему актуальной и необходимой для детального рассмотрения в современных социально-экономических условиях. По итогам конференции приняты следующие рекомендации:

- продолжить начатую традицию конференций по указанной тематике с участием представителей различных ведомств и учреждений;
- провозгласить приоритетным в подготовке студентов ШГПИ направление профилактической и коррекционной работы с детьми и подростками, в том числе и с подростками «группы риска»;
- совместными усилиями преподавателей различных кафедр ГОУ ВПО «ШГПИ» и специалистов медико-психологических центров организовать курсы повышения компетентности педагогов, родителей, студентов различных факультетов в области защиты прав несовершеннолетних и профилактики правонарушений;
- оказывать научно-методическое содействие практическим работникам образовательных учреждений в совершенствовании работы с детьми и семьями «группы риска»;
- продолжать сотрудничество со службами защиты прав несовершеннолетних и профилактики правонарушений в молодежной среде;
- ужесточить санкции, вплоть до уголовной ответственности, за нарушение трудовых прав несовершеннолетних;
- разработать программу по трудоустройству подростков на уровне субъектов $P\Phi$;
 - запретить сайты в сети Интернет с порнографическим содержанием;
 - ввести в УК РФ состав преступления в виде продажи несовершеннолетних;
 - ввести институт адвоката в образовательных учреждениях;

- внедрить в практику педагогических коллективов образовательных учреждений методику раннего выявления детей и подростков группы риска по личностному развитию и социальному становлению;
- активно привлекать СМИ к освещению мероприятий, направленных на формирование у детей и подростков навыков безопасности жизнедеятельности, связанных с развитием толерантности, противодействия азартным играм, табакокурению, употреблению наркотиков, алкоголя;
- организовать разработку и распространение тематических информационно-просветительских бюллетеней для детей и родителей;
- развивать добровольческое движение обучающихся, направленные на предупреждение правонарушений и популяризировать социальные инициативы детских добровольческих объединений;
- консолидировать усилия специалистов, работающих в различных областях знания, педагогов, психологов, практиков образования по разработке методов и методик диагностирования нарушений в поведении и организации работы по профилактике правонарушений в молодежной среде посредством потенциала здорового образа жизни;
- акцентировать внимание ученых и научных коллективов на необходимость разработки теоретико-методологических основ использования современных и актуальных аспектов здорового образа жизни в профилактике правонарушений подростков и молодежи;
- привлечь педагогов дополнительного образования г.Шадринска и области к работе по направлению "Допрофессиональная и профессиональная подготовка как средство реабилитации и социализации несовершеннолетних с девиантным поведением" и предложить обобщить опыт работы с подростками к следующей конференции;
- провести первичный этап работ по инвентаризации профилактических программ, реализуемых учреждениями образования, с целью оценки качества профилактического пространства города, и осуществления более тщательной подготовки конкретных предложений по осуществлению профилактики.

Таким образом, деятельность центра внедряется в деятельность вуза и образовательных учреждений города и района.

УДК 316.344.56

Н.Б. Булдакова, г.Шадринск

Проблемы и перспективы развития малых городов России

Статья посвящена проблемам регулирования и перспективам развития малых городов России и Зауралья.

Малый город; перспективы развития; функция города; эволюция города; проблемы городов.

Эволюция городов привела как к появлению крупных, так и малых городских населённых пунктов. И в настоящее время малые города играют не менее важную роль в жизни общества. Среди них много городов — организационных центров сельскохозяйственных территорий. Все города Курганской области являются малыми

за исключением Кургана. Его можно отнести к средним по размерам и количеству жителей.

Во всем мире небольшие города являются хранителями культурного наследия и национальной оригинальности, основными чертами которых является неповторимость и колоритность. В России малые города - города с населением менее 50 тыс. человек - составляют около 2/3 всех городов страны. Именно они (в совокупности со средними городами) должны быть каркасом системы расселения развитого государства, однако, социально-экономические преобразования последних лет зачастую проводились без учета специфики малых населенных пунктов, что не только не способствовало их развитию, но и усугубило кризисные явления [1].

Основными проблемами малых городов РФ являются:

- 1) ограниченность экономической базы и невыгодные конкурентные позиции в привлечении квалифицированных кадров и инвестиций;
- 2) технологическая отсталость большинства промышленных предприятий, высокий уровень износа основных фондов, недостаток мест приложения труда и рост безработицы;
- 3) крайне неблагоприятная демографическая ситуация миграция молодежи в более крупные города, естественная убыль населения, низкий уровень развития здравоохранения;
- 4) недостаточный уровень развития социально-культурной сферы и низкий уровень развития инженерно-инфраструктурных объектов;
- 5) наличие городских поселений с преобладанием одной отрасли промышленности, что означает полную зависимость поселения от градообразующего предприятия.

Для решения этих и других проблем малых населенных пунктов необходимо создание условий для их экономического, социального и культурного развития с целью превращения в устойчивые саморазвивающиеся административные единицы путем активизации собственных экономических возможностей в сочетании с политикой избирательной поддержки проблемных городов. Разработка программ, нацеленных на возрождение данных населенных пунктов, на федеральном и региональном уровнях будет придавать поддержке более целенаправленный характер, ни в коем случае не отрицая наличие местных инициатив.

При определении перспектив развития малых городов необходимо опираться на их функциональное значение, учитывая внешний потенциал развития, связанный с общим вектором развития страны; необходимо принимать во внимание благоприятные для развития и ограничивающие его факторы.

Местные органы власти должны разработать собственную стратегию развития муниципального образования, основанную на его конкурентоспособных преимуществах. Промышленное производство перестает быть единственным путем развития для таких поселений, в настоящее время должна произойти переориентация на выполнение непромышленных функций – научно-образовательных, туристических, организационно-хозяйственных, рекреационных, транспортных, социально-культурных и иных. Причем, особенно важным является следующее обстоятельство – для повышения эффективности и устойчивости своего развития, малым городам следует расширять набор выполняемых функций, что станет залогом успеха в условиях современных рыночных отношений.

Новые реалии времени дают малым городам новые шансы и перспективы для интенсивного и устойчивого развития в XXI веке. Для городов, потерявших свои прежние функции, предлагается поиск новых отраслей специализации при условии наличия соответствующего потенциала, выполнение функций по обслуживанию населения прилегающих районов [4].

Самым удачным примером грамотного трансформирования экономической базы малого города является пример города Мышкина Ярославской области, который путем грамотного маркетинга и ряда программ развития создал себе имидж "города классической провинции".

Интересным будет обратиться к кодексу лучших практик зарубежных стран. Основными направлениями устойчивого развития малых городов в европейских странах являются:

- разработка программ содействия социально-экономическому развитию малых и средних городов на национальном и региональном уровнях;
- целенаправленная и системная разработка градостроительных проектов по развитию малых и средних городов в увязке с проектами регионального и национального развития;
- повышение роли градостроительных проектов в системе стратегического планирования развития малых и средних городов в рамках межотраслевого, комплексного видения их будущего;
- активное вовлечение в процесс разработки программ социальноэкономического развития и градостроительных проектов малых и средних городов на всех уровнях местного самоуправления, руководителей градообразующих предприятий, представителей малого и среднего бизнеса, общественных структур в целях создания наиболее благоприятных условий для реализации этих проектов;
- повышение уровня квалификации всех участников процесса проектирования и реализации проектов развития малых и средних городов путем проведения тематических семинаров и конференций в рамках действующих международных программ;
- широкое распространение накопленного позитивного опыта по развитию малых и средних городов стран Европы;
- организация ежегодных международных конференций по устойчивому развитию малых и средних городов с вовлечением представителей региональных и местных органов управления;
- организация тематических смотров-конкурсов среди малых городов, возрождение культурных традиций, развитие туризма, экологии, благоустройства и т.д.;
- проведение специализированных обучающих семинаров в малых городах по развитию творческой инициативы, культуры, малого бизнеса, экологии, туризма;
- систематический обмен информацией в части разработки градостроительной и нормативной документации, современных методик разработки градостроительных проектов и социально-экономических программ с использованием Интернет-ресурсов, действующих сайтов межгосударственных программ и проектов, с выделением специальной тематической части и созданием в будущем специального сайта в рамках нового проекта межгосударственного сотрудничества;
- для привлечения общественного внимания к проблемам развития малых и средних городов на современном этапе, ускорения информационного обмена, а также консолидации усилий различных сил и сторон в данной сфере инициировать процесс разработки и последующего издания градостроительной энциклопедии малых и средних городов стран СНГ и Восточной Европы [4,5].

В нашей стране так же существуют федеральные программы по развитию малых городов. Разрабатываются такие программы местной администрацией и администрацией области. В данных программах рассмотрены основные положения по развитию города. Однако, для того, чтобы города данного типа вышли на путь устойчивого развития, необходимо восстановить сельское хозяйство, так как структура

хозяйства малых городов в первую очередь, специализируется на переработке сельскохозяйственной продукции и на обслуживании сельскохозяйственной местности.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Коваленко, П.С. Развитие городов / П.С. Коваленко. Киев : Наукова думка, 1980. 250 с.
- 2. Лаппо, Г. М. География городов / Г. М. Лаппо. М.: Владос, 1997. 480 с.
- 3. Песоцкая, Е.В. Модели социально-экономического развития малых и средних городов России / Е. В. Песоцкая. СПб. : С.-Петерб. ун-т, 1994. 160 с.
- 4. Федеральная комплексная программа развития малых и средних городов Российской Федерации в условиях экономической реформы. М.: Союз малых городов РФ, 1996. 90 с.
- 5. Яновский, В.В. Город как система и объект управления: введение в проблемы управления городского хозяйства / В.В. Яновский. СПб. : Сев.-запад. акад. гор. х-ва, 1999. 231 с.

УДК 316.6

Н.Г. Мальцев, г.Шадринск

Индивидуальная профилактика девиантного поведения подростков

В статье дается характеристика девиантного поведения и раскрываются основные направления профилактики девиантного поведения подростков.

Девиантное поведение, профилактика девиантного поведения, индивидуальная профилактика.

Анализ научных исследований показывает, что в современных условиях недостаточно четко определено содержание и различия терминов «отклоняющееся поведение» и «девиантное поведение». Так, В.В. Ковалев определяет девиантное поведение как отклонение от нравственных норм данного общества. При этом проявления антиобщественного поведения отличаются многообразием и не всегда легко поддаются систематизации [2]. В свою очередь, В.Д. Менделевич подчеркивает, что девиация — это граница между нормой и патологией, крайний вариант нормы. Девиантность нельзя определить, не опираясь на знание норм [7]. А Ю.А. Клейберг предлагает свое понимание термина «девиантное поведение», отражающего его психологическую сущность: «Девиантное поведение — это специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним» [3, С.17].

В связи с многообразием параметров и характеристик девиантного поведения в современной научной литературе мы можем найти не только неоднозначное определение этого явления, но и различную характеристику его проявлений.

Многие ученые (А.Е. Личко, И.А. Невский, В.Г. Степанов и др.) считают, что целесообразно подразделять отклоняющееся (девиантное) поведение на преступное (криминальное), делинквентное (допреступное) и аморальное (безнравственное) [6].Криминальной называют личность, совершившую преступление (В.В. Ковалев, В.Н. Кудрявцев, В.Ф. Пирожков, Х. Ремшмидт). Делинквентными расцениваются такие характеристики поведения, как агрессивность, лживость, прогулы школы, бродяжничество, крайнее непослушание, враждебность к учителям и родителям, жестокость к младшим и животным, дерзость и сквернословие. Поскольку отмеченные

качества являются аморальными (противоречащими нормам этики и общечеловеческим ценностям), наблюдается определенная трудность в отграничении делинквентных и аморальных поступков. По многим характеристикам, по мнению ряда авторов, криминальное и делинквентное поведение рядоположены [4; 5;].

Различие между рассматриваемыми понятиями заключается в том, что преступное и делинквентное поведение носят антисоциальный характер, аморальное - асоциальный. По мнению Р.В. Овчаровой девиантное поведение подразделяется на две категории: поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья (наличие явной или скрытой психопатологии (патологическое)) и антисоциальное поведение, нарушающее какие-то социальные, культурные и особенно правовые нормы. Незначительные проступки называют правонарушениями, а серьезные, наказываемые в уголовном порядке - преступлениями. Соответственно говорят о делинквентном (противоправном) и криминальном (преступном) поведении [8, С.288].

С.А. Беличева считает, что социальные отклонения в поведении могут иметь разную ориентацию: корыстную (правонарушения, проступки, связанные со стремлением получить материальную, денежную, имущественную выгоду); агрессивную (действия, направленные против личности); социально-пассивную (стремление уйти от активного образа жизни, уклониться от гражданских обязанностей, нежелание решать личные и социальные проблемы) [1].

Таким образом, асоциальное поведение, различающееся и содержанием, и целевой направленностью, может проявляться в различных социальных отклонениях: от нарушений норм морали до правонарушений и преступлений.

Анализ научной литературы показывает, что не существует и единого подхода к изучению и объяснению девиантного поведения.

Сторонниками биологической трактовки природы и причин девиантного поведения предпринимались попытки объяснять девиантное поведение факторами (связью биологическими между криминальным поведением анатомическим строением (Ч. Ломброзо) [3]; между типом темперамента соматического строения человека и формами поведения (У. Шелдон) [9,С. 252–261]; между химической зависимостью и повышенной чувствительностью, а также пониженной способностью переносить стресс (Нельсон-Джоунс Р); наличием Ухромосомы у мужчин как генетической предрасположенности к насилию (У. Пирс); преобладанием экстравертности по сравнению с интровертностью (Г. Айзенк); наличием агрессии (К. Лоренц).

Современные исследователи склоняются к мысли, что биологические факторы лишь косвенно способствуют девиации, сочетаясь с другими - социальными или психологическими.

Ученые выделяют социальные факторы: состояние социальной дезорганизации (социального вакуума) (Э. Дюркгейм); аномия как рассогласование между провозглашенными данной культурой целями и институционализированными средствами их достижения (Р. Мертон); различия между участниками социального взаимодействия и невыполнение ожиданий (Т. Парсонс); влияние норм девиантной субкультуры и обучения (Р. Клауорд, Л. Оулин); наклеивание социальной группой на личность соответствующих ярлыков (теория стигматизации Э. Лемерта, Г. Беккера, И. Гофмана); обучение девиантному поведению (Сазерленд); принятия на себя роли девианта (Дж. Ид, М. Дойч. Р. Краусс); отношение самой личности (группы) к социальным нормам (Г. Сайк, Д. Матза).

Нельзя отрицать, что социальные условия определяют характер социальных девиаций, однако их оказывается явно недостаточно для объяснения причин и механизмов отклоняющегося поведения конкретной личности.

Изучение вопроса девиантного поведения позволило определить его виды, наблюдаемые у подростков: прием алкоголя и курение в общественном месте; нарушение общественного порядка; хулиганство; наркомания и токсикомания; асоциальное поведение; отказ от учебно-трудовой деятельности; мелкое воровство.

Как правило, подростков, имеющих девиантное поведение, характеризует недоразвитие социальных качеств, потребностей, ценностных ориентаций, мотивов личности, слабой социальной рефлексии, трудность в овладении социальными ролями. Обычно такие подростки развиваются в особом социальном окружении, неполноценном по структуре (отсутствие одного из родителей, социальная развязность родителей).

Все это вызывает необходимость профилактики девиантного поведения подростков, основными формами которой должны стать:

- просветительская форма;
- организационно-управленческая форма работы, направленная на координацию усилий специалистов разного профиля;
- изучение причин и прогнозирование проявлений девиантного поведения подростков.

Деятельность по профилактике девиантного поведения подростков проецируется в нашем исследовании на получение предварительной информации (изучение сведений о подростке, его родителях, статусное положение в школе, классе, среди сверстников) и на этой основе профилактика как данность (закрепление позитивного поведения).

