2(11)
2011

Научный журнал

ВЕСТНИК
ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Издается с декабря 2008 г.
Выходит 4 раза в год

Цена договорная

Учредитель ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»

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

Заместитель 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;
З.И. Тюмасева, доктор педагогических наук, профессор.
.

Ответственный секретарь
М.Е. Медведева

Специальный редактор
М.В. Вахрамеева

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

Перепечатка материалов возможна только с письменного разрешения редакции журнала.

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

© ШГПИ, 2011, № 2

Адрес учредителя и редакции: 641870, Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3

Оглавление

СЛОВО УЧЕНОМУ

Прокопьев Н.Я., Марьинских С.Г., Назмутдинова В.И. Оценка адаптационного потенциала у выпускников средних общеобразовательных учреждений различного профиля г. Тюмени 4

Прокопьев А.Н. Ширина суставной щели коленного сустава у мужчин периода первого зрелого возраста различных типов конституции 6

Прокопьев А.Н., Прокопьев Н.Я., Пономарева К.А. Гармония и золотая пропорция 9

Прокопьев А.Н. Клинико-анатомические особенности смещения большеберцовой кости при её переломах 14

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

Богдан Д.В. Мобильность как общенаучная категория 18

Качалов Д.В. Содержательно-функциональные компоненты концепции формирования педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей 23

Качалова Л.П., Качалов А.В., Спицына О.А. Вести из Совета молодых ученых 28

Теплоухов А.П. Формирование конфликтологической компетентности будущих специалистов сферы физического воспитания и спорта на основе комплекса ситуативных задач 31

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Андрейко Д.И. Проблемы обеспечения допризывной подготовки и военно-патриотического воспитания старшеклассников учителями безопасности жизнедеятельности в системе образования 35

Гордиевских В.М. История развития систем электронного документооборота 39

Кириллов А.Г. Вопросы управления качеством образования 44

Кириллова О.А. Преимущества использования интерактивной доски 47

Кыштымова Т.А. Многообразие культур народов мира 50

Максимовских А.Г. Средства вербализации концептов 54

Милованова Л.А. Предложно-падежная конструкция «за1 + имя в винительном падеже» с количественным значением 59

Разливинских И.Н. Математическая компетентность как профессионально-личностное качество будущих учителей начальных классов 62

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Демьянова Ж.В. Проекты с использованием возможностей ИКТ в процессе обучения английскому языку 68

ПСИХОЛОГИЯ

Лихачева Н.Л., Елисеева О.Н. Использование комплексного подхода в процессе коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у первоклассников с различными формами гиперактивности 71

Пошехонова В.А. Анализ субъективных факторов индивидуального стиля педагогической деятельности студентов дефектологов 77

Скоробогатова Н.В., Тропина Т.Д. Особенности адаптации детей с нарушениями речи к школьному обучению 83

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И ПРАВА

Мазеина Ю.В. Влияние семейного воспитания на формирование правосознания несовершеннолетних правонарушителей 86
Сычева Н.В. К вопросу о влиянии «виртуального мира» на противоправное поведение несовершеннолетних 89

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

Кыштымова Т.В. Фонетическо-орфографические искажения в письмах А.П. Чехова 96

НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАФЕДРЫ

Белоконь О.В. Научно-исследовательская деятельность преподавателей и студентов кафедры менеджмент в образовании 101
Булычева Е.С., В.С.Оплетаев Правовая неделя науки – 2011 105
Едренкина М.В. О проведении недели науки на факультете технологии и предпринимательства (по кафедре профессионально-технологического образования) 108
Ершова Е.М., Ионина О.С. Конструктивная педагогика: взгляд студентов 109
Жданова Н.М. Реализация научно исследовательской работы студентов на педагогическом факультете 114
Качалов А.В. Международный форум студенческой науки «Язык. Культура. Образование» 118
Корюкина И.А. Неделя науки 2011 на кафедре иностранных языков 120
Спирина А.В. Участие во Всероссийской олимпиаде по педагогике в Челябинске 122

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПОИСК

Телеева Е.В., Абдуллина А.М. Военно-спортивный лагерь как форма патриотического воспитания в «Нашей новой школе» 125
Телеева Е.В., Бабарыкина И.А. Краеведческая работа как форма патриотического воспитания в «Нашей новой школе» 127
Телеева Е.В., Кардопольцева И.В. Военно-спортивные игры как средство патриотического воспитания школьников 129
Коромыслов В.А. Царскосельский Лицей - элитное учебное заведение России 132
Телеева Е.В., Литовко Т.А. Патриотическое воспитание в «Нашей новой школе» методом проектной деятельности с использованием средств ИКТ 136
Сидоров С.В., Боровикова С.А. Развитие идей трудовой школы в Советской России до начала 1930-х гг. 139
Сидоров С.В., Коновалова К.А. Метод проектов в отечественной педагогической литературе 1920-1930-х гг. 144
Сидоров С.В., Семенова А.В. Содержание и организация образования в женских гимназиях и прогимназиях предреволюционной России 147
Телеева Е.В., Хохлова Д.А. Эколого-патриотическое воспитание в «Нашей новой школе» 151
Соколова Н.Д., Черемных А., Лукиных Ю., Каайсина К. Личностно - ориентированный подход – важное условие эффективности процесса обучения 154

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 157

СЛОВО УЧЕНОМУ

УДК 371.7

Н.Я. Прокопьев,
С.Г. Марьинских,
В.И. Назмутдинова
г.Тюмень

Оценка адаптационного потенциала у выпускников средних общеобразовательных учреждений различного профиля г. Тюмени

Приводится оценка адаптационного потенциала (по Р.М. Баевскому) выпускников гимназии при ТюмГУ и учащихся МОУ школы № 44 г. Тюмени. Установлено, что у всех одиннадцатиклассников адаптационный потенциал (или уровень здоровья) является удовлетворительным, ибо не выходят за пределы 2,1 у.е. Уровень здоровья девушек МОУ школы №44 достоверно (P<0,05) выше уровня здоровья юношей МОУ школы №44. Достоверность различий между уровнем здоровья девушек и юношей гимназии при ТюмГУ составила 89,04 % (P>0,05; P=0,1096).

Выпускники школ, адаптационный потенциал.

Актуальность исследования. Проблема сохранения и укрепления здоровья детей и подростков в нашей стране становится все более острой. Во время обучения в МОУ учащиеся подвергаются воздействию ряда как специфических (возрастных, физиологических и психологических воздействий, эмоциональных перегрузок, малоподвижного образа жизни), так и неспецифических факторов (климатогеографических, экологических) [2]. При этом процесс обучения в школе существенно облегчается в случае рациональной организации учебных занятий и рационального режима дня.

Современные инновационные модели обучения требуют от учащихся значительного умственного и нервно – эмоционального напряжения. Интенсивная умственная деятельность сопровождается снижением количества времени на свободный досуг и занятия физическими упражнениями [3].

Недостаточность движений нарушает нормальную работу всех систем и вызывает появление особых состояний - гипокинезии и гиподинамии, которые приводят к нарушению работы сердечно-сосудистой системы человека и способствуют развитию заболевания сосудов и сердца [1].

Цель исследования: определить влияние школьного фактора на адаптационные возможности выпускников средних общеобразовательных учреждений различного профиля г. Тюмень.

Организация, материалы и методы исследования. Обследовано 32 учащихся 11-х классов гимназии при ТюмГУ (22 девушек и 10 юношей) и 26 учащихся 11-х классов МОУ школы № 44 (16 девушек и 10 юношей) г. Тюмени. Возраст обследуемых: 17,2 ± 0,8 лет.

Изучены: путем анкетирования учебная недельная нагрузка с учетом времени, затрачиваемого на самоподготовку; антропометрические показатели физического развития, основные показатели системы кровообращения: частота сердечных сокращений (ЧСС), систолическое артериальное давление (САД), диастолическое артериальное давление (ДАД). Адаптационный потенциал рассчитывался по Баевскому.

Результаты исследования и их обсуждение. Проведенное анкетирование среди учащихся 11-х классов МОУ школы № 44 и гимназии при ТюмГУ свидетельствует о нарушении правильной организации режима дня, в связи с превышением физиолого-гигиенических норм на учебную нагрузку, дезорганизацией активного отдыха и недостаточным уровнем двигательной активности.

Результаты исследования антропометрических показателей физического развития учащихся 11-х классов гимназии при ТюмГУ и МОУ школы № 44 г. Тюмени показали, что:

Одиннадцатиклассницы МОУ школы №44 имеют средний рост, т.к. значение длины их тела равно 164,2±1,8 см, что входит в пределы значений 156-165 см [4]. Гимназистки имеют рост выше среднего -166,0±1,4 см. Значения длины тела юношей 11-х классов МОУ школы №44 и гимназии при ТюмГУ равны соответственно 177,9±2,1 и 178,0±1,9 см, что входит в пределы значений 176–185 см, характеризующих высокий рост мужчин [4].

Масса тела одиннадцатиклассниц МОУ школы №44 и масса тела одиннадцатиклассниц гимназии при ТюмГУ имеют одинаковые значения: 52,4±3,4 и 52,5±1,2 кг соответственно. Масса тела обследованных юношей также имеют одинаковые значения: у школьников 64,4±2,4 кг, гимназистов – 64,9±2,6 кг.

Изучив основные показатели системы кровообращения у учащихся получены следующие результаты:

ЧСС девушек 11-х классов МОУ школы № 44 выше частоты сердечных сокращений девушек 11-х классов гимназии при ТюмГУ ($P<0,05$). Значение ЧСС школьниц равно 80,7±1,4 уд/мин., гимназисток - 73,4±1,4 уд/мин. ЧСС юношей 11-х классов МОУ школы №44 выше, чем у юношей 11-х классов гимназии при ТюмГУ и равна соответственно 79,2±2,6 и 72,8±3,0 уд/мин. Значения ЧСС обследованных выпускников входят в пределы физиологической нормы (60-90 уд/мин), хотя значения пульса школьников не являются «оптимальными» (72-75 уд/мин), что мы связываем с недостаточным уровнем двигательной активности.

САД одиннадцатиклассниц МОУ школы №44 ниже, чем у одиннадцатиклассниц гимназии при ТюмГУ ($P<0,05$). Так, значения САД выпускниц МОУ школы № 44 равно 99,38±2,56 мм.рт.ст., что ниже физиологической нормы (100-140 мм.рт.ст). Это может свидетельствовать об их утомлении. Значение систолического артериального давления выпускниц гимназии при ТюмГУ равно 106,59±1,71 мм.рт.ст. и является нормальным. Значения систолического артериального давления юношей 11-х классов школы №44 и гимназии при ТюмГУ, равные соответственно 116,0±3,2 и 115,5±3,2 мм.рт.ст. входят в пределы физиологической нормы – 100-140 мм.рт.ст.

ДАД девушек 11-х классов МОУ школы №44 ниже, чем у девушек 11-х классов гимназии при ТюмГУ ($P<0,05$). Значения ДАД выпускниц МОУ школы №44 и выпускниц гимназии при ТюмГУ, равные соответственно 63,7±2,2 и 70,2±1,1 мм.рт.ст. входят в пределы физиологической нормы: 60-90 мм.рт.ст. Значения ДАД обследованных выпускников МОУ школы №44 и гимназии при ТюмГУ, равные соответственно 73,0±3,2 и 71,0±2,7 мм.рт.ст. входят в пределы физиологической нормы: 60-90 мм.рт.ст.

На основе полученных результатов был рассчитан адаптационный потенциал (или уровень здоровья) выпускников, который является удовлетворительным в каждой обследованной группе учащихся, т.к. его значения не выходят за пределы 2,1 у.е.

В тоже время нам хотелось бы обратить внимание на то обстоятельство, что уровень здоровья девушек МОУ школы №44 достоверно выше, уровня здоровья юношей МОУ школы №44 ($P<0,05$). А достоверность различий между уровнем

здоровья девушек и юношей гимназии при ТюмГУ составляет 89,04 % (P>0,05; P=0,1096).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолаев, Ю.А. Возрастная физиология : учеб. пособие для студентов / Ю.А. Ермолаев. – М. : СпортАкадемПресс, 2001. – 444 с.
2. Кабанов, С.А. Оценочная деятельность в проблеме двигательной активности и здоровья человека XXI века / С.А. Кабанов, Р.У. Гаттаров // Проблемы формирования здоровья и здорового образа жизни. – Тюмень, 2005. – С. 70-73.
3. Койносов, А.П. Морфофункциональные особенности организма подростков, имеющих различный двигательный режим / А.П. Койносов // Физическая культура, спорт, здоровье: состояние и перспективы совершенствования. – Тюмень, 2003. – С. 52 - 59.
4. Прокопьев, Н.Я. Определение количества и качества здоровья. Ч. 1. Основные понятия и методы : учеб. пособие / Н.Я. Прокопьев, В.М. Чимаров. – Тюмень : Вектор Бук, 2003. – 112 с.

УДК 616.71

А.Н. Прокопьев,
г.Тюмень

Ширина суставной щели коленного сустава у мужчин периода первого зрелого возраста различных типов конституции

Изучена ширина рентгеновской суставной щели коленного сустава у мужчин различных типов конституции с закрытыми диафизарными переломами костей голени. Оценена зависимость величины суставной щели от переломов диафизарной части костей голени.

Мужчины, коленный сустав, соматотип.

Актуальность исследования. Закрытые диафизарные переломы костей голени в структуре травматических повреждений встречаются часто, представляют определенные трудности для лечения и не всегда отвечают желаемым результатам. Современные методы консервативного и оперативного лечения предусматривают тщательное сопоставление костных отломков большеберцовой кости и их надежное удержание на весь период консолидации перелома [1–5]. Многолетний клинический опыт лечения пострадавших с диафизарными переломами костей голени свидетельствует о том, что если состояние костной и мягких тканей области перелома находится под пристальным вниманием врача, то коленный сустав нередко выпадает из его поля зрения. Практические врачи нередко наблюдают больных, у которых в первые дни после травмы перелом костей голени является доминирующим и не вызывает диагностических сомнений, в то время как внутренние повреждения коленного сустава на фоне перелома отходят на второй план и остаются в тени. По этому поводу выдающийся английский ортопед Р. Джонс писал «Коленный сустав также полон загадок, как и брюшная полость» [6].

На сегодняшний день обойдено вниманием морфологов и травматологов состояние суставной щели коленного сустава у пострадавших с переломами костей голени. Имеющиеся исследования [7,8] затрагивают внутреннее состояние сустав формирующих образований у спортсменов и не касаются пострадавших с диафизарными переломами костей голени.

Цель исследования: изучить ширину суставной щели коленного сустава у мужчин различных типов конституции с закрытыми диафизарными переломами костей голени.

Материал и методы исследования. У 22 мужчин периода первого зрелого возраста (27,4±1,2 лет) с закрытыми диафизарными переломами костей голени (основная группа – ОГ) изучена ширина суставной щели коленного сустава. Нормостенический тип конституции диагностирован у 9, астенический – у 8, гиперстенический – у 5 человек. В качестве контроля обследованы 27 мужчин того же возраста (28,5±1,1 лет), входящие в первую и вторую группы здоровья, не имевшие травм (контрольная группа – КГ). Ширина латерального и медиального отделов суставной щели коленного сустава определялась по рентгенограммам с помощью компьютера. Оценка соматотипа проводилась по Черноруцкому [9,10]. Материал исследования обработан статистически с использованием t - критерия Стьюдента. Исследования соответствовали Приказу МЗ РФ № 226 от 19.06.2003 г. «Правила клинической практики в РФ».

Результаты исследований и их обсуждение

Основная группа. Ширина суставной щели коленного сустава складывается из двух частей – латерального и медиального отделов. У мужчин астенического типа конституции (табл. 1) ширина латеральной части суставной щели коленного сустава в абсолютных значениях составила 7,83 мм, что на 0,10 мм больше, чем у мужчин нормостенического и на 0,29 мм больше, чем у мужчин гиперстенического типа конституции. Измерениями установлено, что достоверных различий в ширине медиального края суставной щели коленного сустава у мужчин разных соматотипов нет (P>0,05). В абсолютных значениях ширина медиальной части суставной щели коленного сустава мужчин астенического типа конституции равна 6,48 мм, что на 0,16 мм больше, чем у мужчин нормостенического типа конституции и на 0,33 мм больше, чем у мужчин гиперстенического телосложения.

В абсолютных значениях ширина медиального края суставной щели коленного сустава меньше у мужчин гиперстенического типа конституции. Достоверных различий в выраженности размеров ширины латерального и медиального края суставной щели мы не получили (P>0,05).

Применительно к типам конституции следует отметить, что размеры латерального края суставной щели коленного сустава у мужчин астенического типа конституции на 1,19 мм больше. То же в равной мере относится к нормостеническому – на 1,25 мм и гиперстеническому типу конституции – на 1,23 мм.

Таблица 1

Ширина (мм) суставной щели коленного сустава (мм) мужчин первого зрелого возраста (M±m)

Группа	Тип конституции		
	Нормостенический	Астенический	Гиперстенический
Латеральный край суставной щели коленного сустава			
ОГ	7,73±0,18	7,83±0,19	7,54±0,16
КГ	7,81±0,20	7,87±0,18	7,62±0,17
Медиальный край суставной щели коленного сустава			
ОГ	6,48±0,21	6,64±0,17	6,31±0,13
КГ	6,43±0,20	6,58±0,19	6,34±0,15

Контрольная группа. У мужчин данной группы мы также не выявили достоверных отличий в выраженности ширины суставной щели коленного сустава

(P>0,05). Как и у мужчин основной группы (рис. 1,2), у представителей контрольной группы набольшие значения получены при изучении латерального края щели, причем в абсолютных значениях более выраженные у представителей астенического типа телосложения. У мужчин астенического типа конституции ширина латерального края суставной щели коленного сустава в абсолютных значениях была на 0,06 мм больше, чем у мужчин нормостенического типа конституции и на 0,25 мм больше, чем у мужчин гиперстенического типа конституции.

Компьютерная обработка результатов измерений свидетельствовала о том, что медиальный край суставной щели коленного сустава в абсолютных значениях также был больше у мужчин астенического типа конституции, причем на 0,15 мм больше, чем у представителей нормостенического и на 0,24 мм больше, чем мужчин гиперстенического телосложения. В абсолютных значениях размеры латерального края суставной щели коленного сустава у мужчин нормостенического типа конституции были на 1,38 мм больше, чем размеры медиального края. Отличие размеров латерального края суставной щели коленного сустава у представителей астенического и гиперстенического типов конституции соответственно составили 1,29 мм и 1,28 мм.

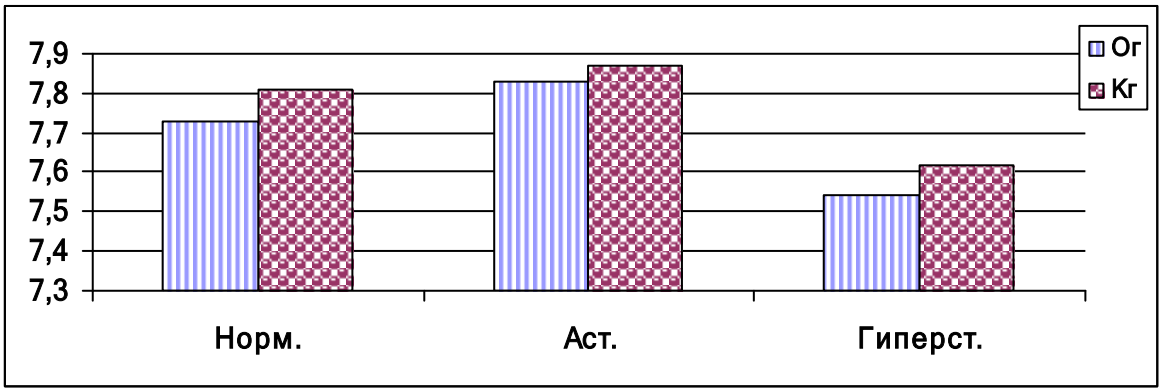

Рис. 1. Размеры латерального края суставной щели коленного сустава у мужчин периода первого зрелого возраста.

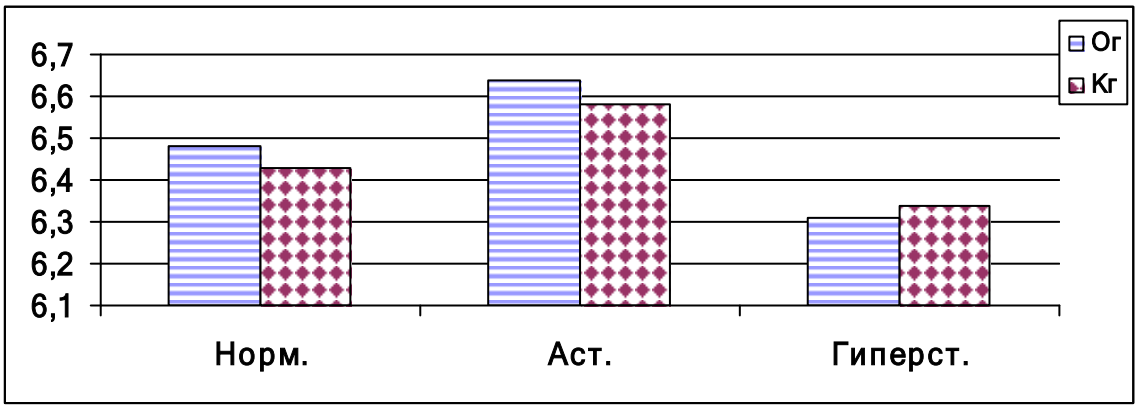

Рис. 2. Размеры медиального края суставной щели коленного сустава у мужчин периода первого зрелого возраста.

Выводы

Ширина латерального края суставной щели коленного сустава у мужчин периода первого зрелого возраста в абсолютных значениях больше, чем медиального.

Достоверных различий в показателях ширины латерального и медиального края суставной щели коленного сустава у мужчин периода первого зрелого возраста

основной и контрольной групп астенического, нормостенического и гиперстенического типов конституции нет (P>0,05).

Перелом диафизарной части костей голени не влияет на ширину латерального и медиального края суставной щели коленного сустава.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ben-Galim, P. Intramedullary fixation of tibial shaft fractures using an expandable nail / P. Ben-Galim, Y. Rosenblatt, N. Parnes, S. Dekel E.L. Steinberg //Clin Orthop Relat Res. – 2007. – Feb. – S. 234-240.
2. Fernandes, H. J. Comparative multicenter study of treatment of multi-fragmented tibial diaphyseal fractures with nonreamed interlocking nails and with bridging plates /H. J. Fernandes, M. H. Sakaki, S. Silva Jdos // Clinics. – 2006. – Aug; 61(4). – S. 333-338.
3. Kolodziej, R. Treatment of tibial shaft fractures by intramedullary locking nailing /R. Kolodziej, J. Blacha, T. Blicharski, J. Gagala // Chir Narzadow Ruchu Ortop. – Pol. 2005. – 70(6). – S. 415-418.
4. Audige, L. Path analysis of factors for delayed healing and nonunion in 416 operatively treated tibial shaft fractures / L. Audige, D. Griffin, M. Bhandari, J. Kellam // Clin Orthop Relat Res. – 2005. – Sep. – S. 221-232.
5. Sakaki, M. H. Comparative study of the locked intramedullary nail and Ender pins in the treatment of tibial diaphyseal fractures /M. H. Sakaki, A. T. Crocci, A. V. Zumiotti //Clinics. – 2007. – Aug. – 62(4). – S. 455-464.
6. Watson-Jones, R. Injuries of the leg. Fractures and joint injuries /R. Watson-Jones // Vol. Z. Edinburg and London, 1956. – 801 s.
7. Сак, Н. Н. Изменения суставного хряща в условиях длительных физических нагрузок /Н. Н. Сак //Антропогенетика, антропология и спорт: материалы 2-го Всесоюз. симпозиума. – Винница, 1980. – Том 2. – С. 284–186.
8. Никитюк, Б. А. Интегративные подходы в возрастной и спортивной антропологии /Б. А. Никитюк – М. : Ин-т психологии РАН, 1999. – 224 с.
9. 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.
10. Маркс, В. О. Ортопедическая диагностика: рук-во-справ. /В. О. Маркс. – М. : Наука и техника, 1978. – 511 с.

УДК 616-071

А. Н.Прокопьев,
Н.Я.Прокопьев,
г.Тюмень
К.А.Пономарева,
г. Шадринск

Гармония и золотая пропорция

В статье рассматриваются трактования понятий гармония и золотая пропорция, представлены их основные характеристики.

Гармония, золотая пропорция.

Понятие «гармония» принадлежит античным философам [2,6,10]. В «Современном энциклопедическом словаре» [16] гармония (греческое harmonia) определяется как связь, стройность, соразмерность. История учения о гармонии гораздо

старше даже тех старых литературных источников, на которые, как на своеобразные точки отсчета ссылаются некоторые авторы [4,13,17,26]. В основе мотивов лежат, прежде всего, интересы социальной практики, находящие свое идеальное выражение в 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 [11,14]. 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 которых человек мог бы отличать благоприятные для него явления от 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 [13].

Умение древнего человека дифференцированно характеризовать мир неизбежно приводило его к идее о лучшем мире, о лучшем, совершенном 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 (от греч. – symmetria – соразмерность), 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 [2,13,27].

Проблема гармонии интересовала многих ученых. Не прошли мимо этого такие выдающиеся исследователи, 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, создавших 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 [3,5,7,9,11,12].

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 [12]. 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 [12,17].

Гармония – это особое, целостное единство, охватывающее абсолютно все сущее как материальное, так и идеальное. 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 [3]. Но анализ законов восприятия показывает, что это не так.

Сегодня сущность гармонии невозможно выявить ни в биологии, ни в искусстве, ни в абстрактно-математических 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 [8,23,24,25].

Учение древних о божественной пропорции было учением о начале начал [2,9]. 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 [23,24].

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 [20,21].

«Симметрия устанавливает забавное и удивительное родство между предметами, явлениями и теориями, внешне никак не связанными», считает Г.М. Штендер [27]. 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 в 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 [17,22]. 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. Мы безошибочно отличаем ребенка и взрослого по силуэту, хотя ребенок по расстоянию от нас может быть ближе и проецируется на сетчатку вдвое большим. Образ декодируется по относительной размерено–пространственной структуре. Соразмерность и пропорция – это тот особый вид измерения, когда условный эталон не требуется. Это мера особая, когда эталоном объекта является сам объект. Поэтому каждая реальная форма имеет свою точную формулу, свое кодовое значение. 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 [5,18,19].

Так, например, есть смысл говорить о соразмерности человеческого тела, имея в виду всего человека [22]. Так же точно можно говорить о соразмерности одного туловища, о соразмерности головы, о соразмерности ноги, например, бедра, голени, стопы. Во всех случаях это безразмерная характеристика описываемого объекта, не имеющая размерного модуля, полученная сравнением трех протяженностей: высота (вертикаль), ширина (горизонталь) и длины (горизонталь, прямоугольно ориентированная к ширине). Все эти понятия, отнесенные к живому, имеют как физический, так и биологический смысл.

Пропорция – понятие широкое и сложное [4,13]. Но в области медицины, например анатомии и травматологии, оно имеет вполне конкретное значение. 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 и анализировать с чисто практической точки зрения анатомические составляющие конкретной кости, например большеберцовой, с её наружным и внутренним кортикальным слоем, с размерами костномозговой полости и т.д. Для чего? С какой целью? На эти вопросы можно ответить однозначно – с практической целью. Действительно, сегодня реалии нашей жизни свидетельствуют о том, что в практике травматологии диафизарные переломы костей голени занимают одно из лидирующих мест, как по частоте встречаемости, так и по продолжительности временной нетрудоспособности. В этой связи встаёт вопрос о том, какой метод лечения у данного конкретного больного является предпочтительным. Если методом выбора является внутрикостный остеосинтез, то сразу появляется ряд сложных, но вполне разрешимых вопросов – какой длины и диаметра должен быть стержень, будут ли

соответствовать размеры стержня пропорциям большеберцовой кости, особенно при её варусной или вальгусной оси и т.д. Изучение структурных элементов большеберцовой кости с позиций золотого сечения [15] свидетельствуют о том, что нельзя нарушать сложившиеся в процессе онтогенеза человека её составляющие. Не целесообразно проводить, как это делается в различных травматологических клиниках мира, рассверливание костномозговой полости большеберцовой кости для введения (вбивания) в неё металлического стержня, так как это нарушает имеющиеся пропорции золотого сечения. Помимо познавательных, 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 и т.п.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Брунов, Н.И. Очерки по истории архитектуры. Т. 2 / Н. И. Брунов. – М., 1935.
2. Брунов, Н.И. Пропорции античной и средневековой архитектуры / Н. И. Брунов. – М., 1935.
3. Герднер, М. Теория относительности для миллионеров / М. Герднер. – М., Л, 1978. – 295 с.
4. Гика, М. Эстетика пропорций в природе и искусстве / М. Гика. – М. : Изд-во акад. архитектуры, 1936. – 236 с.
5. Глазер, В.Д. Информация и зрение / В. Д. Глазер, И. И. Цукерман. – М., Л. : Изд-во АН СССР, 1961.
6. Евклид. Начала / Евклид. – М., Л., 1948–1950.
7. Кант, И. О первом основании различия сторон в пространстве. Т. 2 / И. Кант. – М., 1964.
8. Коробко, В.И. Золотое сечение и проблемы гармонии систем / В.И. Коробко. – М., Изд-во Ассоциации строит. вузов стран СНГ, 1998. – 373 с.
9. Леонардо да Винчи. Избранные произведения : в 2-х т. / Леонардо да Винчи. – М., 1935.
10. Лосев, А.Ф. Пифагореизм / А. Ф. Лосев // Философская энциклопедия. – М., 1967. – Т. 4.
11. Лосев, А.Ф. Художественные каноны как проблема стиля / А. Ф. Лосев // Вопросы эстетики. – М., 1964. – Вып. 6. – С. 124-129.
12. Марутаев, М.А. О гармонии как закономерности / М.А. Марутаев // Принцип симметрии. – М., 1978.
13. Мессель, Э. Пропорция в античности и в средние века / Э. Мессель. – М., 1936.
14. Платон. Сочинения : в 3-х т. / Платон. – М., 1968–1972.
15. Прокопьев, А.Н. Золотое сечение, переломы костей голени и диалектика : монография / А.Н. Прокопьев, Н.Я. Прокопьев. – Шадринск : Шадр. Дом Печати, 2008. – 182 с.
16. Современный энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – Изд. 4-е. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 1632 с.
17. Сороко, Э.М. Структурная гармония систем / Э.М. Сороко ; под ред. Е.М. Бобросова. – Мн. : Наука и техника, 1984. – 264 с.
18. Стахов, А.П. Коды золотой пропорции / А.П. Стахов. – М. : Радио и связь, 1984. – 152 с.
19. Тимердинг, Г.Е. Золотое сечение : пер. с нем. / Г.Е. Тимердинг. – Петроград : Науч. книгоизд-во, 1924. – 86 с.
20. Урманцев, Ю.А. Симметрия природы и природа симметрии: философские и естественно-научные аспекты / Ю.А. Урманцев. – Изд. 2-е, стереотип.. – М. : КомКнига, 2006. – 232 с.
21. Урманцев, Ю.А. Симметрия природы и природа симметрии / Ю.А. Урманцев. – М., 1974.
22. Цейзинг, А. Золотое деление как основной морфологический закон в природе и искусстве / А. Цейзинг. – М., 1986.

23. 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.

24. Шевелев, И.Ш. Формообразование: Число. Форма. Искусство. Жизнь / И.Ш. Шевелев. – Кострома : Дизайн-центр, 1995. – 166 с.

25. Шевелев, И.Ш. Золотое сечение: три взгляда на природу гармонии / И.Ш. Шевелев, М.А. Марутаев, И.П. Шмелев. – М. : Стройиздат, 1990. – 343 с.

26. Шестаков, В.П. Гармония как эстетическая категория / В.П. Шестаков. – М., 1973.

27. Штендер, Г.М. Восстановление Нередицы / Г.М. Штнедер // Новгородский исторический сборник. – Новгород, 1962. – С. 43.

УДК 616-0.53.2.01

А.Н. Прокопьев,
г.Тюмень

Клинико-анатомические особенности смещения большеберцовой кости при её переломах

В статье рассматриваются клинические и анатомические особенности смещения костных отломков большеберцовой кости при её переломах.

Большеберцовая кость, переломы, смещение.

Актуальность исследования. В структуре травматических повреждений переломы диафизарной части голени занимают одно из первых мест по частоте повреждений, продолжительности лечения и экономическим затратам на реабилитацию. В последние годы внимание врачей-травматологов привлекает метод «закрытого» внутрикостного остеосинтеза металлическим стержнем, требующий хороших знаний анатомии [1–7].

Цель исследования: изучить клинические и анатомические особенности смещения большеберцовой кости при её переломах.

Материалы исследования. Изучены клинические, рентгенологические и анатомические проявления перелома костей голени у 185 мужчин периода юношеского, первого и второго периодов зрелого возраста. Исследования соответствовали Приказу МЗ РФ за № 226 от 19.06.2003 года «Правила клинической практики в РФ».

Результаты исследования и их обсуждение. Топографическая анатомия голени имеет ряд существенных особенностей, влияющих на варианты смещения отломков берцовых костей в различных сегментах. К ним относится наличие как массивных мышечно-фасциальных футляров, так и большое количество сухожилий различной функциональной направленности. В этой области проходят крупные сосудисто-нервные образования, кровоснабжающие и иннервирующие стопу, голеностопный сустав и саму голень. Кроме того, мыщелки большеберцовой кости образуют одну из суставных поверхностей коленного сустава, а дистальные концы большеберцовой и малоберцовой костей – суставную вилку голеностопного сустава. Таким образом, переломы области проксимального и дистального эпифизов берцовых костей, как правило, являются внутрисуставными.

На голени различают три крупных мышечно-фасциальных группы: передняя группа мышц (разгибатели стопы), задняя (сгибатели стопы) и латеральная группы

(сгибающие и отводящие стопу), которые находятся в соответствующих апоневротических футлярах.

Передняя группа мышц располагается в переднем фасциальном ложе. Ее образуют (от медиальной поверхности – кнаружи) передняя большеберцовая мышца (m. tibialis anterior), длинный разгибатель большого пальца (m. extensor hallicis longus) и длинный разгибатель пальцев (m. extensordigitorumlongus).

Задняя группа мышц разделена на поверхностный и глубокие слои. Поверхностный слой задней группы составляют (от поверхности – внутрь) икроножная мышца (m. gastrocnemius), имеющая две головки: медиальную и латеральную (caput medial e et caput laterale), камбаловидная мышца (m.soleus) и подошвенная (m.plantaris), проходящая между медиальными головками икроножной и камбаловидной мышц.

Икроножная и камбаловидная мышца составляют трехглавую мышцу голени (m. triceps surae), сухожилие которой (ахиллово) прикрепляется к пяточному бугру.

Глубокий слой задней группы голени представлен четырьмя группами мышц, располагающимися в одной плоскости. Это подколенная мышца (m. popliteus), длинный сгибатель пальцев (m. flexor digitorum longus), длинный сгибатель большого пальца (m. flexor hallicis longus) и задняя большеберцовая мышца (m. tibialis posterior). В наружную группу входят только две мышцы, находящиеся в наружном фасциальном ложе. Это длинная (m. peroneus longus) и короткая малоберцовые мышцы (m. peroneus brevis). Мышцы наружной группы почти полностью прикрывают малоберцовую кость.

На голени имеются три костно-мышечных канала. Это верхний мышечно-малоберцовый (canalis musculoperoneus superior), голеноподколенный (canalis cruropopliteus) и нижний мышечно-малоберцовый каналы (canalis musculoperoneus inferior). Первый расположен в наружном фасциальном ложе и образован малоберцовой костью и длинной малоберцовой мышцей. В канале проходит общий малоберцовый нерв (n. peroneus communis), который на границе верхней и средней третей делится на терминальные ветви – глубокий и поверхностный малоберцовые нервы (n. peroneus profundus et n.peroneus superficialis).

Голеноподколенный канал находится в заднем фасциальном ложе голени между поверхностной и глубокой группами мышц. Через него проходят большеберцовые сосуды (a. et v. tibialis anteriores) и большеберцовый нерв (n. tibialis).

Нижний мышечно-малоберцовый канал расположен на уровне средней трети голени. Его стенками являются задняя большеберцовая мышца, длинный сгибатель большого пальца и малоберцовая кость. В нем проходит малоберцовая артерия (a. peronea).

Основные сосудисто-нервные образования голени, имеющие практическое значение при переломах берцовых костей, представлены передненаружным сосудисто-нервным пучком, который образуют передняя большеберцовая артерия (a. tibialis anterior) и глубокий малоберцовый нерв (n. peroneus profundus), и задним сосудисто-нервным пучком, состоящим из задней большеберцовой артерии (a. tibialis posterior), большеберцового нерва (n. tibialis) и малоберцовой артерии (a. peronea).

Передняя большеберцовая артерия отходит непосредственно от подколенной артерии, продолжается в переднем фасциальном ложе от верхней трети малоберцовой кости вниз до голеностопного сустава, отдавая периферические артерии.

Глубокий малоберцовый нерв дистальнее головки малоберцовой кости отходит от общего малоберцового нерва, прободает межмышечную перегородку и направляется в передний фасциальный футляр. Проекция передненаружного сосудисто-нервного пучка голени практически на всем протяжении находится на 1-1,5 см латеральнее гребня большеберцовой кости.

Задняя большеберцовая артерия отходит от подколенной артерии ниже на 3-4 см и идет непосредственно по задней большеберцовой мышце. В верхней трети голени от нее отсоединяется малоберцовая артерия, а дистальнее – мышечные ветви. Ближе к нижней трети артерия из-под нижнего края икроножной мышцы следует в глубоком клетчаточном пространстве голени в сопровождении одноименной вены.

Большеберцовой нерв в верхней и средней трети голени идет параллельно задней большеберцовой артерии, причем снаружи от нее. В нижней трети голени взаимоотношения большеберцового нерва с артерией могут меняться. Малоберцовая артерия ответвляется от задней большеберцовой артерии в верхней трети голени, проходя между поверхностными и глубокими мышцами задней группы, рядом с головкой малоберцовой кости. В верхней трети голени она находится в голеноподколенном канале, в средней трети переходя в нижний мышечно-малоберцовый канал. В нижней трети голени артерия лежит в непосредственной близости от внутреннего края большеберцовой кости. Принято различать переломы костей голени в области проксимального метаэпифиза, диафизарные переломы и переломы дистального метаэпифиза (переломы области голеностопного сустава).

В каждом сегменте смещение отломков происходит в соответствии с вектором приложения и силой травмирующего агента, а также в соответствии с особенностями мышечно-связочного аппарата.

Переломы костей голени в верхней трети. Проксимальный отломок смещается резко кпереди и находится в положении максимального разгибания за счет действия четырехглавой мышцы бедра (m. quadriceps femoris), которая прикрепляется к бугристости большеберцовой кости (tuberositas tibiae). Дистальный отломок также смещается несколько кпереди, но кзади от проксимального отломка в связи с сокращением трехглавой мышцы голени (m. triceps surae), которая, в свою очередь, фиксируется к пяточной кости. Из-за такого смещения отломков образуется угол, открытый кзади.

В средней и на границе средней и нижней третей голени встречаются косые или оскольчатые переломы, часто с угловым смещением отломков, с углом, открытым кнаружи. Это происходит из-за того, что за счет действия четырехглавой мышцы бедра, а также портняжной, нежной и полуперепончатой мышц (m.m. quadriceps femoris, sartorius, gracilis, semimembranosus), которые крепятся к бугристости большеберцовой кости (tuberositas tibiae), проксимальный отломок смещается кпереди и кнутри. При этом дистальный отломок под действием естественной тяжести голени и стопы смещается кзади и кнаружи. Стопа при таких переломах опущена и ротирована кнаружи. Более для этой области характерны косые и кососпиральные переломы со скручиванием конечности по линии излома, обычно кнаружи.

В нижней трети голени, под действием четырехглавой мышцы бедра (m. quadriceps femoris) и разгибателей стопы, которые прикрепляются к бугристости большеберцовой кости (tuberositas tibiae), проксимальный отломок смещается кпереди и кверху, тогда как дистальный отломок из-за действия ахиллова сухожилия, фиксирующегося к пяточной кости, смещается кзади и кверху.

Учитывая представленные выше особенности анатомического строения голени и возможные смещения костных отломков при её переломах в верхней, средней и нижней трети, нами разработан способ оценки тяжести переломов костей голени человека (Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2010611643).

Таким образом, знание анатомических особенностей строения голени, возможное смещение отломков большеберцовой кости при её переломах позволяет врачу сориентироваться в тяжести первоначальной травмы и выбрать адекватный повреждению метод лечения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Слободской, А.Б. Механизмы смещения отломков при переломах костей конечностей (топографо–анатомические и клинические аспекты) : практ. рук-во для врачей / А.Б. Слободской, Г.П. Котельников, Н.В. Островский. – Самара, 2004.
2. Huang, P. Comparison of LCP and locked intramedullary nailing fixation in treatment of tibial diaphysis fractures /Huang P., Tang P., Yao Q. // Zhongguo Xiu Fu Chong Jian Wai Ke Za Zhi. – 2007. – Nov; 21 (11). – P. 1167–1170.
3. Jackson, M. Fine wire frame-assisted intramedullary nailing of the tibia / M. Jackson, C.J. Topliss, R.M. Atkins // J Orthop Trauma. – 2003. – Mar; 17(3). – P. 222–224.
4. Kutty, S. Tibial shaft fractures treated with the AO undreamed tibial nail / S. Kutty, M. Farooq, D. Murphy // Ir. J. Med. Sci. – 2003. – Jul-Sep; 172(3). – P. 141–142.
5. Sakaki, M.H. Comparative study of the locked intramedullary nail and Ender pins in the treatment of tibial diaphyseal fractures / M.H. Sakaki, A.T. Crocci, A.V. Zumiotti // Clinics. – 2007. – Aug; 62(4). – P. 455–464.
6. Steinberg, E.L. Intramedullary fixation of tibial shaft fractures using an expandable nail: early results of 54 acute tibial shaft fractures / E.L. Steinberg, D.S. Geller, S.V. Yacoubian // J Orthop Trauma. – 2006. – May; 20(5). – P. 303–309; discussion 315–316.
7. García Juárez, J.D. Use of the orthofix intramedullary nail in tibial shaft fractures. A review of 22 cases / J.D. García Juárez, J.M. Aguilera Zepeda, A.T. Bienvenu // Acta Ortop. Mex. – 2007. – Jul-Aug. 21(4). – P. 212–216.

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

УДК 316

Д.В. Богдан,
г.Шадринск

Мобильность как общенаучная категория

В статье дается анализ понятия мобильность, социальная мобильность как производная адаптации, гибкости, конкурентности.

Мобильность, социальная мобильность.

Исследования мобильности связано с инновационными аспектами развития всех сфер жизни общества, структурными и содержательными изменениями в социальных и педагогических отношениях. Изменяются сложившиеся представления о мире и человеке, о системе его ценностных ориентаций, характере личностной самореализации, которая объективно основывается на проявлении человеком готовности к мобильному самоутверждению. Поступательное развитие общества во всех сферах постоянно требует активного включения личности в систему общественных отношении, которые требуют интеллектуальной, творческой деятельности каждого человека.

Современное общество побуждает личность к самоутверждению, что предполагает у нее наличие активной жизненной позиции. Однако в современной системе образования мы часто сталкиваемся с обучением, которое не всегда обеспечивает формирование мобильности у учащихся. У человека, постоянно воспитывающегося в условиях репродуктивной деятельности, формируется инертный тип мышления, он лишен любознательности и творческой активности, у него не формируется умение мыслить самостоятельно, творчески. Он не способен выйти за пределы ситуации, найти нестандартные решения и взять на себя ответственность за их принятие. Инертность мышления, стандартность, шаблонность рождает человека пассивного, равнодушного, безучастного к окружающему, человека, теряющего активную жизненную позицию. Это обуславливает необходимость формирования мобильной личности в образовательном процессе.

Становление мобильной личности - двойственный процесс: с одной стороны, требующий гуманной педагогической коррекции, с другой - субъективной внешней и внутренней активности самого человека. Социальное самоопределение, осознание человеком своей социальной природы, своего места в обществе включает в себя осознание социальных позиций, занимаемых в различных социальных структурах, путей и возможностей своего дальнейшего социального продвижения.

Философские словари определяют мобильность как способность к движению. Любой переход индивида, социального объекта или ценности из одного социального уровня к другому. Различают внутреннегенерационную мобильность, которая охватывает движение индивидов и групп в границах одной генерации, т.е. на протяжении всей их собственной жизни, и межгенерационную, которая фиксирует движение индивидов и групп с учетом их принадлежности к разным генерациям (сравнивая, например, статусы и роли родителей и детей). [11]

В настоящее время понятие мобильности постепенно входит в оборот педагогической науки. В работах по педагогике рассматриваются такие понятия, как социальная мобильность (т.е. «готовность и способность сменить не только место

работы или специальность, но и свою социальную роль (например, рабочий – общественный деятель)», профессиональная мобильность (т.е. «готовность и способность рабочего к быстрой смене выполняемых производственных заданий, рабочих мест и отрасли» [7; с.70].

В справочной литературе понятия «мобильность», «социальная мобильность» определяются следующим образом:

Мобильность (от лат. Mobilis - подвижный) – подвижность.

Мобильность социальная — англ. mobility, social; soziale; фр. mobilite sociale; чешек. mobilita socidlni. Перемещение индивидов или групп в социальном пространстве. Различают: мобильность социальную вертикальную и мобильность социальную горизонтальную. Изменение положения индивида или группы в социальной структуре. [18, стр. 10, 185]

Словарь-справочник по педагогике определяет понятие социальной мобильности как изменение статуса (человека или группы) в социальной структуре общества в связи с переходом из одного социального слоя в другой (вертикальная мобильность) или перемещение в пределах одного или того же социального слоя (горизонтальная мобильность). Выражается в способности человека быстро и адекватно модифицировать свою деятельность при возникновении новых обстоятельств. В контексте образовательной проблематики обозначает перемещение индивидов в социально-профессиональной структуре общества, связанные с изменениями в их образовательном статусе: горизонтальные – смена рода занятий в рамках одного и того же квалификационного ранга и вертикальные – переход к более сложным видам занятий после прохождения очередных ступеней образовательной лестницы, а также качество, приобретенное в процессе учебной деятельности и выраженное в способности легко и быстро приспосабливаться к изменениям в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач. Социально мобильным принято называть индивида, обладающего способностью оперативно и адекватно реагировать на изменения. Уровень социальной мобильности зависит от качества полученного образования. [16, стр. 357].

Понятие мобильности, по мнению Ф. Хароняна, соотносится с двумя близкими ему по значению понятиями гибкости и вариативности. Термин вариативность (от англ. variability – «вариабельность», многосторонность) употребляется для обозначения мобильности по горизонтали, т.е. характеризует «смену моделей поведения более или менее одинакового уровня интеграции» [14; с.133].

Термин гибкость (от англ. flexibility) обозначает мобильность по вертикали, т.е. смещение с одного иерархического уровня на другой. Проявление мобильности, таким образом, является свидетельством более высокого уровня когнитивного развития личности, ее большей зрелости. Согласно исследованию Ф. Хароняна, на первом уровне развития происходит выбор между противоположными ценностями. Так, полезависимые выбирают принадлежность к другим людям, зависимость, детерминированность. Поленезависимые, наоборот, предпочитают изоляцию, самодостаточность, свободу воли. Но когда человек в своем когнитивном развитии становится достаточно зрелым, он научается совмещать в себе эти противоречивые тенденции, и в зависимости от ситуации, своих целей и задач приобретает способность действовать не под влиянием внешних факторов, а на основе собственных мотивов, стремлений адекватно данной ситуации.

Эта точка зрения созвучна и концепции А.Ф. Лазурского [13], который выделяет разные уровни адаптации личности и указывает, что человек на самом высоком уровне адаптации становится менее зависимым от среды и даже более того, начинает изменять

эту среду. Поведение такого человека больше обусловлено внутренними, чем средовыми, факторами, но чтобы этого достичь, необходимо пройти ряд этапов. Сначала человек выбирает один из полюсов поведения, затем, вследствие своего когнитивного и личностного развития, накапливает в себе силы для интеграции разных форм поведения и стратегий, что проявляется в феномене мобильности.

О.В. Амосова, связывает мобильность с овладением конкретными умениями. Определяет ее как «умение быстрой перестройки, корректировки своих действий в конкретных ситуациях, умение быстрого реагирования на происходящие изменения» [6; с.27].

Мобильность в понимании Н.И. Томина (применительно к теории систем) является функциональной характеристикой, присущей системам разных уровней и взаимодействий, и рассматривается как «ускоренная подвижность, развивающее содержание, современная перспективность, теоретическая и практическая производительность, способность к быстрой мобилизации сил и способностей для ускоренного достижения целей» [19; с.102].

Термин "социальная мобильность" был введен в социологию в 1927 году П.А. Сорокиным. Под социальной мобильностью понимается любой переход индивида, или социального объекта, или ценности, созданной или модифицированной благодаря деятельности, от одной социальной позиции к другой. По его мнению, все социальные перемещения личности или социальной группы включают в процесс мобильности. [17, стр. 231]

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях начинают разрабатываться различные подходы к определению сущности мобильности и ее значения в жизнедеятельности человека (Л.А. Амирова, О.В. Амосова, З.А. Багишаев, Ю.И. Калиновский, Н.И. Томин, Н.Ф. Хорошко и др.).

В исследованиях Н.Ф. Хорошко описываются механизмы возникновения и развития конструкторской мобильности человека, сущность которой представлена как совокупность характерологических индивидуальных унаследованных или приобретенных качеств личности, проявляющихся в поступательно-дискретной деятельности, направленной на освоение среды через ее исследование и разумное преобразование [20; с.12].

Важной в данном исследовании является идея о том, что конструкторская мобильность зависит от ценностных установок личности, творческого характера деятельности, т.е. личность тем мобильнее, чем более активен ее творческий потенциал и чем более актуальна и ценна для нее потребность творить.

Осознание взаимосвязи мобильности и творческих возможностей личности описывается в концепции личностных конструктов Дж. Келли. Согласно его гипотезе, человек является исследователем, строящим образ реальности на основе своей индивидуальной системы категориальных шкал – «личностных конструктов», которые представляют собой «суть способы истолкования мира» [10; с.6].

Система личностных конструктов, по Келли, постоянно пульсирует, переходя от состояния расслабления к состоянию сжатия и обратно. В состоянии расслабления связи между конструктами ослабевают, что позволяет под влиянием новой информации их перегруппировывать и образовывать новые связи. После этого наступает период сжатия системы, в процессе которого новые связи закрепляются, возникает новая картина мира. Это чередование в системе Дж. Келли называл творческим циклом, что, по сути, также представляет собой мобильность.

Л.А. Амирова, З.А. Багишаев, Т.В. Луданова исследуют сущность и содержание педагогической мобильности, которая рассматривается как ведущий структурный

компонент личности педагога, определяющий характер его деятельности, целеустремленность, способность реализовать цель и сориентироваться в возможных перспективах [5], [15].

И.В. Василенко рассматривает понятие социокультурной мобильности как совокупности элементов внутренней жизни социальных субъектов, объединенных в целостную систему, которая обеспечивает ту степень объективной подвижности, что нужна для адаптации к окружающей среде или активного воздействия на нее [8; с.15-20].

Исследуя профессиональную мобильность Б.М. Игошев, определил её как интегральное качество личности, выражающее сформированность общепрофессиональной компетентности; способность и готовность индивида к изменениям своей профессиональной позиции, статуса и к перемещениям в профессиональной сфере на основе определенных мировоззренческих представлений и ценностных ориентации, личностных качеств, знаний и в соответствии с личностными потребностями. Он выделяет следующие характеристики профессиональной мобильности педагога: открытость, активность, адаптивность, коммуникативность и креативность. [9].

С 50-х годов 20 века в США и странах Западной Европы развивались исследования проблем социальной, профессиональной и трудовой мобильности, в том числе и межпоколенного аспекта С. Липсет и Р. Бендикс разработали показатели профессиональной мобильности и выделили влияющие на нее факторы.[3] Последующие исследования (Миллер, 1960) уточнили этот тезис, указав на значительные различия в более детальных образцах социальной мобильности.

В работах П. Блау, О. Дункана, Б. Барбера был сделан вывод о преобладании восходящей мобильности над нисходящей и о значительном влиянии на процесс и результаты социальных перемещений таких факторов как социальное происхождение индивида, место жительство, образование религиозная принадлежность и культурный потенциал [1]

В 70-80-е года в западной социологии процессы социальной мобильности все чаще рассматриваются в контексте социальной структуры, основанной на отношении индивидов и социальных групп и собственности на средства производства и во многом определяющей возможности получения образования, престижной специальности, повышения квалификации. В трудах Дж. Голдторпа, Р. Эриксона, М. Хоута и других исследователей был осуществлен сравнительный анализ тенденций социальной мобильности в странах Западной и Восточной Европы, выявлены степень влияния социальных перемещений на изменение социальной структуры общества [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что мобильность подразумевает эффективное приспособление человека к изменяющимся жизненным обстоятельствам, его способность совершенствоваться, гибко реагируя на новые требования и условия существования и адаптируясь к ним. Человек, обладающий мобильностью, проявляет активную жизненную позицию в деятельности, которая определяет ориентацию в жизни, готовность к практическому действию.

Роль образования в формировании мобильности состоит в создании системы благоприятных условий для осуществления личностного самопознания, самовыражения, самоопределения по отношению к природе, культуре, обществу, самому себе. Таким образом, образование должно способствовать формированию тех качеств, которые помогут человеку развиваться в современном мире, иначе говоря, чтобы человек обладал социальной мобильностью. Указание к подготовке образовательными учреждениями людей с развитой мобильностью отражено в Федеральном законе «Об образовании», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»: «Развивающемуся обществу нужны современно

образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью» [12; с.4].

Достижение этого идеала связано, прежде всего, с организацией жизни школы, ее уклада, содержания образования и средств педагогической деятельности. Все эти условия позволяют эффективно влиять на процесс развития индивидуальности детей. Решая эти задачи, школа создает условия, когда разнообразнейшая деятельность как бы пронизывает и наполняет всю школьную жизнь. Инновационные образовательные технологии помогают развивать у учеников качества, присущие мобильному человеку. Развитие таких качеств, как активность, способность к осуществлению выбора, готовность к постоянному совершенствованию, мотивация достижения и другие, происходит при построении учебного процесса с опорой на специальные технологии.

Актуальность развития мобильности у современного человека не вызывает сомнения. Как отмечает З.А. Абасов, «вступление мирового сообщества в постиндустриальную эпоху, процесс глобализации бросают «вызовы» политическим, экономическим и образовательным парадигмам, формам и стилям мышления и деятельности, основанным на приоритете стабильности и устойчивости. Доминирующей тенденцией в мире становится нестабильность, неустойчивость, риск и неопределенность будущего» [4; с.5].

Только сильная личность, по мнению А.Г. Асмолова, готовая жить и работать в этом непрерывно меняющемся мире, способная смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно и нетрадиционно мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом, «в состоянии сделать свою жизнь и жизнь окружающих содержательной, интересной и счастливой» [12].

Мобильность следует рассматривать как готовность и способность человека к самостоятельному и ответственному принятию решений, умению действовать адекватно ситуации и как необходимое условие выживания личности в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Blau, P.M. The American occupational structure / P.M. Blau, O.D. Duncan. – N.Y. : John Wiley and Sons, 1967.
2. Erikkson, R., Goldthorpe J. National variation in socialfluidity Erikkson, R., Goldthorpe J. // CASMIN project working paper. 1986. #9; Hout M. Status, autonomy and training occupational mobility // American journal of sociology. Vol. 89. #6. Dec. 1984. Pp. 1379-1409] 3
3. Lipset S, Bendix R. Social mobility in industrial society. London: William Heinemann Ltd. 1959; Social mobility in industrial society. L.A. : University of California Press, 1967. 6
4. Абасов, З.А. Кризис образования: поиск новой парадигмы / З.А. Абасов // Alma mater. – 2004. – № 11. – С. 3-6.
5. Амирова, Л.А. Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования/ Л.А. Амирова, З.А. Багишаев // Alma mater. – 2004. – № 1. С. – 55-60. 10
6. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М. : Смысл; Академия, 2002. – 416 с.
7. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург : Свердл. обл. ин-т усовершенствования учителей; Науч.-исслед. лаборатория «Альтернативная педагогика», 1996. – 94 с.

8. Василенко, И.В. Социокультурная мобильность как субъективная сторона социальной динамики / И.В. Василенко // Личность. Культура. Общество. – Т. 2. – М. : Просвещение, 2000.– С. 15-20.
9. Игошев, Б.М. Системно-интегративная организация профессиональной подготовки мобильных педагогов : автореф. дис. … докт. пед. наук / Б.М. Игошев. – М., 2008. – 394 с.
10. Келли, Дж.А. Теория личности. Психология личных конструктов / А.Дж. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
11. Кондрашов, В. Новейший философский словарь / В. Кондрашов. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 672 с.
12. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Наука и школа. – 2003. – № 1. – С. 3-19.
13. Лазурский, А.Ф. Очерк науки о характерах / А.Ф. Лазурский. – М. : Наука, 1995. – 271 с.
14. Либин, А.В. Стиль человека: психологический анализ / А.В. Либин [и др.] ; под ред. А.В. Либина. – М. : Смысл, 1998. – 320 с.
15. Луданова, Т.В. Формирование педагогической мобильности у будущих учителей музыки : автореф. … канд. пед. наук / Т.В. Луданова. – Ярославль, 2006. – 23 с.
16. Мижериков, В.А. Справочник-словарь по педагогике / В. А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.
17. Сорокин, П. Социальная мобильность, её формы и флуктуация / П. Сорокин // Кравченко, А.И. Социология : хрестоматия для вузов / А.И. Кравченко. –М. : Академический, 2002.
18. Социологический энциклопедический словарь. М. : НОРМА, 2000.
19. Томин, Н.И. Профессиональное самоопределение школьников: теория, практика, исследование / Н.И. Томин. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2001.
20. Хорошко, Н.Ф. Теория и практика развития конструкторской мобильности школьников : автореф. дисс. … док. пед. наук / Н.Ф. Хорошко. – Челябинск, 1995. – 48 с.

УДК 378

Д.В.Качалов,
г.Шадринск

Содержательно-функциональные компоненты концепции формирования педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей

Разработаны содержательно-функциональные компоненты концепции формирования педагогической культуры у студентов вуза. Выделены функции инновационной образовательной среды:

Педагогическая культура, инновационная среда.

Формирование педагогической культуры как система представляет собой совокупность объектов педагогического процесса, формирующихся и функционирующих в рамках социального института, ориентированную на достижение социально-значимых целей и управляемую на основе нормативно-правовых положений. Данное понимание педагогической системы характеризует специфику педагогического объекта разных уровней – от системы образования в целом до педагогической технологии, в частности.

В результате проведенного анализа научной литературы и поисковой деятельности нами установлено, что формирование педагогической культуры будущих учителей как система включает три компонента: знания, умения, опыт и отношения,

предстающие как собственно компоненты педагогической культуры – мотивационный, когнитивный, деятельностный и творческий.

Мотивационный компонент образует личностно-смысловое поле целостного педагогического знания о педагогической культуре у будущего учителя, которое проецируется на педагогическую деятельность (выстроенный образ Я) и поведение в ней, и реализуется в дальнейшем в профессиональной деятельности.

Когнитивный и мотивационный компоненты определяют в дальнейшем индивидуальный педагогический опыт будущего учителя, интегрирующий в себе знания, ценностные отношения, мотивы, потребности, и проявляется в их умениях и профессионально-педагогических качествах.

Деятельностный компонент определяет операциональную сущность педагогической культуры и умения как результат овладения способами и приемами деятельности; как способность личности на основе знаний и навыков выполнять какую-либо деятельность или действие в изменяющихся условиях.

Система деятельности по овладению целостным педагогическим знанием о педагогической культуре будущих учителей на субъективном уровне. В уровне овладения умениями в контексте педагогической культуры заключено: осмысление сущности труда будущего учителя; прогнозирование инновационной и творческой деятельности в профессионально-педагогическом плане; проецирование знания на их реализацию в технологии педагогической деятельности; рефлексивность (самопознание), самооценка, целеполагание, заинтересованность, творческое отношение.

Творческий компонент реализуется в системе формирования педагогической культуры у будущих учителей через интеграцию мотивационного, деятельностного и когнитивного компонентов и включает: глубокое понимание важности овладения педагогической культурой; осознание педагогической культуры как профессионально-педагогической ценности; способность входить в рефлексивную ситуацию; умение прогнозировать и планировать дальнейшее развитие своих знаний о педагогической деятельности и педагогической культуре учителя.

Рассматривая концепцию формирования педагогической культуры как педагогическую деятельность мы выделяем следующее:

Цель формирования педагогической культуры – достижение определенного уровня сформированности способности и готовности осуществлять педагогическую деятельность на основе применения целостного педагогического знания о нормах и ценностях педагогической культуры, поведения и деятельности, целостного восприятия образовательного процесса, целостного восприятия личности как уникальности и индивидуальности.

Мотивом формирования педагогической культуры является осознание необходимости в ее овладении и применении в создаваемых в условиях обучения ситуациях и в процессе дальнейшее педагогической деятельности.

Действия по формированию педагогической культуры будущих учителей направлены на профессиональную идентификацию будущего учителя, на ориентацию его профессиональных и личностных качеств в контексте требований к подготовке будущего учителя.

Результатом формирования педагогической культуры будущего учителя является: гуманистическая позиция по отношению к детям, психолого-педагогическая компетентность, опыт творческой деятельности, культура профессионального поведения, саморазвитие, саморегуляция собственной деятельности.

Формирование педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей как процесс имеет существенные характеристики: Устойчивость - обеспечивается

регулированием этапов формирования педагогической культуры и частотой педагогической поддержки будущих учителей, а также средствами формирования педагогической культуры. Сохранение сущности объекта концепции формирования педагогической культуры у будущих учителей состоит в согласовании содержательных характеристик педагогических и психологических дисциплин, сохранение их законов, закономерностей, принципов, методов и обеспечивается это за счет учета дифференциации и интеграции психологических и педагогических знаний и на этой основе обращение к «ядру» психологических и педагогических дисциплин, в основу которых положены научные педагогические и психологические теории. Неизменность закономерных связей в формировании педагогической культуры будущих учителей как процесса предусматривает в нашей концепции соблюдение следующих законов и закономерностей:

- закон социальной обусловленности целей, содержания и методов формирования педагогической культуры у будущих учителей. Используя этот закон в контексте нашей концепции мы переводим социальный заказ на подготовку учителя, способного к профессионально-творческой деятельности в процессе обучения и воспитания учащихся и перевод его на уровень педагогических средств и методов, адекватных данному процессу;
- закон воспитывающего и развивающего процесса обучения, который раскрывает в нашей концепции соотношения овладения педагогической культурой и способами деятельности и всестороннего развития личности будущего учителя;
- закон целостности и единства педагогического процесса раскрывает в нашей концепции соотношение части и целого, необходимость гармоничного сочетания единства рационального, эмоционального, сообщающего, поискового, содержательного, операционного, мотивационного компонентов;
- закон единства и взаимосвязи теории и практики в формировании педагогической культуры у будущих учителей раскрывается в создании условий для теоретического осмысления и возможности реализовать полученные знания в создаваемых ситуациях и моделируемой практике;
- закон единства и взаимообусловленности индивидуальной и коллективной организации формирования педагогической культуры у будущего учителя.

Закономерности детализируются в нашей концепции как процессе формирования педагогической культуры у будущего учителя как устойчивые, объективные, существенные, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса формирования педагогической культуры.

В нашей концепции формирования педагогической культуры будущего учителя как процесса необходимо учитывать внешние и внутренние закономерности. Внешние закономерности характеризуют зависимость процесса формирования педагогической культуры будущего учителя от общественных процессов и условий: потребностей общества в учителе, способным реализовать личностно-ориентированное образование на высоком профессиональном уровне. К внутренним закономерностям процесса формирования педагогической культуры у будущего учителя как компоненты разрабатываемой нами концепции отнесены: связи между целями и содержанием процесса формирования педагогической культуры будущего учителя; связи между целями, содержанием и методами формирования педагогической культуры будущего учителя; связи между целями, содержанием, методами и средствами формирования педагогической культуры будущего учителя.

Детализация указанных закономерностей формирования педагогической культуры у будущего учителя как процесса находит выражение в следующем: связь между обучением и воспитанием: деятельность преподавателя формирующего

педагогическую культуру будущего учителя носит воспитывающий характер (воспитание ценностного отношения к будущей педагогической деятельности); зависимость между взаимодействием преподавателя и студентов и результатами, согласно чему процесс формирования педагогической культуры не может состояться, если нет взаимообусловленных отношений, взаимообусловленной деятельности участников процесса, если отсутствует их единство. Это связь между активностью студентов и результатами формирования педагогической культуры – чем интенсивнее, сознательнее процесс овладения компонентами педагогической культуры студента, тем выше качество его сформированности; прочность усвоения учебного материала раскрывается через систематическое прямое и отсроченное повторение изученного, включения его в рамки новых моделируемых ситуаций, в которых необходимо востребование знания о педагогической деятельности и культуре; развитие умений оперировать целостным педагогическим знанием о педагогической культуре зависит от применения поисковых методов, методов проблемного обучения, методов актуализирующих интеллектуальную деятельность, что обусловливает выбор методов и приемов, направленных на формирование указанного качества с позиции мотивационного, содержательно-процессуального и позиционного направлений.

В разрабатываемой нами концепции формирования педагогической культуры будущего учителя, рассматриваемого как процесс, представляющий указанные законы и закономерности, обеспечивающие базу для выработки системы стратегических идей по отношению к формируемому качеству: нацеленность на формирование личности, индивидуальности обладающей общечеловеческими и педагогическими ценностями, способной к плодотворной и продуктивной педагогической деятельности; единство организации учебно-познавательной, поисковой и творческой деятельности; органическое единство обучения и воспитания; оптимизация содержания методов, средств формирования педагогической культуры будущего учителя; установка на отбор методов и приемов формирования педагогической культуры будущего учителя, приносящих максимальный эффект при относительно небольших затратах времени и труда.

Инновационная образовательная среда является компонентом концепции формирования педагогической культуры у будущих учителей, методологическим регулятором которой выступает возможность рассматривать ее как детерминанту установок, стимулов, факторов развития личности студентов, что служит источником поиска новых ресурсов качества формирования личности будущего учителя в целом.

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.

Охарактеризуем части общей структуры инновационной образовательной среды. Процессуально-технологическая часть выполняет процессуально-инициирующую 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). 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. 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.

Поскольку инновационная образовательная среда представляет собой динамическую целостность, то ее характеристика требует выделения определенных критериев, на основании которых можно провести оценку выполняемых ею функций профессионально-личностного развития, а именно, педагогической культуры у будущих учителей. Под критерием мы подразумеваем признаки, на основании которых производится оценка эффективности, а конкретным измерителем его выступает показатель. Чтобы охарактеризовать инновационную образовательную среду как среду формирования педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей наиболее адекватными представляются качественные показатели.

В качестве таковых мы выделяем следующие: обращенность к личности студента, то есть, обладая определенной пластичностью, инновационная среда направлена на создание условий для достижения основной цели – формирование педагогической культуры; предоставление максимальных возможностей для погружения студентов в сферу профессионально-педагогической деятельности; конструктивное содержание информации; раскрытие личностного потенциала будущего учителя.

Реализация названных компонентов концепции формирования педагогической культуры как педагогической системы осуществляется в выявлении сущности системы формирования и сущности структурной единицы – самой педагогической культуры. Реализация концепции формирования педагогической культуры будущих учителей как педагогической деятельности опосредуется через организацию взаимодействия участников образовательного процесса на основе сотрудничества, информативности, соуправления.

Действия будущих учителей в формировании педагогической культуры как компоненты педагогической деятельности включают: восприятие информации, обнаружение первичного понимания; осмысливание, то есть углубление понимания целостного педагогического знания о сущности педагогической культуры; закрепление путем повторения, образовательной самостоятельности; применение в задачах, заданиях, моделируемых ситуациях .

Реализация концепции формирования педагогической культуры будущих учителей как педагогической деятельности опосредована выбором методов, приемов, средств осуществления его и опора при этом на принципы: научности содержания и методов формирования педагогической культуры, систематичности и последовательности в овладении достижениями психологической и педагогической науки, что придает теоретическим основам формируемого качества характер системности и целостности; принцип сознательности и активности, согласно которому формирование педагогической культуры будущих учителей выстраивается на субъект-субъектных позициях, а студенты проявляют активность, когда являются субъектами деятельности.

Итак, содержательно-функциональная характеристика концепции формирования педагогической культуры у будущих учителей рассматривается как процесс, как деятельность и как система.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов, Н.А. Психологический отбор на педагогические специальности / Н.А. Аминов. – Ярославль, 1994.
2. Каган, М.С. Что должно быть в основе / М.С. Каган // Вестник высшей школы. – 1990. – №5. – С. 11-25.
3. Левитан, К.Н.Основы педагогической деонтологии / К.Н. Левитан. – М., 1994.

УДК 378

Л.П.Качалова,
А.В.Качалов,
О.А.Спицына,
г.Шадринск

Вести из Совета молодых ученых

Материалы данной статьи рассказывают о результатах деятельности Совета молодых ученых ГОУ ВПО «ШГПИ» в течение одного года.

Совет молодых ученых, наука, молодые ученые, аспиранты, студенты.

Совет молодых ученых ГОУ ВПО «ШГПИ» функционирует уже более года, под непосредственным руководством проректора по науке, доктора педагогических наук Качаловой Л.П..

За прошедший год нами были подготовлены и проведены несколько крупных мероприятия:

Первое мероприятие, которое необходимо осветить - это организация сессии и печать сборника материалов I заочной научной объединенной Шадринско - Шуйской сессии молодых ученых, аспирантов, студентов, проходившей 27 января 2011 г. в ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт». В редколлегию сборника вошли: Пономарева Л.И. - доктор педагогических наук, профессор, ректор ШГПИ; Ипполитова Н.В. - доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионально-педагогического образования; Борисов С.Б. - доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой культурологи; Качалов А.В. – кандидат педагогических наук, доцент, председатель СМУС; Белоконь О.В. - кандидат психологических наук, доцент, секретарь СМУС. Рецензировали сборник представители двух ВУЗов: Качалова Л.П. - доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии, проректор по научно-исследовательской работе ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» и Червова А.А. - доктор педагогических наук, профессор, проректор по инновационному развитию и международной деятельности ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет». Редактором сборника была Спицына О.А., кандидат психологических наук, доцент, заместитель председателя СМУС. Всего приняли участие в сборнике 148 авторов из Москвы, Шуи, Иваново, Шадринска, Щелково, Южноуральска, г. Владимира, г. Санкт-Петербурга и Хошимина (Вьетнам).

Члены Совета, молодые ученые нашего института приняли участие в двух крупнейших олимпиадах.

В олимпиаде по педагогике аспирантов стран содружества независимых государств, которая проходила на базе ГОУ ВПО «Челябинского государственного педагогического университета», где принимало участие 12 команд: 3 команды представляли ЧГПУ, команды ЧГАКИ, ЧелГУ, РГППУ, УГПУ, команды Бирска, Бийска, Архангельска и команда аспирантов ШГПИ.

Наша команда: Брякова Ю.С., Дремлюк В.В., Бухаров А.О., Шуплецова К.А.; руководитель команды: Спицына О.А. заместитель председателя СМУ.

Участие в олимпиаде предполагало участие в нескольких конкурсах, на результатах участия хотелось бы остановиться поподробнее. К участию в научном форуме конкурсантами было подготовлено выступление по теме «Реализация основных направлений президентской инициативы «Наша новая школа» в моем исследовании». Подготавливали участников их научные руководители: Днепров С.А., доктор педагогических наук, профессор; Качалова Л.П., доктор педагогических наук, профессор; Герасименко Ю.А., кандидат педагогических наук, доцент. Все выступления членов нашей команды были отмечены членами жюри, а Брякова Ю.С. заняла в этом конкурсе первое место. Коротко о результатах остальных конкурсов:

Конкурс «Штрихи к портрету… (визитка)» - наша команда заняла первое место. Конкурс «Научная продукция» - победителем конкурса стал Бухаров А.О., 2-е место занял Дремлюк В.В., в номинации «Научный дебют» была отмечена Шуплецова К.А. Конкурс «Педагогический эксперимент» - 4-е место. Конкурс «Эрудиция» - 3-е место. Так же были подведены итого в личном зачете: 1-е место в личном зачете: Бухаров А.О.; 2-е место: Брякова Ю.С., Дремлюк В.В., Шуплецова К.А..

Ректоратом ЧГПУ и организаторами Олимпиады была выражена благодарность ректору нашего института Пономаревой Л.И., руководителям научных исследований

участников: Качаловой Л.П., Днепрову С.А., Герасименко Ю.А., и руководителю команды Спицыной О.А..

Затем, в апреле, мы приняли участие в пятой научной олимпиаде аспирантов по педагогическим наукам «Научное творчество». ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена» Для участия в этом масштабном научном мероприятии в Северную столицу съехались 102 молодых учёных из 32 ВУЗов России. Шадринский государственный педагогический институт также не остался в стороне и делегировал в Санкт-Петербург 3-х своих представителей: Ю.С. Брякову, А.О. Бухарова и В.В. Дремлюка.

Подготовили участников к выступлению их научные руководители: доктор педагогических наук, профессор, проректор ШГПИ по научно-исследовательской работе Л.П. Качалова; доктор педагогических наук, профессор С.А. Днепров; кандидат педагогических наук, доцент Ю.А. Герасименко. Общее руководство подготовкой команды осуществляли кандидат педагогических наук, доцент, председатель Совета молодых учёных ШГПИ А.В. Качалов и, зам. председателя Совета молодых учёных О.А. Спицына.

Наши участники приняли участие во всех конкурсных мероприятиях, запланированных организаторами мероприятия. В целом наша команда выступила очень успешно, достойно представив Шадринский государственный педагогический институт на Всероссийской арене. Ю.С. Брякова, А.О. Бухаров и В.В. Дремлюк получили дипломы победителей за победу в конкурсе «Научно-педагогическая эрудиция», сертификаты участников, А.О. Бухаров справку об апробации теоретических результатов своего диссертационного исследования, а научным руководителям конкурсантов были переданы благодарственные письма.

В конце марта нашим советом была проведена олимпиада аспирантов по психологическим специальностям. Организаторами выступали: Качалова Л.П., доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, проректор по науке; Медведева М.Е., Чащина О.В., Самылова О.А., кандидат психологических наук, доцент, декан факультета КПиП; Спицына О.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, заместитель председателя СМУС; Едиханова Ю.М., кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии развития и педагогической психологии; Шерешкова Е.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии.

Заявилось на участие 12 аспирантов, а пройти все испытания смогли 8 аспирантов. Поздравляем, победителей олимпиады и их руководителей! Победитель олимпиады – Кузнецова А. (научный руководитель – Лихачева Н.Л., кандидат психологических наук, доцент); 2-е место поделили - Выползова А. (Скоробогатова Н.В., кандидат психологических наук, доцент) и Сарбаш М. (Колмогорцева Н.Н., кандидат психологических наук, доцент); 3-е место заняла Цареградская А. (Мельникова Н.В., доктор психологических наук, профессор). Надеемся, что эта форма работы в нашем институте станет традиционной, и в следующем году будут охвачены все направления.

УДК 378

А.П.Теплоухов,
г.Шадринск

Формирование конфликтологической компетентности будущих специалистов сферы физического воспитания и спорта на основе комплекса ситуативных задач

В статье описывается формирование конфликтологической компетентности на основе разработанного нами комплекса ситуативных задач.

Конфликтологическая компетентность, ситуативная задача.

Высокие достижения в спорте зависят от множества факторов, среди которых межличностное понимание, благоприятные взаимоотношения и психологическая совместимость играют далеко не последнюю роль: они непосредственно влияют на сплоченность спортсменов и всего коллектива в целом. Низкий уровень сплоченности спортивного коллектива выражается в наличии частых конфликтов между членами коллектива, в допущении грубых нарушений спортивного режима, частого ухода спортсменов от тренера, в доминировании личных целей. В свою очередь часто возникающие, длительно протекающие, затяжные или неразрешённые конфликты оказывают деструктивное влияние на межличностные отношения, сплоченность и социально-психологический климат в коллективе. Неблагоприятные отношения требуют неотложного педагогического воздействия со стороны тренера.

Современный специалист сферы физического воспитания и спорта должен уметь квалифицированно предупреждать и разрешать конфликты, то есть обладать **конфликтологической компетентностью**, в противном случае при организации учебно-тренировочного процесса, участии в соревнованиях и неформальном общении он столкнется с объективными и субъективными трудностями.

Конфликтологическая компетентность нам представляется как интегральное свойство личности будущих специалистов сферы физического воспитания и спорта, определяющее готовность к конструктивному разрешению конфликта и обеспечивающую осознание своей ответственности за принимаемые решения в процессе разрешения профессиональных конфликтов и включающая в себя: **мотивационно-ценностный, интеллектуально-познавательный, действенно-практический и позиционный компоненты**.

Мотивационно-ценностный компонент – включает развитие системы ценностных ориентаций, связанных с гуманистическим нравственными и духовными идеалами, устойчивая мотивация строить отношения с учащимися на основе диалога, мотивация к достижению доверия в ситуациях межличностного отношения с детьми, мотивация к разрешению конфликтов.

Интеллектуально-познавательный компонент – включает гибкость и оперативность в анализе ситуаций отношений педагогического характера, интеллектуальная инициатива, как свойство целостной личности, представляющей собой органическое единство познавательных и мотивационных устремлений, готовность выйти за пределы заданного, самоорганизация, предполагающая способность анализировать ситуации конфликтологического характера.