Работа в данном направлении более продуктивна в индивидуальной форме, которая включает:

- информирование: расширение, изменение, корректировка информированности подростка, повышение его психологической грамотности за счет обращения к жизненному опыту, литературным источникам, опыту других, побывавших в подобных ситуациях;
- убеждение: развитие образного и абстрактного мышления, устойчивости внимания посредством использования понятных для подростка аргументов, с помощью которых он может сам убедиться и утвердиться в понимании определенных событий, способов, мыслей, поступков;
- анализ ситуаций: анализ совместно с подростков реальных жизненных ситуаций и ситуаций из жизни других людей, что ведет к повышению психологической грамотности, развитию навыков использования психологической информации при анализе собственных ситуаций, в которых оказался сам подросток;
- смысловое наполнение обыденных жизненных событий: работа по повышению значимости происходящих событий, придание смысловой содержательности действиям;
- социальное закаливание: осуществление конкретных действий подростков в запланированных жизненных ситуациях, игровых и моделируемых ситуациях для созданий условий в осознании собственных возможностей, освоения новых способов и форм поведения.

Одним из продуктивных способов профилактики девиантного поведения является и социальное проектирование, которое направлено на преобразование социальной среды за счет привлечения подростков к здоровой общественно-полезной жизни, а результатом социального проектирования становится совместно созданный продукт.

Функционально социальное проектирование стимулирует формирование социальной компетентности подростков, способствует приобретению практико-ориентированных знаний о социальной жизни, нормах и правилах, соблюдение

которых необходимо в социуме. Социальное проектирование приближает подростков к реальной социальной обстановке через разработку проектов, в которых запечатлены жизненные смыслы самого подростка и окружающего социума, например, «Мой двор», «Мой город», «Мои одноклассники», «Я такой же как все, но я не такой как все».

Применение описанных приемов, средство профилактики девиантного поведения подростков помогают им не только получить знания об окружающем мире, нормах, ценностях жизни, сформировать различные умения, но и получить опыт совершения ответственного выбора поведения, выполнения социальных ролей в различных жизненных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Беличева, С.А. Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних : автореф. дис. . . . докт. пед. наук / С.А. Беличева. М., 1989. 42 с.
- 2. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста : рук-во для врачей / В.В. Ковалев. М. : Медицина, 1979. $607~\rm c$.
- 3. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. М. : Сфера : Юрайт-М, $2001.-160\,\mathrm{c}.$
- 4. Королев, В.В. Психические отклонения у подростков-правонарушителей / В.В. Ковалев. М. : Медицина, 1992. $206 \, \mathrm{c}$.
- 5. Курбатова, Т.Н. Эмоционально-поведенческие особенности несовершеннолетних правонарушителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Н. Курбатова. Л., 1981. 25 с.
- 6. Личко, А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. Л. : Медицина, 1983.-256 с.
- 7. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. М. : МЕДпресс, 2000. $603~\rm c.$
- 8. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. М. : Сфера, 2001. 480 с.
- 9. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. М. : Изд-во МГУ, 1982. 320 с.

УДК 371.65

В.К.Перунов, г.Шадринск

Музей Шадринского педагогического института в системе научно-образовательной деятельности вуза

В статье рассматривается процесс культурно-образовательной деятельности музея учебного заведения, реализация данного процесса в работе музея Шадринского педагогического института, выделены основные методы работы музея и творческих направлений деятельности его работников.

Музей, экспозиция, экскурсия, выставка.

С начала 90-х годов прошлого столетия в отечественном музееведении широкое распространение получила культурно-образовательная деятельность. Это вызвало появление новых подходов в работе с посетителями музеев. Утраченный еще в 30-е годы прошлого столетия статус научно-воспитательного учреждения музей все более стремился к этой роли.

Содержательная сторона музея означала возвращение к научно-познавательным и культурно-образовательным функциям. Музей современности осуществляет свою работу на основе научных исследований и распространяет знания, в основе которых лежит музейный объект или музейный предмет.

Для этого все большее значение приобретает не только постоянная экспозиция, но и периодические выставки по наиболее актуальным темам. Наиболее популярными становятся научно-познавательные экскурсии с сочетанием нескольких экскурсионных тем. Коллектив музея Шадринского педагогического института создает условия для развития новых форм музейной деятельности. Отказ от прежней жесткой идейно-информативной направленности меняет и характер взаимоотношений между музеем и посетителем. Общение музея с аудиторией приобретает форму диалога, а экскурсанты выступают как равноправные собеседники.

Преподаватели кафедры Отечественной и всемирной истории ШГПИ постоянно ведут и совершенствуют воспитательную работу в рамках экскурсионно-выставочного направления. Так в марте 2010 года, совместно с коллективом читального зала библиотеки ШГПИ была организована фотовыставка и выставка научной литературы по теме "Старинные города Урала и Сибири". Выставка явилась итогом изучения курса истории и культуры Зауралья. На выставке было представлено более 50 экземпляров научных и справочных изданий, 17 текстовых листовок, 43 экземпляра фотоплакатов о памятниках культовой, промышленной и гражданской архитектуры. Выставка работала ежедневно с 15 по 19 марта 2010 года в читальном зале библиотеки. За время работы выставки была перемещена в корпус "В" и явилась составной частью работы IV Международной научно-практической конференции, проводимой факультетом истории и права. В результате с материалами выставки познакомились 120 участников конференции. Таким образом, выставку посетило более 260 человек.

В начале апреля 2010 года студенты ШГПИ совершили научно-паломническую поездку в город Далматово. В ходе поездки студенты посетили Далматовский исторический музей, осмотрели оборонительные сооружения Свято-Успенского Далматовского мужского монастыря, посетили православный храм во имя иконы "Богоматери Всех Скорбящих Радосте". Посещение храма совпало с пасхальной неделей 2010 года и это дало возможность познакомиться с традициями русской православной церкви, осмотреть фрески и реликвии храма, посетить усыпальницу преподобного Далмата и получить возможность самостоятельно звонить в колокола. Это произвело на студентов и преподавателей неизгладимое впечатление.

Посещение Далматовского Свято-Успенского мужского монастыря стало доброй традицией для студентов Шадринского государственного педагогического института. Такие паломнические экскурсии проводятся ежегодно для студентов изучающих курс истории и культуры Зауралья. Это создает условия для более глубокого изучения не только истории Зауралья, но и нового курса "Духовные основы русской культуры".

Только за 2010 год на паломнической экскурсии в Свято-Успенский Далматовский мужской монастырь побывали студенты факультета технологии и предпринимательства, факультета иностранных языков, факультета коррекционной педагогики и психологии, художественно-графического факультета, факультета истории и права и факультета физической культуры. Всего на экскурсии за 2010 год побывало более 700 студентов и преподавателей ШГПИ активными организаторами поездок являются молодые преподаватели кафедры отечественной и всемирной истории Гусева С.В., Салазкина Е.М., инициатором поездок является старший преподаватель Перунов В.К. и зав. кафедрой Чипинова Н.Ф.

Скромная работа преподавателей дает только положительные результаты.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Долженко, Г.П. Экскурсионное дело: учеб. пособие / Г.П. Долженко. М.: Март, 2005.
- 2. Зорин, И.В. Энциклопедия туризма: справочник / И.В. Зорин. М.: Финансы и статистика, 2004.
- 3. Седова, Н.А. Культурно-просветительный туризм : учеб. пособие / Н.А. Седова. М. : Сов. спорт, 2003

УДК 37.016:34

Н.В. Соколова, г.Шадринск

Юридические клиники как способ повышения качества правового образования

В статье приводятся аргументы, подтверждающие результативность закрепления правовых знаний студентами при работе в студенческих юридических клиниках.

Ключевые слова: качество образования, юридическая клиника, юридическое клиническое движение, практика.

Самое главное качество любого образования – способность дать такие знания, чтобы молодой профессионал научился быть эффективным, а также смог быстро и самостоятельно адаптироваться к новым юридическим реалиям и запросам рынка труда, для чего необходимо "сделать ставку на воспитание человека будущего, который бы соответствовал требованиям, заложенным в матрице инновационной модели экономики и общества знания", поскольку неизменно высокий уровень конкуренции на рынке труда всё более поднимается, что затрагивает, в том числе, и специалистов в области юриспруденции [3 с.12 – 13, 5 с.18 – 19]. Несмотря на то, что, желая "выделиться из серой массы" для получения в дальнейшем престижной работы с достойной оплатой труда, студенты стремятся получать высшее образование по двум и более специальностям, однако, большинство работодателей обязательным условием приёма на работу называют опыт работы по специальности.

Студент, обучающийся в высшем учебном заведении, гарантированно может получить, зачастую, лишь теоретические знания, которые без практических навыков их применения - не более чем малоиспользуемый балласт. Такая форма практического обучения студентов, как клиническое юридическое обучение играет в решении этой проблемы неоценимую роль, что неопровержимо доказано как международным, так и российским опытом [1, 4, 7, 9, 10, 11, 12, 14].

Несмотря на то, что клиническое юридическое образование и представляет собой, безусловно, дорогостоящую образовательную программу [12], однако, иного метода практического обучения, дающего стойкие навыки правоприменения, человечество ещё не придумало.

Опыт практической работы, как справедливо подчёркивает С.Л. Дягтерев, юридические клиники не только поднимают авторитет, рейтинг вуза, но и, безусловно, предоставляют студентам возможность получения практических навыков без отрыва от учебного процесса [14].

Выпускники вузов обычно чувствуют себя не готовыми к практической работе: они не умеют составлять процессуальные и иные документы, не владеют навыками опроса, выступления в суде [13]. Созданные на базе юридических факультетов правовые консультации дают возможность наработать опыт реальной правовой работы, ведь участвуя в деятельности юридической клиники, студент сталкивается с реальными

правовыми проблемами конкретных людей и выступает уже в роли практикующего юриста, консультирующего граждан, составляющего для них разнообразные документы, что способствует формированию их самостоятельности, навыков определения вопросов юридического характера, в том числе определение возможных вариантов действий участников спора. Решение конкретных правовых проблем позволяет также выработать юридические мышление, логику, этику, а также навыки научного анализа. Всё это позволяет формировать мировоззрение студентов, их способность ориентироваться в основных процессах жизни общества навыками разрешения конфликтов и управления коллективами.

В работе "Юридической клиники" ГОУ ВПО "Шадринский государственный педагогический институт" для решения указанных выше задач применяются и такие методы обучения студентов, как лекция в режиме диалога, дебаты, ситуационноролевые игры, учебные судебные процессы, решение казусов малыми группами, приобретение практических навыков интервьюирования и консультирования клиентов во время ведения приёма населения помощниками судей районного суда, а также адвокатами, что даёт возможность общения с профессиональными юристами, получения новой информации, в том числе о судебной практике по различным категориям дел, необходимой для качественной работы стажёров клиники. Представляется, что огромное значение в формировании качественных знаний студентов приобрело участие стажёров клиники в научно-исследовательской деятельности. Так, в 2009 - 2010 учебном году совместными усилиями юридического научного студенческого общества "Астрея" и "Юридической клиники" ГОУ ВПО "ШГПИ" проведены: 3 научно-практических конференции различного уровня, а также 3 заседания за круглым столом, в том числе с участием студентов-клиницистов вузов Уральского региона. Кроме того, за указанный период студенты выступили с 26 докладами по различной правовой тематике, по результатам их научной работы уже опубликовано 12 статей, а также монография и учебное пособие.

Как абсолютно справедливо отмечал руководитель аппарата Удмуртского регионального отделения Ассоциации юристов России А.Л. Бакайкин, подобные методы обучения выступают "в качестве эффективного инструмента повышения квалификации студентов, работающих в юридических клиниках" [2, с.10], что подтверждено и результатами научных изысканий руководителя Санкт-Петербургской юридической клиники Доброхотовой Е.Н. [8].

Образование, как и право, регулирует общечеловеческие потребности, но, несмотря на интеграцию и глобализацию, имеет национальные черты, традиции и особенности. Поэтому, заимствуя лучшее, например, в Болонской системе, надо не потерять хорошее И качественное, что составляет отечественного образования, и строить новое лишь в гармонии и с соблюдением традиций собственной правовой и образовательной культуры, ведь успехи и победы государств, по большому счёту, зависят именно от качества системы образования и юридического, прежде всего, ведь "система высшего образования, в целом, и юридического, в частности – это та, одна из немногих основополагающих структур, на которой держится любое современное государство, которое претендует называться правовым"[6].

ЛИТЕРАТУРА

1. Артёмова, А.Г. Проблема совершенствования общего и профессионального становления личности студентов юридических вузов [Текст] / А.Г. Артёмова // Актуальные проблемы совершенствования работы с кадрами правоохранительных органов. – М., 2004.

- 2. Бакайкин, А. Л. Что может дать членство в Ассоциации юристов России специалистам юридических клиник высших учебных заведений? [Текст] / А.Л. Бакайкин // Юстиция. 2009. № 6.
- 3. Бекетова, Ю.Н. Клиническое образование как неотъемлемая часть юридического образования [Текст] / Ю.Н. Бекетова, М.П. Куленкова // Юстиция. 2009. № 6.
- 4. Волынкина, М.В. Правовое регулирование инновационной деятельности: проблемы теории [Текст] / М.В. Волынкина. М.: Аспект Пресс, 2007.
- 5. Галимов, А.Р. Из опыта работы юридических клиник республики Татарстан [Текст] / А.Р. Галимов // Юстиция. -2009. -№ 6. -C. 18-19.
- 6. Морозов, А. Госстандарт для учеников Фемиды. Качество высшего юридического образования теперь будет поднимать Межведомственная комиссия [Электронный ресурс] / А. Морозов // Независимая газета: [офиц. сайт газ.]. М.: Независимая газ, 1997-2011. Режим доступа: http://www.ng.ru/education/2009-11-17/8 gosstandart.html.
- 7. Гутников, А.Б. Опыт клинического юридического образования и актуальные методы обучения в юридической клинике [Текст] / А.Б. Гутников // Юстиция. 2009. № 6.
- 8. Доброхотова, Е.Н. Практическое обучение юристов в России: история становления и перспективы развития (на примере юридической клиники в СПбГУ) [Текст]: автореф. дис. ... канд. юрид. наук / Е. Н. Доброхотова. СПб., 2007.
- 9. Дудырев, Ф.Ф. Юридические клиники в России: возвращение через 150 лет [Текст] / Ф.Ф. Дудырев, В.П. Малков // Государство и право. -2002. -№ 4.
- 10. Лисицын, В.В. Клиническое образование эффективная модель обучения праву [Электронный ресурс] / В.В. Лисицын // Юридическая клиника РАП : сайт юрид. клиники «Рос. акад. правосудия». М., 2011. Режим доступа: http://lawclinic.ucoz.ru/publ/1-1-0-1.
- 11. Организация и управление в юридической клинике: опыт практической деятельности в современной России [Текст] : учеб. пособие. М. : Дело, 2003.
- 12. Русинова, Е.Р. Некоторые размышления о перспективах клинического юридического образования в России [Текст] / Е.Р. Русинова // Юстиция. 2009. № 6.
- 13. Туманова, Л. Сделать образование практическим (об опыте "юридических клиник") [Текст] / Л. Туманова // Российская юстиция. -1999. № 5. С. 54.
- 14. Юридическая клиника и современное юридическое образование в России : учеб.-практ. пособие [Текст] / отв. ред. С.Л. Дегтярёв. М. : Волтерс Клувер, 2004.

УДК 364

Н.В. Сычева, г.Шадринск

Правовые основы социальной защиты молодых семей в Российской Федерации

В данной статье рассматривается правовое положение молодой семьи, так как общество и государство должны проявлять особую заботу, что в настоящее время является одним из приоритетных национальных проектов и основным направлением государственной семейной политики. Закрепление на федеральном уровне понятия «молодая семья» должно обеспечить государственную охрану, поддержку и социальную защиту в равной мере всех семей.

Материнство и детство, демографическая ситуация, правовое положение «молодой семьи», национальные проекты, признаки молодой семьи.

Согласно статье 38 Конституции материнство и детство, семья находятся под защитой государства; забота о детях, их воспитание - равное право и обязанность

родителей; трудоспособные дети, достигшие 18 лет, должны заботиться о нетрудоспособных родителях. Российское общество заинтересовано в сохранении и укреплении семьи как уникальной социальной структуры, способной выполнять комплекс важнейших социальных функций.

Молодой семье общество и государство должны проявлять особую заботу, так как именно с этим типом семьи связано улучшение демографической ситуации в современной России, что в настоящее время является одним из приоритетных национальных проектов и основным направлением государственной семейной политики. С другой стороны, именно молодая семья ввиду отсутствия у нее прочной экономической базы, достаточного опыта построения семейных отношений и целого ряда других обстоятельств более всего неустойчива, подвержена влиянию всей совокупности негативных факторов, воздействующих на семью.

Правовое положение молодой семьи проявляется в содержании правовых норм, закреплённых в Конституции Российской Федерации, федеральных законодательных актах, конституциях (уставах), законах субъектов Российской Федерации, международных правовых актах, регулирующих и охраняющих общественные отношения по поводу семьи.

В Послании Федеральному Собранию от 12 ноября 2009 г. Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым был сделан акцент на то, что по-настоящему современным может считаться только общество, настроенное на непрерывное обновление, на постоянные эволюционные преобразования социальных практик, демократических институтов, представлений о будущем, оценок настоящего, на постепенные, но необратимые перемены в различных областях, на неуклонное повышение качества жизни[1]. Цель любого государства - повышение качества жизни населения. О молодой семье общество и государство должны проявлять особую заботу, ведь именно с этим типом семьи связано улучшение демографической ситуации в современной России.

Следует отметить, что в настоящее время существует достаточно серьёзная проблема дальнейшего развития государственной поддержки семьи, в том числе и молодой семьи. В России на современном этапе именно от государства зависят успешное проведение реформ в социально-экономической сфере и реализация приоритетных национальных проектов, которые с 2009 г. приняли статус государственных программ.

Приоритетные национальные проекты, трансформированные в государственные программы, - это реализация конституционных целей и задач в социальной сфере (ст. 7, 37 - 43 Конституции Российской Федерации). Необходимо отметить, что существует тесная связь между конституционными нормами и национальными проектами, поскольку конституционный принцип высшей ценности человека, его прав и свобод обеспечивается принятой концепцией, согласно которой основные инновационные вложения должны совершаться для человека и его блага.

Так, например, Федеральным законом от 29 декабря 2006 г. № 256-ФЗ «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» предусмотрены гарантии социальной защиты определённой категории - семей, имеющих детей; Постановлением Правительства Российской Федерации от 13 мая 2006 г. №285 «Об утверждении Правил предоставления молодым семьям социальных выплат на приобретение жилья в рамках реализации подпрограммы "Обеспечение жильём молодых семей" федеральной целевой программы "Жилище" на 2002-2010 годы» предусмотрены гарантии молодым семьям в виде социальных выплат на приобретение жилья в рамках реализации указанной подпрограммы.

На сегодняшний день, именно молодая семья находится в затруднительном положении по многим причинам как экономического, так и (по большей части) именно

социально-правового характера. Одним из условий успешного функционирования молодой семьи является развитие сферы социальной защиты данной категории. Поэтому Конституция Российской Федерации, будучи Основным Законом, должна закреплять данный принцип на самом высоком законодательном уровне. Обязанность социально защищать молодые семьи предусматривает активную деятельность самого государства. В этой связи требуется более детальная проработка вопросов государственного регулирования социальной защиты молодых семей в Российской Федерации.

Обобщив определения семьи, выработанные социологами, демографами, правоведами, приходится констатировать, что общего подхода к определению понятия «семья», как и единого законодательного определения данного понятия, нет.

В свою очередь анализ нормативных правовых актов субъектов Российской Федерации и регионального опыта нормативного регулирования социальной защиты молодых семей, например, Республики Башкортостан, Саратовской области, Курганской области и других регионов, выявлено отсутствие единого подхода к определению «молодая семья» в субъектах Российской Федерации, в частности, по возрастному и другим критериям, в связи с чем возникает справедливое утверждение о существующем неравном положении молодых семей в разных субъектах Российской Федерации, что недопустимо в демократическом государстве. В связи с данным выводом, возникает необходимость выведения и закрепления на федеральном уровне определения «молодая семья».

Принято считать, что основными признаками молодой семьи являются наличие официально заключенного брачного союза и граница возраста супругов — от 18 до 30 лет [2]. Следует признать, что на сегодняшний день имеется проект Федерального закона «Об основах государственной молодежной политики в Российской Федерации», где предлагается законодательное закрепление определение понятия «молодая семья — состоящие в зарегистрированном браке граждане Российской Федерации, возраст каждого из которых не превышает 30 лет, либо неполная молодая семья, состоящая из гражданина Российской Федерации, возраст которого не превышает 30 лет, и одного или более детей».

Многие эксперты отмечают необходимость увеличения возраста «молодой семьи». Так, в увеличении возрастного ценза видятся лишь положительные моменты. По их мнению, поправки в законодательство могут способствовать укреплению морального духа молодых «ячеек общества», а многих подтолкнут к увеличению семейства, то есть рождению ребенка. "В современной семье ребенок планируется на период, когда родители уже получили образование и заложили фундамент карьерного роста и материального благополучия, т.е. после 25 – 28 лет. Поэтому термин «молодая» семья все чаще применим к 30-летним".

Таким образом, увеличение возраста «молодой» семьи положительно скажется на решении «квартирного вопроса» в стране.

В связи с данными обстоятельствами, предлагается на законодательном уровне принять следующее определение понятия «молодая семья»: «Молодой семьёй считается семья с детьми, в которой оба супруга (в случае неполной семьи - мать или отец) не достигли 35-летнего возраста, а также семья без детей, в которой оба супруга не достигли 35-летнего возраста и состоят в зарегистрированном браке. Все члены молодой семьи должны быть гражданами Российской Федерации и постоянно проживать на территории Российской Федерации). Исходя из этого, следует внести коррективы в существующие программы как на федеральном, так и региональном уровнях, касающиеся предоставления льгот молодым семьям.

Кроме того, следует отметить, что многие отрасли законодательства России включают нормативные правовые акты, регламентирующие гарантии социальной

защиты различных категорий граждан, в том числе и молодых семей. При этом нередко отсутствует внутреннее единство таких норм. В связи с этим предлагается объединить данные нормативные акты в единый кодифицированный акт, например - Социальный кодекс Российской Федерации.

В целом, законодательство в сфере социальной защиты молодых семей в целом соответствует общепризнанным нормам и стандартам международного права, однако в ряде вопросов необходимы его совершенствование, дальнейшая разработка и систематизация. Одной из самых главных задач проводимых в России демократических преобразований должно стать создание устойчивой, чётко работающей и эффективной правовой системы, в центре которой должна быть молодая семья. И поскольку политика государства облекается в форму нормативных правовых актов, то в первую очередь необходимо усовершенствовать законодательство на самом высоком уровне конституционном.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Российская Федерация. Президент (2008 ... ; Д.А. Медведев). Послание Федеральному Собранию от 12 ноября 2009 г. [Текст] / Д. А. Медведев // Российская газета. 2009. 13 нояб.
- 2. Российская Федерация. Правительство Кемеровской области. Законы. О предоставлении долгосрочных целевых жилищных займов, жилищных субсидий и развитии ипотечного жилищного кредитования : закон : принят 26 апр. 2006 г. [Электронный ресурс] // Новокузнецк : офиц. сайт администрации г. Новокузнецка. Режим доступа: http://www.admnkz.ru/document.do?id=49137.

УДК 343.8:37

М.В. Щербакова, г.Шадринск

Образование осужденных к лишению свободы

Статья посвящена организации образования осужденных, отбывающих наказание в исправительных учреждениях в условиях изоляции от общества. Обозначаются проблемы, которые испытывает в настоящий момент российская практика, показываются перспективные направления развития образования в пенитенциарных заведениях.

Право осужденных на образование, исправление преступников, общеобразовательная и профессиональная подготовка.

Заботиться о повышении образовательного уровня каждого человека — одна из основных задач государства. Осужденные не являются исключением. В настоящее время в учреждениях уголовно-исполнительной системы (УИС) функционируют 315 вечерних общеобразовательных школ и 521 учебно-консультационный пункт. Действуют 339 государственных образовательных учреждений начального профессионального образования и 152 филиала, где проходят обучение более чем по 200 специальностям профессиям [1].

В юридической литературе под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином установленных государством образовательных уровней [2, с.246]. Определяются эти уровни в зависимости от количества и специфики получаемых обучаемыми знаний. В России предусмотрена единая система получения образования, которая состоит из двух элементов: 1) общеобразовательной (включает в себя начальное, основное и среднее

(полное) общее образование) и 2) профессиональной подготовки граждан (состоит из начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования).

Исследуя право на образование лиц, отбывающих наказание к лишению свободы, следует указать, что оно по определенным параметрам отличается от аналогичного права законопослушных граждан. В соответствии с ч. 1 ст. 112 УИК РФ осужденные к лишению свободы в возрасте до тридцати лет обязаны получить основное общее образование. Среднее (полное) образование осуществляется по их усмотрению. Лица старше 30 лет, а также инвалиды I и II группы имеют право, по их желанию, на получение общего или среднего (полного) образования. действовавшему ранее исправительно-трудовому закону возрастное действовало только до достижения 40 лет. Исходя из физиологических возможностей человека, указанный возраст был снижен до 30 лет с целью более гуманного подхода к свободе его выбора.

Учебный процесс в исправительных учреждениях (ИУ) организуется и проводится на основе учебных планов и программ. В целях его надлежащего обеспечения именно на само учреждение возлагается обязанность по созданию условий и содержанию на должном санитарно-гигиеническом уровне помещения школы, приобретению необходимой мебели, учебников, письменных принадлежностей и прочее. Несмотря на сложности, связанные с финансированием образовательных учреждений, на протяжении ряда лет наблюдается тенденция к расширению их сети. Так, в 1998 г. насчитывалось 314 школ и учебно-консультационных пунктов, 2003 г. - 461, 2005 г. – 516, 2008 г. - 748. В целом по России укомплектованность школ при ИУ учителями составляет 98,3 % [3, с. 31].

Рассматривая проблемы общеобразовательной деятельности осужденных, важно выяснить отношение к этой проблеме самих обучаемых. С этой целью автором было проведено анкетирование осужденных, содержащихся в двух ИУ Курганской области с разным видом режима (ФБУ ИК-1 и ФБУ ИК-6). Им был задан вопрос: «Как Вы относитесь к получению общего среднего образования?». Высказались положительно 86 осужденных (76,8%). Только 6 человек (5,3%) относится к идее получения образования негативно, считая, что это им в жизни не пригодится. Остальные (18 чел.) не высказались по этому поводу. Можно уверенно констатировать, что осужденные в своем абсолютном большинстве позитивно оценивают необходимость получения среднего общего образования. Это еще одно доказательство того, что в условиях местах лишения свободы необходимо принять все возможные меры по организации обучения всех желающих получить общее среднее образование. Сами сотрудники ИУ (анкетирование проведено в ФБУ ИК-1 и ФБУ ИК-6) считают образование необходимым и полезным (93%, 47 чел.) и лишь 13% (7 чел.) высказывают мысль, что осужденные должны, прежде всего, отбывать наказание и работать, а не обучатся в школе.

Наибольший интерес с точки зрения анализа рассматриваемой проблемы, представляют ответы опрашиваемых по определению ими наиболее злободневных, требующих скорейшего разрешения проблем общеобразовательного обучения. На первое место у учащихся-осужденных была поставлена проблема «слабого обеспечения учебно-методической литературой» (27,7%). Рейтинг значимости остальных проблем по степени убывания получился следующим: «недостаточное стимулирование учащихся-осужденных» (22,3%), «слабое научно-техническое обеспечение» (20,5%) «нехватку учителей, преподавателей» (6,2%). 23, 2% опрошенных нечего не могли пояснить по этому поводу, поскольку здесь не учились.

Законом закреплена необходимость получения для не имеющих специальности начального профессионального образования или профессиональной подготовки (ч.1. ст.108 УИК РФ). Ограничение осужденных в праве на получение профессии

выражается в его обязательном характере и возможности выбора профессии в пределах данного ИУ. Инвалиды I и II группы, мужчины в возрасте старше 60 и женщины старше 55 лет могут получить соответствующую профессиональную подготовку по их желанию. Организуется обучение на предприятиях УИ, в центрах трудовой адаптации, мастерских, или в филиалах профессионально-технических училищ. В 2009 году, не смотря на кризисные процессы в экономике страны, на предприятиях УИС осуществляли деятельность 505 центров трудовой адаптации осужденных и 78 производственных мастерских. По итогам 2009 учебного года рабочую профессию получили 129 тысяч осужденных, в том числе в профессиональных училищах - 96 тысяч человек (103,5% к 2008 г.) и на производстве - 34 тысячи человек. Численность осужденных, освобожденных без профессии, сократилась по сравнению с 2008 годом на 18,7% и составила 15000 человек (2008 г. — 19000 человек) [1].

Представляется целесообразным решение вопросов о профессиональнотехническом обучении осужденных строго дифференцированно и индивидуально еще до направления их в соответствующее ИУ, за исключением лиц, которым назначено отбывание лишения свободы в тюрьме. Это позволило бы в большей степени учитывать имеющуюся у осужденного профессию или его желание получить какуюлибо специальность, естественно, исходя из лимита исправительной системы. Думается, что такой подход стимулировал бы и стремление виновного к исправлению, скорейшему освобождению и нормальной жизни в обществе.

Важным для исследования является вопрос о возможности обучения осужденных в учреждениях среднего и высшего профессионального образования. Согласно проведенному анкетированию, 61,6 % осужденных (69 чел.) высказали желание обучаться в высшем или среднеспециальном учебном заведении (в том числе и с помощью дистанционного обучения). Здесь речь идет лишь об отношении к этой идее, так как значительная часть осужденных из числа респондентов не имеет права на поступление в высшее, а в некоторых случаях и среднеспециальное образовательное заведение вследствие недостаточного уровня общего образования. Однако важно то, что они не отторгают саму идею образования и считают ее приемлемой для себя. Отнеслись к этой идее отрицательно 36,6% (41 чел.), двое осужденных затруднились ответить. ответах большинство аргументируют недостаточностью заработной платы и финансовыми трудностями. На вопрос «Имеется ли у Вас возможность оплачивать образование в ИУ?» 90 из 112 лишенных свободы ответили отрицательно.

Проблематичность получения такого образования обусловлена и другими причинами. Некоторые из них относятся к общим проблемам образования в России. Здесь и продолжающееся на протяжении последних десятилетий недофинансирование системы государственного образования, и связанное с этим снижение доступности среднего и особенно высшего профессионального образования, появление и продолжающееся распространение такого нового явления действительности, как получение образования на платной основе. К другому ряду относятся причины, связанные со спецификой контингента осужденных, желающих получить образование, и самой УИС. Одна из основных особенностей последней необходимость строгого соблюдения режимных требований при осуществлении осужденными всех видов производственной деятельности.

Таким образом, в области получения среднего и высшего профессионального образования складывается интересная ситуация. С одной стороны, прямого запрета на получение подобных видов образования у лиц данной категории не имеется. Основными условиями для зачисления в эти учебные заведения является: а) наличие базового образования и б) успешная сдача вступительных испытаний. Соответственно, по закону осужденные не лишены права на получение среднего и высшего

образования. С другой - на практике требование обязательной изоляции не позволяет им обучаться по дневной форме, поскольку это требует регулярного посещения учебного заведения. По заочной форме получить среднее специальное или высшее образование возможно, но опять же при условии, если вуз согласится направлять преподавателей в исправительное учреждение, так как времени трудового отпуска осужденных недостаточно для выполнения учебной программы в период сессий.