Действенно-практический компонент – включает коммуникативные умения и навыки, связанные со способностью устанавливать доверительные отношения с детьми, понимать точку зрения их, способность организовывать собственные отношения с учениками на принципах гуманизма, конструктивные умения и навыки, связанные со способностью будущих специалистов сферы физического воспитания и спорта ставить задачи по конструктивному разрешению конфликта.

Позиционный компонент - отражает социальную направленность будущего специалиста сферы физического воспитания и спорта, профессиональную позицию, в

которой просматривается понимание социальной роли конфликта, разрешения профессиональных конфликтов, убежденность их разрешения через достижение согласия между субъектами конфликта и установления на этой основе целесообразных взаимоотношений, способности управлять своим эмоциональным состоянием, эмпатию.

Формирование конфликтологической компетентности понимается нами как сложный, многоуровневый процесс систематизации накопленных в ее содержании позитивных количественных и качественных изменений, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Мы считаем, что средством формирования конфликтологической компетентности будущих специалистов сферы физического воспитания и спорта будут являться **ситуативные задачи**.

Ситуативные задачи рассматриваются нами как объект мыслительной деятельности, содержащий вопросную ситуацию, включающий в себя условие, функциональные зависимости и требования к принятию решения (Т.О. Болтянская) [3]. Выступая в качестве объекта мыслительной деятельности, задача предполагает наличие субъекта, то есть «решателя» (Г.А. Балл) [2]. Именно на задачу, как на объект направлена вся активность решателя в его предметно-практической и познавательной деятельности. Ситуативные педагогические задачи отражают учебно-воспитательные ситуации педагогической деятельности, воплощающие собой состояние реального процесса в тот или иной период. Обязательным для ситуативной задачи является наличие цели (требования), условия (известного) и искомого (неизвестного). Искомое формируется в одном вопросе или в нескольких вопросах.

Обоснование закономерности влияния задачи на усвоение студентами конфликтологических знаний и овладению конфликтологической компетентностью дает методология педагогической науки. Этим объясняется подход к формированию конфликтологической компетентности через создание интересной ситуации на уроке не только как продуктивной организованной формы, но и как средства познания конфликта.

С точки зрения дидактической функции задачи должны давать возможность творческого мышления и возбуждать самостоятельную познавательную активность будущих специалистов сферы физического воспитания и спорта. Моделирование содержания задачи, характер требований, способы решения, целевое назначение, степень сложности — это основные функции совокупности задач как системы, которая должна обучать, развивать и управлять учебным процессом.

Обучающая функция состоит в том, что в содержании ситуативной задачи и процессе ее решения представлены новые для обучаемого знания.

Развивающая функция задач заключается в развитии мышления, находящемся в неразрывной связи с формированием конфликтологических понятий, содержащихся в задаче и процессом решения задач, которые носят не только познавательный характер, но и воспитывающий.

Управляющая функция заключается в том, что система задач является целенаправленной. «Учением можно управлять не только «постфактум» - после того, как появятся учебные результаты, но и «анте фактум» - до того как они появятся» [6].

Опираясь на исследования Г.Д. Бухаровой, Д.А. Толлингеровой, Г.Г. Петроченко мы пришли к выводу, что решение ситуативных задач позволяет будущим специалистам сферы физического воспитания и спорта получать новые знания о конфликтологической компетентности, обогащать, усваивать и закреплять полученные знания, корректировать имеющиеся знания, умения. В практическом плане решение ситуативных задач направлено на формирование конфликтологических

умений и качеств. Анализ ситуации, которая заключена в задаче, позволяет студентам увидеть себя в роли учителя, приобрести минимальный опыт нахождения целесообразных решений с позиции конфликтологической компетентности, что в дальнейшем помогает оперативно и обоснованно ориентироваться в подобных реальных ситуациях. Ситуативные задачи являются соединительным звеном теории с практикой.

Применительно к нашему исследованию ситуативные задачи ранжируется по видам профессиональных конфликтов (конфликты отношений, конфликты дисциплины, конфликты личностных взаимодействий и пр.), проецируются на овладение теоретическими знаниями в области разрешения профессиональных конфликтов (определение методов разрешения конфликта, стратегии и тактики поведения в конфликтной ситуации и пр.), на отработку алгоритма разрешения профессиональных конфликтов, на осмысление конфликтной ситуации и рефлексирование себя в ситуации, на умение прогнозировать последствия конфликта и его разрешения, на формирование готовности к конструированию (анализ – прогноз – проект), осуществлению (план-стратегия – тактика), оценке (анализ – обобщение – заключение) конфликтной ситуации[5].

На основе анализа имеющихся научных исследований мы выделяем следующие виды ситуативных задач:

1. **Вероятностные ситуативные задачи** конфликтологического характера – цель таких задач обеспечить адекватное восприятие профессионального конфликта, конфликтной ситуации, предупреждение искажения образа и ситуации как конфликтной. Такие задачи выполняют функцию ориентировки и оценки конфликтной ситуации с позиции оценки взаимодействия между учителем и учениками - то есть диагностическая функция по отношению к оценке конфликта. При решении данной группы ситуативных задач у будущего специалиста сферы физического воспитания и спорта формируются умения наблюдать проявление конфликтогенов, определять по прямым и косвенным признакам природу конфликта, объект конфликта и участников, которые являются сторонами конфликта, определять тип конфликтующих и разрешителей конфликта, составлять картографию, то есть целостный образ конфликта.

2. **Прогностические ситуативные задачи** конфликтологического характера – имеют цель оптимального выбора последующей конфликтной стратегии или обстановки/последствий конфликта.

3. **Корректировочно-образные ситуативные задачи** конфликтологического характера – имеют целью формирование снятия остроты взаимоотношений и конфликтных противоречий. В данных задачах будущему специалисту сферы физического воспитания и спорта необходимо продемонстрировать умение предупредить инцидент в собственном конфликтном поведении, предупредить инцидент со стороны другого, откорректировать «образ противоречивого» оппонента, корректировка его и своего поведения, нейтрализовать конфликтующего и развести конфликтующие стороны.

4. **Конструктивно-стимулирующие ситуативные задачи** конфликтологического характера – имеют целью возбуждение мотивационной тенденции к обострению объективных конфликтов с профессионально- ценностным объектом конфликта и достижение целей без нанесения вреда участникам конфликта. В указанных задачах будущий специалист сферы физического воспитания и спорта реализует активную стратегию, проявляет позитивную инициативу, ищет способы прямого действия на конфликтоносителя.

5. **Разрешительно-технологические ситуативные задачи** конфликтологического характера - имеют целью достижение профессиональных

умений в области разрешения конфликта: реализация конфликтных стратегий (сотрудничество, компромисс), определение правил и норм, ведущих к взаимовыгодным результатам разрешения конфликта, признание правил безконфликтного поведения, организация общения, нейтрализация отрицательных эмоциональных проявлений.

6. **Рефлексивно-творческие ситуативные задачи** конфликтологического характера – имеют целью востребование конфликтологических знаний в конкретных ситуациях и их творческая интерпретация, с одной стороны, и формирование творческой рефлексии по отношению к конфликтной ситуации, с другой. Реализация данных задач позитивно сказывается на студентов в мероприятиях внеучебного творческого характера: конкурсы, олимпиады, разработка творческих проектов, кодирование информации, пиктографические зарисовки и пр.

Ситуативные задачи могут решаться как в ходе проведения лекций, так и на семинарских занятиях. Выбор подходов к решению задач, необходимость продуктивного решения в области разрешения педагогического конфликта, определение адекватных путей, средств и методов их разрешения остается за студентом.

Итак, опираясь на выше сказанное, можно сделать вывод, что не отдельные ситуативные задачи, а, прежде всего их комплекс является средством воспитания конфликтологической компетенции будущих специалистов сферы физического воспитания и спорта. Роль учителя в данном случае состоит в правильной разработке или адекватном подборе ситуативных задач. Они должны соответствовать определенным требованиям, содержать актуальные проблемы, быть увлекательными, представлять для будущих учителей живой и непосредственный интерес. Решая ситуативные задачи, студенты развивают творческое мышление, речь, приобретают необходимые знания, в том числе и входящие в состав конфликтологической компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базелюк, В.В. Конфликтологическая подготовка будущего учителя в педагогическом вузе (методология, теория, практика) : дис. … докт. пед. наук / В.В. Базелюк ; Челяб. гос. пед. университет. – Челябинск, 2005. – 402 с.
2. Балл, Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 183 с.
3. Болтянская, Т. О. Ситуативные задачи как средство формирования финансово-экономического мышления студентов техникума : дис. ... канд. пед. наук / Т.О. Болтянская. — Екатеринбург, 2006.
4. Бухарова Г.Д. Понятие «задача» в гносеологии теории обучения // Учебно-методическое обеспечение преподавания педагогических дисциплин : Тез. докл. науч. конф., 27-28 мая 1997, Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург, 1997.
5. Качалова, Л.П. Теория и технология интеграции психолого-педагогических знаний в образовательном процессе педвуза : дис. … докт. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. –475 с.
6. Толлингерова, Д. Психология умственного развития детей / Д. Толлингерова. – Прага, 1994.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.035.6

Д.И. Андрейко,
г. Шадринск

Проблемы обеспечения допризывной подготовки и военно-патриотического воспитания старшеклассников учителями безопасности жизнедеятельности в системе образования

В статье рассматриваются проблемы кадрового обеспечения допризывной подготовки и военно-патриотического воспитания старшеклассников в системе образования.

Допризывная подготовка, военно-патриотическое воспитание, учитель ОБЖ, старшеклассники.

Требования к допризывной подготовке и военно-патриотическому воспитанию, выдвинутые на заседании президиума Госсовета 22 апреля 2009 года [8], в феврале 2010 года обрели форму программного документа - Концепции федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 года. В ней обращено внимание на низкое качество военно-патриотического воспитания старшеклассников и подготовки их по основам военной службы в рамках дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» в образовательных учреждениях. Чтобы качество поднять на уровень современных требований обороны страны, необходимо решить ряд непростых проблем, в том числе - кадрового обеспечения допризывной подготовки и военно-патриотического воспитания старшеклассников в образовательных учреждениях.

В ходе проверки исполнения законодательства о военно-патриотическом воспитании молодежи и ее подготовке к военной службе, организованной Генеральной прокуратурой РФ[1], выявились факты несоответствия педагогов, занятых этой работой, предъявляемым к ним нормативным требованиям об обязательности воинских званий, а в ряде образовательных учреждений вообще не обучают начальным знаниям в области обороны государства. Одна из причин: «Практически во всех школах... нет квалифицированных преподавателей...»[6].

Эти примеры показывают остроту и масштаб проблем кадрового обеспечения допризывной подготовки и военно-патриотического воспитания старшеклассников в системе образования, причем порой не из-за отсутствия квалификации, а из-за противоречий требований нормативно-правовых актов. Именно такая ситуация сложилась в образовательных учреждениях с допризывной подготовкой и военно-патриотическим воспитанием старшеклассников. Учителя ОБЖ, занятые подготовкой старшеклассников по основам военной службы в системе образования, оказались в тисках противоречивых требований, не соответствующих реальным условиям и возможностям.

Утвержденное постановлением Правительства РФ от 31 декабря 1999 г. № 1441 (в редакции постановления Правительства РФ от 15 июня 2009 г. № 481) «Положение о подготовке граждан Российской Федерации к военной службе» требует: «Подбор преподавателей, проводящих подготовку граждан по основам военной службы, осуществляется, как правило, из числа офицеров, пребывающих в запасе, имеющих

высшее или среднее военное образование, а также выпускников военных кафедр педагогических образовательных учреждений высшего профессионального образования, обладающих необходимыми знаниями и высокими морально-деловыми качествами. При невозможности заместить штатную должность преподавателя лицом, имеющим звание офицера и пребывающим в запасе, разрешается, в виде исключения, назначать на эту должность пребывающих в запасе прапорщиков, мичманов, сержантов, старшин, солдат или матросов, имеющих высшее или среднее профессиональное образование» [4].

Противоречивость процитированных требований налицо:

1. Положение дает право преподавать в школе основы военной службы каждому солдату, матросу, сержанту, старшине, прапорщику, мичману запаса, окончившему любое учреждение среднего профессионального образования далекое от педагогики, а учитель-профессионал педагогического вуза с дипломом по специальности «Безопасность жизнедеятельности», не имеющий воинского звания, этого права лишен;

2. Указаны только военнослужащие, пребывающие в запасе, следовательно, учителей ОБЖ с воинскими званиями в день достижения ими возраста перевода в отставку надо отстранять от преподавания основ военной службы и увольнять с занимаемых должностей.

При этом в «Инструкции об организации обучения граждан Российской Федерации начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования, образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования и учебных пунктах», утвержденной совместным приказом министра обороны РФ и министерства образования и науки РФ от 24 февраля 2010 г. № 96/134 требования к педагогическим кадрам сформулированы иначе. Разработчики данного правового акта более вдумчиво подошли к регламентации кадрового обеспечения и ряда других вопросов. Были сделаны шаги к разрешению нормативных противоречий, препятствующих повышению качества допризывной подготовки и военно-патриотического воспитания старшеклассников в образовательных учреждениях, но они не устранены.

Инструкция определяет:

«15. Обучение граждан начальным знаниям в области обороны и их подготовка по основам военной службы в образовательных учреждениях осуществляется педагогическими работниками образовательных учреждений.

19. Граждане, достигшие 16-летнего возраста, не обучающиеся в образовательных учреждениях, не прошедшие подготовку по основам военной службы, получают начальные знания в области обороны и проходят подготовку по основам военной службы в учебных пунктах, которые создаются при образовательных учреждениях.

25. Руководство организацией подготовки граждан по основам военной службы в учебном пункте возлагается на начальника учебного пункта, а непосредственная организация и проведение занятий с гражданами - на преподавателя, которые назначаются на должности руководителем образовательного учреждения, при котором создается учебный пункт, по согласованию с представителем военного комиссариата из числа пребывающих в запасе офицеров, прапорщиков, мичманов, сержантов и старшин» [5].

Таким образом, о воинских званиях учителей ОБЖ образовательных учреждений уже речи нет. Однако Инструкция, утвержденная во исполнение постановления Правительства РФ «Об утверждении Положения о подготовке граждан Российской Федерации к военной службе» от 31 декабря 1999 г. № 1441, не отменяет

требования Положения об обязательности воинских званий для учителей, преподающих основы военной службы. Оно сохраняет силу и служит основанием для предъявления требований контролирующими организациями.

При этом Инструкция сохраняет обязательность воинского звания для преподавателей учебных пунктов и определяет, что эти пункты создаются при образовательных учреждениях, руководители которых несут ответственность за своевременное и полное оборудование учебного пункта, сохранность имущества и пособий. То есть старшеклассники и их сверстники, которые не учатся, будут осваивать основы военной службы по схожим программам на единой учебно-материальной базе.

Налицо противоречие - главным критерием допуска к преподаванию основ военной службы в учебном пункте определено воинское звание, хотя его обладатель может быть начисто лишен педагогических способностей и соответствующей квалификации, а, не имеющего воинского звания, учителя с дипломом педагогического вуза по специальности «Безопасность жизнедеятельности», к этой работе допускать нельзя.

Возникают вопросы: Почему столь различны требования к педагогам, преподающим одни и те же основы военной службы в образовательных учреждениях и учебных пунктах? Где взять военнослужащих запаса, обладающих педагогическими способностями и квалификацией, для работы в учебных пунктах в тех местностях, где их недостаточно для укомплектования должностей учителей ОБЖ?

Требование Положения об обязательности воинских званий педагогов расходится и с другими документами, касающимися их профессиональной подготовки.

Первый документ - государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ГОС ВПО) по специальности 050104 (033300) «Безопасность жизнедеятельности» [2] (квалификация «учитель безопасности жизнедеятельности») утвержденный в 2005 г. Он включает основательную подготовку по «Основам обороны государства и военной службы» и ряду других дисциплин предметной подготовки, факультативную военную подготовку, а получения военно-учетной специальности и воинского звания не предусматривает.

Второй документ - распоряжение Правительства РФ от 6 марта 2008 г. № 275-р «Об учебных военных центрах, факультетах военного обучения и военных кафедрах при федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования»[7], согласно которому военные кафедры в педагогических вузах ликвидированы. Тем самым получение военно-учетной специальности и воинского звания в ходе профессионального образования педагогов исключено. В результате требование о наличии воинского звания у учителя ОБЖ, которое было реалистичным во времена, когда учителя-мужчины становились лейтенантами запаса, ныне стало невыполнимым. Таким образом, нормативно-правовые требования к высшему профобразованию учителей безопасности жизнедеятельности и подготовка по ним не обеспечивают педагогу права работы по специальности, его нельзя допустить к преподаванию основ военной службы, входящих в предмет ОБЖ.

При всем этом учителя ОБЖ крайне необходимы и готовы квалифицированно готовить старшеклассников по основам военной службы и вести их военно-патриотическое воспитание. Педвузы организуют изучение будущими учителями безопасности жизнедеятельности теории и практики допризывной подготовки старшеклассников основательно. Будущие учителя безопасности жизнедеятельности изучают длительное время дисциплину «Основы обороны государства и военной службы» и в дополнение к ней в ходе учебной и стажерской практик преподают «Основы военной службы» в образовательных учреждениях под руководством

высококвалифицированных методистов. Таким образом, объем подготовки будущего учителя ОБЖ по допризывной тематике основателен и не менее значителен, чем офицера запаса по военно-учетной специальности в гражданском вузе. К тому же офицеров запаса готовят к военно-профессиональной деятельности в качественно иных условиях - в армии и на флоте. А будущие учителя ОБЖ проходят целевую подготовку по профилю обучения основам обороны государства и военной службы, а также военно-патриотического воспитания допризывников в школах, профтехучилищах, техникумах и т.п. Поэтому специалисты с педвузовскими дипломами учителей безопасности жизнедеятельности значительно лучше подготовлены к обучению и воспитанию будущих военнослужащих в образовательных учреждениях вне зависимости от того, есть у них воинские звания или нет.

Конечно же, было бы идеально полностью обеспечить допризывную подготовку и военно-патриотическое воспитание старшеклассников квалифицированными педагогами с воинскими званиями. Но возможно ли? В Курганской области 17% учителей ОБЖ имеют воинские звания [3]. В Москве около 46% учителей ОБЖ - офицеры запаса, чуть больше 12% - прапорщики и сержанты, более 40% воинских званий не имеют. В Свердловской области воинские звания есть всего лишь у 34% учителей ОБЖ. Во множестве городов и сел, где нет воинских частей и военнослужащих запаса, способных работать в школах, их вообще нет. Статистика свидетельствует: полностью обеспечить школы преподавателями ОБЖ с воинскими званиями невозможно[9].

Если привести педагогические кадры ОБЖ в соответствие требованию Положения о воинских званиях, то результат его выполнения будет разрушительным, подорвет кадровый потенциал допризывной подготовки и военно-патриотического воспитания в системе образования и приведет к ее ликвидации во многих учебных заведениях. В результате реализация Концепции федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 года в системе образования будет провалена.

Выход из создавшейся ситуации один - устранить противоречие между нормативным требованием о воинских званиях учителей ОБЖ и государственным стандартом высшего профобразования, а также реальными возможностями кадрового обеспечения учреждений образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Генеральная прокуратура РФ организовала проведение проверок исполнения законодательства об осуществлении в субъектах Российской Федерации работы по военно-патриотическому воспитанию молодежи [Электронный ресурс] // Генеральная прокуратура Российской Федерации : офиц. сайт. – Режим доступа: http://genproc.gov.ru/news/news-60182/.

2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 050104 (033300) «Безопасность жизнедеятельности» [Текст]. – М., 2005. – 21 с.

3. Поздняков, В.А. Реализация учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в образовательных учреждениях Курганской области в 2008/2009 учебном году [Текст] / В.А. Поздняков // Педагогическое Зауралье. – 2009. – № 2. – С. 90 - 94.

4. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении Положения о подготовке граждан Российской Федерации к военной службе [Текст] : постановление от 31.12.1999 г. № 1441 : в ред. постановления Правительства РФ от 15 июня 2009 г. № 481 // Собрание актов Президента и Правительства РФ. – М., 2009.

5. Российская Федерация. М-во обороны. М-во образования и науки. Об утверждении Инструкции об организации обучения граждан Российской Федерации начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы в образовательных учреждениях среднего (полного)

общего образования, образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования и учебных пунктах [Электронный ресурс] : приказ от 24 февраля 2010 г. № 96/134 // Гарант : информ.-прав. портал. – Режим доступа: http://base.garant.ru/198025/.

6. Прокуроры жалуются: Хабаровские учителя не занимаются военно-патриотическим воспитанием детей [Электронный ресурс] // Открытое информагентство : web-сайт. – 2010. – 27 января. – Режим доступа: http://www.openinform.ru/news/children/27.01.2010/16044
7. Российская Федерация. Правительство. Об учебных военных центрах, факультетах военного обучения и военных кафедрах при федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования [Текст] : распоряжение от 6 марта 2008 г. № 275-р // Российская газета. – 2008. – 12 марта.
8. Стенографический отчет о заседании президиума Государственного совета по вопросам совершенствования системы допризывной подготовки молодежи 22 апреля 2009 г. [Электронный ресурс] // Президент России : офиц. сайт Президента РФ. – Режим доступа: http://www.kremlin.ru/.
9. Столичные школы ждут педагогов с армейской выправкой [Текст] // Вечерняя Москва. – 2010. – 21 января. – №9 (25277).

УДК 378

В.М. Гордиевских,
г. Шадринск

История развития систем электронного документооборота

Статья посвящена истории развития систем электронного документооборота и их эволюции. Вместе этим, рассматривается история развития средств автоматизации работы с документами в России.

Документооборот, электронный документооборот, система электронного документооборота, автоматизированная система управления.

С ростом количества внутрикорпоративной информации, более очевидной становилась неэффективность обмена традиционными бумажными документами, и выход представлялся в переходе на электронные системы управления документами. Потребность в эффективном управлении электронными документами привела к созданию систем электронного документооборота первые, из которых, появились еще в 1980-е гг. Эти системы называли Electronic Document Management Systems (EDMS).

Родоначальником сегодняшних EDMS можно считать сформировавшийся в середине 1990-х гг. сегмент систем управления документами. Но с появлением Интернет, получило начало новое направление — управление Web-содержимым. Вместе с тем наметилось сближение с существовавшими особняком решениями для поддержки электронной почты и коллективной работы. Web, в свою очередь, инициировал мощное повышение роли задач поиска и анализа неструктурированных данных. В сферу EDMS все активнее начинали включаться разработчики Enterprise Report Management (ERP) систем, которые развивали в своих решениях функционал управления документами.

В целом же рынок EDMS помимо систем Document Management включает также технологии совместного использования бумажных и электронных носителей информации, управления Web-контентом (Web Content Management), цифровыми активами (Digital Asset Management), корпоративными отчетами (Enterprise Report Management), а также записями (Records Management).

Предпосылкой объединения средств работы с различными типами контента стало осознание того, что для управления всеми видами неструктурированной информации требуется набор одинаковых с технологической точки зрения функций (хранение контента, библиотечные службы, workflow и поиск). В общем случае архитектура приложения такого рода включает уровни контента/данных, проектирования и выполнения бизнес-процессов, а также бизнес-сервисов, обеспечивающих взаимодействие с внешними системами.

В нашей стране активное использование различных средств автоматизации работы с документами имеет определенную предысторию и специфику. Заметным явлением в истории российского делопроизводства 1970–1980-х гг. стало издание ГОСТов на управленческие документы, общесоюзных классификаторов (ОКУД, ОКПО, ОКОНХ и др.) технико-экономической (а позднее и социальной) информации, унифицированных систем документации (УСД) и серии государственных стандартов на эти унифицированные системы. Значение некоторых ГОСТов проявилось в полной мере позднее, в 1990-х гг. Внедрение указанных материалов в практику управления значительно улучшило оформление документации, рационализировало процедуры поиска, учета и хранения разнообразной информации, подготовило почву для автоматизации управленческих функций. Последний вопрос широко обсуждался научной общественностью страны в связи с планами создания автоматизированных систем управления (АСУ) и проектом подготовки общегосударственной автоматизированной системы сбора и обработки информации для учета, планирования и управления народным хозяйством (ОГАС).

Первые проекты применения компьютерных технологий в качестве не вспомогательного, а основного элемента системы документооборота появились вначале 1980-х гг. Однако недостаточный уровень развития материально-технической базы и отсутствие четких стандартов на электронные документы на тот момент явились серьезным препятствием.

В 1998 году общемировой рынок СЭД захватывает продукт компании Lotus - Domino.Doc, обгонявший уже ряд конкурентов, присутствовавших на рынке в течении достаточно продолжительного времени и определял во многом рынок корпоративных систем электронного управления документооборотом (ЭУД). При этом по объему реально проданных лицензий Domino.Doc существенно обгонял своих конкурентов, таких как Documentum. В 1998 г. только пятью заказчиками – General Motors, Procter & Gamble, Texas Instruments, World Bank, Caterpillar – было приобретено 193000 клиентских мест Domino.Doc. Вместе с этим появилось смещение фокуса с "систем управления документами" на технологии коллективной работы с элементами электронного управления документами, управление знаниями и решения по управлению информационным содержимым.

К 2000 году начинают бурно развиваться интернет-технологии во всем мире, что было обусловлено ростом количества компьютеров, установленных в организациях, повышением уровня компьютерной грамотности работников. Сформировавшиеся предпосылки позволяли без ощутимых потерь переходить на принципиально новые методы управления бизнесом, это подтверждает рост мирового рынка систем электронного документооборота (СЭД), который достиг невероятного темпа в 89% в год. При этом становиться реальностью решение основной трудности при внедрении СЭД — инерционности мышления, нежелания проводить глубокие изменения в инфраструктуре организации на уровне как высшего руководства, так и рядовых сотрудников.

Российские предприниматели, привыкшие обращаться к опыту Западных стран при решении вопросов менеджмента, немного отставали, перенимая достижения

зарубежных коллег. Но уже в то время, как в США принимались законы, определившие, в том числе жесткие требования к документообороту и финансовой отчетности всех публичных компаний американского фондового рынка, в России на правительственном уровне существовало четкое понимание преимуществ, даваемых СЭД и подобными системами. Достаточно раннее осознание высшими лицами государства необходимости перехода на электронную форму документооборота послужило началом запуска федеральной целевой программы (ФЦП) «Электронная Россия».

В начале 2000 года Министерство экономического развития и торговли РФ вело работу над стратегическим планом развития нашей страны на ближайшие десять лет. В него органически был включен план развития сектора высоких технологий, что в то время оказалось совершенно необходимым для сокращения экономического отставания от стран Запада. В январе 2002 года, после необходимых обсуждений и согласований в многочисленных ведомствах, программа «Электронная Россия» и ее бюджет были одобрены правительством.

ФЦП «Электронная Россия» подразумевала инвестиции государственных средств в размере 2,4 млрд. долларов с 2002 до 2010 года. Эти средства предполагалось потратить на внедрение информационных технологий в государственном секторе, поощрения перехода на электронные средства управления в частном секторе, создание образовательных программ, направленных из повышение компьютерной грамотности населения, разработку нормативного поля для стимулирования рынка ИТ и других областей. Экономико-хозяйственная цель, которая должна быть достигнута в процессе выполнения программы, — построение экономики, ориентированной как на потребление, так и на экспорт информационных технологий, продуктов и услуг. В ней также сделан акцент на массовом внедрении СЭД во всех государственных органах, чем попутно достигается политическая цель увеличения доверия населения к государству. После перевода госучреждений на прозрачные, электронно-фиксируемые процессы их будет очень легко контролировать, а значит, можно ожидать снижения коррупции во властных кругах.

Таким образом, федеральная целевая программа, направленная, в том числе на создание мощной телекоммуникационной инфраструктуры, дала толчок началу внедрения систем электронного документооборота в государственных учреждениях. Различные правительственные организации, из-за необходимости создания, обработки и хранения большого числа документов, — крупнейший заказчик на этом секторе рынка. К тому же в силу структурированности процессов, наличия четко оформленных стандартов делопроизводства, закрепленных различными внутриведомственными инструкциями, госструктуры по самой своей сути оказались первыми готовы к переходу на электронные системы обработки документации. Однако слабое развитие правовой базы, в частности отсутствие адекватного закона об электронных документах, являлось одним из сильнейших сдерживающих факторов и не позволяло наладить межведомственные связи и эффективный обмен электронными документами между государством и гражданами. В настоящий момент в России приняты поправки к закону от 2002 года об электронной цифровой подписи (ЭЦП). Конечно, они не позволили решить все нормативные проблемы внедрения технологий электронного взаимодействия, но, безусловно, дали позитивный импульс в данном направлении.

По оценкам GartnerGroup к концу 2001 г. в мире количество пользователей корпоративных систем управления документами на основе общей инфраструктуры возросло до 32 млн. и тенденции дальнейшего роста продолжали прослеживаться. В результате этих тенденций на мировом рынке ECM наблюдаются следующие изменения. Еще три-четыре года назад (1996-1997 гг.) группа лидеров здесь выглядела

примерно так: Documentum, FileNet, Hummingbird, Open Text (представители классического рынка образца 1990-х), но ситуация в 2001-2005 гг. существенно меняется, ведущими компаниями выступают поставщики инфраструктурных технологий. Так, Forrester в исследовании ECM-рынка по итогам 2005 г. четко разделяет разработчиков ECM систем на два противоположных лагеря: с одной стороны, это поставщики базового ПО — EMC (поглотившая к этому моменту Documentum), IBM, Microsoft, Oracle, а с другой, так называемые pure players ("чистые игроки") — основными компаниями здесь являются Interwoven, Open Text, Stellent, Vignett, а также ныне уже поглощенные FileNet и Hummingbird.

По итогам 2005 года можно констатировать, что рост темпов внедрения EMS значительно выше темпов увеличения рынка ПО. При этом прослеживается ряд важных моментов: рост сферы применения вычислительных и коммуникационных средств будет идти в основном за счет обработки неструктурированной информации; в силу всеобъемлющего характера задач управления неструктурированной информацией средства ECM становятся неотъемлемым компонентом инфраструктурных технологий.

Отметим еще важный субъективный фактор, за которым можно усмотреть объективную реальность повышения значимости ИТ в жизни общества, — ужесточение законодательства (не только на Западе, но и в России), фактически заставляющего предприятия существенно усиливать свою ИТ-инфраструктуру, в первую очередь за счет средств управления жизненным циклом информации.

По событиям 2006 г. прослеживаются тенденции укрепления позиции инфраструктурных вендоров (разработчиков базового ПО) за счет приобретения компаний ECM-разработчиков.

Начало этому процессу "скупки" положила в 2003 г. корпорация EMC, приобретя две компании — Legato и Documentum. Но войти в число лидеров данного рынка EMC смогла не за счет механического расширения портфеля своих программных продуктов, а в результате того, что ей удалось выстроить новую стратегию, которая позволила объединить традиционные ECM-решения с технологиями управления и хранения данных в целом.

IBM традиционно сделала акцент на ПО промежуточного слоя, стараясь не вмешиваться в дела на уровне прикладных решений. В сфере ECM к 2006 году она обладала целым рядом продуктов, продвигаемых под брендами DB2 и Lotus.

Из всех лидеров Microsoft, по мнению Forrester, в 2005 г. имела самый слабый пакет предложений, но при этом обладала наиболее сильной стратегией. Это во многом связано с выходом нового семейства Office 2007. Главная роль в плане ECM отводилась MS SharePoint Server 2007, в котором были существенно усилены средства управления контентом и потоками работ. В продвижении своей серверной платформы Microsoft отводит важную роль клиентским офисным приложениям. Одновременно Microsoft начинает продвижение на рынок ПО Windows Vista, в которой получили значительное развитие средства управления информацией, а на уровне технологического слоя появился новый компонент Windows Workflow Foundation.

Для корпорации Oracle средства ECM (в первую очередь это Collaboration Suite и Content Services 10g) являлись логичным дополнением, с одной стороны, ее СУБД-платформы, а с другой — ее же инструментов управления предприятием. После покупки Hummingbird фирма Open Text вышла на первое место среди разработчиков ECM-систем.

На Российском рынке СЭД в период 2005-2010 годы прослеживаются повышение грамотности заказчиков: пользователи СЭД чаще обращают внимание не на универсальные, а ориентированные под их бизнес решения. К потребителям постепенно приходит понимание потребности в ECM-системах корпоративного уровня.

Данные системы начинают восприниматься как средство повышения эффективности бизнес-процессов, обеспечивающее конкурентное преимущество. Кроме того, на рынке СЭД в целом складывается тенденция к удешевлению систем и при этом к удорожанию дополнительных услуг.

Среди российских компаний значимое положение на рынке занимают: ЭОС, «Ланит», Directum и Cognitive Technologies. Довольно сильные позиции занимают также компании Upscale Soft, Docsvision, Naumen и «Мотив Москва».

Исследуя исторические предпосылки развития СЭД, следует отметить важную роль пользователей таких систем. В России пользователей систем электронного документооборота можно разделить на три большие группы с принципиально различными требованиями к внедряемым продуктам. Первая — уже упомянутые государственные учреждения, вторая — крупные коммерческие компании и третья — предприятия малого и среднего бизнеса.

По процессам управления и, в частности, организации документооборота крупные коммерческие компании во многом схожи с госучреждениями в том, что бизнес-процессы достаточно строго формализованы и протекают одинаково в различных подразделениях. Главная особенность этой группы — тенденция к выходу на новые рынки, диверсификации, созданию филиалов, удаленных офисов и т.п. В распределенной компании неизбежно усложняется процесс управления. СЭД оказываются хорошим решением проблемы, позволяя объединить различные филиалы компании в единую структуру управления. В настоящий момент крупные предприятия в основном используют автоматизацию процессов лишь в некоторых подразделениях, таких как бухгалтерия и канцелярия, и только начинают оценивать преимущества вовлечения всех сотрудников в систему. Естественно, что опыт перевода пусть даже части подразделений на электронный документооборот укрепил доверие руководителей высшего звена к подобным системам. Любой предприниматель захочет распространить успешную практику и на остальные отделения компании. Поэтому в ближайшие годы спрос на СЭД среди крупных компаний будет стабильно расти, причем этот сектор рынка обладает очень большим потенциалом: доля проектов по внедрению, охватывающих 200 и более сотрудников, составила около 25% в 2007 году против 7% в 2006.

Малый и средний бизнес, напротив, отличаются некоторой хаотичностью бизнес-процессов, что усложняет внедрение СЭД: в качестве первого необходимого этапа внедрения приходится проводить систематизацию документооборота, разрабатывать типовые схемы и правила работы с поступающими документами. Но архивы и объемы документов, с которыми приходится работать сотрудникам, постоянно растут, поэтому идея автоматизации тоже возникла здесь совершенно естественным образом. Интересно, что часто совсем недавно созданные небольшие компании сразу же поднимают вопрос об автоматизации. Проекты, в которых автоматизировалось всего лишь до 10 рабочих мест, составляют 15% от общего числа выполненных за 2007 год. Этот рынок обладает своей спецификой из-за финансовых рамок, ограниченности бюджета компаний, а также требований по срокам реализации проектов. Невысокая стоимость внедрения и поддержки, простота обучения и, главное, полнота функционального комплекта систем для малых и средних предприятий являются решающими факторами при выборе СЭД. Причем заказчики хотят видеть не универсальные решения, а продукты, обладающие широкими возможностями по настройке под задачи конкретного бизнеса. Соответствие этому условию, несомненно, один из главных козырей, определяющих успех той или иной системы на рынке малого и среднего бизнеса. Кроме этого, важно чтобы система обеспечивала глубокую

интеграцию с повсеместно используемыми программными продуктами, такими как «1С Предприятие» или приложения Microsoft Office.

В заключение отметим, что в нашей стране проблематика ECM традиционно именуется словом "документооборот", что, в свою очередь, вызывает порой горячую полемику в среде поставщиков решений — как правило, между представителями зарубежных и отечественных ИТ-компаний.

Разумеется, термин "документооборот" и даже "электронный документооборот" отражает лишь часть тем и задач ECM. Исторически его появление в нашей стране во многом связано с тем, что до последнего времени в этой сфере явно доминировали проекты по автоматизации делопроизводства. И только сейчас российские предприятия подходят к применению у себя технологий управления информацией на уровне западных представлений о ECM.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пахчанян, А. Обзор систем электронного документооборота [Текст] / А. Пахчанян // Директор информационной службы. – № 2. – 2001.
2. Баринов, Н.А. Концепция построения системы электронного документооборота в вуза [Электронный ресурс] / Н.А. Баринов // Всероссийская государственная налоговая академия Министерства Финансов Российской Федерации. – 2009. – Режим доступа : http://nit.miem.edu.ru/sbornik/2009/sec4/004.html.
3. Андреев, В. Сравнительная характеристика автоматизированных систем ЭДО, представленных на рынке [Электронный ресурс] / В. Андреев // "Information Security / Информационная безопасность". – № 3. – 2010. Режим доступа : http://www.itsec.ru /articles2/Oborandteh/sravnit-harakteristika-avtomatizir-sistem-edo-predstavlennyh-na-rynke.

УДК 37

А.Г. Кириллов,
г. Шадринск

Вопросы управления качеством образования

Рассмотрены актуальные проблемы модернизации качества образования, а также пути управления качеством деятельности образовательных организаций и связанные с этим проблемы.

Качество, образование, менеджмент, управление, модернизация.

Одной из наиболее актуальных проблем в области образования в современных условиях является повышение его качества. В модернизации российского образования решение задач качества образования заявлено, как приоритетное.

На заседании коллегии Минобразования РФ 21.01.2001 г. отмечалось, что «…важнейшей задачей, стоящей перед высшим образованием, является разработка и внедрение механизмов обеспечения качества образовательного процесса. Согласно решениям 30-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО, основными принципами формирования образовательной стратегии в XXI веке являются доступность, качество, мобильность. Эти принципы отражены в «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года», в которой главной задачей российской политики в области образования является обеспечение качества на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Образовательные организации можно считать одними из самых сложных в управлении организаций. Для них характерен высокий уровень кадрового потенциала, сложность производимой продукции и услуг, большая социальная значимость результатов деятельности, значительный по длительности жизненный цикл продукции и услуг, исторически сложившаяся независимость и обособленность деятельности педагогического персонала образовательной организации, свобода преподавателя в выборе методик преподавания. Можно назвать много других специфических характеристик, которые порождают проблемы при создании и сопровождении системы менеджмента качества в вузе.

В последнее время появились работы и реально выполняются проекты, посвященные созданию систем менеджмента качества для учреждений образования на основе международных стандартов по аналогии с разработкой подобных систем для компаний, функционирующих в различных областях экономики. В этой связи полезно учесть концепции и опыт управления качеством деятельности организаций в разных сферах бизнеса и выявить существенные особенности, присущие именно образовательной деятельности.