Одним из перспективных направлений в этой области является дистанционное Новые технические методы решают проблему компетентных специалистов, которые не идут работать со столь сложной категорией учащихся. Кроме того, необходимость введения ДО было вызвано и еще несколькими причинами. Во-первых, отдаленностью ИУ от населенных пунктов, во-вторых, невозможностью оплатить поездки преподавателей, в-третьих, отсутствием необходимой материально-технической базы для организации очного обучения, визменением качественного состава обучающихся: «взросление» осужденных и повышение их образовательного уровня. Кроме того, на расширение использования дистанционных форм обучения осужденных повлияли общероссийские тенденции изменения образовательной среды, связанные c компьютеризации общества, инновационными процессами развитием телекоммуникационных технологий. Идея о предоставлении осужденным возможности получения высшего образования обсуждалась в 1998 г. в ЮНЕСКО, куда обратились преподаватели нескольких российских вузов с предложением о совместном создании программы «Тюремные университеты». В настоящее время уже многие учебные заведения сотрудничают с УИС и обучают осужденных, если их устав не запрещает прием лиц, имеющих судимость. В этом направлении успешно работают Современная гуманитарная академия, Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, Тюменский государственный нефтегазовый университет и УИС находит дистанционные формы обучения достаточно др. Руководство перспективными. В соответствии с Приоритетным национальным «Образование» Федеральная служба исполнения наказаний и Федеральное агентство по образованию проводят работы по оснащению и подключению к сети Интернет колоний России. В соответствии с программой осужденные 303 вечерних образовательных школ при исправительных учреждениях получат доступ в Интернет [4]. Таким образом, новые информационные технологии прочно вошли в практику исправительного процесса осужденных. Новые методы решают многие проблемы УИС, а, кроме того, расширяют круг обучающихся, что повышает шансы этих людей на последующую социальную адаптацию.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Реймер, А. А. Выступление на расширенном заседании коллегии ФСИН России 19 февраля 2010 года [Электронный ресурс] / А. А. Реймер // Федеральная служба исполнения наказания : офиц. сайт ФСИН России. Режим доступа: http://www.fsin.su/news/index.php?ELEMENT_ID=635.
- 2. Конституционные права и свободы человека в Российской Федерации [Текст] : учебник для вузов / под ред. О.И. Тиунова. М. : Норма, 2005. 608 с.
- 3. Симоненко, М. Организация общеобразовательного обучения осужденных [Текст] / М. Симоненко// Ведомости уголовно-исполнительной системы. -2008. -№ 5. C. 29-31.
- 4. Строева, Г. В. Новые технологии в процессе нравственного воспитания и исправления осужденных [Электронный ресурс] / Г. В. Строева // Криминон : web-сайт Междунар. некомерч. организации «Криминон». Режим доступа: http://www.criminon.ru/articles/9.html.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

УДК 07(091)

А. А. Хапалов, г.Шуя

Путь А. Н. Островского к сотрудничеству с журналом «Современник»

Работа выполнена в рамках реализации $\Phi \Pi$ «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы. В статье раскрыт путь А.Н.Островского к сотрудничеству с журналом «Современник».

А. Н. Островский в «Современник» в качестве штатного сотрудника пришёл в феврале 1856 года. С журналом драматурга связывало многое: долгий взаимный интерес, возникновение приятельских отношений с отдельными сотрудниками, в дальнейшем – публикация произведений. С самого начала 1850-х гг. в «Современнике» появлялись упоминания как о самом Островском, так и о его новых произведениях. В февральском номере журнала за 1850 год Н. А. Некрасов отмечал: «А. Н. Островский написал комедию "Банкрут". (Эту комедию мы читали; она очень хороша)» («Современник», 1850, № 2). Этот краткий отзыв «Современника» о новом произведении молодого драматурга остался единственным откликом 1850 года на «Свои люди - сочтёмся!». Однако с тех пор редакция журнала стала проявлять пристальное внимание к творческой деятельности драматурга.

В январе 1854 года Островский впервые присутствовал на одном из редакционных обедов «Современника». Каждый месяц, после выхода очередного номера журнала, редакция собиралась в полном составе для обсуждения новых планов, для решения спорных вопросов или просто отдохнуть. На этом вечере присутствовал и Н. Г. Чернышевский, который в майском номере журнала откликнулся критической статьёй на комедию «Бедность не порок», только что вышедшую в свет отдельным изданием. В этой комедии критик не нашёл никаких достоинств: «Скажем только: новая комедия г. Островского слаба до невозможности» (Чернышевский Н. Г., 1949). Веря в талант Островского, Чернышевский призывал драматурга быть к себе строже и требовательнее. Такую реакцию критика можно объяснить лишь тем, что Чернышевский не увидел особенностей драматического мышления Островского, в пьесе которого соединились драматическое, этическое и лирическое начала.

Во время этого обеда было оговорено, как свидетельствовал А. В. Дружинин, что «С 1857 года помещают исключительно в "Современнике" свои произведения: Д. В. Григорович, Л. Н. Толстой, А. Н. Островский, И. С. Тургенев» («Современник», 1957, № 3). Было подписано так называемое «обязательное соглашение», согласно которому писатели добровольно обязывались в течение четырёх лет помещать свои произведения только в журнале «Современник». Но вскоре этот договор был нарушен всеми, кроме Островского. Этот факт является свидетельством того, что драматургу, далёкому от радикальных настроений, были близки многие демократические идеи журнала.

Примерно через год в Москву приехали И. И. Панаев и А. В. Дружинин не только для личного знакомства с Островским, но и для выяснения того, сможет ли он войти в состав «Современника». Для Некрасова, Панаева, Чернышевского было важно привлечь Островского в журнал. Они стремились объективно оценивать произведения драматурга, иногда восхищаясь ими, а иногда — жёстко критикуя. При всем различии в

понимании задач, стоящих перед литературой, и Чернышевский, и Некрасов, и Панаев исходили в своей оценке творчества Островского начала 1850-х прежде всего из своих представлений о назначении искусства. Резкая критика призвана была помочь ему найти истинное (в понимании каждого из критиков) направление. До прихода Островского в журнал редакция «Современника» была уверена в том, что драматург убеждён в искренности теории «чистого искусства», которой придерживались некоторые сотрудники «Москвитянина». Редакция «Современника» не видела в этой теории ничего принципиально нового − «это также песня старая и весьма известная» (Современник. 1851. № 5. Отд. III. С. 2), − обвиняя её создателей в неискренности. Этим и объясняется их достаточно сдержанное и настороженное отношение к пьесам Островского «москвитянинского» периода.

Некрасову, ставившему Островского выше прославленного в то время французского драматурга Скриба, близки были и особо дороги живые и мастерски очерченные лица, от которых «веет русским духом», «верность языка», которая, по его мнению, присущая Островскому в большей степени, чем кому-либо из современных писателей. Вместе с тем Некрасов считал, что «Островский сам сдерживает себя, подчиняясь заранее принятой схеме и с нею подступая к изображению действительности» (Розанова Л. А., 1965).

Творчество Островского ещё до прихода в «Современник» постоянно привлекало внимание и И. И. Панаева («Нового поэта»), чьи «Заметки и размышления» содержат немало интересных наблюдений и оценок произведений драматурга 1850-х годов.

В начале 1850-х годов с Островским познакомился и И. С. Тургенев. Эта встреча положила начало добрым и дружеским отношениям между писателями. Творчество Островского всегда интересовало Тургенева. Если в своей статье «Несколько слов о новой комедии г. Островского "Бедная невеста"», первой специальной статьёй об Островском в журнале, он упрекал драматурга в чрезмерном психологизме, то через несколько лет Тургенев и другие сотрудники журнала пересмотрят свою критическую позицию по отношению к драматургу, поняв значимость его произведений как для литературы, так и для театрального репертуара. Впоследствии Тургенев сошёлся со многими близкими Островскому актёрами московской драматической труппы. Часто бывая в Москве, он всегда заезжал к драматургу, писал ему, а в 1855 году взял на себя роль одного из посредников в переговорах между ним и редакцией «Современника».

Ещё до прихода в «Современник» произошло знакомство Островского с Л. Н. Толстым. В середине 1850-х Толстой находился в поисках своего пути, пытаясь разобраться в современной литературной ситуации. В сфере его внимания оказалось и творчество Островского. На литературном вечере у Тургенева он читал понравившуюся ему новую комедию драматурга «Не так живи, как хочется». Толстой искал личной встречи с драматургом, о произведениях которого много говорили, и много спорили. Дружеские отношения с Толстым Островский сохранил на протяжении всей жизни. Их сближал интерес к истории, русскому народу, национальному характеру. В эти годы предметом наиболее пристального внимания писателей стали эпохи народной активности, важнейших политических и социальных перемен — период правления Ивана Грозного, Смутное время, годы петровских преобразований, Отечественная война 1812 года (Овчинина И. А., 1999). Оба они понимали, что на становление русского народа как нации самым непосредственным образом воздействует исторический процесс и череда событий, происходящих в нём.

На одном из литературных вечеров в Петербурге по инициативе Л. Н. Толстого группа участников журнала сфотографировалась вместе с Островским. Фотография, сделанная С. Л. Левицким, двоюродным братом А. И. Герцена, была вручена драматургу с автографами писателей.

С 1857 года редакция журнала обосновалась в доме на Литейной. Снимая квартиру на этой улице, Некрасов и Панаев думали не столько о себе, сколько о сотрудниках и журнале, поскольку писатели любят, чтобы им, по мнению Некрасова, было комфортно. Именно в редакции определялась позиция журнала, его настроения. Если в «Москвитянине» поиски шли от прошлого, здесь всё было наполнено настоящим. Здравый смысл и чувство действительности, всегда присущие Островскому, помогли ему оценить своих новых друзей. Петербургские друзья, часто бывали у него в Москве, а письма их друг к другу были полны взаимного интереса к творческим планам, содержали известия о литературных новостях, искренние пожелания добра.

Всё же сближение с кругом «Современника» для Островского не было гладким: «Не такой у меня характер, чтобы мне легко оставлять старых знакомых и заводить новых». И хотя временами Островский испытывал желание «стать в совершенно свободные отношения с журналом» и отдал такие пьесы как «Доходное место», «Воспитанница», «Гроза» в другие периодические издания, общение с писателями «Современника» заметно обогатило дружеские связи Островского, а сотрудничество с журналом стало важным этапом в творческой судьбе драматурга.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Островский А. Н., Полн. собр. соч.: В 12 т. М., 1973-1980.
- 2. Современник. 1850. № 2. Том 19. Отд. V. С. 102.
- 3. Современник. 1851. № 5. Том 34. Отд. III. С. 21
- 4. Современник. 1857. № 3. Том 62. Отд. І. С. 1.
- 5. Овчинина И. А., А. Н. Островский. Этапы творчества. М., 1999.
- 6. Розанова Л. А., А. Н. Островский. Биография писателя М.,-Л., 1965. С. 58-60
- 7. Чернышевский Н. Г., Полн. собр. соч.: В 15 т. Т. 2. М., 1949. С. 232.

В ЛАБОРАТОРИЮ УЧЕНОГО

УДК 37.03

И.В.Стародубцева, г.Тюмень

Умственное и физическое воспитание в ретроспективе общепедагогических концепций формирования личности

В статье, на основе ретроспективного анализа научно-педагогической литературы, обобщены ключевые подходы к определению места и роли физического воспитания в процессе развития личности ребёнка; обозначены типичные педагогические позиции, обосновывающие взаимосвязь умственного и физического воспитания в целостной системе всестороннего формирования гармоничной личности ребёнка.

Физическое воспитание, умственное воспитание, дети.

С древних времён одно из центральных мест бытия занимает проблема человека и его природы. Как показывает анализ литературных источников, в суждениях подавляющего большинства представителей разных народов за длительный период существования сложилась и закрепилась традиция различения в человеке «внешнего и внутреннего», «идеального и материального», «телесного и духовного».

Обычай противопоставления в человеческом существе души, духа и тела запечатлелся в трудах самых известных мудрецов и надолго предопределил направление педагогической научной мысли, где проявился в виде проблемы соотношения разных видов воспитания в педагогическом процессе.

Рассматривая, вслед за философами, человека как совокупность идеального и материального (души и тела), педагоги, опиравшиеся на идею всестороннего, гармоничного развития личности, с давних времён признавали необходимость целенаправленной заботы о состоянии и того и другого. Причём роль, место и значение каждого вида в общей системе воспитания определялись конкретными культурно-историческими, духовными, экономическими и политическими требованиями того или иного общества.

Например, в спартианской системе Древней Греции главная цель воспитания состояла в подготовке сильного, выносливого, мужественного воина, в связи с чем физическое воспитание составляло основу всей системы воспитания — семейной и государственной. В то же время афинское воспитание, базировавшееся на идее «калокагатии», означающей «прекрасный» в духовном и физическом отношениях, предполагало уделять равнозначное внимание формированию всех составляющих человеческой целостности.

По мнению В.В. Кузина, Б.А. Никитюка, главное педагогическое «открытие» древних греков состояло в целостности, или, говоря современным языком, системности воспитательных воздействий, формирующих в единстве физический облик, мир нравственности, глубину интеллекта и запас здоровья человека [6].

Во времена средневековья оплотом идеологии общества и воспитательной политики стала католическая церковь, проповедовавшая аскетический идеал, духовный порыв к небу и игнорирование плотских потребностей, поэтому воспитание души было обозначено в качестве единственной ценности, заслуживающей внимания педагогов: «Прошу вас и умоляю, возлюбленные, будем иметь большое попечение о наших детях и всячески заботиться о спасении их души» [Иоанн Златоуст; цит. по кн.: 8, с.35].

Религиозные ценности, на долгие годы определившие приоритеты воспитания, запечатлелись и в более поздних трудах самых прогрессивно мыслящих педагогов, таких как Я.А. Коменский: «Тело, конечно, как взятое из земли, есть земля, принадлежит земле и снова должно обратиться в землю. А душа, которую вдохнул Бог, от Бога, должна остаться в Боге, подняться к Богу». Отсюда следует, что «преимущественное попечение дОлжно иметь о душе как о главной части человека, чтобы она могла выйти из тела можно лучше украшенной. А о теле нужно заботиться для того, чтобы оно стало жилищем, пригодным и достойным бессмертной души» [4, с.44].

В эпоху Возрождения, отметившуюся новыми тенденциями в развитии педагогической мысли, были предприняты попытки вернуть античные идеалы гармонично и всесторонне развитой личности. Кроме того, в педагогической науке возродилась идея целостности человека, однако подход к его воспитанию остался прежним: целостность достигалась путём суммирования разных видов воспитания, прежде всего, умственного, нравственного и физического.

Эти традиции доминировали не только в странах Европы, но и в России. Так швейцарский педагог И.Г. Песталоцци делил всё элементарное образование на три части: интеллектуальное, физическое, нравственное и считал, что каждое из них, взятое отдельно от двух других ведёт к формированию «полулюдей», потому что ему недостаёт всестороннего, гармонического соответствия человеческой природе [9, с.402].

В это же время русский просветитель Н.И. Новиков, рассуждая о целях воспитания, отмечал: «Воспитание имеет три главные части: воспитание физическое, касающееся до одного тела; нравственное, имеющее предметом образование сердца, то есть образование и управление натурального чувствования и воли детей; и разумное воспитание, занимающееся просвещением, или образованием разума» [3, с.110].

Дальнейший ход культурно-исторического развития общества, отмеченный прогрессом в области механики, промышленности и естественных наук, привёл к постепенному смещению педагогических приоритетов в сторону умственного воспитания подрастающего поколения.

Основную причину этого явления Г. Спенсер видел в «текущем фазисе цивилизации». Если в первобытные времена, когда главной общественной деятельностью были нападение и защита, желанным качеством являлась физическая сила в соединении с храбростью, то теперь «...когда настали сравнительно мирные времена, когда физическая сила ни на что не нужна, кроме ручного труда, когда социальный успех почти всякого рода в сильной степени зависит от умственных способностей, наше воспитание стало почти исключительно умственным» [12, с.181].

В отечественной педагогике та же мысль была высказана П.Ф. Каптерёвым, указывавшим на то, что: «Народ силён ныне не числом, не мускулами, а умом, талантами, ныне нужны духовные богатыри, а не Самсоны и Геркулесы» [5, с. 279]. А также Н.А. Рубакиным, отмечавшим: «Величайшее счастье для человека — чувствовать себя сильным. Разумеется, мы говорим не о физической силе, а о силе духа. Величайшие реформаторы в науке и в философии — Ньютон, Паскаль, Спенсер, Дарвин — физически были людьми слабыми. Таких было немало и среди общественных деятелей. Вся суть в силе духа» [8, с.262].

Последующее умножение видов воспитания, среди которых, в соответствии с возрастающими потребностями общества выделились трудовое, техническое, экологическое, экономическое и многие другие, не изменило сложившихся приоритетов в области образования. Умственное воспитание, осталось ведущим направлением деятельности образовательных учреждений любого уровня, не редко осуществляясь в ущерб другим видам воспитания.

Подобная однобокость подвергается периодической критике со стороны ведущих представителей педагогики, однако реального положения дел это не меняет. Поэтому призыв отечественного педагога и философа С.И. Гессена, высказанный в начале XX века, по сей день остаётся настолько же актуальным насколько нереализованным: «Душа и тело человека в равной мере должны быть образованы в направлении культурных ценностей, по отношению к которым они, как чисто природный материал, подлежащий образованию, представляются равноценными сторонами единого и нераздельного целого. Весь человек в целом, а не одна его часть или сторона, должен воспринять ценности культуры, приобщиться к ним всем своим существом и в служении им преобразовать свой психофизический организм» [1, с.376].

Таким образом, можно констатировать, что в педагогической науке, отражающей в целом религиозно-философские обычаи субстанционального разделения человека, умственное и физическое воспитание, наряду с воспитанием нравственным, составляют ядро большинства воспитательных систем. Их совокупная реализация, по мнению представителей разных исторических эпох и народов, является основой формирования целостной личности. Однако запросы общества, связанные с последовательным развитием цивилизации, уменьшением доли физических усилий в жизни человека, привели к неизбежному смещению приоритетов в сторону умственного воспитания подрастающих поколений.

Следующий небезынтересный для данной работы вопрос, состоит в выяснении той преимущественной роли, которая в течение столетий отводилась физическому воспитанию и образованию человека представителями педагогической науки; какие механизмы использовались учёными для обозначения его взаимосвязи с другими видами воспитания, прежде всего с воспитанием умственным?

Как показал анализ литературных источников, из всего многообразия педагогических суждений по этому поводу, можно выделить три, наиболее существенные точки зрения.

Первая заключается в том, что физическое воспитание, осуществляясь параллельно с воспитанием умственным, должно обеспечивать необходимый для умственного развития и эффективной деятельности уровень здоровья, физического развития, выносливости и работоспособности.

Это, пожалуй, самое распространённое положение, нашло отражение в работах многих педагогов, задолго до его опытно-экспериментального обоснования. Так Д. Локк, в своём трактате «Мысли о воспитании» заключал: «Насколько здоровье необходимо нам для профессиональной деятельности и счастья и насколько каждому, кто желает играть какую-либо роль в мире, нужна крепкая конституция, способная переносить лишения и усталость, - слишком ясно, чтобы требовались какие-либо доказательства» [4, с.82].

В отечественной педагогике широкое обоснование значения здоровья для образования, воспитания и развития личности ребёнка, находим у Н.А. Добролюбова. В своей работе, опубликованной в 1858 г., автор отстаивает необходимость воспитывать тело для служения правильной духовной деятельности: «Если всякая душевная деятельность непременно проявляется во внешних знаках, и если орудием её проявления служат непременно органы нашего тела, то ясно, что для правильного проявления душевной деятельности мы должны иметь правильно развитые, здоровые органы» [2, с.202-208].

Уделяя большое внимание вопросам соотношения физического и умственного компонента, автор подчёркивает неправомерность ограниченного толкования здоровья только лишь как физического благосостояния тела. По его мнению, исключительное развитие каких-либо сторон организма, например «мозговых отправлений» в ущерб другим сторонам, также свидетельствует об отсутствии здоровья у человека [2, с.199-232].

Развивая эту точку зрения, классик советской педагогики В.А. Сухомлинский отмечал, что забота о здоровье, — это не просто комплекс санитарно-гигиенических норм и правил, а, прежде всего, забота о гармонической полноте всех физических и духовных сил [13, с.61].

В рамках приведённых рассуждений физическое воспитание рассматривается скорее как фактор физиологический, нежели педагогический, о чём недвусмысленно высказался С.И. Гессен, предлагая отнести физическое воспитание, решающее, по его мнению, чисто технические цели «максимального повышения жизненной энергии и физиологической работоспособности» к группе медицинских, а не образовательных дисциплин [1, с.360-362].

Вторая точка зрения основывается на том, что физическое развитие, совершенствование телесных свойств и качеств — это первый этап в формировании целостной личности ребёнка, фундамент для дальнейшего умственного и нравственного становления, поэтому физическое воспитание должно предшествовать умственному и нравственному воспитанию.

Данной позиции придерживался, например, Аристотель, указывавший, что: «Порывы, воля, а также желания присущи даже новорожденным детям, между тем как рассудительность и ум, естественно, появляются у них только с возрастом. Потому и забота о теле должна предшествовать заботе о душе, а затем, после тела, нужно позаботиться о воспитании наклонностей, чтобы воспитание их послужило воспитанию ума, а воспитание тела – воспитанию души» [цит. по: 8, с.94].

Эту же мысль высказывал Ж.Ж. Руссо, утверждая, что формирование телесных свойств и качеств должно стать первой стадией в развитии ребёнка. «Упражняйте тело ребёнка, его органы, чувства, силы, но оставляйте его душу в бездействии, пока можно. <...> сделайте его крепким и здоровым, чтобы сделать мудрым и рассудительным; пусть он работает, действует, бегает, кричит, пусть он всегда будет в движении: пусть он будет взрослым по крепости, и он скоро будет взрослым по разуму» [10, с.165].

Несмотря на то, что данные исследователи также уделяют большое внимание вопросам здоровья, помимо этого, важное место в их работах отводится обоснованию роли движений в становлении перцептивных функций, или «чувствований» ребёнка: «Так как всё проникающее в человеческий разум идёт туда путём чувства, то первая стадия в развитии разума — это разумение чувственное; оно и служит основанием для разумения умственного: первые наши учителя философии — это наши ноги, руки, глаза. <...> Таким образом, никак нельзя сказать, что истинный разум человека формируется независимо от тела» [10, с.168].

В данном случае, в отличие от представителей первого направления, исследователи акцентируют внимание на психологических аспектах физического воспитания, рассматривая его как необходимый фактор развития психики ребёнка в первые годы жизни. В более позднее время это положение получило научное обоснование, например, в работах Ж. Пиаже, обозначившего первый период в развитии интеллекта ребёнка как стадию сенсомоторного интеллекта.

Третья точка зрения базируется на убеждении в том, что физическое воспитание должно осуществляться во взаимосвязи с другими видами воспитания и наравне с ними являться специфическим средством формирования необходимых свойств и качеств гармонично развитой личности человека.

В качестве примера необходимо привести точку зрения основоположника физического образования в России П.Ф. Лесгафта. Не останавливаясь на деталях различий между воспитанием и образованием, описываемых автором, отметим только, что П.Ф. Лесгафт рассматривал человека исключительно с позиции его целостности.

Разрабатывая важнейшие вопросы взаимосвязи и взаимовлияния умственного и физического воспитания, он считал, что «...физическое образование должно точно так же, как и умственное, споспешествовать сознательному отношению к своим действиям, уменью действовать настойчиво, с возрастающим напряжением, справляться с пространственными отношениями и распределять свою работу по времени. Применяемый для выполнения этой задачи метод будет общий как при умственном, так и при физическом образовании <...>. Отсюда та тесная, неразрывная связь между физическим и умственным образованием, благодаря которой задачи их разъединить невозможно, и только при полной гармонии между ними мы можем ожидать полного развития нравственного характера лица» [7, с.300].

Данный подход, являющийся комплексным по своей сути, несмотря на всю его прогрессивность и широкий отклик педагогической общественности, нашёл лишь частичное применение в практике современного воспитания. Некоторые педагоги попрежнему продолжают считать, что отличие физического воспитания от иных сторон воспитания состоит в том, что: «Предметом педагогического воздействия в данном случае являются тело человека и его биологические функции» [11, с.174].

Обобщая выделенные в результате исследования подходы, можно предположить, что их разнообразие свидетельствуют не столько о противоречивости педагогических позиций, сколько о многомерности физического воспитания, охватывающего различные стороны человеческой целостности и способного оказывать разные виды воспитательно-развивающих воздействий на личность ребёнка.

Таким образом, педагогическая наука, следуя основным философским и религиозным обычаям различения в человеке духовной, душевной и телесной частей, на протяжении веков способствовала реализации этой идеи в практике воспитательной работы. Выделение соответствующих видов воспитания, нравственного, умственного и физического содействовало дифференциации педагогических усилий в отношении подрастающего поколения и привело к неизбежному выделению приоритетных направлений, которые изменялись в соответствии с трансформирующимися потребностями общества.

При этом можно констатировать, что за исключением ряда непродолжительных периодов, в большинстве педагогических систем разных времён и народов преобладала направленность на приоритетное формирование души воспитанников. Физическое же воспитание, хоть и признавалось педагогами неотъемлемой составляющей воспитательного процесса, занимало в нём весьма скромные позиции, рассматриваясь чаще в качестве фактора здоровьесбережения и значительно реже в качестве средства гармоничного развития психики и личности ребёнка.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И.Гессен. ; отв. ред. П.В. Алексеев. М. : Школа Пресс, 1995. 448 с.
- 2. Добролюбов, Н.А. Избранные педагогические произведения / Н.А.Добролюбов ; сост. В.З. Смирнов. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. 736 с.
- 3. История дошкольной педагогики в России : хрестоматия / сост. С.В.Лыков, Л.М.Волобуева ; под ред. С.Ф. Егорова. М. : Академия, 1999. 520 с.
- 4. История зарубежной дошкольной педагогики : хрестоматия / сост. С.Ф. Егоров, С.В. Лыков, Л.М. Волобуева ; под ред. С.Ф. Егорова. М. : Академия, 2000.-440 с.
- 5. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология / П.Ф. Каптерёв. М. :МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1999. 336 с.
- 6. Кузин, В.В. Природное и духовное: мозг-разум-дух в связи с физическим совершенствованием человека / В.В. Кузин, Б.А. Никитюк // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 1998. № 1. С. 2-9.

- 7. Лесгафт, П.Ф. Избранные труды / П.Ф. Лесгафт; сост. И.Н. Решетень. М.: ФиС, 1987. 359 с.
- 8. Мудрость воспитания : кн. для родителей / сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров, Г.Б. Корнетов. М. : Педагогика, 1989. 304 с.
- 9. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические произведения. Т. 2 / И.Г. Песталоцци; пер. О.А.Коган, С.П.Либерман [и др.]; под ред. М.Ф. Шабаевой. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 564 с.
- 10. Руссо, Ж.Ж. Педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1 / Ж.Ж. Руссо ; сост. А.Н. Джуринский ; под ред. Г.Н. Джибладзе. М., 1981.
- 11. Сидоров, А.А. Педагогика : учебник / А.А. Сидоров, М.В. Прохорова, Б.Д. Синюхин. М. : Терра-Спорт, 2000. 272 с.
- 12. Спенсер, Γ . Воспитание: умственное, нравственное и физическое : пер.с англ. / Γ . Спенсер ; отв. ред. Γ .Б. Корнетов. М. : Изд-во УРАО, 2003. 288 с.
- 13. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. 5-е изд. М.: Политиздат, 1985. 270 с.

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПОИСК

УДК 7.03

Е.П. Турбина, А. Л. Золотарева, г.Шадринск

Изобразительное искусство 1946-2001

B статье рассмотрены основные этапы и проблемы развития изобразительного искусства в послевоенные годы в настоящее время.

Союз художников, Художественный фонд.

К началу 50-х годов создание организации, которая объединила бы художников области, помогла бы улучшить качество художественных работ, воспитывала бы молодых, талантливых мастеров, стало острой необходимостью. Этот вопрос неоднократно ставился перед Российским Товариществом художников, перед государственной штатной комиссией и перед Комитетом по делам искусства при Совете Министерства РСФСР, но оставался нерешенным. Долгое время все оставалось только на уровне разговоров об объединении. Между тем только в Кургане было не менее 15 художников различных творческих профилей. Многие из них по собственной инициативе работали над этюдами, эскизами, картинами и очень редко - по творческому договору или заказу. Однако они остро ощущали недостаток постоянного обмена творческим опытом с другими художниками. [2]

В середине 50-х годов начали возвращаться в Курган после окончания специальных учебных заведений ученики изостудии, ставшие к этому времени профессиональными художниками. В это время художники вновь стали поднимать вопрос о необходимости создания организации художников. Однако трудности постоянно сопутствовали художникам: между художниками и представителями партийных органов часто складывалось непонимание, которое и мешало разрешению насущных проблем.

В 1957 году при областном управлении культуры был создан оргкомитет художников на общественных началах. Оргкомитет объединил 26 художников, работающих в различных организациях (художественной мастерской, театре, редакциях газет), преподавателей и некоторых художников из города Шадринска. Выставки в 50-е годы, как правило, носили эпизодический характер, совмещали показ работ профессиональных и непрофессиональных художников, а после их закрытия художники расходились до следующего вернисажа. В 60-е годы областные, городские, групповые, профессиональные (В.Ф. Илюшин, А.М. Петухов) выставки стали производиться систематически. В этот период (50-60-е годы) работы художников были преимущественно этюдного плана, в основном пейзажи. Постоянного помещения для выставок не было: экспозиция размещалась то в драмтеатре, то в краеведческом музее, то в филармонии.[4]

В начале 60-х годов художники вновь поднимают вопрос о создании областного отделения Союза художников. К 1965 году созданный на общественных началах оргкомитет при областном управлении культуры провел огромную работу. Он организовал художников в единый творческий коллектив, помог в решении профессиональных вопросов, принимали участие в пропаганде изобразительного искусства, занимался проведением художественных выставок. Создан он был в 1957

году для того, чтобы помочь областному управлению культуры вырастить художников до уровня кандидатов и членов Союза Художников, однако вопрос о создании творческой организации так и не был решен. Статья, в которой были показаны эти проблемы, написанная для газеты «Советское Зауралье» (февраль 1965 года), так и осталась неопубликованной.

8 января 1968 года секретариатом правления Союза Художников РСФСР было принято постановление о создании Курганской организации Союза Художников РСФСР. 12 марта на организационном собрании было избрано первое правление: Б.М. Колбин – председатель правления, А.А. Морозов, А.М. Петухов, Г.А. Травников, А.И. Козырев, И.Я. Лохматов – члены правления.[5]

В Курганской организации Союза Художников действовали секции пропаганды и творческий сектор. Работа творческого сектора была неразрывно связана с выставочной деятельностью. Творческий сектор активно способствовал профессиональному и творческому росту художников Неразрывным целым деятельностью всего Союза Художников была деятельность Художественного фонда. Назначение Художественного фонда определялось Уставом Союза Художников СССР «как общественной, состоящей при Союзе Художников и неотделимой от его творческой деятельности организацией, являющейся творчески – производственной и финансовой базой Союза Художников СССР». В своей деятельности Художественный фонд руководствовался задачами Союза Художников, Уставом, Положением о Художественном Совете и другими документами Союза и фонда.[5]

Художественный фонд являлся материальной базой Союза Художников. Он был призван всемирно содействовать укреплению экономической стороны организации художников, широко внедрять творчество местных живописцев, графиков, скульпторов в жизнь области, помогать областным организациям в оформлении современных предприятий, учреждений культуры, содействовать развитию наглядной агитации.

С молодыми художниками также проводилась определенная работа: творческие командировки, отчеты о поездках, выставки. Творческий сектор Курганского отделения Союза Художников регулярно знакомился с новыми работами молодых художников, проводились семинары, дискуссии, занятия по рисунку. Молодые художники принимали активное участие в жизни города, районов сел и области.

Одним из направлений деятельности Художественного фонда РСФСР была реализация художественной лотереи, задачей которой являлось идейно — эстетическое воспитание широких масс трудящихся. Фонд выигрышей лотереи комплектовался из оригинальных, выполненных на высоком художественном уровне и безупречных по техническому состоянию произведений живописи, графики, скульптуры и декоративно — прикладного искусства, созданных членами Союза Художников, художниками, постоянно работавшими в системе Художественного фонда СССР, художниками — профессионалами со специальным образованием, народными мастерами, изделия которых являлись оригинальными произведениями, отвечающими этим требованиям.