Существует два пути. Первый связан с попыткой дополнить существующие традиционные образовательные структуры некоторыми элементами систем менеджмента качества, разработанными для обеспечения устойчивых конкурентных преимуществ бизнес-организаций. Второй состоит в фундаментальном переосмыслении современного образовательного процесса и создании системы менеджмента качества, адекватной радикально реорганизованной в соответствии с требованиями времени образовательной деятельности. Первый путь способен обеспечить некоторые тактические выгоды, скорее имиджевого плана, нежели серьезное улучшение качества деятельности. Второй путь связан с системной реорганизацией всего управления образовательной деятельностью и рассмотрения системы менеджмента качества как одного из ключевых элементов системы стратегического менеджмента.

Образование является важнейшей сферой социальной жизни. Именно образование формирует интеллектуальное, культурное, духовное состояние общества. Содержание образования и его направленность отражают образовательные программы и стандарты.

Качество образования определяется, прежде всего, качеством носителя знаний (учителей, профессорско-преподавательского состава), который передает эти знания с помощью различных методик обучающимся. В зависимости от фундаментальности полученных знаний обучающиеся могут:

выдержать конкурсные экзамены при поступлении на обучение;

пройти конкурсный отбор при устройстве на работу;

более успешно осваивать учебные дисциплины, базирующиеся на знаниях базовых дисциплин, изученных на предыдущих стадиях образовательного процесса.

Научно-технический прогресс приводит к появлению новых средств и предметов труда, новых производственных и информационных технологий. В современных условиях реальной необходимостью является непрерывное образование.

Система менеджмента качества в образовании строится на:

понимание и выполнение требований к образованию с учетом достижений научно-технического прогресса и международных стандартов;

ориентация на потребителя, жесткая конкуренция на рынке труда требует мобильности и динамичности системы менеджмента;

постоянное совершенствование образовательного процесса с учетом результатов мониторинга.

При реализации процессного подхода к системе менеджмента качества в образовании необходимо учитывать схему взаимодействия различных органов власти, интересы которых лежат в области образования. Достижения теории и практики менеджмента качества с полным основанием могут применяться при создании системы менеджмента качества в образовательных структурах.

Исходя из подхода к пониманию качества образования, можно выделить следующие блоки показателей качества.

Качество преподавательского состава.

Состояние материально-технической базы учебного заведения.

Мотивация преподавательского состава.

Качество учебных программ.

Качество знаний студентов.

Качество инфраструктуры.

Инновационная активность руководства.

Внедрение процессных инноваций.

Востребованность выпускников.

Конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

Достижения выпускников.

Проблемами, сдерживающими внедрение системы менеджмента качества в вузах являются: отсутствие методологии ее создания, адаптированной к российскому образовательному стандарту; дефицит специалистов-разработчиков; недостаток финансовых средств и знаний в области менеджмента качества, прежде всего, у высшего руководства вузов и недооценка практической пользы от внедрения системы менеджмента качества в вузе.

Успешное решение проблемы качества определяется, главным образом наличием научной концепции, которая содержит ключевые положения практических действий в этом направлении. Однако в настоящее время существует множество порой различных подходов, как к самому пониманию качества образования, так и к путям и средствам его повышения. В одном случае главный акцент делается на квалификацию преподавательского состава, в другом – на технологии образования, в третьем – на состав и структуру учебных дисциплин. Конечно, все это важнейшие факторы формирования качества, но они проявляются только в своем взаимодействии, которое в значительной мере зависит от общих и конкретных условий развития образования. Кроме того, набор факторов качества очень обширен и разнообразен, и их надо учитывать во всей полноте состава и взаимодействий. Необходимо развивать систему мотивации качества и комплексного управления всеми его аспектами. Важно и то, что в решении проблем качества в той или иной мере должны быть задействованы все участники образовательного процесса – от студента до учебно-вспомогательного персонала.

Образование нуждается в системе управления качеством, которую должен иметь каждый вуз. Такая система невозможна без современной, комплексной системы оценки как качества образования в целом, так и всех его составляющих в отдельности. Чем точнее построена оценка и полнее учитываются характеристики, тем более успешным может быть управление качеством образования.

Для объективной оценки качества результатов образовательных и научно-исследовательских услуг вуза, кроме оценки степени соответствия результатов процесса предъявляемым требованиям необходимо иметь также и заключение о том, каково качество самого процесса предоставления этих услуг, т.е. насколько он совершенен, упорядочен, организован, устойчив, обеспечен, нацелен на предотвращение появления отклонений, несоответствий и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропов, М.С. Система менеджмента качества деятельности образовательной организации [Текст] / М.С.Антропов //Информатизация образования. – 2004. – № 1.
2. Ильенкова, С.Д. Показатели качества образования [Электронный ресурс] / С.Д.Ильенкова // Элитариум : Центр дистанц. образования. – СПб., 2006. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2006/08/04/pokazateli_kachestva_obrazovanija.html.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. – М. : АПКиПРО, 2002. – 24 с.
4. Лаврова, Е.В. Модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством образования [Текст] / Е.В. Лаврова //Актуальные вопросы управления в социальных и экономических системах : материалы регион. науч.-практ. конф. – Смоленск, 2011.
5. Салимова, Т.А. Самооценка как инструмент управления качеством в вузе [Текст] / Т.А. Салимова, П.Ш. Ахмегова // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 49.
6. Востриков, А.С. Система менеджмента качества в техническом вузе. Опыт Новосибирского государственного технического университета [Текст] / А.С. Востриков, Н. В. Пустовой, Ю. А. Афанасьев // Университетское управление. – 2003. – №2(25). – С. 78-85.

УДК 373

О.А. Кириллова,
г.Шадринск

Преимущества использования интерактивной доски

Рассмотрены преимущества использования интерактивной доски как для учителя, так и для учащихся. Направления применения интерактивных досок в образовании.

Информатизация, модернизация, урок, интерактивная доска.

Происходящие в современном обществе изменения обуславливают необходимость модернизации образования в направлении развития информационной культуры, формировании умения жить и плодотворно трудиться в мире глобальных коммуникационных сетей, Интернета. Решение этой важнейшей педагогической задачи возможно при использовании современных технологий, которые помогают учителю эффективно предоставлять учащимся информацию, оценивать полученные знания. Сегодня одним из таких средств является интерактивная доска.

Обучение с помощью интерактивных досок мало, чем отличается от привычных методов преподавания. Основы успешного проведения урока одни и те же, независимо от технологий и оборудования, которое использует учитель. Прежде всего, любое занятие должно иметь четкий план и структуру, достигать определенных целей и результатов. Все это помогает ученикам лучше усвоить материал и соотнести его с тем, что они уже знают.

Стандартный школьный урок, учитывая современные педагогические и информационные технологии обучения - интерактивные метода обучения - может развиваться так:

подготовка к началу занятия;

объяснение целей занятия;

введение в новую тему или задание - может повторяться несколько раз в течение занятия, так как является его основой;

развитие темы при участии школьников;

обсуждение в конце занятия того, что было пройдено, а также самого процесса обучения.

Структура урока всегда остается та же - неважно, используется интерактивная доска или нет. Но в некоторых случаях интерактивная доска может стать хорошим помощником, например, при, так называемом, индуктивном методе преподавания, когда ученики приходят к тем или иным выводам, сортируя полученную информацию.

Учитель может по-разному классифицировать материал, используя различные возможности доски: перемещать объекты, работать с цветом, - при этом, привлекая к процессу учеников, которые затем могут самостоятельно работать в небольших группах. Иногда можно снова обращать внимание учащихся на доску, чтобы они поделились своими мыслями и обсудили их перед тем, как продолжить работу. Но важно понимать, что этот эффективность работы с доской во многом зависит от самого учителя, от того, как он применяет те или иные ее возможности.

Во всем мире интерактивные доски используются в образовательной сфере, они могут применяться на любых уроках и при преподавании любых дисциплин.

Обратимся к сущности интерактивной доски.

Интерактивная доска (Interactive whiteboard), представляет собой большой сенсорный экран, работающий как часть системы, в которую также входят компьютер и мультимедиа проектор. С помощью проектора изображение рабочего стола компьютера проецируется на поверхность интерактивной доски.

Интерактивные доски обогащают процесс подготовки к занятиям:

они просты в использовании как для учителей, так и для учащихся, поэтому время от установки доски до начала использования ее возможностей предельно мало.

побуждают учителей включать в разрабатываемые уроки разнообразные электронные материалы. Они делают это с энтузиазмом, наблюдая рост отметок и прилежания учеников при работе с интерактивными досками.

учителя могут сохранять сделанные на уроке комментарии для использования их в других классах или в следующем учебном году. Интерактивная доска позволяет с легкостью создавать коллекцию образовательных материалов, которые можно постоянно обновлять и которые оживляют уроки, делая их интерактивными.

Преимущества работы с интерактивными досками:

Основные преимущества:

совместима с программами для всех лет обучения;

усиливает подачу материала, позволяя учителям эффективно работать с веб-сайтами и другими ресурсами;

предоставляет больше возможностей для взаимодействия и обсуждения в классе;

делает занятия интересными и увлекательными для учителей и учащихся благодаря разнообразному и динамичному использованию ресурсов, развивает мотивацию.

Преимущества для учителей:

позволяет преподавателям объяснять новый материал из центра класса;

поощряет импровизацию и гибкость, позволяя учителям рисовать и делать записи поверх любых приложений и веб-ресурсов;

позволяет сохранять и распечатывать изображения на доске, включая любые записи, сделанные во время занятия, не затрачивая при этом много времени и сил и упрощая проверку усвоенного материала;

позволяет делиться материалами друг с другом и вновь их использовать;

интерактивная доска удобна при работе в большой аудитории;

вдохновляет учителей на поиск новых подходов к обучению, стимулирует профессиональный рост.

Преимущества для учащихся:

делает занятия интересными и развивает мотивацию;

предоставляет больше возможностей для участия в коллективной работе, развития личных и социальных;

освобождает от необходимости записывать благодаря возможности сохранять и печатать все, что появляется на доске;

учащиеся начинают понимать более сложные идеи в результате более ясной, эффективной и динамичной подачи материала;

позволяет использовать различные стили обучения, учителя могут обращаться к всевозможным ресурсам, приспосабливаясь к определенным потребностям;

учащиеся начинают работать более творчески и становятся уверенными в себе;

им не нужна клавиатура, чтобы работать с этим оборудованием, таким образом, повышается вовлеченность учащихся в учебный процесс.

Использование интерактивной доски на уроке может увеличить эффективность обучения ребят в школе. За счет чего это происходит? Как раскрыть потенциал интерактивной доски и сделать ее незаменимым спутником учителя?

Рассмотрим три ключевых направления применения интерактивных досок в образовании:

1. Презентации, демонстрация и моделирование

Интерактивная доска - ценный инструмент для обучения всего класса. Это - визуальный ресурс, который может помочь учителю сделать уроки живыми и привлекательными для учеников. Интерактивная доска позволяет преподнести учащимся информацию, используя широкий диапазон средств визуализации (карты, таблицы, схемы, диаграммы, фотографии, видео).

Учитель может использовать управление интерактивной доской, чтобы преподнести изучаемый материал захватывающими и динамическими способами. Интерактивная доска позволяет моделировать абстрактные идеи и понятия, не прикасаясь к компьютеру, изменить модель, перенести объект в другое место экрана или установить новые связи между объектами. Все это делается в режиме реального времени.

2. Повышение активности учеников на уроке. Многие учителя утверждают, что ученики становятся более активными и заинтересованными на уроке, на котором используется интерактивная доска. Информация становится для них более доступной и понятной, что улучшает атмосферу понимания в классе, и ученики становятся более нацеленными на работу.

3. Увеличение темпа урока. Если у вас есть интерактивная доска, на уроке вам больше не придется ждать, когда ученик напишет задание на доске, и несколько минут урока будут потеряны - учитель может выводить на экран заранее приготовленные материалы, и время урока будет использовано только на решение поставленных задач.

Все записи на интерактивной доске могут быть сохранены на компьютере и вновь открыты при повторении пройденного материала или переданы ученику, который пропустил урок по болезни.

Учителя, начавшие работать с интерактивной доской, отмечают положительные изменения в качестве уроков, в объеме понимаемого учениками материала. Учителя утверждают, что с использованием интерактивной доски они успевают преподнести больше информации за меньшее время, и при этом ученики активно работают на уроке и лучше понимают даже самый сложный материал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Интерактивная доска [Электронный ресурс] // Википедия: свобод. энцикл. – 2011. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki . – Загл. с экрана.
2. Интерактивная доска – новое воплощение школьной доски [Электронный ресурс] // Цифровые системы: электрон. журн. – 2009. – Режим доступа: http://www.digis.ru/cash/ib1/ib1073_00001.html. – Загл. с экрана.
3. Матюха, Л.В. Опыт использовании информационных технологий на уроках русского языка [Электронный ресурс] / Л. В. Матюха. – Эйдос : Интернет. журн. – 2009. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2009/0215-1.htm. – Загл. с экрана.
4. Пашкова, Е.И. Что такое многопользовательская интерактивная доска? [Электронный ресурс] / Е.И. Пашкова. – Электрон. журн., 2011. - Режим доступа к журн.: http://www.interaktiveboard.ru/publ/. – Загл. с экран.
5. Петрова И.Н. Интерактивная доска [Электронный ресурс] / И.Н. Петрова // Интерактивная доска. Использование интерактивной доски учителем в школе : web-сайт. – 2011. – Режим доступа: http://ito.edu.ru/2008/MariyEl/III/III-0-8.html. – Загл. с экрана.

УДК 39

Т.А. Кыштымова,
г. Мегион, пгт. Высокий

Многообразие культур народов мира

Статья посвящена аспектам культуры малочисленных народов Севера, последовательно проводится идея разнообразия культур как главного достижения человечества и самоценности любой из них.

Культура, ханты, утварь, жилище, национальные особенности, этнография.

Югра - родина многих представителей разных национальностей: украинцев, русских, татар и др. Здесь живут потомки тех, кто много лет назад осваивал сибирскую землю. Но для того чтобы считаться сыном или дочерью Югры, необходимо ощутить духовную жизнь коренного населения, творчески утвердиться в ней, принять язык, историю, культуру народов ханты и манси как свои собственные.

Ведь только четверть века назад 164 понятия «культуры» насчитывали американские ученые [1]. В современных же исследованиях приводится 200-300 понятий «культура». «Культура это все, что создано и создается человечеством, от орудий труда до предметов домашнего обихода, от привычек, обычаев, самого образа жизни людей до науки и искусства, религии, морали и философии» [1]. Человеку не дается от предков ни умение строить дома, как пчеле, ни умение рыть норы, как барсуку. Зато человек наделен фантастическим умением накапливать информацию. Он должен «все в большей мере приспосабливаться не только к природе, но и к делу своих собственных рук, к своему созданию – культуре, в том числе к задаваемым ею новым нормам общественной жизни» [1].

За каждым из нас прошлое человечества и родного народа, история пронизывает наши поступки и мысли, диктует многие привычки и пристрастия, определяет образ жизни, восприятие мира и пр. При огромном многообразии культур разных народов на нашей планете часто можно по отдельным мелким деталям воссоздать достаточно полную картину культуры того или иного народа в целом. Вот, например, утварь имеет специфические черты у каждого народа, как и любой другой элемент культуры. Это обусловлено, в первую очередь, типом хозяйственных занятий (скотоводство,

земледелие, охота, рыболовство, собирательство) и образом жизни (кочевой, полукочевой, оседлый). Культура отдельных народов отличается друг от друга постольку, поскольку у разных народов действия, направленные на удовлетворение одних и тех же потребностей, выполняются часто по-разному. Одним из наглядных примеров может служить жилище. Оно всегда отражает природные условия местности, традиционные занятия народа, уровень его социально-экономического развития и т.д. Русские крестьяне в прошлом почти всегда в любых условиях по традиции строили срубные дома из дерева. Народы, живущие в горах, предпочитали дома из камня. Африканские бушмены, живущие в пустыне, строят свои жилища из травы и веток, которые собирают поблизости.

Национальные особенности находят выражение и в правилах поведения. Индийца, скажем, удивляет, что у европейца жена называет мужа по имени и обращается к нему в присутствии его матери и без ее разрешения. Японцу кажется странным находиться в жилище в той же обуви, что и на улице. Когда европеец, здороваясь, протягивает руку незнакомому человеку, это может не только удивить, но и шокировать китайца или японца, которые в прежние времена, встречая друга, пожимали руку себе самому. Ханты, как и манси, также не называли друг друга по имени или прозвищу, а лишь по терминам родства. Было принято также называть родителей по русскому имени старшего ребенка, например, «отец Насти» [4]. Каждому народу присущие ему черты культуры представляются естественными, нередко даже единственно правильными, особенно это касается представления о красоте. Древним сарматам, обитавшим когда-то в наших южных степях, не нравилась естественная форма головы. Чтобы «исправить» свою внешность, они сдавливали голову младенца тугими повязками так, что со временем линия профиля ложилась почти горизонтально.

В Грузии этнографы отмечали обычай, согласно которому ребенка укладывали в колыбель так, чтобы голова оказывалась несколько ниже плеч. От этого шея становилась длиннее, а значит красивее. В Восточной Африке живут племена, у которых шея доводилась до фантастической длины в несколько десятков сантиметров с помощью специальных колец, число которых увеличивали с каждым годом. Для женщин было самым большим наказанием, когда ее лишали этих колец. Как правило, такие женщины умирали. Прямые ноги считались красивыми не везде. Людям кочевых скотоводческих племен кажется гораздо привлекательнее кривые ноги, плотнее охватывающие лошадь. Для этого буряты, например, долго клали в колыбель между ног ребенка комки кожи или тряпки. У некоторых народов женщины для красоты прокалывают нос, вдевая украшения.

Каждый из нас как представитель своего народа является носителем огромного комплекса характерных для него культурных особенностей. Именно эти черты сходства и различия народов являются предметом изучения этнографии, которая изучает культуру и быт народов мира, их происхождение, расселение, культурные взаимовлияния. Подобно большинству наук, термин «этнография» является производным от древнегреческих слов. Одно из них «этнос» переводится как народ, другое – «графо» означает писать, описывать.

Предметом изучения этнографии является материальная и духовная культура народов, их семейный и общественный быт. Материальная культура включает в себя: жилище со всеми хозяйственными постройками, одежду с комплектом украшений, пищу, утварь, орудия труда, средства передвижения.

Традиционное хозяйство и материальная культура хантов и манси конца XIX – начала XX в. сохранили многие свои черты до настоящего времени. Большая часть населения ведет типично таежный образ жизни. Это полуоседлые охотники и рыболовы, занимающиеся, кроме того, оленеводством на севере и скотоводством на

юге. В зависимости от местных географических условий на первый план выступал один из названных видов занятий. У жителей бассейна Оби и низовий ее притоков основным занятием было рыболовство, а в верховьях рек занимались главным образом охотой. Практиковалась сезонная рыбная ловля на Оби, куда выезжали на лето семьи, живущие по ее притокам. Здесь они добывали рыбу не только для личных нужд, но и на продажу. Круглогодичный лов рыбы для пропитания велся и в близлежащих от жилья водоемах. Наиболее древним традиционным способом был лов с использованием заграждений из кольев и прутьев (запоры), с давних пор известны также уды и сетные ловушки.

Охотничий промысел включал добычу мясных и пушных животных. Среди мясных первое мясо занимали лось и олень, боровая и водоплавающая птица. Медведя промышляли лишь изредка. Пушная охота издавна имела товарное значение, здесь на первом месте стояла добыча белки. Практиковались так называемые «пассивные» и «активные» способы добычи: в первом случае охотник ставил ловушку (черкан, слопец, плашку, капкан и др.) и проверял ее время от времени; во втором он преследовал зверя и убивал копьем, из лука или ружья.

Оленеводство у большинства групп служило транспортным целям, и оленей в хозяйствах было немного. В качестве основной эта отрасль была известна лишь у нижнеобских хантов и у манси, живущих в предгорьях Урала. Другим домашним животным была собака; их использовали на охоте и запрягали в нарту. Основным средством передвижения по воде служили лодки-долбленки (обласки) и большие дощатые каюки. Зимой использовали лыжи, ручные, собачьи и оленьи нарты.

Большая часть хантов и манси вела полуоседлый образ жизни. У охотников и рыболовов для каждого времени года имелось сезонное поселение и жилище. С наступлением соответствующего сезона семья переезжала и жила, как правило, весь сезон на одном месте. Оленеводы перекочевывали чаще.

У хантов и манси удивительно много типов жилищ. Одни из них были временными, разборными, а другие – постоянными. Для ночлега в пути летом сооружали временный навес или заслон у костра, а зимой выкапывали снежную яму. Постройки с каркасом из жердей и покрытием из бересты очень разнообразны по форме. Это и шалаши с двускатной и односкатной крышей, и полусферические, полуконические и конические постройки – чумы. Чум покрывали не только берестой, но и шкурами, а в настоящее время для этого используют брезент. Постоянными, неразборными жилищами служили землянки или полуземлянки и наземные постройки из бревен и досок. Из них особенно интересны древние полуземлянки с опорными столбами и шатровой крышей. В древности они имели вход через крышу. Срубные постройки различались по конструкции крыш: плоской, односкатной, двускатной. Во временных постройках очагом служил костер, а в постоянных – чувал, напоминающий камин, сделанный из обмазанных глиной бревен. На улице ставили глинобитную печь для выпечки хлеба.

Во временных постройках на спальные места настилали циновки и шкуры. В постоянных жилищах имелись нары, также застилаемые. Полог из ткани изолировал семью и, кроме того, защищал от холода и комаров. Своего рода «микрожилищем» для ребенка служила колыбель – деревянная или берестяная. Непременной принадлежностью каждого дома был столик на низких или высоких ножках. Для хранения домашней утвари и одежды устраивали полки и подставки, вбивали в стены деревянные штыри. Каждый предмет находился на отведенном ему месте, некоторые мужские и женские вещи хранились раздельно.

Разнообразны были хозяйственные постройки: амбары – дощатые или бревенчатые, навесы для вяления и копчения рыбы и мяса, конические и односкатные хранилища. Строились также укрытия для собак, сараи с дымокурами для оленей,

загоны для лошадей, стайки и хлева. Для привязывания лошадей или оленей устанавливали столбы, во время жертвоприношений к ним привязывали жертвенных животных.

Кроме бытовых существовали общественные и культовые сооружения. В «общественном доме» хранились изображения предков данной социальной группы, устраивались праздники или собрания. Наряду с «гостевыми домами» они упоминаются в фольклоре. Существовали особые постройки для менструирующих женщин и рожениц – так называемые «маленькие дома». В поселках или глухих, труднодоступных местах строились амбарчики для хранения предметов культа. У северных групп обских угров имелись миниатюрные домики, в которые помещали изображения умерших. В некоторых местах строили навесы для хранения медвежьих черепов.

Предметы домашнего обихода изготовлялись почти исключительно из местных материалов. Каждая семья имела множество берестяных емкостей разной формы и назначения: плоскодонные сосуды, кузова, коробки, табакерки и т.д. Из дерева мужчины вырезали блюда, ступы, кадушки, черпаки, ложки. Оригинальны были коробки и тарелки, плетенные из корней кедра или из расщепленных веток черемухи (сарги). Из привозной посуды ценились котлы и фаянсовые чайные чашки. В мешках и сумках разных размеров, сшитых из шкур и тканей, хранили одежду и мелкие предметы. Женщина имела игольник и нитки из сухожилий. Необходимой принадлежностью в хозяйстве были стружки, которыми вытирали посуду, лицо и руки, перекладывали бьющуюся посуду, использовали их и как гигроскопический и перевязочный материал. Наструганные и измельченные гнилушки подкладывали под ребенка в колыбель.

Основной пищей у хантов и манси в прошлом были рыба и мясо. Рыбу ели сырой (свежепойманную и мороженую), вареной и жарено-сушеной или вяленой. Из внутренностей вытапливали рыбий жир, употреблявшийся с разными продуктами – рыбой, ягодами, мучными изделиями. Основные источником мяса были крупные промысловые звери – лось и дикий олень. Домашнего оленя забивали для пропитания только владельцы больших стад. Почки, печень, костный мозг, глаза, уши, губы, а иногда и мясо ели сырыми, но обычно мясо варили. Из дикорастущих потребляли главным образом ягоды, собирали и некоторые растения. Грибы считались «нечистыми», их не ели.

В одежде хантов и манси некоторые виды были одинаковыми у мужчин, женщин и детей. Вместе с тем здесь более, чем в других предметах материальной культуры, заметны были межгрупповые различия. Так, у северных групп в верхней мужской одежде преобладала глухая (без разреза спереди, надеваемая через голову), у южных и восточных – распашная. Глухая меховая одежда, не имеющая разреза спереди, была трех видов: малица, гусь (кумыш) и парка. Первую носили мехом к телу, а гусь и парку – мехом наружу. Парка была нарядной одеждой, а кумыш надевали в дорогу поверх малицы. Мужчины подпоясывали все виды верхней одежды поясами. Женщины повсеместно носили распашную верхнюю одежду, но у каждой группы был свой покрой. Некоторые виды женской одежды (штаны, рубаха, халат, платок, обувь) не отличались от мужской; специально женскими были набедренный пояс – повязка, двойная шуба из оленьих шкур, большие головные платки. На севере зимнюю одежду шили по большей части из оленьих шкур, а южнее – из сборного меха в сочетании с тканями. В старину использовали еще один оригинальный материал – рыбьи кожи. Из них шили штаны, рубахи, кафтаны. Мужчины летом носили верхнюю одежду из тканей (шабур, кафтан, халат) либо выношенную зимнюю из меха – глухого покроя.

Обувь была разных покроев: для лета – поршневидная (с загнутой подошвой, присборенной над ступней), короткие черки и черки с пришивным длинным голенищем из ткани или кожи; зимой носили длинную обувь, целиком сшитую из камусов – шкур с ног крупных животных. Внутрь клали травяные стельки, надевали шерстяные либо меховые чулки.

Головным убором служили капор, платок или капюшон малицы и гуся. Своеобразны были так называемые ложные косы – пучки волос, перевитые цветным шнурком. В некоторых районах было принято стричь волосы особым образом либо их носили нестриженными. Мужчины и женщины очень любили кольца, особенно из белых металлов. Женщины носили также нагрудные и особые накосные украшения.

Одна из особенностей материальной культуры обских угров – широкое распространение орнамента. Узорами украшали одежду, обувь и вязанные чулки, рукавицы, головные уборы, шейные и нагрудные украшения, пояса, игольники, подушки, сумки, коробки, кузова, колыбели, мелкие предметы из кости, ткацкие станки, луки и колчаны, выбивалки снега, лодки и весла, металлические и костяные пряжки и многие другие предметы.

При всем локальном разнообразии декоративное искусство хантов и манси отличается внутренним единством.

Хантыйская земля – это страна контрастов. Здесь такие места, где, как и много столетий назад охотник в спокойном сосредоточении читает замысловатую вязь собольих следов. Здесь время сохраняет свой прежний темп. Но в отдельных местах от культуры ханты, селькупов не осталось и следа. Там на родовых угодьях высятся буровые вышки, на местах рыболовных запоров установлены мощные дренажные системы. Многое из того, что являлось необходимостью бытия, из чего состояла культура в целом, ушло безвозвратно.

Сейчас, как никогда актуальна задача воспитания у детей чувства любви к Родине. Для этого необходимо воспитывать у них эмоционально-положительное отношение к тем местам, где они родились и живут, развивать умение видеть и понимать красоту окружающей жизни, желание узнать больше об особенностях края, о людях которые населяют его.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бромлей, Ю.В. Создано человечеством / Ю.В. Бромлей, Р.Г. Подольный. – М., 1984. – 456 с.
2. Иванов, С.В. Скульптура народов Севера и Сибири / С.В. Иванов. – Л., 1970. – 285 с.
3. Иванов, С.В. Орнамент народов Сибири как исторический источник / С.В. Иванов. – М. ; Л., 1963. – 549 с.
4. Кулемзин, В.М. Васюганско-ваховские ханты / В.М. Кулемзин, Н.В. Лукина. – Томск, 1977. – 364 с.
5. Кулемзин, В.М. Человек и природа в верованиях хантов / В.М. Кулемзин. – Томск, 1984. – 421 с.
6. Лукина, Н.В. Формирование материальной культуры хантов / Н.В. Лукина. – Томск, 1985. – 623 с.
7. Соколова, З.П. Обские угры (ханты и манси) / З.П. Соколова // Этническая история народов Севера. – М., 1982. – С. 136.

УДК 811.351.33

А.Г. Максимовских,
г. Шадринск

Средства вербализации концептов

В статье анализируются средства вербализации концептов в современном русском языке.

Концепт, концептуальный анализ, средства вербализации концептов.

Аспекты исследования вербализации концептов представляются на современном этапе развития лингвистической науки чрезвычайно актуальными. По мнению Н.Ф. Алефиренко [1: 8], они связаны с процессами восприятия явлений и продуктов сознания, с изучением познания и мышления, «частично дублированных системой языка или находящихся с ней в отношениях дополнения».

Концепт – принадлежность сознания человека, глобальная единица мыслительной деятельности. Язык, являясь одним из средств доступа к самосознанию человека, к содержанию и структуре концептов как единиц мышления, позволяет познать и эксплицировать значительную часть концептуального содержания сознания [15: 22 – 23].

Согласно А.В. Свиридовой [17: 23], понятие вербализованного концепта не может быть полностью отделено от философского концепта, а именно от концепта, связанного с гносеологией. Сам процесс познания представляет собой бесконечный путь к истине, закрепляющийся в языковой/речевой деятельности человека. Поскольку познание бесконечно, постольку открыт, бесконечен процесс его «оязыковления». Как первоначальные чувственные восприятия, образы и последующие абстракции отражают и дублируют противоположное в единой субстанции, так и язык закрепляет процесс познания знаками собственной системы. Из этого следует вывод, что вербализованный концепт – это открытая многомерная ментальная система, выраженная актуальными в данный момент времени для сознания и мышления периферийными языковыми знаками, объективирующими уровни знаний и способы познания человеком действительности. Вербализованный концепт – продукт духовного производства, репрезентирующий научную, этическую, эстетическую, религиозную и другие виды деятельности.

Более поздние работы по исследованию концептов отличаются большим, подробным и разносторонним их описанием. Чаще всего при исследовании различных концептов ученые обращаются к их языковым выражениям, этимологии («внутренней форме») ключевого слова (имени концепта), к данным словарей, анализу синонимов и даже антонимов, анализу сочетаемости и сопоставлению с другими концептами.

По мнению Е.Ю. Прохорова [16: 9], каждый лингвист под концептом понимает нечто свое: «концептосфера может быть и у языка, и у отдельной лексемы; она может быть связана с отдельным жанром, с отдельным аспектом человеческого бытия и с отдельным наименованием социального статуса; концепт может быть представлен в языковом сознании и в языковой картине мира, в художественной картине мира и в отдельном литературном жанре; концептом может быть и понятие, и некая каузальность, и некая эмоция, и т.д.»

Наличие языкового выражения и регулярная вербализация делают концепт общеизвестным. Один и тот же концепт можно анализировать с точки зрения лексических единиц различных уровней: слов, фразеологизмов, свободных сочетаний, предложений. Определение всего ряда языковых единиц концепта и способов их выражения поможет установить его актуальность для того или иного лингвосообщества. Кроме того, по мнению М.В. Пименовой [14: 29], «полное описание того или иного концепта возможно только при исследовании наиболее полного набора средств его представления», поскольку «концепт рассеян в языковых знаках, его объективирующих».

Основная часть работ, описывающих концепт, базируется на лексико-семантическом материале.

Исследование семантики лексических единиц, вербализующих тот или иной концепт, позволяет раскрыть в определенной мере понятийную составляющую концептов. Однако концепт не ограничивается только понятием. Он включает в себя все содержание той или иной лексической единицы: и денотативное, и коннотативное. Концепт может иметь индивидуальный, личностный, групповой, национальный характер [5: 9].

Как правило, концептуальный анализ начинается с изучения отдельных лексем, репрезентирующих тот или иной концепт (Т.И. Бабкина, В.Н. Базылев, Е.Ю. Бутенко, И.В. Войтещук, Т.А. Злыденная и др.).

Отдельные лексемы – единичные базовые (ключевые) слова. Базовость лексемы проявляется в способности задавать основные направления в исследовании концепта, определять границы его номинативного поля, быть мерилом номинативной ценности объективирующих его языковых знаков [9: 6]. Но слово своим значением в языке представляет лишь часть концепта, отсюда, по мнению А.Т. Хроленко [19: 57], необходимость синонимии слова, потребность в текстах, совокупно раскрывающих содержимое концепта.

Далеко не всегда ядерную зону концепта можно определить одним словом.

С.А. Борисова [8: 61] отмечает, что между концептивной и семантической сферами языка нет прямого соответствия. Каждому концепту не обязательно соответствует конкретная лексическая единица. Путем комбинаций языковые выражения – «вербальные оболочки концептов» – могут отражать любые концепты и отношения между ними.

В.И. Карасик [12: 10] отмечает, что в соотношении «значение – концепт» подчеркивается отражательная сторона значений языковых единиц и единиц опыта, которые хранятся в индивидуальной и коллективной памяти, поэтому концепты объясняют через значения слов.

Многие исследователи отмечают большие перспективы, открывающиеся при изучении концептов на материале фразеологизмов.

Существует ряд работ, содержащих описание и анализ определенных концептов, нашедших средства выражения на фразеологическом уровне языка (В.В. Антропова, А.В. Артёмова, С.Г. Воркачев, Н.В. Деева, М.Л. Коваль, И.А. Майоренко, А.В. Свиридова, Ф.Р. Сибгаева, Е.В. Слепушкина, О.А. Чибышева, Ю.А. Шуплецова, Т.Н. Лоскутова и др.).

Фразеологизмы наравне со словами способны репрезентировать концепты, но в них в большей степени отражается образно-эмоциональная и национально-специфическая стороны концепта. Благодаря внутренней форме они способны отражать те аспекты концепта, которые по разным причинам проявляются в лексике.

Многие научные изыскания посвящены выявлению концептов в художественных текстах отдельных авторов (Н.В. Богданова, В.Г. Глушкова, Е.И. Диброва, С.М. Карпенко, О.И. Коурова, Е.А. Лукина, А.А. Подкопаева, Е.В. Туктангулова и др.).

Целью таких работ является выявление набора характеристик, составляющих классическое понимание той или иной лексемы, которая репрезентирует исследуемый концепт определенной личности.

В.И. Карасик [12: 6] отмечает, что различные характеристики языковой личности, лингвокультурных концептов взаимодополнительны: изучая языковую личность, мы выявляем систему свойственных этой личности концептов; рассматривая лингвокультурные концепты, мы приходим к характеристикам человека в языке.

Многие работы посвящены описанию образного компонента концептов.

Образный компонент концепта представляет собой отражение в сознании познаваемых объектов на протовербальном и собственно языковом уровне. Образное поле представляет собой совокупность образных средств, которые обозначают один и тот же денотат [2: 112].

Изучению индивидуально-авторских концептов в художественном тексте посвящены работы М.Б. Борисовой, С.Г. Воркачева, Е.В. Дзюба, О.В. Орловой, Т.В. Соловьёвой, И.А. Тарасовой, Т.Е. Яцуга и других лингвистов.

По мнению Н.Ф. Алефиренко [3: 11], индивидуально-личностные ценности включают в себя идеи и предметы, особенно близкие отдельно взятому человеку. Они могут быть найдены в окружающей социально-культурной среде или созданы в результате индивидуального творчества.

У.А. Кулижанов [13: 187] отмечает, что высокий национально-культурный потенциал стилистически маркированных единиц явился основой формирования стилистического направления в лингвокультурологии.

Согласно точке зрения Д.У. Ашуровой [4: 117], лингвокультурологический подход к стилистическим приемам позволяет рассматривать их как одно из важнейших средств выражения концептов, отражающих понятийный, образный, ценностный компоненты.

Интересным видится ученым выявление концептуальных метафор и анализ метафорической сочетаемости «имени концепта», которые могут помочь установить образные характеристики изучаемого концепта.

Долгое время ничего не говорилось о синтаксических способах выражения концептов. Лишь в конце XX века синтаксические конструкции стали интересовать лингвистов-когнитологов как знаки. Синтаксические концепты – это образы ситуаций, осмысленных людьми и вербализованных синтаксическими структурами. Так, Г.А. Волохина и З.Д. Попова (1999) предложили описание русских синтаксических концептов, потом последовали и другие работы на материале русского и других языков.

В начале XXI века появились работы о существовании морфологической репрезентации концептов (Беседина 2008).

Идея представления знаний на основе морфологических средств, по мнению ученых, еще молода, но перспективна.

Рассмотрим перечень ведущих концептов, несущих идеи русской ментальности, исследуемых в аспекте лингвокультурологии.

В словаре Ю.С. Степанова [2004] выделяются следующие концепты: вечное, свои и чужие, интернационализм и космополитизм, мир, время, огонь и вода, хлеб, действие, ремесло, слово, вера, любовь, радость, воля, правда и истина, партийность, знание, наука, София, число, счет, письмо, алфавит, деньги, бизнес, закон, двоеверие, тайная власть, цивилизация, гражданское общество, славянофилы и западники, город – посад (торговый), мещанство, черная сотня и черносотенный, душа, совесть, мораль, деньги, страх, тоска, грех, грусть и др. Участниками конференции «Логический анализ языка. Культурные концепты» (Москва, май 1990 г.) проанализированы понятия долг, милосердие, свобода, судьба, память, свое и чужое. Серия тематических сборников под редакцией Н.Д. Арутюновой посвящена концептам судьба, истина, время, пространство, движение, образ человека, этика и др. Ю.Е. Прохоров [16 : 123] включает концепты душа, играть, гулять, Бог, воля, престиж, жизнь, душа, любовь, профессор, белорусская шляхта, государство, хлеб, событийность, причина.

Картину этноспецифических концептов предлагает А.Д. Шмелев [2002], характеризуя душу и тело, время и пространство, общие жизненные установки (смирение, гордость, попрек, стыд, авось и др.), бытовые представления (заодно, вдруг,

задушевность, дружба) и философию жизни (правда, справедливость, долг, обязанность, судьба).

В пособии «Межкультурная коммуникация» приводится обзор концептов России, Англии, Австрии, Германии, Италии и Франции (Н.В. Макшанцева – русское, соборность, воля, удаль, беспредельность, тоска, вера; М.В. Цветкова – английское, дом, свобода, приватность, честная игра, сдержанность, джентельменство, юмор, здравый смысл; З.И. Кирнозе – французское, дух критицизма, свободолюбие и др.).

По наблюдениям ученых число диссертационных исследований концептов давно вышло за рамки сотни.