Художественный Совет осуществлял контроль за ходом выполнения заказов, проверял эскизы. Он проводил прием и оценку работ в области станковой и монументальной живописи, скульптуры, графики и декоративно — оформительского искусства; являлся защитой художественного произведения перед заказчиком. Совет решал вопросы представления работ на выставки и занимается реализацией продукции. Художественный Совет следил за трудовой и творческой дисциплиной членов Совета. В целом от работы художественного Совета зависел также психологический климат в коллективе. Работа Художественного Совета регулярно обсуждалась на заседаниях Правления, где давалась ее оценка и анализ, делались выводы и утверждались рекомендации по дальнейшей деятельности.[2]

Областной Художественный Совет состоял из художников, скульпторов,

В январе 1969 года при Художественном фонде РСФСР были открыты художественно — производственные мастерские, которые являлись базой для творческой и выставочной деятельности. В состав художественно — производственных мастерских входили творческие мастерские и технический отдел. Руководил последним старший мастер, который занимался оформлением заказов и документации. Художественно — производственные мастерские находились в ведомстве Дирекции Художественного фонда. Все операции оформлялись через Правление Курганской организации Союза художников. В распоряжении мастерских были автобус и грузовая машина, но зачастую они находились в неисправном состоянии, в связи с чем использовать их было невозможно; и всякий раз, когда вставала необходимость передвижения, приходилось изыскивать транспорт где — либо.[4]

Выполнение плана художественно - производственных мастерских в области творческо-производственной деятельности часто обеспечивалось за счет привлекаемых к работе в мастерских как членов Союза, так и художников списочного состава мастерских.

Процесс создания для творческой и выставочной деятельности шел крайне медленно и сложно. Главным недостатком в работе областной организации Союза Художников и художественно – производственных мастерских была плохая обеспеченность персональными мастерскими. Недостаточно выделялось площадей для развития скульптуры и монументально - декоративного искусства. Мастерские, предоставляемы художникам для работы, мало отвечали требованиям, особенно по дневному освещению: часто это были темные полуподвальные или чердачные помещения, где зимой холодно, а летом жарко. Нередко выделяли групповые мастерские для живописцев и графиков, скульпторов и прикладников на 6-9 человек. При такой скученности художники были практически лишены возможности работать. Очень трудным было положение у художников с жильем. Случалось, что мастерская была одновременно и жильем для некоторых из них. На протяжении всего времени не в лучшую сторону сказывались разбросанность мастерских по городу, недостатки транспорта и хорошей связи.

Согласно положению о ревизионных комиссиях Союза художников РСФСР и областных организациях Союзов художников, утвержденному Пленумом Центральной ревизионной комиссии Союза художников РСФСР от22 января 1969 года, велась работа ревизионной комиссии при Курганской организации Союза художников.[5]

Таким образом, Курганское отделение Союза художников образовалось и организационно оформилось в течение 1968-1970 годов. Основной работой Курганской РСФСР организации Союза художников являлось создание произведений изобразительного искусства, повышение профессионального мастерства, укрепление организации творческими кадрами. Среди главных направлений деятельности Курганской организации Союза художников онжом выделить выставочную деятельность, пропаганду изобразительного искусства, шефскую творческо организационную работу.

Одной из главных задач Правления была выставочная деятельность организации, где тесно переплетались творческие, организационные и пропагандистские вопросы.

Работа художников складывалась не только из выставочной деятельности. Одним из направлений их деятельности были монументальные, скульптурные и оформительские работы. За годы существования Курганского отделения Художественного фонда РСФСР в этом направлении проделана огромная работа. Создан целый ряд произведений монументальной живописи для районов области и других областей. Особо яркими работами в Кургане являются: памятники К. Мяготину

и Н. Аргентовской (А.И.Козырев), мозаика в магазине « Цветы Зауралья» (В. Шабанов), и на здании ЗТД (Г.И. Иванчин), росписи во Дворце юных (Б.Н. Орехов), скульптурная композиция на здании областной филармонии (Т.Б. и В.П. Лытченко – Меткие), витражи ЗАГСа (Г.И. Иванчин), а также монумент, посвященный воинам, погибшим в локальных войнах (В.А. Епишев).[2]

Большое внимание художники уделяли вопросам пропаганды изобразительного искусства. В рамках пропаганды проводились встречи художников со зрителями и беседы на выставках и мастерских; выходили статьи в областных газетах, выступления по радио, передачи по телевидению о развитии изобразительного искусства в области, о художниках организации; по заявкам школ, училищ, вузов, организаций и предприятий художники проводили встречи, беседы, лекции на указанную тему по вопросам изобразительного искусства.[1]

В конце 1990-х годов на основании постановления Секретариата СХ РСФСР, руководителей художественных предприятий и художников стали переводить на контрактную систему. На общем собрании художников Курганской организации СХ РСФСР и Курганских художественно – производственных мастерских от 28 июля 1992 года была проведена реорганизация (объединение) Союза художников и художественно – производственных мастерских в целях социальной защиты художников в тяжелых экономических условиях, а также переименование организации в Союз художников России.

Во второй половине 80-х – начале 90 – х годов многие художники, оказавшись в трудной материальной ситуации, уехали в центральные города (Москву, Санкт – Петербург, Самару и другие), где получили более благоприятные условия для своей работы и продолжают свою творческую деятельность и сейчас. Объединение молодых художников самоликвидировалось. Приток новых молодых художников в город практически прекратился.[3]

Таким образом, при разрушении социалистической системы художники лишись основного заказчика (в лице государства) и своей материальной базы. Желаемых и планируемых положительных перемен реорганизация Союза художников не принесла – у художников оставалось тяжелое социальное и материальное положение.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Васенева, Т.В. Культура Зауралья: прошлое и настоящее : сб. науч. тр. / Т. В. Васенева, В.Ф. Илюшин. Курган, 2000. Вып. $3.-C.\ 160-163.$
- 2. Залаутдинов, Р. Художественные промыслы Зауралья традиции и преемственность / Р. Залаутдинов // Культура Зауралья: исторический опыт и уроки развития : сб. науч. тр. Курган, 1997. С. 190-195.
- 3. Максимова, Г.В. История изобразительного искусства в крае / Г.В. Максимова // Культура Зауралья: прошлое и настоящее : сб. науч. тр. Курган, 2005. Вып. 6. С. 57-62.
- 4. Подливалов, В.В. У Истоков рождения Курганского областного союза художников / В.В. Подливалов // Культура провинции. Курган, 2005. С. 179-182.
- 5. Подливалов, В.В. Учреждения профессионального искусства южного Зауралья в 1943-53 г. / В. В. Подливалов // Культура Зауралья: прошлое и настоящее : сб. науч. ст. Курган, 2005. Вып. 6. С. 31-38.

УДК 334.716.4(091)

Е.П. Турбина, Е.А. Казанцева,

г.Шадринск

Катайский насосный завод в годы войны

В статье рассмотрена история Катайского насосного завода в годы Великой Отечественной Войны.

Насосный завод, Курганская область, Катайск, Великая Отечественная война, 1941-1945 г..

«Предав забвению прошлое, не сумеешь оценить настоящего, не шагнешь без ошибки в будущее. Таков неоспоримый закон бытия диалектика любого общественного организма».[2]

Великая Отечественная война перевернула жизнь нашей страны, сдвинула с мест и бросила в далекий путь миллионы людей. Война докатилась и до украинского города Мелитополя, она вошла в его дома, семьи, улицы, заводы, фабрики, горком и горисполком. В 1941 году Мелитополь и Катайск связали нити дружбы и братства.[1]

Мелитополь- город областного подчинения, центр Мелитопольского района Запорожской области Украины, основан в 1784 году. Мелитопольский насосно-компрессорный завод возник на базе частной мастерской братьев Голубчиных в 1929-1930 годах. Перед войной это было уже современное предприятие, включающее в себя 8 цехов. Завод выпускал в год 8500 насосов, 400 компрессоров и, кроме того, поставлял армии сигнальные сирены, мины, передвижные компрессорные станции.

С началом войны завод переходит на выпуск мин. Коллектив цеха, выпускающий мины и другое военное снаряжение, переходит на казарменное положение. Заметно поредел численный состав работающих, так как мужчины были призваны на фронт. В городе робко, а потом настойчивее стали распространяться слухи об эвакуации промышленных предприятий. Но мало кому было известно, что директор завода М.С. Седунов уже получил приказ из наркомата вооружения об эвакуации завода и демонтаже оборудования. Планерка у директора не была похожа на предыдущие хотя бы уже тем, что проходила глубокой ночью в зашторенном кабинете. Седунов зачитал приказ. На основании которого первым эшелоном одновременно эвакуируются рабочие, ИТР, служащие с семьями по списку. (Приказ № 340 по государственному союзному насосно - компрессорному заводу г. Мелитополь от 25 августа 1941 г.)[1]

Этот приказ привел в действие сложный разрушительный механизм. «Выбивались» вагоны, снимались станки, дизели, котлы и грузились вагоны. Вечером 29 августа первый эшелон с 55 рабочими отправился в неизведанный путь. Эшелоны шли на восток, направляясь не то в Пензенскую, не то в Горьковскую область, однако в пути получили новое назначение - Челябинская область. В Катайск первый эшелон прибыл 18 сентября, второй 22 сентября.

Из Мелитополя в село Катайское приехало 178 человек (93 рабочих и 62 инженерно-технических работника). Люди потеснились и разместили приезжих на квартиры. И катайцы, и приезжие быстро нашли общий язык, как бы не изъяснялись, у них был общий враг, единые цели и задачи: пустить завод, наладить выпуск нужной фронту продукции.

Руководство района совместно с главным инженером завода Павлом Прокопьевичем Приходченко для размещения и организации завода были подобраны помещения: корпус МТС выделялся для механосборочного цеха № 1, здание бывшей церкви для силовой станции, механический цех № 2 размещался в складах заготзерно на западной окраине села, сборочный цех в гараже МТС. [1]

20 сентября 1941 года исполняющий обязанности директора завода П.П. Приходченко издает приказ № 1 по Катайскому насосно-компрессорному заводу. Этим

документом, открывающим новую страницу нового предприятия на новом месте, определялась продолжительность рабочего дня — 10 часов, назначались должностные лица.

Подъемных механизмов никаких не было , разгрузка велась вручную, с архимедовским рычагом. Тяжелые неподъемные детали – станки, паровые котлы, электродвигатели – перетаскивались волоком, на железных листах. В лямки впрягались как кадровые рабочие, так и местные подростки и девочки, принятые на завод. Это были, наверно, самые сверхнапряженные часы, сутки, недели. 28 октября издается распоряжение директора графике монтажа оборудования, предусматривалось первую очередь завода пустить к 25 ноября, весь завод полностью к 1 января 1942 года, но все усугублялось природными условиями. В октябре самым важным и ответственным участком становиться силовая или, проще говоря, электростанция. На рытье траншей под водопровод, заливку фундаментов под котлы и дизель были брошены все силы. Мороз, ветер, костры и... живой муравейник, вгрызающийся в мерзлый грунт. В это трудно поверить, но факт остается фактом: 18 декабря силовая станция дала промышленный ток, механический цех № 1 приступил к выпуску продукции.

Мощность станции, по нынешним меркам, была более чем скромной: два локомобиля (тоже самое, что паровые котлы) по 125 лошадиных сил и дизель на 320 лошадиных сил. Но это событие не поддается переоценке, оно всполохнуло весь Катайск. Вот оно, доселе многими невиданное электричество, по проводам хлынул ток к электромоторам, которые оживили станки, привели их в действие.[2]

В январе 1942 года цех № 1 выдал первую партию продукции для нужд фронта. В апреле того же года была сделана первая плавка чугуна. К концу 1942 года численность работающих возросла до 706 человек. Основной продукцией Катайского завода в годы войны были мины. В 1942 году для нужд фронта было произведено 151500 мин; в 1943-м году -163 тысячи мин, 103 компрессоров, 1377 насосов; в 1944-м – 180 тысяч мин, 147 компрессоров, 1891 насос; в 1945 –м -100 тысяч мин, 171 компрессор, 2387 насосов.

Первый директор Катайского насосного завода М.С Седунов и главный инженер П.П. Приходченко осенью 1943 года вернулись в Мелитополь. В.А Горенков в книге «Сквозь годы» отмечает: « 16 месяцев пробыл Седунов в Катайске. Это при нем заработали электростанция, выдал первую плавку литейный цех - словом, пошла продукция насосно - компрессорного завода, в том числе так необходимые фронту мины. Допускаю мысль, что Михаил Степанович подольше бы задержался здесь, да не угодил, по слухам, тогдашнему первому секретарю Челябинского обкома партии Патоличеву. Что ж, в то жестокое время подобные отставки, назначения происходили в порядке вещей».[1]

После М.С Седунова полгода завод возглавлял Бандуганов О.К, а затем директорам стал Наум Аронович Шепелявый. В.А Горенков так охарактеризовал этого руководителя: «Вежливый, корректный, как все евреи, настойчивый и целеустремленный, Наум Аронович до тонкостей знал людей и производство, сильные и слабые стороны завода».

В 1943 году из 860 работающих, 524 были женщины. Время выдалось тяжелым из-за нехватки горючего для силовой завод почти два месяца не работал. Большая группа рабочих была мобилизована на заготовку дров в урочище Греховка, но тем не менее задание нарубить и вынести на дорогу один кубометр дров каждому - было выполнено. Не смотря на все тяжести войны, росло мастерство рабочих, об этом говорит тот факт, что в 1943 году коллектив завоевал третью премию Наркомата минометного вооружения и ВЦСПС.

В январе 1944 завод отгрузил вновь восстановленному Мелитопольскому заводу 60 единиц оборудования.

Коллектив завода неоднократно получал благодарности от Государственного Комитета Обороны. В год окончания войны завод выпустил 100 тыс. мин, 171 компрессор и 2387 насосов. Уже в 1945году завод был переориентирован на выпуск мирной продукции. В 1946 году завод имел уже 10 цехов: литейный, кузнечно-котельный, компрессорный, механосборочный, инструментальный, ремонтно строительный, силовой, электроцех, транспортный.[1]

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Бубнов, В. А. Развитие машиностроения в Зауралье / В.А. Бубнов. Курган : Зауралье, 2000. 478 с.
- 2. Горенков, В.А Сквозь годы / В. А. Горенков // Знамя. 2009. № 4-9. С.4-5.

УДК 371.7

К.А.Пономарева, г.Шадринск

Создание образовательной среды как основа применения здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе

В статье раскрыта сущность образовательной среды как основы формирования здоровья ребенка, выделены направления здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе.

Образовательная среда, здоровьесберегающие технологии.

В настоящее время состояние Российского государства, ускоренные темпы его развития предъявляют все более высокие требования к человеку и его здоровью. Особо актуальным становится вопрос состояния здоровья подрастающего поколения.

Результаты многочисленных исследований Института возрастной физиологии РАО и НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НЦ ЗД РАМН констатируют в настоящее время следующее: 90% современных детей школьного возраста имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья. Из них 50% приходится на функциональные изменения по органам и системам, то есть те, которые появляются при возникновении неблагоприятных факторов и по мере устранения этих факторов исчезают, и около 40% - на хронические заболевания, то есть те, которые наследуются, либо возникают в раннем детстве, либо из функциональных нарушений переходят в хронические заболевания.

Бесспорно, что успешность обучения в школе определяется уровнем состояния здоровья, с которым ребенок поступил в школу. В дальнейшем сохранение и укрепление здоровья школьников будет зависеть от правильной организации учебного процесса.

Педагоги, психологи и родители стремятся сделать все возможное, чтобы обучение детей было успешным, чтобы каждый ребенок в своей учебной деятельности достигал более высоких результатов. Именно взрослые должны создать такие условия, при которых обучение становилось бы все более успешным.

Создание такой среды обучающей, воспитывающей, развивающей, которая способствует наиболее полному раскрытию задатков ребенка, обеспечивает ему условия для формирования интереса к учению, максимальной творческой самостоятельности, активности — задача современной школы. В.А.Сухомлинский

писал: "Забота о человеческом здоровье, тем более здоровье ребенка - ... это, прежде всего, забота о гармонической полноте всех физических и духовных сил, и венцом этой гармонии является радость творчества".