Лингвистическая концептология развивается в следующих направлениях: 1) моделирование «наивной философии», отраженной в языке, – публикации Ю.Д. Апресяна и серия сборников «Логический анализ языка» под редакцией Н.Д. Арутюновой; 2) изучение телеономных концептов – высших ориентиров бытия («счастье», «любовь», «справедливость» и др.), проявляющихся в языке (работы С.Г. Воркачева и его учеников); 3) изучение концептов как фактов языкового сознания, живого знания, противопоставленного его лексикографической фиксации (работы И.А. Стернина и его учеников); 4) построение когнитивных моделей освоения действительности на основе грамматической семантики языка (исследования Н.Н. Болдырева и его учеников); 5) описание когнитивных метафор (работы А.П. Чудинова, М.В. Пименовой и их учеников); 6) изучение понятийных категорий в лингвокультурном аспекте (исследования А.В. Кравченко, М.В. Малиновича и их учеников); 7) моделирование концептов как трехмерных образований в аксиологическом ключе (работы В.И. Карасика, Н.А. Красавского, Г.Г. Слышкина и их учеников). Наиболее интересные исследования концептов, по мнению В.И. Карасика [12: 172 – 173] выполнены в Барнауле, Уфе, Санкт-Петербурге, Ереване, Иваново, Саратове, Минске, Харькове, Белгороде, Самаре, Элисте.

В 2006 году в рамках совместного научного проекта межрегионального центра коммуникативных исследований в Воронежском университете и научно-исследовательской лаборатории «Аксиологическая лингвистика» в Волгоградском педагогическом университете были опубликованы четыре тома «Антологии концептов», содержащие различные результаты концептологических исследований.

Итак, основными средствами вербализации концептов, по мнению ряда современных лингвистов, являются готовые лексемы и фразеосочетания, синтаксические конструкции, тексты и совокупности текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко, Н. Ф. Проблемы вербализации концепта: Теоретическое исследование / Н. Ф. Алефиренко. – Волгоград : Перемена, 2003. – 96 с.
2. Алефиренко, Н. Ф. Современные проблемы науки о языке : учеб. пособие / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 416 с.
3. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка : учеб. пособие / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 288 с.
4. Ашурова, Д. У. Лингвокультурологический фактор в работе над художественным текстом на занятиях по стилистике английского языка / Д. У. Ашурова // Хорижий тилларни укитишда лингвокультурологиянинг урван ива ахамияти. Халкаро илмий-амалий конференция материаллари. – Ташкент : УзДЖТУ, 2007. – С. 116 – 119.
5. Бабкина, Т. И. Структурно-семантический анализ лингвокультурного концепта «путешествие» (на материале русских и французских текстов по туризму) : автореф. дис. … канд. филол. наук / Т. И. Бабкина. – Ижевск : Изд-во УГУ, 2009. – 23 с.

6. Базылев, В. Н. Мифологема скуки в русской культуре / В. Н. Базылев // RES LINGUISTICA : сб. ст. к 60-летию профессора В. П. Нерознака. – М., 2000. – С. 130 –147.
7. Беседина, Н. А. Принципы и механизмы морфологической репрезентации в языке / Н. А. Беседина // Филологические науки. – 2008. – № 6. – С. 44 – 52.
8. Борисова, С. А. Пространство – Человек / С. А. Борисова. – Ульяновск : УлГУ, 2003. – 327 с.
9. Войтещук, И. В. Содержание и средства объективации концепта «Вода» в языке и речи : автореф. дис. … канд. филол. наук / И. В. Войтещук. – Челябинск, 2002. – 23 с.
10. Волохина, Г. А. Синтаксические концепты русского простого предложения / Г. А. Волохина, З. Д. Попова. – Воронеж : Облтипография, 1999. – 193 с.
11. Злыденная, Т. А. Концепт «труд» в русской концептосфере / Т. А. Злыденная // LINGUISTICA JUVENIS : сб. науч. тр. молодых ученых. – Екатеринбург, 2004. – С. 76 – 81.
12. Карасик, В. И. Языковые ключи / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2009. – 406 с.
13. Кулижанов, У. А. Эпитет как компонент национальной картины мира У. А. Кулижанов // Молодой ученый. – 2010. – № 3 (14). – С. 186 – 188.
14. Пименова, М. В. Коды культуры и принципы концептуализации мира / М. В. Пименова // Новая Россия: новые явления в языке и науке о языке : материалы Всерос. науч. конф., 14-16 апр. 2005 г., Екатеринбург, Россия / под ред. Л. Г. Бабенко. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2005. – С. 27 – 35.
15. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ Восток-Запад, 2007. – 314 с.
16. Прохоров, Ю. Е. В поисках концепта / Ю. Е. Прохоров. – 2-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 176 с.
17. Свиридова, А. В. Вербализация концепта знание/познание средствами русской фразеологии в лингвокогнитивном и лингвокультурологическом аспектах (на материале фразеологических единиц с компонентом не) : автореф. дис. … д-ра филол. наук / А. В. Свиридова. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2008. – 43 с.
18. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. Изд. 1-е – 1997. Изд 2-е – М.: Академический проект, 2004. – 992 с.
19. Хроленко, А. Т. Основы лингвокультурологии : учеб. пособие / А. Т. Хроленко. – М. : Флинта, 2004. – 184 с.
20. Шмелев, А. Д. Русский язык и внеязыковая действительность / А. Д. Шмелев. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 496 с.

УДК 81.366

Л.А. Милованова,
г. Шадринск

Предложно-падежная конструкция «за1 + имя в винительном падеже» с количественным значением

В данной статье рассматривается один из видов смысловых отношений, выражаемых с помощью предложно-падежной конструкции «за1 + имя в винительном падеже».

Лексический предлог, предложно-падежная конструкция, количественные отношения.

Количество является одним из наиболее общих свойств бытия, которое находит отражение в мыслительных категориях. Так как язык – важнейшее орудие мышления,

все основные мыслительные категории находят в нем отражение, в том числе категории количества.

Мыслительная категория количества – это результат отражения количественной определенности бытия, которая предстает либо «как дискретное, непрерывное количество», либо как «недискретное, непрерывное количество». Первое из них определяется посредством счета, а второе – посредством измерения. Соответственно этому в мыслительной категории количества выделяются два основных момента – число и величина [5, с.292].

Исследователи отмечают, что категория количественности отражает, во-первых, характеристику частей, принимаемых за однородные, составляющих некоторый предмет; во-вторых, характеристику совокупности предметов с точки зрения составляющих ее элементов; в-третьих, результат непосредственного сравнения величин двух предметов, не расчленяемых при этом составляющие части.

Категория количества, являясь универсальной категорией, отражает важнейшие стороны объективной действительности. Реальные процессы, события, факты предстают в их пространственно-временных, количественных параметрах. Тела объективного мира обладают некоторой формой, длиной, объемом, массой. Каждый из предметов окружающей действительности определяется во времени и в пространстве по отношению к другим предметам. Иными словами, количество есть реальный атрибут материи, вещей объективного мира, который находит свой отражение в нашем сознании, и, следовательно, в языке.

Категория количества, будучи одной из наиболее абстрактных категорий человеческого мышления, возникает в результате длительного процесса обобщения, отвлечения от конкретных объектов, их качественных характеристик.

Еще Аристотелю принадлежит классическое, ставшее традиционным определение количества: «Количеством называется то, что делимо на составные части, каждая из которых, будь их две или больше, есть по природе что-то одно или неопределенное нечто. Всякое количество есть множество, если оно исчисляемо, и величина – если измеримо. Множеством же называется то, что в возможности делимо на части не непрерывные, величиной – на части непрерывные» [1, с. 69]. Как видим, в этом высказывании выделяются два свойства количественных измерений: прерывность и непрерывность и связанные с ними понятия «число» и «величина».

Категория количества тесно связана с категориями пространства и времени. «То или иное конкретное множество предстает как совокупность определенным образом расположенных в пространстве объектов, или как совокупность явлений, следующих друг за другом во времени, кроме того, и сама пространственная протяженность того или иного предмета, любой временной промежуток имеет свою величину» [5, с. 295].

Философская энциклопедия также связывает этот термин с пространственно-временными характеристиками явлений: «Количество – объективная определенность качественно-однородных явлений, или качество в его пространственно-временном аспекте со стороны его бытия в пространстве и времени» [6, с. 552]. Данное определение обосновано связью количественных характеристик с качеством, которая выступает как закон перехода количественных изменений в качественные и наоборот.

Количественная определенность есть величина наличности чего-либо, которая в результате сравнения (включая счет, измерение, вычисление) может быть выражена приблизительно или практически точно (в числах, равенствах) [3, с.54].

Начальным этапом становления категории количества как категории абстрактного мышления является такой этап, на котором устанавливалась равночисленность и равномощность неконкретных множеств предметов. Понятие количества на этом этапе ассоциируется с обозначением неопределенно большого

числа и не мыслится в отрыве от понятий о конкретных предметах, составляющих это количество. Начальный этап становления понятия количества является важным переходом человеческого мышления от качественного определения к количественному, более абстрактному.

В специальных словарях и справочниках категория количества определяется следующим образом: «…категория, выражающая внешнее формальное взаимоотношение предметов или их частей, а также свойств, связей: их величину, число, степень проявления того или иного свойства» [2, с. 420]. «То в вещах и явлениях, что подлежит измерению и счету, одна из основных логических категорий, выражающая ту стороны действительности, которая определяет предмет со стороны измеряемости». А.А. Худяков определяет количество как «не категорию, а сущность онтологическую, свойство объектов реальной действительности, неотъемлемый атрибут воздействующего на человека реального мира» [7, с. 5].

Изучению категории количества в языке посвящено немало трудов. Проблема выяснения понятия количества в языке и средств его выражения явилась предметом исследования в ряде статей, монографий. Ученые-языковеды, пользуясь достижениями лингвистической науки, вносили свой вклад в разработку проблемы систематизации и описания средств выражения количественности в языке.

О. Есперсен, И.А. Бодуэн де Куртене, И.И. Мещанинов попытались наметить отношение между количественность математической, количественностью в языковом мышлении и логическими схемами количественности. Так, О. Есперсен говорит о «понятийных категориях» как «внеязыковых категориях», на зависящих от более или менее случайных фактов существующих языков. И.А. Бодуэн де Куртене, И.И. Мещанинов, указывая на многообразие средств выражения количественных отношений в языке, обратили внимание на системность как очень важный признак, присущий языковому выражению конкретного понятия. И.И. Мещанинов писал, что всякое понятие может быть передано средствами языка либо описательно, либо семантикой одного слова, либо определенной системой средств выражения [4, с. 236].

Количественные отношения еще называют квантитативными (лат. quantitās – «количество»). Эти отношения дают количественную оценку предмета или действия. Квантитативные отношения чаще всего наслаиваются на другие отношения, в частности, пространственные и темпоральные и конкретно указывают на расположение предмета в пространстве и во времени. Количественными отношениями мы считаем те, которые определяют предмет при указании цены, размера, величины, возраста и т.п.

Как показывают наши исследования, способностью к выражению количественных отношений обладает только лексический предлог за1 + имя в винительном падеже – 73 единицы, что составило 0,7% от общего количества употреблений.

Предлог за1 может выражать следующие квантитативные отношения.

Предлог за1 + В.п. имени употребляется при указании на какую-либо величину, которая превышается.

В этой подгруппе нами выделено две мини-группы.

А. Предлог за1 + В.п. имени может употребляться при обозначении возраста кого-либо, который превышается. Управляющим компонентом в конструкциях данного типа выступают глаголы, обозначающие «переход через какой-нибудь предел». Встречаются неполные предложения, в которых опущен глагол-сказуемое, но его легко можно восстановить. Зависимым словом являются количественно-именные сочетания. Например: Значительное лицо, кажется, не заметил, что Акакию Акакиевичу забралось уже за пятьдесят лет [Гоголь Н.В. Шинель]; Она вдова, ей за тридцать лет, брюнетка со

свежим цветом лица и с живыми темно-карими глазами [Достоевский Ф.М. Дядюшкин сон].

Б. Предлог за1 + В.п. может употребляться при указании на количество, которое превышается. Главным словом в данной конструкции являются личные формы глаголов со значением перехода какого-нибудь предела: перевалить, перейти, числится, считается. Управляемым компонентом выступают имена числительные. Например: Населения в Балчуговском заводе считалось за десять тысяч [Мамин-Сибиряк Д.Н. Золото]; Пересмотрю нарочно, сколько у меня денег… Ого! За тысячу перевалило [Гоголь Н.В. Ревизор].

Таким образом, лексический предлог за1 входит в субкатегорию «указание на обстоятельственные отношения», выражает квантитативные отношения, в которых выделена одна подгруппа, включающая в себя две мини-группы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Категории : гл. 4-9 / Аристотель // Аристотель. Соч. в 4 т. – Т. 2. – М. : Мысль, 1978.
2. Большая советская энциклопедия. – М., 1938.
3. Ефимов, В.Н. Определение качества и количества как системы дефиниций / В.Н. Ефимов. – Ростов н/Д, 1973.
4. Мещанинов, И.И. Члены предложения и части речи / И.И. Мещанинов. – Л., 1978.
5. Панфилов, В.З. Гносеологические аспекты философских проблем языкознания / В.З. Панфилов. – М., 1982.
6. Философская энциклопедия : в 5-ти томах / гл. ред. Ф.В. Константинов. – Т. 2. – М., 1962.
7. Худяков, А.А. Понятийная категория количественности и ее реализация в имени существительном и номинативном сочетании : автореф. дис. … канд. филол. наук / А.А. Худяков. – Л., 1986.

УДК378

И.Н. Разливинских,
г. Шадринск

Математическая компетентность как профессионально-личностное качество будущих учителей начальных классов

В статье математическая компетентность будущих учителей начальных классов рассматривается как профессионально-личностное качество, представлен анализ понятий «компетентность» и «математическая компетентность» и выделены структурные компоненты математической компетентности будущих учителей начальных классов.

Компетентность, математическая компетентность, компоненты математической компетентности будущих учителей начальных классов.

Качество преподавания и эффективность обучения и воспитания в школе зависит самым непосредственным образом от степени профессиональной подготовленности, профессионально-педагогических умений, которыми учитель должен владеть в высокой степени их проявления и которые формируются в процессе профессиональной подготовки.

Одной из основных целей профессиональной подготовки студентов в вузе является подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей

профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. При этом стержневым вопросом для каждого студента по мнению Б.А. Бенедиктова является вопрос о соответствии его намерений требованиям, которые предъявляются к его личности со стороны будущей профессии.

Профессионально-личностной характеристикой, определяемой готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами по мнению ряда ученых является профессиональная компетентность.

Степень сформированное профессиональной компетентности студентов педвуза характеризует качество педагогической подготовки, которое выражается в теоретической, практической, психофизиологической и психологической готовности к педагогической деятельности. Качество педагогической подготовки представляет собой устойчивое взаимоотношение системы профессиональных знаний, основных общепедагогических и профессиональных умений и важнейших профессионально-личностных качеств будущего педагога (студента).

Одним из профессионально-личностных качеств будущего педагога является специальная компетентность, которая реализуется при изучении цикла специальных дисциплин. Предметная подготовка предполагает, что будущий учитель должен не только изучить предмет, но и овладеть им так, чтобы впоследствии успешно преподавать соответствующий учебный предмет. Данная подготовка будущего учителя начальных классов весьма многогранна и включает в себя как математическую, филологическую, естественнонаучную и т.п. Особое значение имеет математическая подготовка, которая представляет собой обучение и передачу студентам необходимых знаний, умений и навыков в области математики.

Поскольку математическая подготовка является составной частью профессиональной подготовки будущего учителя, ее цель определяется с учетом цели профессиональной подготовки, в качестве которой на основе компетентностного подхода выступает формирование компетентного специалиста-педагога. Таким образом, целью математической подготовки будущих учителей начальных классов является формирование математической компетентности будущих учителей.

Термин «компетентность» является одним из основных составляющих теоретического фундамента реализации компетентностного подхода в образовании. Анализ научной литературы позволяет выявить несколько подходов к определению названного понятия.

Согласно словарю С.И. Ожегова, слово «компетентность» (от латинского слова «competens» –соответствующий, способный) трактуется как свойство в значении прилагательного к «компетентный», толкование которого в современном понимании рассматривается в двух аспектах:

обладающий основательными знаниями в какой-либо области, знающий; основанный на осведомленности, веский, авторитетный;

обладающий компетенцией, правомочный.

Собственно и «компетенция» рассматривается как:

область вопросов, в которой кто-либо хорошо осведомлен;

круг полномочий какого-либо учреждения, лица или круг дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению [10,с.248].

В русском языке компетентность выступает как понятие, характеризующее качество, свойство личности, которое позволяет ей или дает право решать, выносить суждения в определенной области. Основой этого качества выступают знания,

осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности человека, т.е. подчеркивается собирательный, интегративный характер понятия «компетентность».

В России к профессиональной компетентности специалиста как педагогической проблеме исследователи стали обращаться в 80–90-х годах XX столетия. В качестве термина в отечественной педагогике понятие «компетентность» начинает использоваться для описания конечного результата обучения только в последней четверти прошлого века в работах Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.А. Петровской и др. К концу этого периода исследователи уже не просто говорят о компетентности в различных сферах человеческой жизнедеятельности (педагогическая компетентность, коммуникативная, информационная), но и выделяют в каждой из них различные виды.

Применение термина «компетентность» вызвало много споров и разногласий между психологами, педагогами, методистами. Проанализируем существующие подходы к пониманию категорий «компетентность».

Так, в Концепции модернизации российского образования под компетентностью понимается «способность к осуществлению практических деятельностей, требующих наличия понятийной системы и, следовательно, понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи» [8, с.9]. В определении подчеркивается охват компетентностью нескольких видов деятельности, сложный личностный характер понятия.

Такое понимание компетентности основывается на взаимосвязи понятий «личность» и «деятельность». Подобной точки зрения придерживаются большинство российских ученых (А.И. Башкирский, Д.А. Иванов, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, К.Г. Митрофанов, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, О.В. Соколова, Е.Н. Шиянов и др.).

А.Н. Дахин определяет компетентность как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [2, с.48]. Аналогичная трактовка встречается у А.В. Хуторского: «Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [15, с. 63]. При этом под компетенцией автор понимает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Подчеркивая необходимость разделения этих понятий, автор отмечает, что под компетенцией следует понимать заранее заданное требование (норму) к образовательной подготовке человека, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере [15, с.65].

Н. Розов придает понятию «компетентность» перспективный характер, связывая его с ассимиляцией новых открытий в своем содержании и разработками, касающимися человеческого познания и практики, а также позволяющего определить образовательные требования для каждого типа, профиля, ступени образовательных систем. Общекультурная компетентность представлена как совокупность трех аспектов: смыслового (включающего адекватность осмысления ситуации в культурном контексте, т.е. в контексте имеющихся культурных образцов понимания, отношения, оценки); проблемно-практического (обеспечивающего адекватность распознавания ситуации, адекватную постановку и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной обстановке); коммуникативного (фокусирующего внимание на адекватном общении в ситуациях культурного контекста и по поводу таких ситуаций с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия). При этом ученый

отмечает, что профессиональная компетентность является производным компонентом общекультурной компетентности человека [12].

В представленных определениях наблюдается разнообразие и разноплановость трактовок термина «компетентность», что отражает сложность и многогранность данного понятия, его относительную новизну в педагогической науке. Опираясь на личностно-деятельностный подход и присоединяясь к мнению ученых первой группы, мы понимаем **компетентность как интегративную характеристику субъекта труда, отражающую готовность к профессиональной деятельности определённого вида и обеспечивающую достижение высоких показателей при ее выполнении.**

С учетом этого рассмотрим сущность понятия «математическая компетентность». В современных исследованиях имеется ряд определений данного понятия, основанных на различных трактовках базового понятия «компетентность».

Так, Н.Г. Ходырева представляет математическую компетентность как системное свойство личности субъекта, характеризующее его глубокую осведомленность в предметной области знаний, личностный опыт субъекта, нацеленного на перспективность в работе, открытого к динамичному обогащению, способного достигать значимых результатов и качества в деятельности [14, с.67].

Рассматривая данное понятие с опорой на психологическую теорию личности, Э.А. Красновский, Л.П. Краснокутская, К.А. Краснянская под математической компетентностью понимают наиболее общие математические способности и умения, включающие математическое мышление, письменную и устную математическую аргументацию, постановку и решение проблемы, математическое моделирование, использование математического языка, использование современных технических средств [5, с.13].

Как способность и готовность эффективно использовать фундаментальные математические знания и умения для решения задач, возникающих при выполнении профессиональных функций учителя и для дальнейшего самообразования трактует математическую компетентность педагога Т.А. Долматова [3, с.3].

Опираясь на определение базового понятия «компетентность» и анализ вышеприведенных исследований, мы понимаем **математическую компетентность будущих учителей начальных классов как интегративную характеристику личности, включающую совокупность общепедагогических, методических и специальных (математических) знаний, умений и сформированной мотивации, обеспечивающих достижение высоких результатов обучения младших школьников математике.**

Определение структуры понятия «математическая компетентность» становится возможным на основе анализа структуры базового понятия «компетентность», которая раскрывается в исследованиях В.А. Адольфа, С.А. Гапоненко, И.А. Зимней, О.Е. Ломакиной, Е.М. Павлютенкова, Дж. Равена, М.А. Чошанова и других.

Так, М.А. Чошанов отмечает, что компетентность включает в себя как содержательный (знание), так и процессуальный (умения) компоненты. Компетентный специалист должен знать не только существо проблемы, но и уметь решать ее практически, применяя метод, наиболее подходящий к данным условиям в данное время [16, с.23]. Выделение лишь двух компонентов, на наш взгляд, недостаточно полно раскрывает природу компетентности.

Согласно позиции разработчиков «Стратегии модернизации содержания общего образования», понятие компетентность «… включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т.д. [13, с.14].

В перечень составляющих компетентности И.А. Зимняя [4] и Дж. Равен [11] включают: готовность к проявлению личностного свойства в деятельности, поведении человека (мотивационный аспект); владение знанием средств, способов, программ выполнения действий, решения профессиональных задач (когнитивный аспект); опыт реализации знаний и умений в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект); отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности (эмоционально-волевой аспект).

В исследовании С.М. Коловой выделяются такие составляющие компетентности, как знания, опыт, осведомленность в определенной области, а также доскональное знание своего дела, сущности выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных путей [7, с.15].

В структуре исследуемого понятия Т.Г. Браже выделяет такие составляющие, как владение профессиональными знаниями и умениями, ценностные ориентации в социуме, культура, проявляющаяся в речи, стиле общения, отношении учителя к себе, своей практической деятельности и ее осуществлении [1, с.45].

Ряд исследователей (Е.Е. Ефимова, О.Е. Ломакина, Е.М. Павлютенков и др.) выделяют в структуре компетентности мотивационный, содержательный, процессуальный и рефлексивный компоненты [9, с. 17].

Целостный психолого-педагогический анализ понятия «компетентность» показывает, что оно неразрывно связано с понятием «профессиональная деятельность» и характеризует уровень освоения субъектом определенного вида деятельности, что, в свою очередь, является отражением степени готовности личности к осуществлению конкретной профессиональной деятельности. С учетом данных положений нам представляется правомерным рассматривать структуру математической компетентности будущего учителя начальных классов на основе взаимосвязи данного понятия с понятием «профессиональная готовность».

Изучение научных исследований по вопросу структуры профессиональной компетентности и профессиональной готовности педагога показывает, что большинство авторов (Н.В. Ипполитова, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.) включают в их состав как неотъемлемые компоненты знания, умения и навыки, а также личностные характеристики специалиста, характеризующие теоретическую, практическую и нравственно-психологическую готовность к профессиональной педагогической деятельности [6, с.31].

Опираясь на эти положения, мы считаем правомерным выделить в структуре математической компетентности будущего учителя начальных классов три взаимосвязанных компонента: мотивационно-оценочный, когнитивно-ориентировочный и операционально-технологический, характеризующие соответственно нравственно-психологическую, теоретическую и практическую готовность к педагогической деятельности (преподаванию математики в начальной школе).

Таким образом, одним из профессионально-личностных качеств будущего учителя начальных классов является математическая компетентность, которая реализуется при изучении специальных (предметных) дисциплин, обеспечивающих будущих учителей знаниями по конкретной специальности, включающих знания о содержании и методах науки, которая является основой учебного предмета в школе, и умениями, обеспечивающими эффективность образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Браже, Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т.Г. Браже // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 70–73.
2. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе / А.Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 4. – С. 46–60.
3. Долматова, Т.А. Технологический подход к обучению математике будущих учителей биологии в педагогическом вузе : автореф. дис. … канд. пед. наук / Т.А. Долматова. – Красноярск, 2006. – 24 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
5. Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной программы PISA / материалы подготовлены Г.С. Ковалевой, Э.А. Красновским, Л.П. Краснокутский, К.А. Краснянско. – 1999. – 20 с.
6. Ипполитова, Н.В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект : монография / Н.В. Ипполитова [и др.]. – Шадринск : Исеть, 2006. – 235 с.
7. Колова, С.М. Формирование социокультурной компетентности будущих специалистов : автореф. дис. … д-ра пед. наук / С.М. Колова. – Челябинск, 2002. – 36 с.
8. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М. : АПКиПРО, 2002. – 24 с.
9. Ломакина, О.Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков : автореф. дис. … канд. пед. наук [Текст] / О.Е. Ломакина. – Волгоград, 1988. – 23 с.
10. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; Рос. фонд культуры. – 3-е изд. – М. : АЗС, 1995. – 847 с.
11. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М., 2002.
12. Розов, Н.Х. Теория и практика инновационной деятельности в образовании / Н.Х. Розов. – М. : МАКС Пресс, 2007. – 80 с.
13. Стратегия модернизации содержания среднего образования. – М., 2001.
14. Ходырева, Н.Г. Становление математической компетентности будущего учителя при подготовке в педагогическом вузе / Н.Г. Ходырева // Педагогические проблемы становления субъективности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. – Волгоград : ВГИПКРО, 2001. – Вып. 3. – С. 67–70.
15. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 60–66.
16. Чошанов, М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М.А. Чошанов. // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 21–29.

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 37.016

Ж.В. Демьянова,
г. Шадринск

Проекты с использованием возможностей ИКТ в процессе обучения английскому языку

Статья посвящена современным педагогическим технологиям, в частности, методу проектов с использованием информационных коммуникативных технологий в процессе изучения иностранного языка. Описываются требования к организации проекта, критерии оценки проектных работ пр.

Педагогические технологии, метод проектов, методика обучения в сотрудничестве, Интернет-ресурсы.

Современные педагогические технологии такие, как метод проектов, методика обучения в сотрудничестве, технология портфолио, с использованием информационных коммуникационных технологий, Интернет - ресурсов позволяют реализовать личностно - ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей учащихся, их уровня обученности, интересов и т.д.

Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой студентам и преподавателям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т.д. Студенты могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д. Студенты могут получать информацию по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках проекта в сети Интернет.

Приобщение студентов к научно-исследовательской, поисковой деятельности является одной из форм обучения в современной высшей школе. Проект рассматривается как эффективный способ развивающего и проблемного обучения. Данный вид деятельности многофункционален в большей степени, чем многие другие. В переводе с латинского проектная технология означает "самостоятельный поиск пути" ("брошенный вперед") [2].

Требования к организации проекта следующие:

1. Проект разрабатывается по инициативе студентов, но тема может быть предложена преподавателем. Возможно одновременное выполнение студентами в группе разных проектов.

2. Проект следует сделать значимым для ближайшего и опосредованного окружения студентов.

3. Работа по проекту должна носить исследовательский характер, моделировать работу в научной лаборатории и поэтому необходимо разработать аппарат исследования, обосновать его.

4. Проект должен быть педагогически значим, т.е. студенты в процессе его осуществления приобретают новые знания, строят новые отношения, овладевают общеучебными умениями.

5. Проект должен быть заранее спланирован, сконструирован совместными усилиями учителя и учащихся, в то же время, по мере его развертывания допускается гибкость и изменения.

6. Проект рекламируется в рамках группы, курса, вуза с целью повышения мотивации участия в его реализации, осознания его общественной значимости.

7. Проект должен быть реалистичен, иметь определенную практическую значимость и ориентироваться на возможности студентов.

8. Проект должен предусматривать не только исследовательский компонент изучаемой проблемы, но и активное использование ИКТ- компетентности, т.е. общественно значимую деятельность студентов. В результате реализации проекта собирается и систематизируется материал по теме, резко возрастает уровень использования наглядности, меняется отношение к предмету [1].

Оценка проектных работ может происходить по следующим критериям:

1. Оригинальность, нестандартность идеи и формы ее воплощения в графике и тексте.

2. Умение выразить на английском языке свое видение проблемы, свою точку зрения.

3. Владение основными языковыми категориями: грамматические времена, лексический запас, синтаксическое построение предложений для передачи своей идеи любому человеку, владеющему английским языком.

4. Умение применять компьютерные средства для создания презентации.

5. Выполнение технических требований, прилагаемых в алгоритме к проекту.

Метод проектов можно использовать при изучении многих тем.

Чтобы учащиеся воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо не только знакомить их со страноведческой тематикой, что, разумеется, важно. Необходимо искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре. Всё это расширяет кругозор студентов, активизирует их деятельность, творчество, способствует проведению исследовательской работы, улучшает знание иностранного языка.

Участие в проектах, связанных непосредственно с иностранным языком расширяет лингвистический и образовательный кругозор учащихся и позволяет работать над качественными знаниями иностранного языка, не на словах, а на деле формировать образованную личность, способную свободно ориентироваться и активно существовать в мире информации.

Базисной при разработке проекта является методика обучения в сотрудничестве. Именно сотрудничество, а не соревнование лежит в основе метода проектов. Эта методика помогает решить проблему деления студентов на «сильных» и «слабых». Согласно этой методике предполагается, что оказание помощи «слабым» студентам сильные в состоянии взять на себя, если они будут работать в небольших группах и отвечать за успехи каждого. Если и «сильный», и «слабый» студенты затрачивают одинаковые усилия на достижение своего уровня, то будет справедливо, если их усилия будут оценены одинаково, при условии, что в обоих случаях каждый сделал, что мог. Давно замечено, что, если оцениваются усилия, которые затрачивают ученики в группе для достижения общего результата, то у них, как правило, повышается мотивация.

Для достижения положительного результата при использовании методики обучения в сотрудничестве, необходимо придерживаться следующих требований:

1. Прежде, чем группы приступят к самостоятельной работе, необходимо сказать об их ответственности за каждого из партнеров, чтобы каждый из участников группы

хорошо усвоил материал. Только в этом случае они могут рассчитывать на высший балл.

2. Оценка ставится одна на всю группу. Оценивать можно как совместные усилия, так и индивидуальные.

3. Преподаватель должен оставаться доброжелательным, следить за активностью учащихся и помогать любой группе, если потребуется помощь.

При этом в работе с использованием методики обучения в сотрудничестве можно использовать международные образовательные и ресурсные сети I*EARN (http://www.iearn.org) и ePALs (http://www.epals.com), которые предлагают студентам участвовать в совместных исследовательских, научных и творческих проектах. Эти материалы интересны тем, что сами студенты обсуждают разные темы, поднимают волнующие их вопросы, предлагают их решения. Использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях английского языка и во внеаудиторной деятельности позволяет успешно мотивировать учебную деятельность студентов; предоставляет широкий выбор содержания, форм, средств, методов получения и обработки информации для осуществления учебно-исследовательской, проектной деятельности; способствует формированию информационно-коммуникативной компетентности; повышает активность; обеспечивает переход студента из состояния пассивного слушателя в активного участника образовательной деятельности.

Интерес к мультимедийным технологиям настолько велик, что студенты с удовольствием сами создают компьютерные текстовые работы и мультимедийные проекты. Итогом работы становится создание презентации или проекта, который учащиеся защищают.

Конечно, на занятиях иностранного языка нельзя использовать компьютер постоянно, так как есть множество других задач, решить которые можно лишь при непосредственном общении. Но и недооценивать роль таких занятий нельзя. Именно использование компьютера и Интернет несет в себе огромный мотивационный потенциал и соответствует принципам индивидуализации обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогические технологии : учеб. пособие для пед. специальностей / под общей ред. В.С. Кукушкина. – М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – (Педагогическое образование).
2. Словарь иностранных слов. – М. : Мир книги, 2004. – 416 с.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376

Н. Л. Лихачева,
О.Н.Елисеева,
г.Шадринск

Использование комплексного подхода в процессе коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у первоклассников с различными формами гиперактивности

В статье рассматривается использование комплексного подхода в процессе коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у первоклассников с различными формами гиперактивности. Выделено понятие «психолого-педагогическая технология».

Гиперактивность, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, психолого-педагогическая технология, речевые нарушения.

Большинство детей к моменту обучения в школе уже полностью овладевают звуковой стороной речи, имеют развернутый словарный запас, умеют грамматически правильно строить предложения. Однако не у всех процесс овладения речью происходит одинаково. В ряде случаев он может быть замедленным, и тогда у детей отмечаются различные отклонения, нарушающие нормальный ход речевого развития. [14].

Но не только речевое развитие может осложнять полноценное развитие ребенка. Самой распространенной формой хронических нарушений поведения в детском возрасте является синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). По статистическим показателям в России 4 -18 % гиперактивных детей [Л. Пасечник]. По данным большинства зарубежных исследований, частота гиперактивных появлений среди детей дошкольного и школьного возраста составляет от 4,0% до 9,5% (Л.О. Бадалян, 1984; И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко, 1999; Ю.С. Шевченко, 1997) [1].Синдром дефицита внимания с гиперактивностью проявляется расстройствами внимания, двигательной расторможенностью (гиперактивностью) и импульсивностью поведения. Кроме того, для большинства детей с этим синдромом характерна двигательная неловкость, неуклюжесть. Когда гиперактивный ребенок становится старше и поступает в школу, в большинстве случаев наблюдаются трудности в формировании навыков письма, чтения, счета. Так, S/D/Clements, 1966 [2] отмечает, что заболевание со средним или близким к среднему интеллектуальным уровнем, с нарушением поведения от легкой до выраженной степени в сочетании с минимальными отклонениями в центральной нервной системе, которые могут характеризоваться различными сочетаниями нарушений речи, памяти, контроля внимания, двигательных функций S/D/Clements, 1966 [2].

Наши наблюдения подтверждают наличие неизменного роста речевых и поведенческих нарушений (смешанный тип гиперактивность, либо невнимательность). Поэтому испытуемые в нашем исследовании это – первоклассники:

- не посещавшие ДОУ и не прошедшие процедуру коррекционного воздействия;
- дошкольники, посещавшие группы ЧБД (часто болеющие);
- дошкольники, с речевыми проблемами посещавшие ДОУ общеразвивающего типа без коррекционного сопровождения. Вследствие перечисленных причин большинство обследованных школьников имеет следующую речевую картину: на фоне

благополучного речевого развития, незакончено развитие фонематических процессов. Также у данной категории детей имеются не ярковыраженные трудности в образовании различных грамматических категорий:

Также в нашем исследовании под психолого - педагогической техноло-гией мы понимаем систематическое и последовательное воплощение в практике заранее смоделированного коррекционного процесса, субъектами которого являются дети, учителя, родители.

Разрабатывая психолого - педагогическую технологию мы руководст-вовались принципами построения коррекционных программ описанных О.А. Карабановой, Л.С. Волковой, О.В. Правдиной (см. таблицу № 1)

Принципы коррекционного воздействия

Таблица № 1

Психологические принципы	**Специфические логопедические принципы**
1.Принцип системности коррекционных, воспитательных, образовательных задач.	1.Принцип учёта этиологии и механизмов речевых нарушений
2.Принцип единства диагностики и коррекции (Д.Б. Эльконин, И.В. Дубровина и др.).	2.Принцип онтогенеза
3.Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов.	3.Принцип поэтапности
4. Принцип возрастания сложности.	4. Принцип использования обходного пути
	5. Принцип активизации речевой практики
	6.Принцип комплексности.
	7.Принцип дифференцированного подхода.

По характеру направленности содержания коррекции - коррекция поведения, фонематических процессов и произношения.

По форме работы: подгрупповая (2-3 логопата)

По продолжительности: длительная (1 полугодие 1 класса)

Программа включает тренировку:

- умений управлять своими движениями;
- концентрации внимания и зрительного внимания;
- речевых умений и навыков (языковой анализ и синтез).

Эффективность программы обеспечивается совокупностью методов и средств организации и содержания обучения, уровня педагогической и психологической подготовленности учителя – логопеда.

Первый год обучения в школе чрезвычайно сложный и переломный период в жизни ребенка[4]. В этот период у детей происходит перестройка в познавательной, мотивационной, эмоционально - волевой сферах. Вследствие таких изменений у первоклассников наблюдается эмоциональная напряжённость, повышенная тревожность, повышенная утомляемость. В педагогической и психологической литературе разработано немало трудов о сложности и значимости периода, связанного с адаптацией ребенка к школе.

Сложности адаптации в нашем исследовании дополнены и речевыми расстройствами, а именно фонетико – фонематическим недоразвитием – нарушением процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [13, 14]

Нарушения речи имеют различную выраженность и зависят от причины и структуры дефекта. При этом первостепенное значение приобретает анализ того, какие компоненты языковой системы, данные нарушения затрагивают: распространяется ли дефект на один компонент - фонетический, при котором отмечается преимущественно неправильное произношение звуков (фонем), или затрагивает еще и фонематические процессы, когда нарушается не только устная речь, но также письмо и чтение; может иметь место недоразвитие речевой системы: произношения и различения звуков, словарного запаса и грамматического строя [14]. В соответствии с таким подходом речевые нарушения, проявляющиеся в несформированности языковых средств, можно условно разделить на две большие группы (см таблицу №2).

Речевые нарушения

Таблица № 2

Первая группа – фонетические нарушения речи	*Вторая группа - фонематические нарушения*
У ребенка под влиянием различных причин: анатомического отклонения в строении или подвижности артикуляционного аппарата - зубов, челюстей, языка, неба - или подражания неправильной речи складывается и закрепляется искаженное артикулирование отдельных звуков, которое влияет лишь на внятность речи и не мешает нормальному развитию других ее компонентов	Ребенок не только дефектно произносит те или иные звуки, но и недостаточно их различает, не улавливает акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными звуками
Как трактуются нарушения	
Это - антропофонические нарушения	Это - фонологические нарушения.
Влияние на усвоение школьных знаний	
Не оказывают влияния на усвоение детьми школьных знаний, но могут влиять на формирование личности.	Нечеткое овладение звуковым составом слова и наличие специфических ошибок при чтении и письме
Особенности звукобуквенного анализа	
- затруднения в определении порядка звуков в слове, пропуск отдельных звуков, перестановка звуков и слогов..	
Особенности звукопроизношения	
- затруднения в выработке звуковых дифференцировок - отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков. - нестойкое употребление звуков в речи- затруднения в выработке звуковых дифференцировок - отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков. - нестойкое употребление звуков	
Особенности чтения	
- замена букв, слогов, «застревания», повторение на какой-то букве, слоге, слове, замедленный темп, недостатки в овладении техникой чтения влияют и на понимание прочитанного. По мнению Д. Б. Эльконина, наличие связи между звуковой формой и значением, способствует пониманию прочитанного, если такой связи нет, то слово может быть правильно прочитано, но не понято.	
Дополнительные признаки:	
- общая смазанность речи, нечеткая дикция, задержка в формировании словаря и грамматического строя речи (ошибки в падежных окончаниях, употребление предлогов,	

согласовании прилагательных и числительных с существительными).

В нашем исследовании мы использовали стандартизированные диагностические критерии различных форм гиперактивности, представляющие собой перечни наиболее характерных и четко прослеживаемых признаков данного расстройства. Л.М. Шипицина [1] описывает основные критерии (симптомокомплексы). Это невнимательность, гиперактивность и импульсивность

Сопутствующие проявления, описанные другими авторами А. Голик, В. Мамцевой, С. Гринспен, Ю.Б. Можгинский.

Моторные - нарушения тонких движений (завязывание шнурков, пользование ножницами, раскрашивание, письмо), избыточные движения руками и ногами как способ взаимодействия со сверстниками практически во всех видах деятельности (дергание, задевания, щипание рядом сидящего); сжимание кулаков, удары о собственные колени (наши наблюдения) повышенный мышечный тонус;

Эмоциональные - проявляется неуравновешенностью, вспыльчивостью, нетерпимостью к неудачам, капризами, нервозностью, повышенной тревожностью.

Физиологические - избыточность реакций на обращения сверстников и педагогов

Когнитивные - быстрая пресыщаемость мыслительной, продуктивной деятельностью («А можно уже поиграть»)

Речевые - логорея (наши наблюдения) как речевое возбуждение с многословием, ускорением речи, сокращением пауз (понятие, описанное А. Голик, В. Мамцевой).

На этапе констатирующего эксперимента были выделены две группы с близкими речевыми проблемами: в эспериментальную группу вошло 12 первоклассников с гиперактивными проявлениями, во вторую группу вошли 12 детей с речевой симптоматикой, но без гиперактивных проявлений. Получены следующие данные (см. Таблицу № 4):

Результаты диагностики речи (экспериментальная группа)

Таблица № 4

Формы гиперактивности/ речевые нарушения	ФФНР	Дислалия	Нарушения грамматического строя речи
Всего 12 детей из них: мальчики -10, девочки - 2			
1.Гиперактивность и невнимательность (5 детей)- 42% девочки – 0% мальчики - 42%		Функциональная - 25% Механическая -17%	- затруднено употребление предлогов; затруднения в словообразовании
2.Невнимательность (7 детей) – 58% девочки – 2- 17% мальчики – 5- 41%		Функциональная- 42% Механическая -16%	- употребление существительных в зависимости от числительных; - употребление притяжательных прилагательных.
Особенности трудностей при звукопроизношении			
Формы гиперактивности	Форма дислалии	Автоматизация	Дифференциация

1.Гиперактивность и невнимательность	ротацизм сигматизм ламбдацизм	затруднена незатруднена незатруднена	затруднена затруднена затруднена
2.Невнимательность	ротацизм сигматизм ламбдацизм	незатруднена незатруднена затруднена	незатруднена затруднена затруднена

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что у первоклассников с различными формами гиперактивности (гиперактивность и невнимательность) имеется фонетико – фонематическое недоразвитие речи, нарушение звукопроизношения и трудности грамматического характера. В первой группе зафиксированы функциональная -25% и механическая дислалии -17%, также у детей затруднено употребление предлогов, ошибки в словообразовании, специфические трудности в процессе автоматизации и дифференциации различных групп звуков. У девочек в данной группе отсутствует ФФНР. Во второй группе выявлено большее количество детей с функциональной - 42% и механической дислалией -16%, зафиксированы ошибки в употреблении существительных в зависимости от числительных, образование притяжательных прилагательных. Также данная категория детей испытывают трудности при звукопроизношении на этапе автоматизации и дифференциации свистящих, шипящих, соноров. Большой процент функциональных дислалий отмечается у девочек.

В контрольной группе (дети без признаков гиперактивности) получены следующие речевые показатели (см.табл.№ 5)

Речевые показатели контрольной группы (дети без признаков гиперактивности)

Таблица № 5

Количество детей	ФФНР	Дислалия	Нарушения грамматического строя речи
4 (33%)детей: мальчики – 3 (25%) девочки – 1(8%)	наличие	механическая -36% 28% 8%	- употребление предлогов; - употребление притяжательных прилагательных.
8 (67%) детей: мальчики- 6 (50, 5%) девочки – 2 (16, 5%)	наличие	функциональная -64% 47, 5% 16, 5%	- образование формы родительного падежа множественного числа. - употребление притяжательных прилагательных.
Особенности трудностей при звукопроизношении			
Форма дислалии		Автоматизация	Дифференциация
ротацизм сигматизм ламбдацизм		незатруднена незатруднена затруднена	Затруднена незатруднена незатруднена

Таким образом, испытуемые контрольной группы первоклассников с ФФНР без признаков гиперактивности с речевыми нарушениями, демонстрируют меньшее

количество ошибок и затруднений, процесс автоматизации и дифференциации проходит более успешно.

На этапе формирующего эксперимента была апробирована коррекционно – развивающая программа, включающая следующие этапы:

1 этап (подготовительный)

2 этап (коррекционный) Развитие осознанного языкового анализа и синтеза, фонематического восприятия и представлений. Коррекция звукопроизношения.

2.1 Формирование предпосылок к овладению грамматического строя речи. Пропедевтика дисграфии.

2.2 Развитие произвольности поведения, слухового внимания, памяти, творческого мышления.

На этапе контрольного эксперимента была зафиксирована положительная динамика в речевом и поведенческом плане.

Выводы.

1.Исследование продемонстрировало, что механизмами коррекционного воздействия являются: подвижно – речевые игры, упражнения.

2. Наличие гендерных различий: большинству мальчиков свойственны 1 и 2 формы гиперактивности, у девочек диагностируется 2 форма.

3. Испытуемые экспериментальной группы с признаками гиперактивности и невнимательности на этапе констатирующего эксперимента продемонстрировали трудности в обобщении, наблюдении за речью в автоматизации и дифференциации звуков русского языка, в овладении звукобуквенным, слоговым анализом слова

4. Знание особенностей поведения детей с различными формами гиперактивности, имеющими речевые нарушения (ФФНР) позволяет:

- сократить сроки коррекции;
- минимизировать поведенческие отклонения;
- дифференцировать коррекционные воздействия;
- учитывать цикличность работы мозга гиперактивных детей и преподносить речевой материал для осознанного усвоения.

5.Использование комплексного подхода в процессе коррекции фонетико – фонематического недоразвития у первоклассников с различными формами гиперактивности подтверждает свою эффективность путем выделения:

- особенностей поведения гиперактивных детей по результатам комплексной методики (определение критериев и симптомокомплексов);
- установлении гендерных различий;- выделении условий, механизмов, закономерностей коррекционного воздействия успешной реализации технологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадалян, Л.О. Синдромы дефицита внимания у детей / Л. О. Бадалян, Н.Н. Заваденко, Т.Ю. Успенская // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. – СПб., 1993. – № 3. – С. 74-90.
2. Брязгунов, И.П. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей / И.П. Брязгунов, Е. В. Касатикова. – М. : Медпрактика-М, 2002. – 128 с.
3. Возрастная педагогическая психология : хрестоматия / сост. Н.В. Дубровина [и др.]. – М. : Владос, 2000 – 386 с.
4. Ястребова, А.В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией) / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М. : Когито-Центр, 1996. – 47 с.

5. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова. – Изд. 2-е. – М. : АРКТИ, 1997. – 131 с. – (Библиотека практикующего логопеда)

УДК 376

В.А.Пошехонова,
г.Шадринск

Анализ субъективных факторов индивидуального стиля педагогической деятельности студентов дефектологов

В данной статье проведен анализ субъективных факторов индивидуального стиля педагогической деятельности студентов дефектологов. Выделены факторы, оказывающие влияние на становление профессиональной Я-концепции студентов педагогического вуза

Индивидуальный стиль педагогической деятельности, Я-концепция.

В рамках изученных исследований данного вопроса прежде всего интересуют динамические и результативные характеристики индивидуального стиля педагогической деятельности.

Знание характеристик: личностного уровня; деятельностно-ролевого; процессуального; а так же Я-концепции студентов педагогического ВУЗа; формирование педагогического стиля; субъективного опыта профессиональной деятельности; ценности и цели современного образования.

В современной педагогике существуют различные способы типологизации студентов, которые предлагается использовать для реализации дифференцированного подхода к ним в процессе обучения. В работе В.И. Самохвалова используется разделение учащихся по трём критериям: "отношение к учению, организация учебной работы, усвоение знаний и навы-ков". И.З. Унт выделила семь критериев: "обученность, обучаемость, умение самостоятельно работать, умение с нужной скоростью понимать текст, специальные способности, познавательные интересы, отношение к труду".[16]

Студент, вступая в процесс обучения одновременно как объект и субъект управления, подвергается влиянию самых разнообразных факто-ров, которые соответственно можно разделить на объективные (педагогические) и субъективные (психологические). Объективными факторами можно считать качество преподавания того или иного предмета и общую организацию учебного процесса, а субъективными — профессиональную направленность, учебную мотивацию, а также уровни познавательных способностей (обучаемость) и готовности (обученности), которые проявляются в субъективной оценке степени трудности или лёгкости усвоения учебных дисциплин различного профиля и содержания.

Из рассмотренных А.Я. Никоновым содержательных, динамических и результативных характеристик, оказывающих влияние на формирование индивидуального стиля педагогической деятельности (ИСПД), первые две группы (динамические и содержательные) закладываются и формируются в период ученичества и не могут в полной мере учитываться при организации дифференцированного и индивидуализированного обучения студентов в первые годы их профессиональной вузовской подготовки.

Педагог взаимодействует с учащимся как субъект с субъектом. В силу этого он не столько передаёт знания, формирует умения и навыки, но раскрывает свой опыт проживания и развития в культуре, который всегда индивидуален. Эта трудность

профессионального педагогического образования может быть выражена словами В.Н. Сороки-Росинского: " В педагогике и дидактике очень много говорится об индивидуальном подходе к самому педагогу..." А.И. Пискунов отмечает немало противоречий между требованиями к педагогическому труду, который должен быть индивиду-ально-творческим и типовой подготовкой будущего учителя к его профессиональной деятельности.[13]

Н.А. Менчинская настаивает на новом подходе к исследованию ИСПД студентов. Она предлагает изучение каждого обучаемого проводить в комплексе, например, анализ определения сторон личности студента осуществлять в единстве когнитивной, эмоционально-волевой, эмоцио-нально-потребностной сфер личности. Предлагается также использовать принцип активного воздействия на сильные стороны личности студента в целях мобилизации его "внутренних, потенциальных" ресурсов, что особенно важно при формировании индивидуального стиля деятельности.[9]

Ценности и цели современного образования, основанные на признании субъективности всех участников педагогического взаимодействия, обращены к уникальности, неповторимости каждой личности.

Исходя из этого, задачей профессионального обучения педагога является его подготовка к субъективному восприятию другого человека в процессе педагогической деятельности.[12] Эта задача не может быть решена путем увеличения объёма психолого-педагогических дисциплин в учебном заведении, "приращения" дополнительных знаний. Для её реализации необходима организация обучения, основой которого является опыт субъектной деятельности студентов в процессе психолого-педагогической и практической подготовки к профессиональной деятельности.

При изучении научно-педагогической литературы в области истории и теории профессионального обучения обращает на себя внимание принцип индивидуализации в подготовке учителя. При этом можно констатировать, что его основой является учёт индивидуальных особенностей личности студента: темперамента, характера, темпа овладения профессиональной деятельностью и прочее, особенно в процессе педагогической практики. Обращённость к личностным особенностям будущего учителя, несомненно, является важным фактором успешности профессионального обучения.[14, 15]

Тем не менее, можно отметить, что индивидуализация психолого-педагогической подготовки основана не на целостности личности студента, а на её дискретных свойствах.

Характеристики человека как субъекта деятельности в своих устойчивых формах проявляются в виде профессионально и социально значимых качеств личности. Эти качества могут обеспечивать успешность формирования индивидуального стиля педагогической деятельности и, соответственно, в дальнейшем будут способствовать успешности выполнения профессиональной деятельности.[8]

Мы полагаем, что психологической основой индивидуализации профессионального обучения может являться субъектный опыт как интегративная характеристика личности. В его содержание включены операциональные, предметные составляющие и эмоциональные коды. Опыт складывается в процессе жизнедеятельности человека и связан со способами разрешения проблем, способами реализации потенций, проявлениями его активной авторской позиции.

Субъектный опыт относительно профессии формируется у будущего учителя до поступления в педагогическое учебное заведение и носит несколько идеализированный характер. [8]

К сожалению, при подготовке студентов отсутствует система работы с эмоциональной, отношенческой стороной субъективного опыта студента в процессе профессионального обучения.

Субъектный опыт ведет к личностным изменениям и может привести к саморазвитию (Р. Грот), изменению представлений о себе (Х. Гарднер, Дж. Уолтерс), "самомобилизации себя, своих психологических ресурсов для обеспечения творческих решений" (Х. Гарднер).

В работе Ю.Н. Кулюткина представлены различные уровни анализа процесса учения взрослого человека как субъекта учебной деятельности. Автор показывает, что этот процесс осуществляется на разных, но соподчинённых между собой уровнях. Представим их краткую характеристику.

Личностный уровень. Личность — социальное качество человека, которое определяется совокупностью всех общественных отношений.

Деятельностно-ролевой уровень. На этом уровне предметом анализа выступает учебная деятельность личности как один из видов её жизнедея-тельности: раскрывается структура учебной деятельности взрослых её мо-тивы и цели, средства и способы, предметное содержание и организацион-ные формы, результаты. Лишь в той мере, в какой взрослый человек осознает значимость обучения для развития личности, он становиться активным субъектом учения.

Процессуальный уровень. Имеется в виду применение в учебной деятельности тех процессов и состояний, посредством которых реализуются учебно-познавательные цели. Таковы процессы восприятия учебного материала, его понимания и осмысления, запоминания и воспроизведения. [5]

Рассматривая проблему формирования индивидуального стиля педагогической деятельности у студентов педагогического вуза, необходимо обратить внимание на возраст. Основная часть студентов - это юноши и девушки с 17 до 21 года, т.е. обладают психологическими характеристика-ми юношеского возраста. Как известно, юношеский возраст - это переход от отрочества к зрелости, и определяющая особенность возрастного развития заключается в том, что на этом этапе происходит профессиональное и личностное становление, сопровождающееся насыщенными переживания-ми своего места и роли в социуме. Иными словами, профессиональное обучение студентов наиболее перспективно осуществлять с учетом их возрастных новообразований и личностных особенностей. Высокой профессиональной направленности студенты могут достигать только в процессе совместной работы с вузовскими педагогами.

Вузовский педагог в ходе профессионального становления студентов как будущих учителей не только передает им готовые знания, влияет на формирование их профессиональных навыков и умений, но и накладывает отпечаток на формирование их личности, способствует выработке стиля деятельности студентов-дефектологов своими взглядами на жизнь, деятельностью, поведением, то есть личным примерам и решением профессиональных задач. При этом ему необходимо избежать ошибки в передаче другому сложившихся штампов и образцов собственного поведения. Главная задача преподавателя в условиях личностно-ориентированного обучения - распознать индивидуальные особенности студентов и помочь каждому выработать свой почерк. Профессиональная направленность (то есть формирование ИСПД) в обучении студентов означает, что они, изучая в первые годы общенаучные и общепрофессиональные дисциплины по единым для всех программам, на основании итогов успеваемости, проявленных склонностей и личных интересов делятся на разные по величине группы, в которых изучаются специальные предметы, то есть студенты "профилизируются" (Е.М. Лысенко). Следует также учитывать полученные знания,

умения, навыки по специальности в постоянных учебных группах в рамках одной программы за счёт внутригрупповой дифференциации при изучении различных предметов и факультативов. [6]

Адаптация в нашем понимании есть приобщение личности к активным видам деятельности, которое происходит в определённой социальной среде. Процесс адаптации как специфический момент в развитии и становлении личности студента имеет особое значение:

- во-первых, потому, что в ходе адаптации важно дать правильную ориентацию в системе поведения, так как подобная ориентация надолго определяет "лицо" студента, судьбы его развития;

- во-вторых, потому, что в ходе этого процесса совершается важнейшее событие: формируется социально-психологическая общность студенческого коллектива.

Поскольку адаптация предполагает обязательное включение личности в систему реальных отношений молодёжи, в её систему поведения, а её духовный мир, потребности, интересы, психологию, то возникает педагогическая проблема регулирования, планирования и контроля этого процесса, чему способствует индивидуализация обучения.

Исследования, проводившиеся в этом направлении, указывают на то, что основной причиной снижения профессиональной самооценки будущих учителей во время педагогической практики является разрыв между их идеализированными представлениями о себе как об учителях и реально-стью преподавания, в ходе которого они, во-первых, вынуждены приспо-сабливать своё поведение к схемам, заданным другими людьми, а во--вторых, обнаруживают отсутствие у себя преподавательских навыков, не-обходимых в работе учителя.[15]

При оказании помощи в формировании индивидуального стиля педагогической деятельности и в процессе овладения теми или иными компонентами стиля педагогу и студенту-дефектологу важно знать особенности темперамента и типа высшей нервной деятельности обучаемых и свои собственные, чтобы, опираясь на полученную в диагностических процедурах информацию, усиливать сильные стороны и корректировать слабые. Из сказанного ясно, что в индивидуальном подходе к студенту и оказании ему квалифицированной помощи в овладении индивидуальным стилем педагогической деятельности важно знать особенности темперамента и тип его высшей нервной деятельности. [14]

Повышению уровня профессиональной самооценки в структуре складывающейся Я-концепции студентов педвуза способствует, с нашей точки зрения, освоение принципов гуманистического взаимодействия педагогов-теоретиков, руководителей педагогической практики и обучающихся. Предпочтительными формы диалогового общения, как мы считаем, являются самоанализ личностных затруднений студентов в проведении уроков и воспитательных занятий в школе; собеседование с руководителем педагогической практики по определению причин низкой эффективности проведённого занятия и низкого уровня организации педагогического обще-ния с учащимися класса. На основе анализа недостатков ИСПД, сформированного к моменту выхода в школу, осуществляется прогностическое вы-страивание индивидуальной программы самовоспитания и саморазвития характерологических профессионально качеств практиканта. При этом продуктивной формой совместной работы, по нашему мнению, можно считать имитационные занятия по микропреподаванию среди сверстников. Промежуточными, но очень важными формами становятся практикумы по определению психологического типа студентов, последующие психолого-педагогические тренинги по развитию и совершенствованию

индивидуальных профессионально-значимых качеств будущего учителя в условиях личностно-ориентированного обучения. [7]

К числу факторов, оказывающих влияние на становление профессиональной Я-концепции студентов педагогического вуза можно отнести:

1. характер взаимодействия между студентами и вузовскими преподавателями, а также школьными учителями в период прохождения педагогической практики;
2. организацию деятельности сопровождения наставником работы студентов в учебном процессе и в период прохождения практики;
3. становление идеальных представлений студентов о своей профессиональной деятельности и их сопоставление с реальностью в пе-риод взаимодействия с учащимися на самостоятельно подготов-ленных уроках, консультациях и внеклассных мероприятиях;
4. конфликт личностных потребностей и требований ролевого поведения;
5. уровень самооценки индивидуального стиля, предшествующий практике студентов педагогического вуза и пересмотр его эффективности в практической сфере и др.

Следует отметить, что подобные занятия результативны в том случае, если у студента переработаны и снижены механизмы психологической за-щиты по отношению к педагогу - руководителю педагогической практики, если задействованы бессознательные и сознательные компоненты его личности, если, наконец, между практикантом и педагогом существует психологическая совместимость, и снижение уровня агрессивности студента во время психолого-педагогического анализа его профессиональных затруднений приводит к активизации его творческого потенциала, что находит выражение в позитивном совместном конструировании профессиональной Я-концепции студента в русле сопереживания и соучастия в этом процессе и педагога-руководителя педагогической практики.[4]

Мы считаем, что психолого-педагогическая компетентность педагога-руководителя практики в педагогическом институте может существенно содействовать построению профессиональной Я-концепции студентов будущих учителей - через ведение дневниковых записей. Отзывы студентов, преподавателей пединститута, задействованных в системе непрерывного педагогического образования студентов - выпускников педвуза, результаты успешности педпрактики в школе, трудоустройство выпускников по специальности и дополнительным специализациям в воспитательно-образовательные учреждения, сравнительно быстрая адаптация молодых специалистов к условиям современной реальной школы, анализ стажёрских листов, результаты самоанализа их профессиональной деятельности в период аттестации в школе позволяют утверждать целесообразность включения дневниковых записей в организацию процесса становления и развития профессиональной Я-концепции студентов.

Материальными фиксаторами этого взаимодействия могут выступать дневники профессионального становления и личностного роста студента педагогического вуза - будущего учителя, в которых педагогу отводится роль и консультанта-наставника, и эксперта. Можно сделать одно важное замечание, что существенным элементом психологических методик, проводимых со студентами, является фиксация студентами на бумаге того, что так или иначе проигрывается в ментальном плане - записи, самоотчеты, самоанализ, результаты рисуночных методик, их письменная интерпретация, сравнение компонентов Я-реальное и Я-идеальное в профессиональной Я-концепции, определение резонансных точек личностного и профессионального роста студентов. Фиксация на бумаге мыслей, фантазий, планов на будущее придавала этой

игре воображения огромную развивающую силу. Именно специальный психолого-педагогический тренинг сможет разрешить эту задачу.[10]

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М. : АКАДЕМА, 2006.— 375 с.
2. Безносов, С.П. Профессиональная деформация личности [Текст] / С.П. Безносов. – СПб., 2004. – 342 с.
3. Генезис профессиональной направленности студентов-дефектологов [Текст] / Е. Лысенко // Высшее образование в России. — 2005. — 274 с.
4. Кулюткин, Ю.Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1971. – 112 с.
5. Лысенко, Е.М. Профилактика профессиональных деформаций у дефектологов: психолого-педагогический аспект [Текст] / Е.М. Лысенко // Проблемы социальной психологии личности. – М., 2009. — С. 29-34.
6. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
7. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.
8. Менчинская, Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка [Текст] / Н.А. Менчинская ; под ред. Е.Д. Божович. – М. : Изд-во Ин-та практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 448 с.
9. Назарова, Н.М. Развитие теории и практики дефектологического образования [Текст] / Н.М. Назарова // Сурдопедагог: история, современные проблемы, перспективы профессиональной подготовки. — М. : Коррекция, 1992. — 162 с.
10. Некоторые вопросы повышения коммуникативной компетентности педагога [Текст] // Материалы междунар. науч.-практ. конф. в области языкового образования, (15-16 ноября 2007 г.). — Караганда : Изд-во КарГУ, 2007. — Ч. 2. – С. 329-333.
11. Общение как основа профессиональной деятельности педагога [Текст] // Актуальные проблемы общей и профессиональной педагогики : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 80-летию Е.А. Букетова (9-10 июня 2005 г.) / Караганд. гос. ун-т. — Караганда : Изд-во КарГУ, 2005. — Ч. 1. – С. 329-333.
12. Пискунов, А.И. История педагогики [Текст]: учеб. пособие для пед. ун-тов / А.И. Пискунов. – М. : Сфера, 1998. – 304 с.
13. Рымханова, А. Специфика обучения студентов-дефектологов в педагогическом вузе [Текст] / А. Рымханова, А.Б. Кулов // Материалы Международной научно-практической конференции. – Караганды, 2009. – Ч. 2. – С. 408-410.
14. Рябова, Н.В. Проектирование дидактической системы подготовки студента педагогического вуза [Электронный ресурс] / Н.В. Рябова // Стратегические ориентиры в профессиональной подготовке субъекта проектной деятельности в негосударственном ВУЗе : материалы Международной науч.-практ. интернет-конф. (21 - 23 апреля 2006 г.). – Режим доступа: http://kpp.ksui/work/2006/.
15. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И.Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.

УДК 376

Н. В. Скоробогатова,
Т. Д. Тропина,
г. Шадринск

Особенности адаптации детей с нарушениями речи к школьному обучению

Статья посвящена изучению особенностей развития детей с нарушениями речи и их статусной позиции в коллективе. Для успешной адаптации указанной категории детей в школе, необходима специально организованная коррекционная работа. Значимым компонентом готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к школе является социально-психологическая составляющая.

Готовность к школе, самооценка, дезадаптация.

Основы формирования всесторонне развитой личности закладываются в дошкольном детстве. Воспитание ребенка в первые годы жизни во многом предопределяет успех его дальнейшего полноценного развития.

Понимание педагогами и психологами значимости и сущности целенаправленной подготовки детей к школе играет особую роль. Поступление ребенка в школу является переломным моментом в его жизни: он вступает в новый тип отношений с окружающими людьми, у него начинают складываться новые формы деятельности.

Подготовка детей к школе – задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Психологическая и социальная готовность к школе – один из важных и значимых аспектов этой задачи.

Психологическая готовность ребенка к школе состоит из:

мотивационной готовности (наличие у детей стремления, желания учиться);

интеллектуальной готовности (развитие познавательных процессов памяти, внимания, мышления; представлений о пространстве и времени, о животном и растительном мире, об общественных явлениях);

волевой готовности (развитие самоконтроля, умения слушать, умение подчиняться);

социально-психологической готовности.

Социальная готовность к обучению в школе представляет собой готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения. Этот компонент готовности включает в себя формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, взрослыми. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими детьми, необходимы умения войти в детское общество, действовать совместно с другими, умение уступать и защищаться.

Данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умении подчиняться интересам и обычаям детской группы, способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

Развитие социально – психологической готовности к школьному обучению одна из важнейших проблем специальной психологии. От ее решения зависит как построение оптимальной программы воспитания и обучения детей дошкольного возраста с нарушением речи, так и формирование полноценной учебной деятельности у учащихся начальных классов.

В настоящее время сложилось определенное противоречие между требованиями школы и готовностью детей их принять. Значительное количество детей, несмотря на соответствующий возраст и имеющиеся у них навыки и умения, испытывают большие трудности в адаптации к школьному обучению, эта ситуация усугубляется наличием у ребенка нарушения речевого развития.

У детей, поступивших в школу, могут наблюдаться различные нарушения речи: ее недоразвитие, дизартрия, ринолалия, заикание [3]. Для общего недоразвития речи характерными признакам и являются: нарушение фонетико-фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя и смысловой стороны речи. Это, в свою очередь, осложняет процесс подготовки дошкольников с общим недоразвитием речи к школе.

Нередко стойкое речевое недоразвитие у детей осложняется различными неврологическими, психопатологическими синдромами, страдают вегетативные функции. Поэтому проблемы обучения для них в новых условиях значительно возрастают. У таких детей отмечаются слабость мотивации, снижение потребности к речевому общению, своеобразие в формировании центральных психологических новообразований, в том числе и способность к произвольному общению со взрослым, т.е. способность действовать в рамках задания.

Дети, имеющие нарушения речи, не способны к длительной игровой деятельности, они упрямы, в отдельных случаях проявляется негативизм. У них отмечаются склонность к колебаниям настроения, переходы от импульсивного состояния к заторможенному.

Наблюдаемые у детей с тяжелыми нарушениями речи серьезные трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими. Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремится сделать все по-своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним.

Роль, которую играет ребенок в игре, очень сильно зависит от особенностей характера, темперамента ребенка, статусной характеристике во взаимодействии со сверстниками. Поэтому, в каждом коллективе можно обнаружить так называемых «звезд», «предпочитаемых» и «изолированных» [1].

Среди «непринятых» и «изолированных» чаще всего оказываются дети, которые плохо владеют коммуникативными средствами, находятся в состоянии неуспеха во всех видах детской деятельности. Их игровые умения, как правило, развиты слабо, игра носит манипулятивный характер; попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху и нередко заканчиваются вспышками агрессивности со стороны «непринятых» [2].

В целом коммуникативные возможности детей с выраженной речевой патологией отличаются заметной ограниченностью и по всем параметрам значительно ниже нормы.

Для большинства таких детей характерна крайняя возбудимость, которая связана с различной неврологической симптоматикой, в связи с чем игры, не контролируемые воспитателем, приобретают порой весьма неорганизованные формы. Часто дети данной категории не могут занять себя каким-либо делом, что говорит о недостаточной сформированности у них навыков совместной деятельности [1].

Большую роль в общении детей с окружающими, играет - самооценка ребенка. Самооценка является ядром самосознания, так же как и связанный с самооценкой уровень притязаний. Самооценка и уровень притязаний могут быть адекватными и неадекватными. Самооценка и уровень притязаний ребенка оказывают большое влияние на эмоциональное благополучие, успешность в различных видах деятельности и его поведения в целом.

У детей с тяжелыми нарушениями речи обычно встречается заниженная самооценка. Дети с заниженной самооценкой нерешительны, малообщительны, недоверчивы, молчаливы, скованны в движениях. Они очень чувствительны, готовы расплакаться в любой момент, не стремятся к сотрудничеству и не способны постоять за себя. Эти дети тревожны, неуверенны в себе, трудно включаются в деятельность.

Они заранее отказываются от решения задач, которые кажутся им сложными, но при эмоциональной поддержке взрослого легко справляются с ними. Ребенок с заниженной самооценкой кажется медлительным. Он долго не приступает к выполнению задания, опасаясь, что не понял, что надо делать и выполнит все неправильно; старается угадать, доволен ли им взрослый. Чем более значима деятельность, тем труднее ребенку с ней справиться. Эти дети, как правило, имеют низкий социальный статус в группе сверстников, попадают в категорию отверженных, с ними никто не хочет дружить.

У большинства детей старшего дошкольного возраста с нарушениями в речевом развитии преобладает ситуативно-деловая форма сотрудничества, что характерно для нормально развивающихся детей 2-4 лет. Предпочитаемый вид коммуникации – общение со взрослым на фоне игровой деятельности, которая отличается не только содержательной бедностью, но и недостаточной структурированностью используемой речи. Практически у половины детей с ОНР не сформирована культура общения: они фамильярны со взрослыми, у них отсутствует чувство дистанции, интонации часто крикливы, резки, они назойливы в своих требованиях.

У некоторых детей с ОНР преобладает внеситуативно познавательная форма общения. Такие дети с интересом откликаются на предложение взрослого почитать книги, внимательно слушают несложные тексты, но по окончании чтения организовать с ними беседу трудно: как правило, дети почти не задают вопросов по содержанию, не могут сами пересказать услышанное в силу несформированности репродуцирующей фазы монологической речи. Даже при наличии интереса к общению со взрослым ребенок в процессе беседы часто перескакивает с одной темы на другую, познавательный интерес у него кратковременен, и беседа не может длиться более 5-7 минут. Значительная часть детей данной категории старается изолироваться от взрослых. Они замыкаются в себе, очень редко обращаются к старшим, стесняются и избегают контактов с ними.

Очень важной для формирования личности ребенка с речевой патологией является проблема осознания своего дефекта. Расстройства в эмоционально-волевой и личностной сферах детей с нарушениями речи не только снижают и ухудшают их работоспособность, но и могут приводить к нарушениям поведения и явлениям социальной дезадаптации.

Таким образом, комплекс нарушений речевого и когнитивного развития у детей с тяжелой речевой патологией препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции в коллективе сверстников, значительным проблемам при обучении в школе. Указанные особенности в развитии детей с нарушениями речи спонтанно не преодолеваются. Они требуют от педагогов специально организованной коррекционной работы. При организации работы при подготовке детей с речевыми нарушениями необходимо учитывать их психологические особенности, степень речевых нарушений, личностные качества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Косякова, О.О. Логопсихология : учеб. пособие / О. О. Косякова. – Ростов н/Д : Феникс, 2007.
2. Павлова, О. С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи / О.С. Павлова. – М., 1998.
3. Пантелеева, Л. А. Психологическая готовность к школьному обучению детей с речевыми нарушениями / Л.А. Пантелеева // Логопед. – 2004. – № 4.

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И ПРАВА

УДК 37.018

Ю.В. Мазеина,
г.Шадринск

Влияние семейного воспитания на формирование правосознания несовершеннолетних правонарушителей

Предметом исследования выступает семейное воспитание как фактор, способствующий формированию правосознания несовершеннолетних правонарушителей. Показаны особенности и проблемы формирования правосознания несовершеннолетних правонарушителей

Семья, семейное воспитание, правосознание несовершеннолетних, несовершеннолетние правонарушители, преступность несовершеннолетних.

Согласно ст. 1 Семейного кодекса РФ семья, материнство, отцовство и детство в Российской Федерации находятся под защитой государства. Семья в юридическом смысле - это группа людей, взаимные права и обязанности которых возникают в связи с кровным родством, вступлением в брак, усыновлением (удочерением) [6, с.23]. В преамбуле Конвенции о правах ребенка, говорится, что «семье как основной ячейке общества и естественной среде для роста и благополучия всех ее членов и особенно детей должны быть предоставлены необходимые защита и содействие, с тем чтобы она смогла полностью возложить на себя обязанности в рамках общества. Ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении в атмосфере счастья, любви и понимания». Сам собой напрашивается обоснованный вывод о том, что международное сообщество понимает невозможность переоценки влияния воспитания семьи на формирование правосознания несовершеннолетнего.

Для определения понятия правосознания необходимо обратиться к теории государства и права, которая говорит о том, что правосознание - это совокупность представлений и чувств, выражающих отношение людей, социальных общностей к действующему или желаемому праву. Это одна из форм общественного сознания [7, с.126].

Низкий уровень правосознания, пробелы в нем ведут к нарушению правовых норм, т.е. к правонарушению. Правонарушения, совершаемые в результате дефектов правосознания, - это действия лиц, противоречащие требованиям правовой нормы, когда борьба мотивов в сознании личности завершается принятием решения, продиктованного отсталыми взглядами, настроениями, убеждениями. Это должно вести к необходимости повысить его роль, внедрять правовые взгляды и убеждения в сознание всех членов общества, чтобы необходимость соблюдения правовых норм стала внутренней потребностью и привычкой каждого. Родительская семья как биологическая, экономическая, социальная и психологическая система остается основным проводником человека в социум, определителем его социального положения и статуса, фундаментальной базой его жизненного пути. Как говорится, накормить и одеть ребенка - это еще не значит его воспитать. Основной функцией семьи является функция воспитательная - социализация молодого поколения, что, в свою очередь, подразумевает под собой и формирование позитивного правосознания ребенка [3, с.103].

Психологи Роберт Бэрон и Дебора Ричардсон указали, что «агрессивные дети, как правило, вырастают в семьях, где дистанция между родителями и детьми огромна, где мало интересуются развитием детей, не хватает тепла и ласки, отношение к проявлениям детской агрессии безразличное или снисходительное, где в качестве дисциплинарных воздействий вместо заботы и терпеливого объяснения предпочитают силовые методы, особенно физическое наказание» [2, с.83].

При рассмотрении проблемы влияния семейного воспитания на формирование правосознания несовершеннолетнего более тщательно станет ясно, что для ребенка нравственно-правовые ценности персонифицируются в фигурах родителей. Именно от них он узнает, как подобает вести себя в различных ситуациях, копирует с них модели социального поведения. Но степень и глубина усвоения образцов поведения, нравственно-правовых установок в значительной мере зависят от отношения ребенка к конкретным лицам - носителям определенных ценностных ориентаций. При положительном эмоциональном отношении к родителям ребенок усваивает не только конкретное содержание процесса общения, но и их отношение к предметам, явлениям, их образ мышления, мировоззрение, а также привычки, вкусы и даже походку.

При этом, естественно, усваиваются, перенимаются и те нравственно-правовые ценности, носителем которых является тот или другой родитель. Так формируются основные нравственно-правовые категории, понятие о добре и зле, представления о справедливости. При негативном отношении ребенка к родителям отвергаются не только они сами, но и та система нравственно-правовых ценностей, носителем которых они являются. В последующем происходит переориентация на других людей с другой, часто противоположной, системой ценностей [9, с.7].

Дети, пережившие насилие в семье, испытывают трудности в социализации и часто не могут быть полноценными членами общества. В результате эмоционального отвергания родителями ребенка, его неприятия или лишения родительской ласки и попечения, в его психике на уровне бессознательного формируется тревожность, беспокойство, боязнь утраты себя, своего «я», своего положения в жизни, неуверенность в своем бытии, ощущение враждебности, даже агрессивности окружающего его мира. Эти черты при определенных социальных условиях закрепляются и могут сформироваться даже в характер убийцы. В России вопросам защиты детей уделяется мало внимания, несмотря на обилие по этой проблеме законов и целевых программ. Все они в большей части носят декларативный характер, практически претворяясь в жизнь только в экспериментальном порядке. Столь малая поддержка семьи со стороны государства приводит к ослаблению родительской семьи как базового института формирования личности подростка и его правосознания в частности; резко снижается возможность семьи защитить детей от дурного влияния, обеспечить необходимый уровень их интеллектуального и нравственного развития; нарастает процесс распада семей, что лишает детей нормальных условий семейного воспитания; растет число семей, характеризующихся крайним нравственным неблагополучием; нужда и даже нищета, особенно в семьях безработных, беженцев, вынужденных переселенцев; у родителей, отягощенных проблемой выживания, возможности уделять детям необходимое внимание просто нет; отказ родителей от своих детей, лишение родительских прав, приводящее к заметному росту такого контингента, как социальные сироты; формирование искаженных и ложных нравственных и правовых установок в сознании детей, воспитывающихся в семьях, где достаток и роскошь добываются нечестным путем [1, с.77].

Подчеркивая первостепенное значение имеющихся воспитательных функций семьи, можно сказать, что именно грубые ошибки в воспитании детей влияют на деформацию личности ребенка. Исследования показали, что типичными для родителей

несовершеннолетних правонарушителей являются низкая культура, эгоистично - потребительские установки, что определяет неправильную воспитательную позицию в отношении детей. Тяжелое материальное положение, в котором по-прежнему находится большинство граждан России, также крайне отрицательно сказывается на воспитании детей. Очевидно, что в таких семьях царит настроение безнадежности, социальной зависти и озлобленности. У подростков формируется убеждение в невозможности обеспечить свои жизненные потребности не нарушая закона.

Безусловно, в сложившейся ситуации изживание семьи себя как важнейшего социального института и института социализации личности несовершеннолетнего, в ней воспитывающегося, требует государственного реагирования. Так, субъекты криминологической коррекции внутрисемейных отношений подразделяются на две группы: функционирующие в структуре государственной власти и основанные на общественной и частной инициативе. В первую группу входят такие государственные учреждения, как Комитет по делам женщин, семьи и молодежи Государственной Думы РФ, Советник Президента по вопросам семьи, материнства и детства, Советы по социальной политике и по делам молодежи при Президенте РФ; Комиссия по вопросам женщин, семьи и демографии при Президенте РФ, Комитет по делам женщин, охраны семьи и детства при Правительстве РФ, Министерство социальной защиты населения и входящий в него Департамент проблем женщин, семьи и детства и многие другие. Но зачастую попавшие в сложную жизненную ситуацию женщины и дети даже понятия не имеют о существовании данных организаций, и в итоге все бремя решения сложившихся проблем ложится на плечи правоохранительных органов, инспекторов по делам несовершеннолетних и комитеты по делам несовершеннолетних [8, с.217].