Здоровье — основное и истинное достояние человека. Конечно, здоровье — дело не только личное, но и общественное. Здоровье людей зависит далеко не только от медицины и здравоохранения, а от всего комплекса природных и социально-экономических условий жизни. По мнению, профессора, доктора медицинских наук Брехмана И.И.: "Именно здоровье людей должно служить главной "визитной карточкой" социально-экономической зрелости, культуры и преуспевания государства, а не морское судно или воздушный корабль, как нередко считают".

Комплексная программа укрепления здоровья в школе — это организованный набор актов, процедур и действий, созданный для защиты и обеспечения здоровья и благополучия учащихся и персонала; эта программа включает школьную медицинскую службу, здоровую школьную среду и образование в области здоровья.

Местом формирования здоровья ребенка сегодня является, к сожалению, не семья, где опыт родителей часто недостаточен, не медицинские учреждения, занимающиеся болезнями и больными детьми, а система образования. Поэтому целью современного образования является обеспечение не только педагогического, но и здоровьесберегающего эффекта: сохранение оптимального функционального состояния организма, устойчивого уровня работоспособности школьников (по данным врачей гигиенистов уровень работоспособности у больных детей в 1,5 раза ниже по сравнению со здоровыми детьми).

Школа призвана обеспечить здоровый образ жизни для всего школьного коллектива путем создания окружающей среды, благоприятной для укрепления здоровья. Данная среда, на наш взгляд, должна включать следующие направления:

Профилактика и оздоровление

- Регулярное прохождение диспансеризации
- Физкультурная разминка, во время учебного процесса, для активизации работы головного мозга и релаксации органов зрения
 - Обучение навыкам самоконтроля и самодиагностики
 - Сбалансированное питание
 - Физкультурно-оздоровительная работа

Образовательный процесс

- Использование здоровьесберегающих образовательных технологий: развитие проектных технологий, разноуровневого и модульного обучения, коллективного взаимообучения и междисциплинарной интеграции
 - Рациональное расписание

Информационно-консультативная работа

- Дополнительные диагностические мероприятия
- Информационные стенды
- Консультации врачей-специалистов и психологов
- Участие в создании внутришкольной среды
- Самоуправление
- Проведение мониторинга
- Работа в творческих группах по пропаганде здорового образа жизни

Психотерапевтическая программа

- Психологические тренинги
- Индивидуальные консультации
- Развитие навыков по восстановлению благоприятного эмоционального состояния
 - Консультации и рекомендации по работе с учащимися и родителями

- Тематические семинары и педагогические советы
- Курсы повышения квалификации

Независимо от педагогических целей любой образовательный процесс не должен вредить здоровью и учитывать ресурсы здоровья каждого ребенка. Именно поэтому в обучении используются личностно-ориентированные технологии, которые обеспечивают гармоническое физическое, умственное и психологическое развитие учащихся.

Таким образом, под здоровьесберегающими технологиями в образовании следует понимать организацию процесса обучения и воспитания, того комплекса мер и системных мероприятий, которые обеспечивают здоровьесберегающую образовательную среду, условия для сохранения и укрепления здоровья учащихся, формирование ценности здоровья и здорового образа жизни.

ЛИТЕРАТУРА

- Науменко, Ю.В. Здоровьесберегающая деятельность школы / Ю.В. Науменко // Педагогика. 2005.
 № 6. С. 37-44.
- 2. Сериков, С.Г. Здоровьесбережение учащихся в образовательных процессах : монография / С.Г. Сериков. Шадринск : Исеть, 2001. 320 с.
- 3. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. М. : АРКТИ, 2003. 270 с.

УДК 008.001

Е.П. Турбина, М.Н. Репа, г.Шадринск

Стиляжничество как элемент молодежной культуры 1950х годов

В статье рассмотрено Стиляжничество среди молодежи в 1950х, дана характеристика данного движения.

Стиляжничество.

Философы всех времен и народов всегда выделяли специфику возрастных качеств молодежи: энергию, энтузиазм, искренность, впечатлительность, эмоциональность, душевную ранимость, максимализм в оценке явлений жизни и отдельных людей, склонность к опрометчивости, поспешным выводам. Они подчеркивали, что разум молодого человека может быть обманут чувствами, ослеплен фантазией, ему не хватает теоретической ясности и твердости. По мнению И. В. Бестужева-Лады, социальные потребности молодежи особенно ярко проявляются в самоутверждении, саморазвитии, самовыражении [1].

Именно с этих позиций следует, на мой взгляд, рассматривать явление, появившееся в 1950-е годы в нашей стране среди части молодежи, названное «стиляжничеством». Объективному изучению этого феномена мешали в советские времена и мешают сейчас идеологические шоры. Об этом свидетельствуют исторические источники 1950-х годов. Об этом же говорит и современный художественный кинофильм В. Тодоровского «Стиляги». В советских официозных СМИ часто можно было читать или слышать фразу о том, что «стиляги – это явление идеологическое». В современном вышеназванном фильме слишком ярко

просматривается новая, антисоветская, но все же определенная идеология. Между тем, люди, подобные нашим отечественным стилягам, имелись и имеются и в молодежной среде зарубежных стран Запада. В фильме В. Тодоровского все то, что в процессе борьбы против стиляг рассматривалось комсомольскими руководителями как издержки, перегибы и называлось хулиганством, на экране выдается как официозная установка руководства организаций ВЛКСМ. Маловероятно и то, что высокообразованный, высокопоставленный советский дипломат назвал бы прическу «полубокс» «идеологически выдержанной». Очевидно, что это выдумка уже современных идеологов. В семьях номенклатурных работников в принципе не принято было вести критически откровенные разговоры о советской политике и идеологии.

В массовом сознании стиляга — это, прежде всего, экстравагантно одетый человек, танцующий под джазовую музыку. Но С. Г. Кара-Мурза, который в своей книге «Советская цивилизация» пишет о московских стилягах, считает, что стиляги — это в основном дети высокопоставленных родителей, среди которых витал «дух корректного презрения к "плебеям"», то есть к простым советским людям. Стиляги в своей основной массе не знали нужды, не знали жизни, хотя их высокопоставленные родители и пытались заставить своих чад напряженно учиться и работать. Очевидно, что С. Г. Кара-Мурза верно подметил в стиляжничестве «кастовость низкого пошиба», которую демонстрировали отдельные молодые люди в городах [3].

В сельской местности отсталость в моде иногда возводилась как образец. В 1950-е годы на селе еще осуждались девушки, одетые в брюки. С эстрады мужчины пели сатирическую пародию на известную тогда песню, где были такие слова: «Я встретил девушку от себя в двух шагах,/ Была та девушка в очень модных штанах./ Вы не носите их, мы очень просим вас,/ А то в конце концов не хватит брюк для нас».[4] Нередко, критикуя новую моду и публично заявляя, что это некрасиво, многие педагоги, комсомольские и клубные работники не умели подсказать молодежи, что же все-таки красиво, а терпеливую разъяснительную работу пытались подменить мерами насилия. Так, на одном из молодежных вечеров в Пермской области в микрофон было объявлено: «Товарищи стиляги! Если вы в течение 30 минут не покинете зал, то будете иметь дело с членами бригад содействия милиции» [2].

В вопросах моды общий язык с молодежью находили те ее педагоги и руководители, которые с помощью специалистов учили юношей и девушек красиво, просто и недорого одеваться. Во многих городах страны появилась новая форма работы среди молодежи – «ситцевые балы», на которых модельеры показывали новую модную одежду, давали советы по пошиву таковой, устраивали конкурсы на лучшее платье, сшитое своими руками [5].

Стиляжничество, как особое явление в молодежной среде, просуществовало непродолжительное время. Уже в 1960-е годы не наблюдалось массового осуждения лиц, одевавшихся по моде и танцующих под зарубежную джазовую музыку. В кинофильме «Коллеги» юноши, которых один из персонажей назвал «пижонами», гордо ответили: «Мы не пижоны, мы — врачи». Помню, что где-то в начале 1960-х годов молодой тогда поэт Е. Евтушенко в журнале «Крокодил» опубликовал сатирическое стихотворение о детях высокопоставленных московских чиновников под названием «Дитя-злодей». На него в газете «Комсомольская правда» был дан в стихотворной форме ответ. Суть этого ответа заключалась в том, что и эти дети, несмотря на то, что их материальное положение было хорошим, напряженно работают и учатся.

Таким образом, феномен стиляжничества, как элемента молодежной культуры 1950-х годов, заслуживает изучения современными историками и ювенологами. При этом наибольшего успеха добьются, на наш взгляд, те исследователи, которые будут

изучать данную проблему не только через призму идеологии и политики, а, прежде всего, через призму психологических особенностей юношества.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Бестужев-Лада, И. В. Прогнозирование изменений в системе социальных потребностей / И. В. Бестужев-Лада // Проблемы формирования социальных потребностей. Тбилиси, 1974. С. 58-61.
- 2. Кара-Мурза, С. Г. Советская цивилизация. Кн. 2-я. От Великой Победы до наших дней / С. Г. Кара-Мурза. М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. С. 39-42.
- 3. Комсомолец (Челябинск). 1957. 18, 25 августа; 1958. 24 апреля.
- 4. Комсомольская правда. 1958. 13 июня.
- 5. Из справки управления КГБ при СМ СССР по г. Москве «О борьбе со «стилягами» // Родина. 1992. № 11. С. 62 64.

УДК 371.833.1

Л.Г. Светоносова, Е. Константинова, г.Шадринск

Школьный молодежный клуб «Школа успеха»

B статье описана программа школьного молодежного клуба «Школа успеха» для учащихся 7-8 классов, направления работы клуба, представлен пример тренингового занятия «Саморегуляция или умение управлять собой».

Цель и задачи, содержание программы школьного молодежного клуба «Школа успеха».

Общеизвестно, что подростковый возраст — трудный, противоречивый, когда подросток хочет, чтобы с ним общались, как со взрослым, а родители видят в нём ребенка и обращаются с ним, как с маленьким. В такой ситуации зачастую подростки замыкаются в себе, боятся быть откровенными с родителями, но могут довериться практически «любому встречному». Кроме того, для подростков характерны трудности в общении со сверстниками, особенно с представителями противоположного пола. Самооценка подростков, согласно психологическим исследованиям, является самой низкой именно в 7 классе.

Понимая всю серьезность проблем подросткового возраста, мы решили создать молодежный клуб «Школа успеха», куда ребята могут приходить не только за психологической помощью, но и для того, чтобы научиться понимать себя и других людей.

Программа клуба предназначена для учащихся 7-8 классов. С помощью разработанных занятий в форме: игры, тренинга, дискуссии и т.д. мы пытаемся доказать подростку, что он интересен как личность, его готовы выслушать и дать совет.

Мы считаем, что созданный нами клуб, - один из способов помочь подростку избавиться от чувства одиночества и неудовлетворенности в общении.

Основная цель клуба «Школа успеха» - помочь подростку стать гармоничной личностью и обрести уверенную позицию в жизни.

Задачи:

1. Развитие компетенции личностного самосовершенствования: умения самооценки, самопознания, самопрезентации, умения быть успешным;

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПОИСК

2. Развитие коммуникативной компетенции: умения общаться со сверстниками, умения решать межличностные конфликты.

Какие знания учащиеся приобретут и усвоят на занятиях по данной программе?

- знания о нравственной и моральной стороне общества;
- знания о психологии человека и себя;
- реализации своего собственного потенциала.

Какие навыки и творческие способности будут развиты у учащихся?

- 1. Развитие познавательного интереса и творческого подхода к решению задач.
- 2. Развитие самосознания, представления о своих способностях и возможностях.
- 3. Потребность в дальнейшем саморазвитии и реализации собственного личностного потенциала.

Содержание программы молодежного клуба «Школа успеха».

Данная Программа работает по следующим направлениям:

Сентябрь - «Учимся общаться и дружить» включает следующие подтемы:

Умение знакомиться с людьми. Техники при знакомстве.

Почему люди ссорятся? Причины непонимания между людьми.

Тренинговое занятие. Техники эффективного общения с людьми.

Игра «Будем знакомы!»

Туристический поход «Когда мои друзья со мной».

Октябрь - «Уверенность в себе» содержит подтемы:

Почему мы чего-то боимся? Где взять силы?

Поверь в себя!

Тренинговое занятие. Техника уверенного поведения.

Встреча с психологом. Ролевая игра «Умение сказать "нет"».

Игра «Я - Лидер».

Ноябрь - «Кто Я?» включает следующие подтемы:

Мой характер: положительные и отрицательные качества. Мои способности.

Что я могу? Мои интересы.

Дискуссия. Все люди разные. Как находить с ними контакт?

Концерт художественной самодеятельности «В кругу друзей или минута славы».

Декабрь - «Решаем конфликты» содержит подтемы:

Почему возникают конфликты? Учимся слушать и слышать.

Способы ухода от конфликта.

Тренинговое занятие. Эффективные приемы общения. Компромисс.

КТД «Пусть все хорошее останется, а все плохое забудется».

Январь - «Человек среди людей» включает следующие подтемы:

Мои проблемы.

Мотивы наших поступков.

Дискуссия между детьми и родителями. Мои права и права других людей.

Психогимнастические упражнения «Взаимопомощь».

Февраль - «Мои эмоции» содержит подтемы:

Эмоции и чувства.

Я в своих глазах и в глазах других людей.

Тренинговое занятие. Как справиться с плохим настроением.

Просмотр видеофильма, посещение ШДТ. Положительные эмоции: как их дарить людям?

КТД к Дню Святого Валентина «Искусство дарить подарок».

Март - «Я люблю учиться» включает следующие подтемы:

Почему я не люблю школу?

Что я люблю делать? Чему я люблю учиться?

Тренинговое занятие. Учусь ли я вне школы? Учимся не говорить: "не знаю".

Конкурс рисунков «Моя цель в жизни».

Конкурс-презентация на лучшее портфолио класса «Наши достижения».

Апрель - «Познавательные процессы» содержит подтемы:

Будь собой, но в лучшем виде. Познавательные процессы.

«Что делает нас умными?» Познавательные процессы.

Тренинговое занятие. Сюрпризы нашей памяти. Техники запоминания.

Познавательная игра «Эрудит-круиз».

Познавательная игра «Да, будет царство мысли!»

Май - «Я успешный!» включает следующие подтемы:

Полюбить себя.

Самопринятие. Самоуважение. Самоодобрение.

Диагностическая работа по итогам всех занятий: Я - личность!

Подведение итогов. Торжественная церемония награждения. Концерт «Мы все такие разные».

В течение года учащиеся на занятиях смогут:

- приходить 2 раза в месяц на учебу лидеров;
- пройти не менее 7 психологических тренингов;
- поучаствовать в 4-х играх;
- посмотреть 2 видеофильма;
- посетить Шадринский драматический театр;
- принять участие в 2 дискуссиях;
- организовать коллективное творческое дело;
- сходить в туристический поход вместе со своими друзьями;
- весело отметить вместе со своими друзьями Новый год, День рождения Клуба и другие праздники.

Для достижения эффективных результатов реализации программы необходимо следующее учебно-методическое обеспечение:

рисунки, брошюры;

контрольно-оценочный материал;

фотоаппарат;

видеокамера;

видеофильмы;

телевизор.

Рассмотрим пример тренингового занятия «Саморегуляция или умение управлять собой».

«Здравствуйте, ребята! Тема сегодняшнего занятия «Саморегуляция или умение управлять собой».

Наверное, вам знакомы ситуации, когда вас переполняют эмоции от разных чувств (радости, гнева, страха), например, от гнева. Вы чем-то недовольны и какое-то время пытаетесь сдержать свои эмоции, но вот обстановка накаляется и вы уже ничего не можете поделать с собой кричите, говорите нелестные вещи, в общем эмоции плещут через край. После этой ситуации вам становится легче и в тоже время стыдно и вы клянетесь себе, что в следующий раз постараетесь сдержать свои эмоции, но, увы и в следующий раз ничего не выходит.

Сегодня мы научимся регулировать свое поведение. Но начнем наше занятие с самопознания себя и других. Посмотрите на себя глазами других. Сделаем это упражнение в кругу. Ваша задача суметь сказать, что удивительного есть в другом человеке.

Что вы испытывали, когда слышали о себе приятные вещи?

Испытывали ли вы трудности, когда говорили приятные вещи другому?

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПОИСК

Итак, сейчас вы знали, во-первых, что у вас есть много достоинств, за что вас уважают другие; во-вторых, вы открыто и смело говорили другому о своих чувствах, а это один из признаков уверенного поведения. Итак, в нашем тесном кругу собрались уверенные, полные достоинства и уважения личности. Давайте поаплодируем друг другу.

Но какой бы положительной личность ни была, всегда есть такое, что в себе не нравится. Изобразите свою отрицательную черту в виде какого-то образа. (Дети рисуют маркерами на листе бумаге 1 мин.).

Ну что ж, посмотрим на галерею иллюстраций отрицательных черт.

Итак, каждому в себе что-то не нравится.

А сейчас трансформируйте свой рисунок так, чтобы ваш отрицательный образ стал положительным. (Дети рисуют 1 мин.) Только что вы образно регулировали себя, меняли свое стереотипное поведение на адекватное, и надо заметить, такие перемены вам пришлись по вкусу.

Умение управлять собой — это умение изменять течение негативных эмоций внутри себя. Это и есть саморегуляция.

Завершая наше занятие, мне бы хотелось, чтобы вы высказались: было ли занятие полезным для вас и чему вы сегодня научились». (Участники передают зажженную свечу по кругу и делятся своими впечатлениями).

Таким образом, подростковый возраст это не только проблемный возраст - это пора взросления, жизненного самоопределения, поиска себя. Это оптимальный период обучения искусству общения, способов разрешения социальных ситуаций. Посещая наш клуб, подросток постепенно растет как личность, учится уважать себя и других, быть чутким и терпеливым, быть уверенным и успешным. А если человек успешный, значит, он счастливый.

УДК 371.215

С.В.Сидоров, Е.А. Меркурьева, г.Шадринск

Проблемы подготовки будущего педагога к инновационной деятельности

В статье уточняются современные требования к педагогу-инноватору, предполагающие совершенствование подготовки будущего специалиста. На основе выявленных противоречий и возможностей их разрешения формулируются основные проблемы подготовки будущего педагога к инновационной деятельности.

Инновации в образовании; инновационно-педагогическая деятельность; подготовка будущего педагога; включение в инновационную деятельность.

Стремительное развитие педагогических инноваций связано с общественной потребностью. В настоящее время в России идет прогрессивное изменение в системе образования, что непосредственно связано с педагогическими разработками.

Современные инновации в образовании представляют собой введение нового в цели, содержание и организацию управляемого процесса с целью развития образования и оптимизации образовательной системы [4]. Инновационная педагогическая деятельность сегодня является неотъемлемой частью образовательной деятельности любого учебного заведения. Применение на уроках инновационных технологий

позволяет совершенствовать учебный процесс, организовывать творческую и самостоятельную деятельность учеников, реализовывать новые подходы к обучению. В отличие от традиционных форм обучения, инновационные процессы способствуют повышению уровня запоминания и мотивированию учащихся к изучению нового материала, а так же сохранению интереса к предмету на протяжении всего его изучения. Поэтому инновационные процессы способствуют личностному росту учеников, их индивидуализации и гуманизации. Благодаря инновационным технологиям ученик может самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формировать творческие способности и мотивировать свои действия.

Анализ литературных источников [1; 3; 4] позволяет выделить некоторые особенности современного подхода к инновационно-педагогической деятельности:

- происходящие в стране социально-экономические процессы требуют постоянной модернизации системы образования с целью её максимального приспособления к реалиям общественной жизни;
- инновационная деятельность педагогов выступает средством обновления модернизации образования;
- непрерывное изменение содержания образования, и состава учебных предметов требуют от учителя постоянного поиска новых форм и технологий обучения, а также форм и технологий профессионального самообразования;
- в условиях поиска форм и технологий осуществления педагогического процесса усиливается связь между педагогической теорией и практикой, возрастает ценность педагогических знаний в учительской среде;
- современный инновационный процесс отличает большая свобода выбора и разнообразие видов инновационной деятельности: не только внедрение рекомендованных «сверху» новшеств, что обычно практиковалось в массовой советской школе, но и самостоятельное исследование, разработка инновационного проекта;
- значительная инновационная свобода педагога-практика приводит, с одной стороны к углублению педагогом профессионально необходимых знаний и опыта, к усилению педагогического творчества, с другой к избирательности инновационной деятельности (иначе говоря, педагог осваивает и совершенствует охотней всего то, что ему наиболее интересно, что получается лучше всего, при этом порой упуская важные рутинные направления работы).

Для развития образования нужны творчески мыслящие люди, специалисты, которые могут легко найти подход к освоению новых знаний и технологий и применения их на практике. Педагог должен не только усваивать и накапливать профессиональные знания и навыки, но и стремиться к достижению более высокого уровня мастерства. Поэтому он должен отнестись критически не только к себе, но и к тому, чего достиг, и искать пути и средства для совершенствования своей профессиональной деятельности. Преподаватель должен увидеть и устранить проблемы, существующие в своей работе и в образовательной системе школы. В свою очередь, это не представляется возможным, если он слабо ориентируется в инновационных технологиях.

Развитие педагогических инноваций предполагает совершенствование подготовки будущего специалиста. Однако при этом обнаруживается ряд противоречий [1; 4]:

- между необходимостью психологической готовности будущего педагога к инновационной деятельности и недостаточной мотивацией на освоение новых педагогических идей и нетрадиционных способов профессиональной деятельности в процессе профессионально-педагогической подготовки;

- между необходимостью формирования инновационной активности и недостаточной творческой активностью обучающихся в процессе усвоения психолого-педагогических дисциплин;
- между необходимостью развивать у педагогов восприимчивость к новому и недостаточностью для этого усвоения психолого-педагогических знаний в объёме, установленном образовательным стандартом, и традиционных способов профессиональной деятельности;
- между необходимостью изучения и инновационной деятельности педагога и недостаточной разработанностью вопросов критериальной оценки динамики освоения педагогических инноваций.

Люди издавна с осторожностью и тревогой относились к новому и неизвестному, особенно, если это затрагивало их образ жизни, интересы и привычки. Так, В.М. Коновалов [2] выделил две группы причин сопротивления людей инновациям:

- 1) неправильное понимание ситуации (неверие в эффективность новшества, непонимание его потенциальных «выгод», недостаточная осведомлённость и т.д.);
- 2) боязнь, что в случае внедрения новшества произойдёт ущемление личных интересов (придётся больше работать, усилится контроль и возрастут требования к результату труда, понизится личный социально-профессиональный статус в коллективе и др. причины).

Эти причины проявляются и при сопротивлении педагогическим инновациям. Кроме того, на пути подготовки к инновационной деятельности у будущего педагога появляются психологические барьеры: страх отличиться смешным или глупым в своих суждениях, желание быть похожим на других, стремление не выделяться своими поступками и мнениями, боязнь критиковать мнения других людей, заниженная самооценка, неуверенность в себе, боязнь открыто высказывать свои мысли.

Для развития своей педагогической деятельности педагог должен преодолеть эти барьеры, быть уверенным в себе и своих суждениях, научиться отстаивать свою точку зрения, не смотря на критику других людей. Конечно, молодой педагог может согласиться с традиционной формой обучения и применять в своей педагогической деятельности только стандартные образцы. Так он впишется в уже сложившийся педагогический коллектив, но потеряет свой уровень креативности. Такой вариант профессиональной адаптации нельзя признать оптимальным, поскольку общество требует от педагога инновационного подхода, то есть систематического творчества и активности в педагогической деятельности.

В концепции подготовки педагога к инновационной деятельности выделяют следующие подходы: системный, рефлексивно-деятельностный и индивидуально-творческий, которые способствуют формированию личности педагога [1; 5]. Системный подход стимулирует проявление всех свойств инновационной деятельности в их единстве. Рефлексивно-деятельностный подход способствует исследовательской деятельности по отношению к себе и своей работе, с целью осмысления, анализа и оценки эффективности развития личности ученика. Индивидуально-творческий подход обеспечивает выявление и формирование у педагога творческой индивидуальности и неповторимой технологии деятельности.

Подготовка учителя к инновационной деятельности, согласно исследованию В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой [5], включает четыре основных этапа.

Первый этап — развитие творческой индивидуальности будущего учителя, развитие у студентов способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие педагогические задачи, а также формирование общей технологии творческого поиска. Самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видение проблемы в знакомой ситуации, новой функции объекта,

определение структуры объекта, видение альтернативы решения или его способа, комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новой применительно к возникшей проблеме, развитие критичности мышления.

Второй этап — овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, введение в инновационную педагогику. Студенты знакомятся с социальными и научными предпосылками возникновения инновационной педагогики, ее основными понятиями, творчески интерпретируют альтернативные подходы к организации школы, изучают основные источники развития альтернативной школы, знакомятся с различными типами инновационных учебных заведений и т. д.

Третий этап — освоение технологии инновационной деятельности. Знакомство с методикой составления авторской программы, этапами экспериментальной работы в школе, участие в создании авторской программы, анализ и прогнозирование дальнейшего развития новшества, трудностей в его внедрении.

Четвертый этап — практическая работа на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции, отслеживание результатов эксперимента, самоанализ профессиональной деятельности. На этом этапе формируется инновационная позиция учителя, как система его взглядов и установок в отношении новшества.

Важным фактором профессионального становления будущего педагога к инновационной деятельности является процесс профессиональной подготовки. Этот процесс зависит как от объективных, так и от субъективных условий. Объективные условия непосредственно связаны с системой подготовки студентов в педагогическом вузе. К ним относят профессионально-педагогическую направленность подготовки, содержание учебно-воспитательного процесса, единство и взаимосвязь учебного и практического аспектов подготовки.

Субъективные условия — это личностные предпосылки овладения профессионально-педагогической деятельностью: интеллектуальные способности, педагогические способности и умения, профессионально-педагогическая направленность личности, собственная активность в овладении будущей профессией.

Степень и качество подготовки будущих педагогов к применению инновационных методов напрямую зависит от следующих компонентов: глубины теоретической базы, возможности получения практических навыков предстоящей профессиональной деятельности и разнообразия форм знакомства с передовым опытом мастеров — ученых и педагогов-практиков. Но, к сожалению, для подготовки к инновационной деятельности есть немало финансовых, социальных и материальнотехнических трудностей, которые мешают в полной мере овладеть современной системой образования.

Итак, важнейшее качество современного педагога — это готовность к инновационной деятельности, без которой трудно достичь высокого уровня мастерства. Подготовка педагога к инновационной деятельности предполагает творческое освоение современных знаний, поиск новых подходов, которые обеспечивают эффективность обучения.

Основываясь на выявленных в данной работе противоречиях и возможностях их разрешения, мы выделяем следующие проблемы подготовки будущего педагога к инновационной деятельности:

- обеспечение психологической готовности будущего педагога к инновационной деятельности, преодоление психологических барьеров, связанных с непониманием важности инноваций и боязнью ущемления личных интересов при участии в инновационной деятельности;
- развитие инновационной активности в профессионально-педагогической деятельности;

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПОИСК

- формирование у педагога восприимчивости к новому, умений видеть не только новизну, но и перспективы эффективного внедрения педагогического новшества, прогнозировать трудности;
- формирование умений, связанных с изучением и оцениванием педагогических инноваций, умений самокоррекции инновационной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- 1. Инновационные процессы в образовании. В 3 ч. Ч. 1 : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 2004). Челябинск : Образование, 2004. 280 с.
- 2. Коновалов, В.М. Инновационная сага / В.М. Коновалов. М.: Вильямс, 2005. 224 с.
- 3. Подлесный, С.А. Российское образование: состояние и перспективы развития: обзор. изд. / С.А. Подлесный, Ю.С. Перфильев. Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2003. 188 с.
- 4. Сидоров, С.В. Инновационный процесс как феномен современного общего образования / С.В. Сидоров // Социосфера. 2010. № 2. С. 47–53.
- 5. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. М. : Магистр, 1997. 224 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- 1. Аксентьева Е.А., соискатель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 2. Боботкова Н.Н., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 3. Блясова И.Ю., кандидат педагогических наук, профессор кафедры правовых дисциплин, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 4. Булдакова Н.Б., кандидат географических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин и МП, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 5. Демьянова Ж.В., ст.преподаватель кафедры иностранных языков, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 6. Дзиов А.Р., кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и журналистики, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 7. Дудова С.В., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 8. Евстратова Е.А., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 9. Жданова Н.М., соискатель кафедры профессионального педагогического образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 10. Золотарева А.Л., студентка факультета истории и права, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» г. Шадринск
- 11. Канунников Р.И., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 12. Качалов А.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 13. Качалов Д.В., кандидат педагогических наук, профессор кафедры менеджмент в образовании, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 14. Качалова А.В., соискатель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» г. Шадринск

- 15. Качалова Л.П., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 16. Кириллов А.Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры программирования и сетевых технологий, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 17. Кириллова О.А., кандидат педагогических наук, ст.преподаватель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 18. Койносов А.П., кандидат медицинских наук, доцент Ханты-Мансийского медицинского института, г.Ханты-Мансийск.
- 19. Константинова Е., студентка факультета иностранных языков, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 20. Коуров А.В., кандидат педагогических наук, доцент, зав.кафедрой программирования и сетевых технологий, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 21. Коурова С.И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин и МП, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 22. Колунин Е.Т., ГОУ ВПО «Тюменский государственный универститет», г.Тюмень
- 23. Крючкова Т.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 24. Куженова О.А., соискатель кафедры спортивных дисциплин, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Новый Уренгой.
- 25. Лазарева Н.И., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 26. Мальцев Н.Г., Управление исполнения наказаний по Курганской области, г.Шадринск.
- 27. Марьинских С.Г., соискатель ГОУ ВПО «Тюменский государственный универститет», г.Тюмень
- 28. Максимова Л.В. соискатель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 29. Медведева М.Е., соискатель кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» г. Шадринск

- 30. Меньших Е.В., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 31. Меркурьева Е.А., студентка художественно-графического факультета, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 32. Назмутдинова В.И., кандидат биологических наук, ст. преподаватель ГОУ ВПО «Тюменский государственный универститет», г.Тюмень
- 33. Облицова М.В., МОУ дополнительного образования детей «Детский оздоровительно-образовательный центр «Контакт», зав. отделом по методической работе, инструктор-методист Управления образования, г. Новый Уренгой
- 34. Перунов В.К., ст.преподаватель кафедры отечественной и всемирной истории, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 35. Пономарева Л.И., доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики дошкольного образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 36. Прокопьев Н.Я., доктор медицинских наук, профессор, ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г.Тюмень.
- 37. Прокопьев А.Н., кандидат медицинских наук, врач Тюменской областной клинической больницы № 2, г. Тюмень
- 38. Пономарева К.А., студентка факультета социального образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 39. Пошехонова В.А., кандидат психологических наук, доцент, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 40. Репа М.Н., студентка факультета истории и права, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 41. Саламатина Ю.В., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 42. Сидоров С.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 43. Соколова Н.В., кандидат юридических наук, зав.кафедрой гуманитарных и общепрофессиональных дисциплин филиала ГОУ ВПО «ТюмГУ», г.Шадринск
- 44. Светоносова Л.Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

- 45. Сиренко В.Н., аспирант кафедры педагогики и психологии, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 46. Стародубцева И.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания институт физической культуры ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г.Тюмень
- 47. Ступина В.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 48. Сычева Н.В., кандидат юридических наук, доцент, зав.кафедрой правовых дисциплин, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 49. Турбина Е.П., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 50. Хапалов А.А., аспирант кафедры культурологии и литературы, ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет», г. Шуя.
- 51. Харлова Н.М., кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 52. Шамонин Е.А., ассистент кафедры спортивных дисциплин, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
- 53. Щербакова М.В., ассистент кафедры правовых дисциплин, 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 A4. 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;
- * 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.
- * сведения об авторах: ФИО автора, ученое звание, ученая степень, должность или профессия, наименование учреждения или организации, наименование населенного пункта;

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/

Справки (оформление) e-mail: biblshgpi@mail.ru