Из всего вышесказанного можно сделать обоснованный вывод о том, что основной источник отклоняющегося поведения несовершеннолетних - не только недостаточная обеспеченность семьи, но и в первую очередь ее нездоровый морально-психологический климат, а это именно отсутствие того позитивного правосознания, которое семья как важнейший социальный институт должна прививать подрастающему поколению - своим детям. При отсутствии позитивного правосознания у самих родителей откуда ему взяться у подростка, если он всего лишь ребенок. Между тем влияние семьи как важного регулятора поведения не может быть заменено другими средствами воспитания.

Каким же образом можно изменить данную негативную тенденцию? По нашему мнению, необходимо развивать институт семейных, детских психологов. Обратить внимание на то, чтобы данные ставки в школах, детских садах не являлись номинальными и данные сотрудники проводили непосредственную работу с детьми и подростками, выявляли и помогали устранять конфликты в семьях, решать детские проблемы. На государственном уровне и уровне субъектов Федерации разрабатывать целевые программы по повышению уровня правосознания населения, как взрослой его части, так и несовершеннолетних: проведение лекций на предприятиях, консультации, повышенное внимание к проведению уроков правоведения в школах, техникумах и т.п. Необходимо научить население правильно оценивать те или иные варианты поведения, убедить придерживаться норм закона и учить этому своих детей.

С целью повышения уровня положительного влияния семьи на формирование правосознания несовершеннолетних должны произойти существенные изменения, а именно:

во-первых, должен повыситься материальный уровень благосостояния населения;

во-вторых, должна проводиться более серьезная профилактическая работа с семьями так называемой повышенной группы риска, таких как алкоголики, наркоманы, ранее судимые;

в-третьих, проблему родителей и детей необходимо помогать решать психологам, ставки которых в школах, на предприятиях должны перестать быть номинальными, а начать полноценно функционировать;

в-четвертых, необходимо создать определенную государственную структуру, которая будет заниматься вопросами нравственного и правового воспитания несовершеннолетних.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богуш, Г.И. Криминология : учеб. пособие / Г. И. Богуш. – М. : Проспект, 2007. – 100 с.
2. Бэрон, Р. Агрессия : монография / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 1997. – 136 с.
3. Жинкин, С.А. Хрестоматия по теории права : хрестоматия / С.А. Жинкин. – Краснодар : Юг, 2001. – 136 с.
4. Кондрат, Е.Н. Профилактика делинквентного поведения несовершеннолетних : учеб. пособие / Е.Н. Кондрат. – СПб. : Изд-во юрид. фак. СПбГУ, 2006. – 267 с.
5. Российская Федерация. Законы. Семейный кодекс РФ : [федер. закон] : от 29 дек. 1995 г. // Российская газета. – 1996. – №17.
6. Теория государства и права : курс лекций / под ред. Н.И. Матузовой, А.В. Малько. – М. : Юристъ, 2001. – 611 с.
7. Шестаков, Д.А. Криминология. Новые подходы к преступлению и преступности : криминоген. законы и криминолог. законодательство / Д.А. Шестаков. – СПб. : Юрид. центр Пресс, 2006. – 345 с.
8. Харченко, О.В. Виктимологические проблемы предупреждения преступлений против женщин, семьи и несовершеннолетних (по материалам Санкт-Петербурга) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / О.В. Харченко. – СПб., 1999. – 19 с.

УДК 343

Н.В. Сычева,
г. Шадринск

К вопросу о влиянии «виртуального мира» на противоправное поведение несовершеннолетних

В статье рассматриваются проблемы противоправного поведения несовершеннолетних в связи с существованием Интернет ресурсов, компьютерных игр и их влияние на психическое, физическое развитие и поведение несовершеннолетних.

Игровая зависимость, интернет ресурсы, виртуальный мир, компьютеромания, причины противоправного поведения несовершеннолетних, негативное влияние компьютерных сетей, нарушение психики несовершеннолетних.

На сегодняшний день в обществе формируется целый класс людей-фанатов интернет ресурсов, компьютерных игр и все что с этим связано. Общение с этими людьми показывает, что многим из них увлечение компьютером отнюдь не идет на пользу, а некоторые серьезно нуждаются в психологической помощи. Большинство из них - люди с известными психологическими проблемами: несложившаяся личная жизнь, неудовлетворенность собой, и, как следствие, утеря смысла жизни и

нормальных человеческих ценностей. Единственной ценностью для них является компьютер и все, что с этим связано.

Компьютеромания - это уже непреложный факт существования зависимости от компьютера. Страдает не только психическое здоровье, потому что развивается зависимость, пристрастие, уход от действительности, перегрузка. Рассматриваемая зависимость особенно в детском периоде, влечет за собой нарушение адаптации или дезадаптацию - это снижение школьной успеваемости, невозможность получения минимума знаний с проводкой в будущее, в перспективе это невозможность социализации, невозможность стать полноправным членом общества с полной отдачей своих сил, умений, знаний, которых, может и не быть. Собственно это все повторение сведений, которые обычно сопровождают алкоголизм, наркоманию. Механизмы одни и те же, и те и другие разрушают личность и психически, и физически. Что касается детей - просиживание долгими часами около компьютера разрушает не только психическую, но и физическую сферы, влияет на зрение, на нервную систему, вызывает дисбаланс нервных процессов, нарушение костно-мышечной системы. Когда взрослый организм подвергается воздействиям, он менее уязвим, чем растущий развивающийся детский организм.

Игровая зависимость признана на данный момент серьезным заболеванием наравне с наркоманией и алкоголизмом. Гемблинг (gamble - англ. рискованное предприятие, азартная игра) существует параллельно с одной из этих зависимостей. Называемая в простонародье «игромания» затягивает в свои сети легко и незаметно. Очень часто к игровым автоматам переходят от компьютерных игр - срабатывает психология самоуверенности: «Если мне все удается в компьютерных играх, значит я везучий, мне удастся выиграть и в автомат или казино». Однако данных о том, что все любители компьютерных игр подвержены гемблингу, нет. А вот склонность к риску, различным авантюрам, фанатизм в спорте могут являться психологическими предпосылками зависимости.

Компьютерные игры в наибольшей мере позволяют человеку «войти» в виртуальность, отрешиться (минимум на время игры) от реальности и попасть в виртуальный мир. Вследствие этого ролевые компьютерные игры оказывают существенное влияние на личность: решая проблемы «спасения человечества» в виртуальном мире, человек приобретает проблемы в реальной жизни.

Вместе с тем следует согласиться с базовыми положениями возрастной психологии о наличии ряда критических периодов в процессе развития и созревания личности. Особенно важны эти периоды в детском и подростковом возрасте, когда происходит усвоение индивидом социально приемлемых правил поведения, закладываются адаптационные психологические механизмы. Неблагоприятное воздействие средовых факторов в этом возрасте, таких, как семейное неблагополучие, влияние асоциально настроенных сверстников, негативные образцы поведения, получаемые из различных средств массовой информации, и ряд менее значимых влияний, формируют такие негативные личностные образования, исправить которые человеку практически невозможно в течение всей последующей жизни.

К числу внешних средовых воздействий для несовершеннолетних следует относить и компьютерные игры, ассортимент которых сейчас стремительно расширяется. Разработчики этой продукции с каждым годом предлагают все более совершенные по красочности и реалистичности игрового пространства игры. Особенно пристального внимания в контексте рассматриваемой проблемы заслуживает класс так называемых ролевых игр, отличительной особенностью которых является принятие играющего на себя роли компьютерного персонажа, т.е. сама игра обязывает играющего выступать в роли конкретного или воображаемого компьютерного героя. В

результате достигается максимальная включенность играющего в игровую ситуацию, своего рода интеграция человека с компьютером, а в особых случаях - процесс утери индивидуальности и отождествление себя с компьютерным героем. Таким образом, можно только предполагать степень криминогенного влияния этих игр на подростковую среду.

В целом логично предположить, что усвоение и закрепление через компьютерные игры с самого раннего возраста насильственных способов разрешения межличностных конфликтов, понижение порога чувствительности к страданиям противника и нарушение адаптации к социуму в условиях реальной жизни не могут не являться причинами, так называемого отклоняющегося поведения несовершеннолетних.

Наблюдения показывают, что сетевая среда, как и социальная среда в целом, влияет на личность и нравственность людей, социально-психологические характеристики представленных в ней групп, порождает соответствующую мотивацию поведения, избрание конкретных средств достижения целей (в том числе противоправных). Именно поэтому сетевая среда все чаще выступает предметом исследований, направленных на изучение особенностей общения и взаимодействия пользователей, форм самовыражения личности, характеристик особых «виртуальных» коллективов. Становится очевидным, что процесс становления социальных отношений в новой информационной среде, не подкрепленный в достаточной мере ни соответствующими законодательными, ни нравственными установками, порождает неизвестные ранее формы негативного, девиантного поведения, особенно среди молодежи.

Стоит отметить, что к настоящему моменту сетевое сообщество отличается значительным многообразием индивидов, большой социальной и культурной дифференциацией и стратификацией, широким спектром взглядов на любые общественные проблемы. Между тем известно, что изоляция субъекта с нестандартными (в том числе и негативными) установками от нормальных контактов в реальной микросреде в большинстве случаев приводит к тому, что он ищет признания в других местах среди подобных себе [1; 34]. В таких случаях сетевое общение может помочь молодому человеку в известном смысле преодолеть внутриличностные и внешние конфликты, возникающие в семейных отношениях, отношениях со сверстниками и т. п. При этом индивид очень просто найдет в Сети поддержку и понимание практически в любых взглядах, которые отвергаются его конкретным окружением. Общаясь в Интернете, он может не только на время «менять» пол и имя, представать перед собеседником в ином физическом облике, но даже создавать свой новый образ – реализовывать, пусть «виртуально», свои фантазии, которые трудно или невозможно осуществить в обычном мире.

«Виртуальный» мир дает дополнительную свободу действий и выражения мыслей, эмоций, чувств, ограничиваемую в реальной жизни. Закомплексованный человек, имеющий серьезные проблемы в ежедневном общении с окружающими его людьми, в сетевом общении получает возможность полностью раскрепоститься. Однако при этом он может легко оказаться втянутым в общение маргинальных групп, способных навязать ему негативные социальные установки. Даже при неглубоком поиске в сети Интернет легко обнаружить сайты, где положительно оцениваются такие явления, как сатанизм, педофилия, и другие виды сексуальных извращений, наркотизм и т. п.

Молодые люди с неустоявшейся психикой при посещении подобных сайтов могут активно воспринять пропагандируемые здесь взгляды и перенести их в свою повседневную жизнь. Исследователи отмечают, что компьютерные игры усиливает

процесс опосредованного общения людей, участники которого чаще всего имеют поверхностные, неглубокие межличностные отношения. Возникающие здесь контакты часто носят суррогатный, неполноценный характер. Это ведет к сокращению влияния ближайшего окружения на личность подростка как средства социального контроля, нарушению механизмов детерминации позитивного поведения. Более того, возможность анонимного участия в сетевом общении нередко формирует у молодых людей представление о вседозволенности и ненаказуемости любых проявлений в сетевой среде. По мнению психологов, анонимность и отсутствие запретов освобождают скрытые комплексы (в первую очередь связанные с тягой к насилию и сексуальностью), стимулируют людей изменять здесь свой стиль поведения, вести себя более раскованно и даже переходить некоторые нравственные границы. Есть немало примеров, когда подростки используют сетевые возможности, чтобы досаждать людям, с которыми в реальной жизни их связывают неприязненные отношения. В США получило значительное распространение явление, обозначаемое как «киберпреследование», когда злоумышленник постоянно преследует свою жертву, направляя ей угрозы с помощью сетевых средств. Подобные случаи отмечаются и в российской практике.

Учеными отмечаются случаи болезненного пристрастия к участию в сетевых процессах (так называемой интернет-зависимости). Данная зависимость проявляется в навязчивом желании неограниченно долго продолжать сетевое общение. Для подростков, получающих доступ к Интернету, виртуальная среда иногда кажется даже более адекватной, чем реальный мир. Возможность перевоплотиться в некую бестелесную «идеальную личность» открывает для них новые ощущения, которые им хочется испытывать постоянно или очень часто.

Патология проявляется в разрушении обычного образа жизни, смене жизненных ориентиров, появлении депрессии, нарастании социальной изоляции. В результате проведенного анкетирования среди школьников г. Шадринска и Шадринского района, было выявлено, что почти каждый ребенок в возрасте от 10 до 16 лет хотя бы один раз пробовал играть в компьютерную игру, и каждый второй ребенок каждый день играет в компьютерные игры. Мальчики занимаются компьютерными играми гораздо более интенсивно, чем девочки. Нами было опрошено 152 человека: учащихся с 4-9 классы в возрасте от 10 до 16 лет. Из них дома компьютер имеют 76%. не имеют компьютер 24%, большая часть приходится на детей из 4-х классов (30%).Увлеченность играми тоже разнообразная: девочки предпочитают логические игры, рисование, игры-путешествия; мальчики предпочтительно играют в игры, связанные со скоростью, насилием, стрельбой. Контроль со стороны родителей с возрастом ослабевает. Учащихся 4,5,6-х классов контролируют чаще во времени, проведенным за компьютером, чем учащихся 7,8,9 классов. Ребята из 4 и 5 класса в большинстве случаев сидят за компьютером положенное время, к 6-му классу время очень возрастает. Хочется отметить, что в выходные дни, когда родители могли бы проконтролировать своих детей, время, проведенное за компьютером увеличивается. Проанализировав успеваемость учащихся, мы пришли к следующему выводу: она тоже понижается с возрастом. Если в 4-х классах она снизилась у 17% учащихся, увлеченных компьютером, то в 9-м классе она понизилась у 25%.

Наблюдается и агрессивность со стороны учащихся в отношениях со своими сверстниками: 4,5 класс - 20% опрошенных; 5,6 класс - 33%; 7,8,9 класс - 47%.

Журналисты The Local вспомнили, что в ноябре 2008 года юный геймер, проживающий на юге Швеции, был госпитализирован после того, как потерял сознание. По их словам, он беспрерывно играл в World of Warcraft в течение 20 часов. В настоящее время WoW, или как называют его российские игроки «Вовка», является

самой популярной онлайн-игрой в мире. В нее играют около 11,5 миллионов игроков на планете.

Некоторые данные наводят на мысль о том, что выбор подростком компьютера в качестве хобби в большой степени обусловлен позицией родителей. Так, оказалось, что родители подростков, которые заняты с компьютером, имеют более высокий образовательный уровень, чем родители подростков, которые увлекаются другими видами хобби. Видимо, высокообразованные родители лучше осознают роль компьютера в интеллектуальном развитии их ребенка и создают благоприятную атмосферу для занятий этим видом хобби.

В настоящее время в Германии, Великобритании ограничено распространение подобных игр. Очевидно, с развитием технологий указанная проблема будет усложняться, поскольку компании – разработчики игр постоянно повышают качество соответствия игрового пространства реальности, а это ведет к возрастанию степени погружения личности в виртуальную среду. В обществе формируется целый класс молодых людей – фанатов компьютерных развлечений, интернет становится их основной деятельностью. Круг социальных контактов у них очень узок, вся иная деятельность направлена лишь на выживание, на удовлетворение физиологических потребностей, главным становится удовлетворение потребности в интернете. Такая зависимость приводит к потере смысла жизни и деформации нормальных человеческих ценностей. Единственной ценностью для них является компьютер и все, что с ним связано.

Но помимо психической зависимости, которые неизбежно возникают у индивида, эти проблемы, аккумулируясь, возникают и у общества, это проблемы социальные, экономические и наконец, конечно криминальные проблемы. Так, в Перми 14 летний мальчик, убил и закопал свою мать, которая запрещала играть ему в компьютерные игры, а ему так необходимо было пройти в следующий тур и, находясь в следственном изоляторе, он сожалеет лишь о том, что там нет любимой игры и компьютера.

В последние годы в мировой прессе появляется все больше публикаций о шокирующих общество жестоких преступлениях, совершенных несовершеннолетними. Пытаясь разобраться в причинах, толкнувших малолетних правонарушителей на такие бесчеловечные акты, авторы ряда публикаций наталкиваются на факты увлечения будущими преступниками компьютерными играми агрессивного содержания. При этом исследователи задаются вполне логичным вопросом: не явилось ли преступление в реальной жизни копированием образцов насилия, усвоенных подростками в этих играх?

Усилия ученых сосредоточены на следующих основных направлениях: психологический анализ и классификация всей аудиовизуальной игровой продукции, исследование механизма образования психологической зависимости (аддикции) от данного вида игр, выявление личностно-психологических коррелятов увлеченности компьютерными играми. Но в контексте проблемы преступности несовершеннолетних наиболее актуальной нам представляется задача установления не только корреляционной, но и причинно-следственной связи между увлечением подростками компьютерными играми, содержащими сцены насилия, и характеристиками отдельных составляющих их структуры личности, которые, в свою очередь, могут обусловливать и их преступное поведение. Степень изучения этой проблематики позволяет сделать вывод, что не все в этом вопросе вполне очевидно.

Так, в частности, результатом ряда российских и зарубежных исследований психологии несовершеннолетних «игроков» с относительно длительным стажем явилось выделение у них характерных личностных переменных, которые

высоковероятно могут выступать как промежуточные факторы, формирующие в дальнейшем мотивацию преступного поведения подростков [2; 17].

В научных работах других авторов, посвященных психологии подростков-правонарушителей, у них выделен ряд сходных психологических характеристик, таких, как повышенная агрессия, психопатия, тревожность, нарушение общения [3; 56].

При этом остается открытым вопрос: меняется ли деструктивно личность несовершеннолетнего под воздействием игр, содержащих сцены насилия и немотивированной жестокости, либо, напротив, подростки с соответствующими психологическими особенностями выбирают аудиовизуальную продукцию преимущественно такого содержания? Более того, высказываются мнения о положительной роли данных игровых ситуаций, позволяющих снимать излишнюю агрессию как детям, так и взрослым вне реальных межличностных отношений.

К этому стоит добавить, что некоторые исследователи [4; 21] считают, что вероятность негативного развития личности под влиянием увлечения компьютерными играми следует считать сильно завышенной.

Вместе с тем очевидна и актуальность дальнейшего углубленного изучения влияний компьютерного игрового пространства на формирование психики несовершеннолетних. Дать научно-обоснованные ответы на многие вопросы в этом направлении могли бы широкие лонгитюдные исследования с привлечением специалистов из ряда областей знаний: юристов, психологов, педагогов, медиков. Причем значительное место в части этих исследований, посвященных влиянию компьютерных игр на преступность несовершеннолетних, должны занимать отрасли правовой науки.

Таким образом, формирующаяся в глобальных сетях среда способна оказывать существенное влияние на формирование негативных психологических установок у подростков. Более того, при внимательном изучении в сетевой среде можно обнаружить проявление известных механизмов социальной детерминации преступности: путем определенного социального формирования личности; путем дачи ей предписаний противоправного либо противоречивого характера; путем постановки личности в ситуацию, вынуждающую и облегчающую выбор имененно преступного варианта поведения. Безусловно, в современных условиях невозможно (да и неправильно) изолировать молодого человека от использования сетевых ресурсов. Однако должны быть продуманы пути нейтрализации негативного информационного влияния компьютерных сетей. Особую роль в этом процессе должна играть семья. Заинтересованное участие взрослых, дающих объективную оценку поступающей информации и осуществляющих ее фильтрацию, позволит правильно сориентировать молодого человека в информационных потоках. Не должно оставаться в стороне от рассматриваемой проблемы и государство. Назрела необходимость определения жестких критериев допустимости размещения в сетях определенных видов информации. Следует выработать работающие механизмы ограничения доступа к отдельным сайтам для различных возрастных категорий аудитории Интернета. Требуется законодательно закрепить ответственность владельцев сайтов за содержание размещаемых информационных материалов. И очень важно, чтобы происходящие в глобальных компьютерных сетях противоправные процессы получали адекватное противодействие со стороны правоохранительных органов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корнилова, Т.В. Подростки групп риска / Т. В. Корнилова, Е.Л. Григоренко, С.Д. Смирнов. – СПб. : Питер, 2005.

2. Фомичева, Ю.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми / Ю. В. Фомичева, А.Г. Шмелев, И.В. Бурмистров // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 2001. – N 3. – С. 17.

3. Frick, P.J. Conduct Disorders and Serve Antisocial Behavior / P.J. Frick. – New York : Plenum Press, 1999.

4. Шапкин, С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С.А. Шапкин // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 21.

5. Антонян, Ю. М. Психология преступника и расследования преступлений / Ю.М. Антонян, М.И. Еникеев, В.Е. Эминов. – М., 2006.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

УДК 82-6

Т.В.Кыштымова,
г.Шадринск

Фонетическо-орфографические искажения в письмах А.П. Чехова

В статье анализируются фонетико-графические искажения в эпистолярном наследии А.П. Чехова.

Эпистолярий, фонетизмы, фонетическая трансформация, фоносемант, графиксация.

Фонетико-графические искажения нередко несут значительную смысловую нагрузку: подчёркивают неофициальный, интимный характер общения, вызывают дополнительные семантические ассоциации, характеризуют внутреннее состояние пишущего, а также являются результатом речевого эксперимента писателя. Полем для эксперимента служит графический облик слова.

1. Фонетическая деформация слов (графоны, или фонетизмы). В основе этого приема лежит идея об участии фонетического облика слова в актуализации его содержания. Такие приёмы обычно не связаны со смысловым содержанием речи, а используются с целью почудить, сказать не так, как другие. Основными видами фонетической мотивировки являются звукоподражание и звукосимволика, которые разными способами (подражание звуком звуку и передача звуком образа) номинируют (характеризуют) свойства обозначаемого.

Индивидуально-авторская звукоподражательная мотивация ощущается в речевой реализации выражения, сообщающего ему ситуативную привязку и выявляющая ассоциативные стереотипы звукообразов, связанные с представлением о предмете номинации [Гридина 1996: 101]. Например, прием ненормативного увеличения согласных (грамма-редупликация) (термин В.П. Изотова): *Мою книжку Вы получите* ***непрррременно***. (М. В. Киселёвой, 13 сентября 1887, Т. 11, с. 155). *Работаю, выражаясь языком Сергея,* ***ужжасно, тишесное слово****, много*. (М. В. Киселёвой, 21 сентября 1886, Т. 11, с. 100). Этот вариант графонов создается при помощи повтора букв, обозначающих согласные звуки, с целью отражения экспрессивной манеры произношения (так дети растягивают согласные, когда хотят придать своей речи больше убедительности). В русском языке повтор шипящих и свистящих согласных усиливает экспрессию слова, то есть звуковой облик слова намеренно используется автором для усиления его выразительности, что используется и А. П. Чеховым.

Фонетико-орфографическая трансформация: *Ну-с, добрейший Владимир Алексеевич, посылаю Вам маленький,* ***чювствительный роман*** *для семейного чтения* (В. А. Тихонову, 30 ноября 1891, Т. 11, с. 532) используется писателем с целью передачи иронии в адрес чрезмерной сентиментальности романа. Речь идет о рассказе В. А. Тихонова «Великий человек», который появился в печати под заглавием «Попрыгунья».

Перед приездом исполни просьбу, весьма, громоздкую просьбу! Спишись со своим другом Лейкиным, которого ты так любишь (село Ивановское на Неве), и привези от него двух моих великолепных таксов. Расходы по провозу собак – мои. ***Я андам****. Без собак* ***не моги*** *приезжать. Это очень милые животные, они будут всю дорогу утешать тебя.* (Ал. П. Чехову, 9 июня 1892, Т. 11, с. 574). В данном примере представлена грамматическая мимикрия – подражание формам разговорной

речи. А. П. Чехов широко использует городское просторечие со стилистическими функциями. Просторечное слово в таком необычном фонетическом оформлении создаёт комизм, юмор, иронию.

Приём речевой маски близок по исполнению с предыдущим приёмом, поскольку в его основе часто лежит фонетическая деформация слова, но если при фонетической деформации слова целью является лишь «почудить», сказать не так, как другие, то приём речевой маски, наоборот, подразумевает узнаваемость речи, – будь то речь ребёнка, иностранца или какого-нибудь чиновника. При этом говорящий не стремится к полному воспроизведению чужой речи, а лишь выделяет наиболее характерные приметы чужого голоса. А. П. Чехов также прибегает к приёму речевой маски, но в контексте его писем этот приём приобретает содержательную нагрузку, и балагурство переходит в область острословия.

Так, письмо Л. С. Мизиновой от 29 марта1892 г. Чехов подписывает «*Антуан **Тиекоф**».* (Произношение кн. Урусова)». Передавая по-русски французское написание своей фамилии, писатель подшучивает над галломанией А. И. Урусова, который входил в круг московских знакомых Л. Мизиновой. Или в письме брату, Ал. П. Чехову, от 8 мая 1889 г. Антон Павлович даёт следующие рекомендации: «*Язык должен быть прост и изящен. Лакеи должны говорить просто, без **пущай и теперича**»* и др.

Фонетическое обыгрывание специальной речи с целью высмеивания самого объекта, придания ему отрицательной оценки представлено в следующем примере: *И как бы ловко он сумел почесать таможню и как много у него материалу, но нет! – Пишет про какую-то китайщину «**там-од-зню**», словно боится чего-то…* (Ал. П. Чехову, между 15 и 20 октября 1883, Т. 11, с. 35). Там-од-зня – слово «таможня», А. П. Чехов имитирует его произношение на китайский манер (представлен принцип пародийной имитации).

*Пишу повесть для **толстого*** (выделено А. П. Чеховым. – Т.К.) *журнала. Скоро кончу и пришлю. **Ура-а-а**!!!* (И. Л. Леонтьеву-Щеглову, 10 января 1888, Т. 11, с. 177). В приведенном фрагменте с помощью графики переданы интонационные особенности речи – длительность и громкость произношения: повторение последнего гласного в слове *Ура-а-а*. Заметим, что данное междометие в русском языке является ярким экспрессивным средством выражения воодушевления, восторженного одобрения. В тексте А. П. Чехова оно получило дополнительную маркировку – фиксацию на письме его звучания. Данный факт обусловлен тем, что до 1888 года писатель публиковался в юмористических журналах, где требовались рассказы размером не более ста строк. Сотрудничество с крупным, солидным издательством было новым этапом в творчестве писателя. В письме к И. Л. Леонтьеву-Щеглову А. П. Чехов подчеркивает важность того, что его повесть «Степь» предназначена для *толстого* (т.е. известного) журнала («Северный вестник»), что отмечено в письме посредством графики.

2. Фонетическое (произносительное) письмо как элемент фонетико-графических средств выражения представлено в следующем примере: *Будьте здоровы и **щисливы** и не забывайте нас. Сторожиха Вам кланяется.* (Л. С. Мизиновой, 12 июня 1891, Т. 11, с. 512). Орфографическая трансформация произношения позволяет адресату не только прочитать, но и «услышать» А. П. Чехова, она придает речи непринужденный характер беседы, позволяет почувствовать яркую индивидуальность автора, свободу обращения со словом.

Подражание формам разговорной речи представлено в письмах к М. П.Чеховой (7-19 апреля 1887, Т. 11, с. 129): *Меня **встричаить** Егорушка, здоровеннейший парень, одетый франтом: шляпа, перчатки за 1р. 50к., тросточка и проч.*

Подъезжаем…

-Ета, ета, ета…Антошичька…

-Ду-ушенька!

Л[юдмила]П[авловна], «радая», забыла засыпать дорогого чая и вообще находит нужным извиняться и отбрехиваться там, где не нужно. В этих обращениях выражена особая расположенность к собеседнику, ласковость, нежность с небольшой долей иронии. Лирический юмор подчёркивается иронией, он звучит и в письме к А. С. Суворину (24 февраля 1893, Т. 12, с. 18): *Моя повесть будет кончена в мартовской книжке. Окончание Вам* ***не понравится****, ибо я его скомкал.*

Чехов любил простую, непринуждённую речь, с которой хорошо был знаком с детства, поэтому он охотно употреблял в своих письмах просторечные слова и формы слов. Жанр дружеского письма предполагал использование элементов разговорного стиля языка. Сестре в одном из писем он пишет: *Кундасовой* ***отдашьте*** *французский атлас и путешествие Дарвина, стоящее на полке.* (М. П. Чеховой, 23 апреля 1890, Т. 11, с. 433). Письмо, в котором употреблена данная лексема, не случайно адресовано именно Марии Павловне: *отдашьте* – детское выражение М. П. Чеховой, сохранившееся в семейном обиходе Чеховых.

Всю жизнь подсмеивались братья и над орфографическими ошибками отца. Он, например, всегда писал «нада» вместо «надо». Такое написание часто встречается и в письмах А. П. Чехова к Александру, причём встречаем именно в тех местах, где пародируют изречения и произношение отца Павла Егоровича, например: «***Нада*** *слушаться*»; «*Сена ни крошки – ни у нас, ни у соседей. А лошадям и коровам кушать* ***нада***» (Ал. П. Чехову, 4 апреля 1893, Т. 12, с. 22) и др.

Необходимо также отметить фиксацию на письме собственно авторской манеры произношения. То, что слово должно произноситься медленно, отчетливо, с расстановкой, может подчеркиваться в чеховских письмах дефисным слогоделением. Так, встречается фонетико-интонационное членение слов, например: *Уплатите им не из январского гонорара, а из будущего февральского, ибо сейчас не имею ни гроша. Буквально:* ***ни-гро-ша!*** *Брать взаймы еще не научился – большое неудобство!* (Н. А.Лейкину, 26 января 1887, Т. 11, с. 118), которое усиливает экспрессию, эмоциональность и позволяет адресату представить данный текст в устной форме. Значимость лексемы отражена графически, что способствует логическому выделению слова.

Братья Чеховы (Александр и Антон) родились и выросли в г. Таганроге. Поэтому понятна чеховская игра с имитацией южнорусского наречия в письме, адресованном Ал. П. Чехову (28 ноября 1898, Т. 12, с. 262): *В Ялте погода очень хорошая, теплая; в природе полнейшее* ***благоутробие****. Пароходы* ***то приходють, то уходють****.*

Благодаря графонам при чтении письма словно слышится живой голос автора. Тем самым компенсируются потери, которые неизбежны в письменной речи: ее отход от звучащего бытия, превращение литературных произведений в печатные книги, предназначенные специально для глаза. Как писал В.В. Виноградов: «… «устная» речь в литературе не звучит. Она – письменна. Она – олитературена. И тем не менее в этой «литературно-устной» речи заключены «симптомы» ее соотношения с представляемыми, подразумеваемыми формами устного говорения» [Виноградов 1963 : 17]. К таким «симптомам» можно отнести и графоны в письмах А. П. Чехова. Как отмечает О. Б. Сиротинина, передача устной речи средствами письменной речи – особый стилистический прием, который используется в художественной литературе для интимизации речи [Сиротинина 1974 : 36 -37].

3. Фоносемантические подмены слов в составе высказывания. Принцип обыгрывания фоносемантических сближений слов сводится к подчеркиванию

смысловых различий фоносемантов. Термин «фоносемант», вслед за Т. А. Гридиной, мы используем для обозначения лексемы, вступающей или способной вступать (с другими лексемами) «…в отношения смысловой противопоставленности или соотносительности на основе тождества / сходства звукового облика» [Гридина 1996 : 101 - 102].

Например: *Я до такой степени свыкся с ездой по тракту, что мне теперь как-то не по себе и не верится, что я не в тарантасе и что не слышно* ***дар-валдая***. (Е. Я. Чеховой, 20 июня 1890, Т. 11, с. 470). В русской народной песне «Вот мчится тройка удалая».

(Вот мчится тройка удалая
Вдоль по дорожке столбовой,
И колокольчик, ***дар Валдая****,*
Гудит уныло под дугой) представлено словосочетание *дар Валдая*. В письме А. П. Чехова *дар-валдай* – это омофоничное переразложение начальной формы слова, игровая аллюзия.

Рассмотрим ещё примеры фоносемантической подмены слов: *Бросьте Вы к лешему Вашу* ***мерлехлюндию****, работайте от утра до ночи, и тогда Вам не будет в диковинку «аристократическая медлительность».* (И. Л. Леонтьеву-Щеглову), 10 февраля 1888, Т. 11, с. 199). Звуковой состав слова «*мерлехлюндия*» перекликается со звуковым составом слова «*меланхолия*» (Ср. звуки «*м*», «*л*», «*х*», «э» и др.), что придаёт слову значение «*пустая, ничем не обусловленная, беспричинная апатия*».

У меня в последнее время скопилось в голове столько ***хабур-чабуру*** *и такая в моем нутре идет пертурбация, что хватило бы материала на сто бесед.* (А. Н. Плещееву, 9 апреля 1889, Т. 11, с. 346). С помощью данного сочетания звуков Чехов передает значение окказионального слова *хабур-чабура* – «*большое количество разнородной, несистематизированной информации, которая скопилась за определенный промежуток времени и требует выхода*». Подобный пример представлен и в следующих письмах: *Вам нужно жить в светленьком домике, с хорошенькой голубоглазой актрисой, которая весь день* ***пела бы Вам тарарабумбию****…* Окказиональное слово *тарарабумбия* приобретает значение «*легкая песенка*», чему способствует это звуковое наполнение слова, напоминающее простенькую мелодию. Фонетическая игра строится на обыгрывании фамилии адресата (письмо написано И. Л. Леонтьеву-**Щеглову**), 5 января 1897, Т. 12, с. 137. - Т.К.). Следует отметить, что данное окказиональное слово будет использовано А. П. Чеховым в пьесе «Три сестры» (1900 г.); *Если Лейкин будет* ***фордыбачиться****, то Вы ехидно ссылайтесь на меня*. (И. Л. Леонтьеву-Щеглову), 1 января 1888, Т. 11, с. 174). Использование Чеховым звукосимвольных единиц разговорной речи помогает более глубоко выразить свою мысль, передать точное значение. Иногда звукоподражание более емко и полно характеризует то чувство и настроение, которое хотел бы высказать Антон Павлович, заменяя целое предложение: «*Новое время*» *в деле Дрейфуса шлепается в лужу и все шлепается. Какой срам!* ***Бррр!*** (Ал. П. Чехову, 28 ноября 1898, Т. 12, с. 262).

А. П. Чехов прибегает и к намеренному столкновению в контексте парономазов – созвучных неродственных лексем: *Пиши, 1000 раз пиши! Хоть* ***пищи, а пиши****…* (Ал. П. Чехову, 4 января 1886, Т. 11, с. 69).

Замена звуков в словах «вскрывает через паронимические связи новые значения, эмоционально тонируя изложение» [Сметанина 2002 : 95]. Такие факты использования языковых средств выражения комического нельзя рассматривать вне определенного контекста, так как фоносемантические подмены окказионального типа имеют чаще всего ситуативную привязку.

4. Ярким является пример использования рифмы в прозаическом произведении (так называемая «рифмованная проза» или *приём рифмовки* [Словарь литературовед. терминов 1974 : 326]), основанный на повторе созвучных сегментов: «С невестой разошёлся окончательно. <…> Всё на свете ***превратно, коловратно, приблизительно и относительно»,*** – так пишет А. П. Чехов В. В. Билибину 28 февраля 1886 г. Или в письме Ал. П. Чехову от 19 или 20 февраля 1887 г. писатель рифмует слово *эксплуататор – плантатор* следующим образом: «*Для тебя Суворин – Иван Егорыч* (И. Е. Гаврилов, московский купец, у которого служил П. Е. Чехов. – Т.К.), *а для меня, для знаменитого писателя и сотрудника,* ***он – эксплуататор****, или выражаясь языком гавриловского Александра Николаича* (приказчика в амбаре Гаврилова. – Т.К.), ***плантатор****!*» В данном случае действует поэтический принцип рифмы, а также ассоциативная способность автора создать игру, а адресата – ее увидеть. Подчеркнём, что именно способность заметить игру, основанную на звуковой схожести, является условием для существования и действия данной игры.

В письме Н. Д. Телешову (14 сентября 1902, Т. 12, с. 500) Антон Павлович пишет: ***Поклон и привет завсегдатаям «Сред»***. «Среда» – московский товарищеский кружок литераторов, который возник в 90-х годах XIX в. по инициативе писателя Н.Д. Телешова, на квартире у которого в основном и происходили собрания кружка. Рифма строится на повторе отдельных звуков <т>, <’э> (*привет/ «Сред»*), что способствует возникновению логического ударения, в результате чего рифмующее слово резко выделяется из речевого потока и к нему привлекается особое внимание.

Иронично-шутливо звучат следующие строки, «взятые» у известных авторов: ***Лика, не тебя так пылко я люблю. Люблю в тебе я прошлые страданья и молодость погибшую мою***. (Л. С. Мизиновой, 27 марта 1892, Т. 11, с. 562) Ср. «Нет, не тебя так сильно я люблю…» М. Ю. Лермонтов (1841 г.) Или: *Я был в аду, каким представляется Сахалин, и в раю, т.е. на острове Цейлон.* ***Какие бабочки, букашки, какие мушки, таракашки***. (И. Л. Леонтьеву-Щеглову), 10 декабря 1890, Т. 11, с. 485) Ср. «Какие бабочки, букашки, козявки, мушки, таракашки…» И. А. Крылов (басня «Любопытный»).

Как показал анализ, использование фонетико-графической символики позволяет А. П. Чехову кратко и ярко выразить свои мысли, общение с собеседником сделать легким, игривым, ненавязчивым.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов, В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. / В. В. Виноградов. – М. : АН СССР, 1963. – 255 с.
2. Гридина, Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество / Т. А. Гридина. – Екатеринбург : УрГПИ, 1996. – 127 с.
3. Изотов, В. П. Параметры описания системы способов русского словообразования / В. П. Изотов. – Орёл : ОГУ, 1998. – 149 с.
4. Сиротинина, О. Б. Современная разговорная речь и ее особенности / О. Б. Сиротинина. – М. : Просвещение, 1974. – 144 с.
5. Сметанина, С. И. Стиль жизни в стиле журналистики / С. И. Сметанина // Мир русского слова. – 2002. – № 2. – С. 92 – 99.

НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАФЕДРЫ

УДК 378.1

О.В. Белоконь,
г.Шадринск

Научно-исследовательская деятельность преподавателей и студентов кафедры менеджмент в образовании

Рассмотрены мероприятия, проходившие в Неделю науки по кафедре менеджмент в образовании. Выделены цели и задачи деловых игр и конкурсов. Описаны форма проведения, содержание и победители мероприятий.

Деловая игра, конкурс проектов, бизнес-план, кинесика, семьеведение, управленческие решения.

Неделя науки на кафедре менеджмента в образовании факультета технологии и предпринимательства проходила в период с 11 по 17 апреля 2011 года. В мероприятия Недели науки были вовлечены студенты всех курсов таких специальностей как «Менеджмент организации» и «Домоведение».

Рассмотрим, какие научно-исследовательские мероприятия были проведены преподавателями в рамках Недели науки.

На первом курсе были проведены два мероприятия – это деловая игра по предмету «Конфликтология» и конкурс презентаций по предмету «Кинесика», ответственный за данные мероприятия – доцент кафедры менеджмента в образовании О.В. Белоконь. Остановимся подробнее на их описании.

1. **Деловая игра по предмету «Конфликтология», 164 группа**.

Дата проведения: 13 апреля.

Цель: актуализация накопленных знаний по предмету.

Задачи:

1) закрепить полученный материал по Конфликтологии;

2) применить теоретические знания на практике.

Форма проведения: командная игра. Из числа студентов были выбраны два ведущих и два члена жюри, остальные методом жеребьевки определялись в 2 команды.

Конкурсы:

1. Конкурс «Приветствие». Название команды, девиз, капитан.
2. Конкурс капитанов (составление документа, регулирующего конфликт).
3. Блиц-опрос.
4. Конкурс ассоциаций со словом «конфликт».
5. Составление слов на букву «К».
6. Конкурс вопросов-ситуаций.
7. Тесты.

Ведущие и жюри: Н. Исмурзинова, С. Макаров, Л. Егорова, М. Хафизова.

Участники: команда «Мечта»: А. Бородин, Е. Оболдина, Е. Иванова, И. Русакова, М. Ковалева, Э. Таганова, О. Бурец, А. Бутакова, И. Куликовских, Е. Миносян, А. Гоглев. Команда «Альпинисты»: Я. Звягина, И. Муратов, А. Суханов, К. Рубцов, А. Вшивков, М. Тихонова, А. Казакова, О. Самоил, К. Семенчугова, К. Экгардт, И. Ленкова.

Победителем стала команда «Мечта».

Призами были награждены ведущие, жюри и выигравшая команда, которые получили различные канцелярские товары.

2. **Конкурс проектов по предмету «Кинесика», 164 группа.**

Дата проведения: 14 апреля.

Цель: формирование и актуализация знаний в сфере невербальной коммуникации.

Задачи:

1) познакомить студентов с невербальной коммуникацией в специфических сферах жизнедеятельности людей;

2) отработать умение делать презентации и правильно демонстрировать и комментировать их.

Форма проведения: демонстрация презентаций с помощью интерактивной доски и обсуждение каждой презентации.

Презентация оценивалась по таким критериям, как наглядность, информативность и речевые умения.

Презентации оценивало жюри: А.В. Качалова, Н.С. Суханова, О.В. Белоконь.

Участники: Л. Егорова, презентация «Язык политических телодвижений»; О. Бурец, презентация «Асоциальные и вульгарные жесты»; М. Ковалева, презентация «Религиозные жесты»; С. Макаров, презентация «Жесты делового этикета»; А. Гоглев, презентация «Жесты лжи»; М. Тихонова, презентация «Жесты карманников»; О. Самоил, презентация «Рукопожатие»; К. Экгардт, презентация «Жесты во время публичных выступлений»; К. Семенчугова, презентация «Сигналы тела при знакомстве»; И. Куликовских, презентация «Сигары, сигареты, трубки и очки».

1 место занял Сергей Макаров, вручена грамота и тетрадь;

2 место заняла Людмила Егорова, вручена грамота и тетрадь;

3 место заняла Ольга Самоил, вручена грамота и тетрадь.

Необходимо отметить неоспоримое преимущество Сергея Макарова, который использовал в презентации собственные фотографии, в отличие от остальных участников, использовавших картинки и фотографии из интернета.

Далее рассмотрим проведение **V конкурса студенческих проектов**, в котором участвовали студенты 2, 3, 4 и 5 курсов факультетов технологии и предпринимательства, иностранных языков и информатики. Ответственный за проведение конкурса проектов – старший преподаватель кафедры менеджмента в образовании Т.В. Некрасова.

Список участников V конкурса студенческих проектов:

1. Проект «Комплексный энергосберегающий прибор для вентиляции квартир в условиях климата России», участники: Зырянова Юлия Сергеевна, Красавин Роман Владиславович (364 группа), Васильченко Артем Алексеевич (341 группа).

2. Проект «Эквивалент кожи человека для восстановления раневой поверхности», участники: Беляева Алена Николаевна, Грехов Владимир Анатольевич (364 группа).

3. Проект «Магазин сувениров», участники: Кузнецова Юлия Викторовна, Подгорбунских Светлана Викторовна (461 группа).

4. Проект ООО «Сказка», участники: Мареева Ольга Сергеевна (566 группа).

5. Проект «Ремонтно-строительная организация АРС», участники: Юровских Дмитрий Сергеевич (283 группа).

6. Бизнес-идея «Склад по хранению шин», участники: Каипов Ильмутдин Хайрутдинович (386 группа).

Проекты оценивало жюри:

Качалов Дмитрий Владимирович, Качалова Алла Владимировна, Некрасова Татьяна Валерьевна, Белоконь Ольга Владимировна, Суханова Наталья Сергеевна, Юровских Елена Васильевна (кафедра прикладная информатика).

Результаты конкурса проектов:

1 место: Д.С. Юровских с проектом «Ремонтно-строительная организация АРС»; награжден грамотой за 1 место и книгой: Обучение студентов менеджменту и предпринимательству на основе моделирования социальных и деловых процессов города : Коллективная монография / Д.В. Качалов, Т.В. Некрасова. – Шадринск : Изд-во ОГУП «Шадринский дом печати», 2010. – 140 с.;

Ю.С.Зырянова, Р.В.Красавин, А.А.Васильченко с проектом «Комплексный энергосберегающий прибор для вентиляции квартир в условиях климата России»; награждены грамотой за 1 место, книгой: Абрамс Р. Как составить наилучший бизнес-план для любой отрасли и сферы деятельности. Forbes и стендфордская школа бизнеса рекомендуют. Спб.: Прайм-Еврознак, 2009. 536с.

Также каждый участник был награжден записными книжками.

2 место: О.С. Мареева с проектом ООО «Сказка»; награждена грамотой за 2 место, книгой: Анищенко А.В. Индивидуальный предприниматель: регистрация, учет и отчетность, налогообложение. Спб.: Питер 2011г. 320 с., а также записной книжкой.

3 место: А.Н. Беляева и В.А.Грехов с проектом «Эквивалент кожи человека для восстановления раневой поверхности»; награждены грамотой за 3 место и книгой: Дневник семейного бюджета / составитель С.Е. Першина г. Челябинск.: Акраим, 2008.

Специальный приз: Ю.В.Кузнецова и С.В. Подгорбунских за проект «Магазин сувениров», награждены грамотой и книгой: Райс Э. Расцвет PR и упадок рекламы. М.: АСТ. 2007. 313 с.

На третьем курсе у студентов-домоведов была проведена **деловая игра «Брак и семья как фактор стабильности общества»** по предмету «Семьеведение». Ответственный за проведение мероприятия – ассистент кафедры менеджмента в образовании Т.И. Дедюхина.

Дата проведения: 8 апреля

Цель: сформировать у студентов систему ценностей о семье и брачных отношениях.

Задачи:

1) привлечь внимание студентов к ценности семьи как важнейшему социальному институту;

2) акцентировать внимание студентов на социально-демографическую ситуацию и кризис института семьи в настоящее время в России;

3) развивать умения и навыки справляться с семейными трудностями.

Оборудование занятия: карточки с заданиями.

Структура занятия:

I. Организационный момент:

1. Объявление темы, плана занятия, целей игры и условий ее проведения.

2. Распределение функций между участниками игры.

II. Самостоятельная работа студентов (игровая деятельность). В процессе проведения деловой игры моделируются различные жизненные ситуации, касающиеся семейной жизни.

Примеры заданий на карточках:

Ситуация 1. (первой команде)

На субботу у супругов разные планы: муж приглашен на корпоративную вечеринку, а жена – к подруге на день рождение. Каждый хочет провести этот вечер вдвоем.

Ситуация 2. (второй команде)

Вы решили сделать ремонт на кухне, но ваши вкусы не совпадают: он хочет видеть интерьер в зеленом цвете, она - в синем.

III. Заключительный этап:

Преподаватель выступает в роли консультанта и координатора деловой игры. На протяжении всей игры преподаватель следит за работой игроков, направляют их действия, помогает увидеть и исправить ошибки. В завершение преподаватель подводит итоги деловой игры, и оценивают работу студентов.

Следующее мероприятие в рамках Недели науки охватывало второй, третий и четвертый курсы факультета технологии и предпринимательства. В **деловой игре по предмету «Управленческие решения»** приняли участие студенты 264, 366 и 464 групп. Ответственные за данное мероприятие – профессор кафедры менеджмента в образовании Э.П. Бурнашева и ассистент кафедры менеджмента в образовании Н.С. Суханова.

Цель: формирование навыков принятия решения в нестандартных ситуациях.

Задачи:

1) закрепить полученный материал по Управленческим решениям;

2) применить теоретические знания на практике;

3) уметь работать в команде.

Форма проведения: командная игра. Участие принимали три группы 264, 366, 464 – 3 команды. С помощью метода «мозговой штурм» студенты принимали решение в нестандартных ситуациях.

Ведущие и жюри: Бурнашева Элла Павловна и Суханова Наталья Сергеевна.

Победителями стала команда 366 группы.

Логическим завершением Недели науки стала конференция студентов пятого курса специальности «Менеджмент организации», проходивших практику в НИЦПП (Научно-инновационный центр поддержки предпринимательства).

Работа студентов центра шла по следующим направлениям: маркетинговые исследования, программа «Тайный покупатель», бизнес-планирование, разработка рекламной продукции специальностей кафедры менеджмент в образовании, оформление информационного стенда НИЦПП.

В рамках данной статьи не представляется возможным подробное рассмотрение работы НИЦПП, поэтому остановимся на описании одного из направлений деятельности центра – бизнес-планирования.

Координатором по данному направлению работы со студентами является старший преподаватель кафедры менеджмента в образовании В.В. Колчина. Содержание научно-исследовательской работы в рамках направления бизнес-планирование заключалось в следующем.

За время прохождения преддипломной практики студенты НИЦПП ознакомились с нормативными документами по составлению бизнес-планов, с требованиями банков (Сбербанк России, ВУЗ-банк, УралТрансБанк, Курганпромбанк) предъявляемые по составлению финансовых отчетов для бизнес-планов.

Студенты при разработке бизнес-планов смогли:

- заглянуть в будущее, что очень важно для небольших начинающих компаний, когда им нужна уверенность, что они выживут в самые опасные первые два года существования;

- оглянуться назад для того, чтобы оценить, правильно ли вы идете к поставленным целям;

- осмотреться вокруг для того, чтобы заявить о своей компании поставщикам, заказчикам, банкирам, инвесторам.

Студенты НИЦПП помогали при разработке бизнес-планов начинающим предпринимателям совместно со студенческим бизнес инкубатором «Ювента».

Любой бизнес-план всегда имеет двойственный характер. С одной стороны, это серьезный исследовательский и аналитический документ, а с другой – это средство рекламы. Поэтому очень важно выбрать язык бизнес-плана. Он должен быть понятен всем, особенно банкирам и финансистам, которые не всегда могут понять производственные тонкости, поскольку является специалистами в области финансов. Бизнес-план нужно писать деловым, доходчивым и живым языком, но не примитивным.

Студенты, проходившие практику в НИЦПП, приобрели определенный опыт при изучении нормативной документации и разработке бизнес-планов, который будет использоваться студентами в будущем.

Завершая обзор Недели науки 2011 по кафедре менеджмента в образовании, хочется отметить, что все мероприятия проводились по актуальным темам в сфере маркетинга, менеджмента, психологии управления. Студенты смогли реализовать свои творческие способности, применить полученные знания на практике, раскрыть свой потенциал и обозначить перспективы дальнейших исследований.

УДК 378.1

Е.С. Булычева,
В.С. Оплетаев,
г. Шадринск

Правовая неделя науки – 2011

В настоящей статье подводятся итоги проведения кафедрой правовых дисциплин на факультете истории и права Недели науки в 2011 году.

Кафедра правовых дисциплин, неделя науки, ЮНСО «Астрея», студенческая наука, студенческая конференция.

В системе организации студенческой науки в институте важная роль отводится проведению мероприятий в рамках Недели науки. Не стал исключением и данный учебный год.

Научный «калейдоскоп» проходил на факультете истории и права с 11 по 16 апреля 2011 г. Каждый день в течение недели сотрудниками кафедры правовых дисциплин был посвящен какому-либо научному мероприятию, где были задействованы не только студенты всех курсов и групп факультета истории и права, а также члены ЮНСО «Астрея», но и студенты других факультетов ШГПИ, и даже школьники. Таким образом, Неделя науки на факультете выполнила еще и профориентационную задачу.

Традиционно научным вступлением, предшествующим Неделе науки, является проведение на факультете студенческой научной конференции. 8 апреля 2011 г. двери для молодых учёных распахнула Всероссийская студенческая научная конференция «Российское законодательство: история и современность». Для участия в конференции, помимо студентов факультета истории и права ШГПИ, приехали учащиеся таких вузов, как Уральская государственная юридическая академия (г. Екатеринбург), Южно-Уральский государственный университет, (г. Челябинск), Челябинский государственный университет (г. Челябинск), Тюменский государственный университет (г. Тюмень). Также конференцию посетили и приняли в ней участие студенты Тюменского коммерческо-финансового колледжа облпотребсоюза (г.

Тюмень). Заочно свои исследовательские работы представили студенты из разных городов нашей страны (Владимир, Иркутск, Саратов и др.).

При подведении результатов конференции, в каждой секции были выбраны и награждены по три человека, представившие лучшие доклады, а также поощрены лучшие ораторы и студенты с особо актуальными темами научных исследований.

Конференция прошла на высоком научном уровне и подтвердила свой всероссийский статус.

11-12 апреля проходила предзащита выпускных квалификационных работ студентов 5 курса, обучающихся по специальности «Юриспруденция». Были заслушаны 41 человек по 4 секциям: «криминология, теория государства и права», «международное право, уголовно-процессуальное и уголовно-исполнительное право», «уголовное право», «семейное, гражданское и трудовое право». Выпускники получили опыт в публичной защите своих научных трудов, а также узнали проблемные моменты работ, которые им предстояло исправить к предстоящей защите ВКР.

12 апреля под руководством ст. преподавателей Е.В. Семёновой, М.В. Щербаковой и ассистента кафедры С.В. Макаровой прошел круглый стол «Гражданский брак: закон и реальность». В работе приняло участие 26 студентов, из которых 7 студентов выступили с актуальными докладами, вызвавшими массу обсуждений со стороны присутствующих зрителей.

Также в этот день состоялось заседание круглого стола, посвящённого проблемам профилактики преступности несовершеннолетних в молодёжной среде. Организатор мероприятия – зав. кафедрой правовых дисциплин, кандидат юридических наук, доцент Н.В. Сычёва. В работе круглого стола приняли активное участие студенты 5002 и 5004 группы.

В рамках работы круглого стола были обсуждены проблемы, касающиеся профилактики преступности несовершеннолетних, в частности, динамика преступности, причины, особенности производства по уголовным делам в отношении несовершеннолетних, проблемы ювенальной юстиции, проблемы взаимодействия правоохранительных органов с органами представительной власти, местного самоуправления и общественными организациями при осуществлении профилактики преступности несовершеннолетних и др.

Всем докладчикам были заданы вопросы, касающиеся темы их выступления. В ходе дискуссии наблюдалась активность участников, высокий уровень подготовки студентов, их заинтересованность. Данное мероприятие стало местом обсуждения разных точек зрения на проблемы и задачи профилактики преступности несовершеннолетних.

На следующий день – 13 апреля – ассистентом кафедры правовых дисциплин Е.С. Булычевой среди студентов 3 курса была проведена олимпиада по ювенальному праву. В связи с особым вниманием, которое уделяется в последнее время несовершеннолетним и их правовому положению, большое внимание в России и мире приковано к ювенологии. Проблемы изучения правового статуса несовершеннолетних является весьма актуальной. Олимпиада затрагивала важнейшие аспекты правового положения детей в России и включала комплекс заданий. В олимпиаде приняло участие 20 студентов 3 курса. При подведении итогов были выявлены призеры и победители.

14 апреля проводилась олимпиада по правоведению среди студентов ГОУ ВПО «ШГПИ». Проверить свои знания в праве рискнул 21 студент факультетов физической культуры, филологического, технологии и предпринимательства, социального образования, коррекционной педагогики и психологии, педагогического, информатики, художественно-графического.

В этот же день была проведена олимпиада по обществознанию среди учащихся школ города Шадринска и Шадринского района. В олимпиаде приняли участие представители 6 школ Шадринского района (Ключевская, Краснозвездинская, Ольховская, Маслянская, Ичкинская, Юлдусская) – 28 учеников; 6 городских общеобразовательных школ – 95 учеников. Общий охват участников олимпиады составил 123 человека. Необходимо отметить, что с каждым годом количество участников только увеличивается.

Подведение итогов этих олимпиад и награждение победителей состоялось 15 апреля 2011 г.

Также 14 апреля был проведен семинар, организованный зав. кафедрой правовых дисциплин Н.В. Сычёвой, на тему: «Закон «О милиции» меняем на Закон «О полиции»: плюсы и минусы». В мероприятии приняли участие: студенты 2 курса факультета истории и права и представители научного студенческого общества «Астрея». В рамках семинара были затронуты вопросы, связанные с проводимой реформой МВД России и созданием полиции.

Впервые в рамках недели науки 15 апреля преподавателями кафедры правовых дисциплин С.В. Макаровой и М.В. Щербаковой среди студентов первого курса был проведен дискуссионный клуб по всеобщей истории государства и права. Новый формат мероприятия очень понравился как студентам, подготовивших свои сообщения по актуальным темам, так и их сокурсникам.

В последний день правовой недели 16 апреля 16 студентов факультета истории и права ШГПИ приняли участие в работе Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых, посвященной памяти Ф.Н. Плевако «Проблемы современного российского права», проходившей на базе Южно-Уральского государственного университета в г. Челябинске. Студенты достойно представили наш ВУЗ, завоевав по итогам работы секций три призовых места. Н. Арефьева получила диплом 1 степени в секции «Уголовное, уголовно-исполнительное право, криминология». А. Ковалдина и А. Жук получили дипломы 3 степени в секциях «Теория государства и права, конституционное, административное, муниципальное, трудовое право» и «Гражданское, семейное, трудовое право» соответственно. Студентка 1 курса С. Мурзина завоевала диплом «Лучший участник научных дебатов» по результатам работы секции «Уголовное, уголовно-исполнительное право, криминология».

Таким образом, Неделя науки на факультете истории и права прошла успешно и результативно. Кафедра правовых дисциплин выполнила все запланированные мероприятия, и даже перевыполнила свой план.

Данное научное событие выполнило свою главную миссию – приобщило к студенческой науке новых молодых исследователей. Кто знает, может быть, именно они в будущем составят костяк юридической или педагогической науки и с гордостью будут говорить о том, что закончили факультет истории и права Шадринского пединститута.

УДК 378.1

М.В. Едренкина,
г.Шадринск

О проведении недели науки на факультете технологии и предпринимательства (по кафедре профессионально-технологического образования)

В данной статье подведены итоги проведения декады студенческой науки на кафедре профессионально-технологического образования.

Студенческая наука, мастер-классы.

Традиционным на факультете технологии и предпринимательства стало проведение декады студенческой науки, на мероприятиях которой с результатами научных исследований выступают студенты выпускных курсов, проводятся конкурсы профессионального мастерства и олимпиады по специальным предметам, мастер-классы и тренинги. На кафедре профессионально-технологического образования неделя науки проходила с 18 по 23 апреля 2011 года. В неделе науки принимали участие студенты специальностей "Профессиональное обучение (автомобили и автомобильное хозяйство)", "Профессиональное обучение (производство товаров широкого потребления", "Технология и предпринимательство", а также направления подготовки бакалавров "Технологическое образование" направленностей "Технологии обработки конструкционных материалов" и "Технологии обработки тканей и пищевых продуктов".

Традиционно неделю науки открыла **выставка стендовых докладов** по проблемам науки и техники. Было представлено 9 докладов:

- Чернецова О.В. «История Пасхи» (561 группа) – руководитель – Кукарекина В.Д.
- Артемьев В.А. «Багги» (368 группа) – руководитель – Осипов В.А.
- Хохлов В.И. «Лампы и пути их совершенствования» - руководитель – Денисов С.В.
- Маслов С.А. «Электромагнитная подвеска» (368 группа) – руководитель – Денисов С.В.
- Красильникова А.Е. «Ножницы от истории до современности» (361 группа) – руководитель - Старцева М.А.
- Иксанова Н.А. «Современные инструменты и приспособления для ручных работ» (361 группа) – руководитель Старцева М.А.
- Лыгалов М.А. «Реактивные автомобили» (268 группа) – руководитель – Денисов С.В.
- Подгорбунских С.В. «Эффект Джанибекова» (461 группа) – руководитель – Денисов С.В.
- Кожина Д.Е., Кожина М.Е. «Способы соединения деталей одежды» (467 группа) – руководитель – Якова Н.В.

Лучшим по итогам конкурса признан доклад Хохлова Владимира (268 группа).

С 18 апреля стартовали также **конкурсы профессионального мастерства и олимпиады по специальным предметам:**

- конкурс проф. мастерства по декоративно-прикладному искусству – (руководитель Папировская С.Ю., участники – 361, 461 группа)
- конкурс проф.мастерства по технологии швейных изделий (руководитель Старцева М.А., участники – 361, 467 группа);
- конкурс проф.мастерства по конструированию и моделированию швейных изделий (руководитель Якова Н.В., участники – 361, 368,467 группы);

- конкурс проф.мастерства по технологиям обработки пищевых продуктов (руководитель Кукарекина В.Д., участники – 361 группа);
- олимпиада по устройству автомобиля (руководитель – Тиунов С.А., участники –368, 369 группы);
- олимпиада по инженерной графике (руководитель Шалашова И.В. участники – 268 группа);
- олимпиада по прикладной механике (руководитель Едренкина М.В., участники – 268 группа);
- олимпиада по методике преподавания технологии (руководитель Старцева М.А., участники – 561 группа);
- олимпиада по организации перевозок (руководитель – Тиунов С.А., участники –368, 369 группы);
- олимпиада по материаловедению швейного производства (руководитель Якова Н.В., участники – 161, 368, 361 группы)
- олимпиада по декоративной композиции (руководитель – Папировская С.Ю., участники – 366 группа).

Особенно интересным получился конкурс "Электроника в автомобилях" (руководитель - Е.С. Скипина) между командами факультета информатики и факультета технологии и предпринимательства. Планируется, что данный конкурс на следующий год станет открытым городским конкурсом, к участию в котором будут приглашены обучающиеся учреждений начального и среднего профессионального образования города и района.

Завершали неделю науки **мастер класс по диагностике автомобилей** - (руководитель Осипов В.А., участники –268, 368, 369 группы), а также традиционная **научно-практическая студенческая конференция по проблемам профессионально-технологического образования** (руководители секций – Едренкина М.В. и Старцева М.А.). Лучшими признаны доклады студентов:

- Свалов А.В. " Роторно-лопастной двигатель" (368 группа) рук. Тиунов С.А.
- Горбунов М.В. "Модернизация образовательной области «Технология» в условиях ФГОС нового поколения" (361 группа) рук. Старцева М.А.
- Хуснуллина А.Р. "Иглы от истории до современности" (361 группа) рук. Старцева М.А.
- Ромашова Е.А. "Применение дифференцированного подхода на уроках технологии" (561 группа) рук. Старцева М.А.
- Гришукова О.В. "Маленькое чудо" (361 группа) рук. Якова Н.В.
- Куликова Е.И. "Особенности композиции в декоративно-прикладном искусстве" (461 группа) рук. Папировская С.Ю.
- Авжинова А.Н., Засыпкина Е.А. "Современные модные образы" (467 группа) рук. Якова Н.В.

Все участники недели науки были награждены дипломами, грамотами и памятными сувенирами.

УДК 378.1

Е.М. Ершова,
О.С. Ионина,
г.Шадринск

Конструктивная педагогика: взгляд студентов

Статья посвящена проведению VIII Молодежного педагогического форума на тему «Конструктивная педагогика» организованного кафедрой педагогики и психологии в рамках недели науки. Данный форум прошел в форме пресс-конференции.

Педагогический форум, конструктивная педагогика, пресс-конференция, педагогический талисман, бэкграундер.

Традиционным мероприятием, организуемым кафедрой педагогики и психологии в рамках недели науки является молодежный педагогический форум. VIII Молодежный педагогический форум на тему «Конструктивная педагогика» состоявшийся 21 апреля 2011 года прошел в форме пресс-конференции.

Выбор темы форума был обусловлен тем, что в настоящее время одним из важнейших направлений повышения эффективности обучения является конструктивная педагогика. Конструктивная педагогика представляет собой направление, обеспечивающее интенсификацию процесса обучения, с применением активных методов и средств, а также педагогическое творчество в общении с учащимися [1; 2]. Поэтому будущие учителя не должны проходить мимо исследований в данной области.

В форуме приняли участие студенты 6 факультетов.

Факультет истории и права: Гвоздев П., 2 курс, Коц Е., 2 курс, Свалова Т., 2 курс, Насибуллина Д., 2 курс, Заварыкина С., 2 курс.

Факультет иностранных языков: Комарова В., 3 курс, Галимова Д., 3 курс, Баринова А., 3 курс, Соколова В., 3 курс, Муравьёва О., 3 курс.

Филологический факультет: Москвина М., 4 курс, Борноволокова М., 4 курс, Бакеева Н., 4 курс, Вербицкая Г., 4 курс, Слепцова Ю., 4 курс, Енбаева А., 4 курс, Усманов В., 1 курс.

Художественно-графический факультет: Лепендина Е., 5 курс, Филиппова Т., 4 курс, Аззалиева Г., 3 курс, Лапина В.,3 курс, Петрова М., 2 курс.

Факультет информатики: Зырянов Е., 4 курс, Абдуллина А., 3 курс, Подаруева И., 2 курс, Аюпова А., 2 курс, Финагенов Е., 4 курс.

Физико-математический факультет: Дведенидова Н., 3 курс, Меньшикова Е., 3 курс, Балабаева А., 3 курс, Хохлова Д., 3 курс, Ленских К., 3 курс.

Свои выступления студенты готовили под руководством преподавателей кафедры педагогики и психологии.

Каждый факультет, подавший заявку на участие в форуме, формировал свою команду студентов из пяти человек. У каждого члена команды своя роль: 2 студента – спикеры, которые делают доклад по своей теме и отвечают на вопросы журналистов; 1 студент - пресс-секретарь, который представляет спикеров, предоставляет им слово и руководит дискуссионным процессом конференции (пока выступает команда); 2 студента – журналисты, которые задают вопросы спикерам другой команды.

Форум, по традиции, открыла Л.П. Качалова заведующая кафедрой педагогики и психологии, доктор педагогических наук, профессор, председатель оргкомитета форума.

Далее слова приветствия были произнесены ведущими: Борноволоковой Марией (Филологический факультет, 4 курс) и Усмановым Валерием (Филологический факультет, 1 курс). В их выступлении была отмечена особая актуальность и своевременность выдвинутой проблемы.

Участников ожидали следующие конкурсы:

«Педагогический талисман» (оценивалась команда).

«Пресс-конференция»:

«Лучший спикер» (достижения оценивались персонально).

«Лучшая презентация» (оценивалась команда).

«Лучший журналист» (оценивалась команда).

«Лучший пресс-портрет» (оценивалась команда).

«Лучший бэкграундер» (оценивалась команда).

Оценивало выступление участников форума жюри из состава преподавателей кафедры педагогики и психологии: председатель жюри: Качалова Л. П., заведующая кафедрой педагогики и психологии, доктор педагогических наук, профессор. Члены жюри: Телеева Е. В., кандидат педагогических наук, профессор; Сидоров С.В., кандидат педагогических наук, доцент; Канунников Р.И., кандидат психологических наук, доцент; Спирина А. В., кандидат психологических наук, ст. преподаватель;

Оргкомитет форума: Ионина О.С., кандидат педагогических наук, доцент; Вавилова И.Н., кандидат педагогических наук; Ершова Е.М., старший преподаватель

Первым конкурсом форума был конкурс «Педагогический талисман». Задание носило проблемный характер, поскольку нет общепринятого талисмана-хранителя учителя. Здесь студенты не могли дать ответ, опираясь только на свою память. Для выполнения этого задания студентам необходимо было не только творчески мыслить, но и осознать основные аспекты деятельности педагога, в которых ему должен помочь талисман. Все факультеты активно включились в работу и предложили своё оригинальное видение талисмана, который может помочь реализоваться в профессии, способствовать эффективному осуществлению педагогической деятельности.

Функцию талисмана могут выполнять цифры, вырезанные на металле или камне, которые в определенном сочетании позволяют человеку воздействовать на окружающее пространство, судьбу, работу, взаимоотношения и совершать любое иное изменение или корректировку существующей действительности), который приносит удачу и оберегает от неприятностей. Поэтому очень интересным было выступление команды физико-математического факультета, выбравшей для себя в качестве талисмана число π.

Оригинальным и красочным было выступление команды филологического факультета. Студенты дали убедительное обосновавшие тому, что педагогическим талисманом учителя русского языка и литературы может быть лампочка.

Художественно-графический факультет представил свой талисман – супер-кисть художника, выполненную из волоса божественной козы Амалфеи, вскормившей своим молоком младенца Зевса. Студенты наделили свою супер-кисть двенадцатью магическими свойствами, помогающими учителю изобразительного искусства стать настоящим профессионалом своего дела.

Романтичный талисман – розовая лилия – символ детства был представлен командой факультета истории и права.

Интересными были обоснования своих талисманов у факультета информатики – матрешка, и у факультета иностранных языков – сова - классический символ мудрости.

Критериями оценки в этом конкурсе были следующие: обоснованность связи с профессией учителя, отражение специфики факультета, оригинальность качество оформления изображения, актёрское мастерство.

По итогам конкурса командам были присуждены следующие места:

1 – Факультет информатики;

2 –Художественно-графический факультет;

3- Филологический факультет.

Жюри распределило номинации в этом конкурсе таким образом:

«Творческая фантазия» - Физико-математический факультет;

«Яркость образа» - Факультет истории и права;

«Верность профессии» - Факультет иностранных языков.

Следующим конкурсом форума был конкурс «Пресс-конференция» в котором спикеры команд должны были выступить с докладом по теме конкурсной статьи, подготовленной для публикации в сборнике статей «Конструктивная педагогика: взгляд студентов».

Конкурс был направлен на активизацию научно-исследовательской работы студентов. Целью конкурса было создание условий для выявления склонностей студентов к научно-исследовательской работе, развития их творческих способностей.

На конкурс были представлены следующие статьи.

«Эвристические методы в обучении математике», авторами которой являлись студенты: Н. Дведенидова, Е. Меньшикова, А. Балабаева, Д. Хохлова, К. Ленских; Научный руководитель: ст. преподаватель Н.В. Залесова.

«Роль учебных и деловых игр в процессе обучения старшеклассников».

Авторы: Н. Бакеева, Ю. Слепцова. Научный руководитель: к. психол. наук, доц. О.С. Ионина.

«Дистанционное обучение в конструктивной педагогике». Авторы: Е. Зырянов, А. Аюпова, А. Абдуллина, Е. Финагенов, И. Подаруева. Научный руководитель – к.п.н., доцент Е.В. Телеева

«Дидактическая игра «Аттестация» как средство обучения в детской художественной школе». Авторы: Е. Лепендина, Т. Филиппова. Научный руководитель: ст. преподаватель Е.М. Ершова.

«Сущность дистанционного обучения на основе использования технологии конструктивной деятельности». Авторы статьи: Е. Коц, Т. Свалова, С. Заварыкина, Д. Насибуллина. Научный руководитель: д. п. н., проф. Н. Д. Соколова.

«Педагогическое творчество как неотъемлемая часть образовательного процесса». Авторы: Д. Галимова, В. Комарова. Научный руководитель: к. психол. наук, доцент Р.И. Канунников.

Многие студенты участвовали в этом конкурсе с интересом. Например, Филиппова Татьяна (4 курс Художественно-графического факультета) отметила: «Мне понравился процесс написания статьи, сама исследовательская деятельность, поиск нужной информации, её анализ и отбор. Изучая различные аспекты конструктивной педагогики, мы обратили особое внимание на мнение И.В. Трайнева, указывающего в своём пособии на объективную необходимость развития игрового обучения как важнейшей составляющей конструктивной педагогики. Это соответствовало нашим интересам, поэтому и работа над статьёй была интересной. Но, оказывается, эта требует много сил и времени. Когда мы начинали эту работу, нам она казалась легче».

Критериями оценки работы спикеров были следующие: соблюдение временных рамок; дикция и эмоциональная выразительность речи; качество отбора материала для доклада (раскрытие содержания, аргументированность); уважительное отношение к соперникам при ответах на вопросы.

В данном конкурсе все команды выступили очень достойно, а самыми лучшими спикерами были признаны: Зырянов Евгений (факультет информатики), Гвоздев Павел (факультет истории и права), Хохлова Дарья (физико-математический факультет).

В своём докладе спикеры раскрывали содержание своей статьи, после чего, журналисты из состава команды соперников задавали вопросы, инициировали дискуссию. Работа журналистов оценивалась так: соответствие задаваемых вопросов теме; умение включаться в дискуссию; уважительное отношение к соперникам; соблюдение дисциплины и временных рамок; культура речи.

В соответствии с работой журналистов команды заняли следующие места:

1 – Филологический факультет;

2 –Художественно-графический факультет;

3- Факультет информатики.

По ходу доклада спикеры должны были обращаться к подготовленной ими презентации. Предлагаемые участниками презентации оценивались в конкурсе «Лучшая презентация».

Критериями оценки были следующие: отсутствие повторения с текстом доклада (презентация должна обогащать, а не дублировать сказанное); убедительность иллюстраций, их соответствие теме; различимость текста (размер текста должен позволять его читать, он не должен быть слишком мелким).

В этом конкурсе команды заняли следующие места:

1 – Факультет информатики;

2 –Физико-математический факультет;

3- Художественно-графический факультет.

Номинации в этом конкурсе:

«Композиционная логика» - Факультет истории и права;

«Иллюстративное богатство» - Филологический факультет.

Очередным конкурсом был конкурс «Лучший пресс-портрет». Пресс-портрет участника форума представлял собой его фотографию и краткие сведения о нём. Пресс-портреты команд оценивались следующим образом: наличие разнообразной информации об участниках команды (их достижения: общественное поручение, участник конференций, олимпиад и т.д.), наличие портрета каждого члена команды, качество исполнения портрета.

Студенты факультета Истории и права в своём пресс-портрете отразили и свой романтический талисман – розовую лилию – символ детства. Представители Художественно-графического факультета также не могли расстаться со своим талисманом. В их представлении супер-кисть художника сама рисовала их портреты. Стильное оформление своих пресс-портретов представили команды Филологического факультета и Факультета информатики.

Места в данном конкурсе распределились следующим образом:

1 место – факультет Информатики;

1 место – Художественно-графический факультет;

2 – Филологический факультет;

3 – Физико-математический факультет.

Номинации в этом конкурсе:

«Персональное видение» - Факультет Истории и права;

«Стилистические решение» - Факультет Иностранных языков.

Кроме того, чтобы сделать своё выступление более наглядным, каждой командой был оформлен бэкграундер – задний фон, иллюстрирующий основные идеи, выдвигаемые спикерами. Это было необходимо для победы в последнем конкурсе «Лучший бэкграундер». Критерии оценки данного конкурса: соответствие теме доклада, отсутствие повторения материала презентации, эстетичность исполнения.

Наиболее яркими, красочно иллюстрирующими суть проблемы были бэкграундеры следующих факультетов:

1 место – Факультет информатики;

2 место – Художественно-графический факультет;

3 место – Филологический факультет.

Номинации в этом конкурсе:

«Выразительность идеи» - Факультет Истории и права;

«Единство слова и образа» - Физико-математический факультет;

«Популяризация профессии» - Факультет иностранных языков.

По завершению форума итоговые призовые места распределились следующим образом:

I место - Факультет информатики;

II место – Художественно-графический факультет;

III место – Физико-математический факультет.

Конечно, итоговая победа радовала студентов. Но не только это было целью участия в конкурсе. Для многих это был ценный опыт самоакутуализации, размышления о себе, испытания себя на творчество. Например, Москвина Марина (4 курс Филологического факультета), участница форума считает: «Самое главное и самое важное - это было проявить себя, заявить о себе как о достойной команде. Это можно было сделать через конкурс "Педагогический талисман". Здесь нужно было концентрировать свои мысли, выбрать самые информативные, ведь рассказать о себе нужно было быстро, кратко и понятно. Но, не смотря на это, все команды неплохо справились с данным заданием.

Следующим, не менее важным и ответственным конкурсом, было представление статьи. Казалось бы, все просто: вышел и прочитал. Но на самом деле, все было не так. Наша команда выбрала интересную и актуальную тему для обсуждения. И, на мой взгляд, спикеры её хорошо преподнесли и вполне аргументировано ответили на заданные вопросы. Хотя, в общем, всё было очень интересно. На данном форуме можно было почерпнуть массу полезных и ценных знаний, которые пригодятся многим из нас. Спасибо большое организаторам и руководителям за мероприятие».

ЛИТЕРАТУРА

1. Романцов, М. Г. Повышение качества обучения в вузе, посредством реализации на основе конструктивной педагогики, Болонской декларации [Текст] / М. Г. Романцов // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 2. – С. 64 - 70.
2. Дидактика и компетентность в профессиональной деятельности преподавателя медицинского вуза и колледжа. Раздел 2. Элементы конструктивной педагогики [Электронный ресурс] : рук-во для преподавателей // Российская академия естествознания 2010 : [web-сайт]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.rae.ru/monographs/73-2714.

УДК 378.1

Н.М. Жданова,
г. Шадринск

Реализация научно исследовательской работы студентов на педагогическом факультете

В статье раскрывается система научно-исследовательской работы студентов педагогического факультета, включающей различные направления данного вида работы. Более подробно рассмотрен вопрос организации Недели науки на факультете.

Система, научно-исследовательская работа студентов, формы НИРС, Неделя науки.

В условиях внедрения ФГОС ВПО в образовательный процесс педагогического факультета вопросы реализации научно-исследовательской работы студентов приобретают особую актуальность, поскольку данное направление работы, составляет

основу подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности.

В последнее время повышаются требования к профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов, от качества которой зависит результат образования подрастающего поколения.

С учетом этого научно-исследовательская работа студентов выступает как неотъемлемая часть системы профессиональной подготовки студентов педагогического факультета.

Анализ отечественной литературы свидетельствует о существовании достаточно большого количества определений «система». Под «системой» понимают:

- комплекс элементов во взаимосвязи, представляющих сбой единое целое, имеющие, кроме свойств отдельных элементов, свои особые системные свойства (И.В. Блауберг) [4];

- некоторую совокупность взаимосвязанных, взаимодействующих элементов, спроектированных для достижения определенной цели, представляющих собой целостное образование [3];

-совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых, интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентов (В.Г. Афанасьев) [1].

Вслед за названными учеными, мы, под системой будем понимать совокупность элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающих интегральными свойствами. Система характеризуется следующими признаками: совокупность элементов отграничена от окружающей среды: между элементами существует взаимная связь: элементы взаимодействуют между собой; элементы в отдельности существуют благодаря существованию целого; свойства совокупности в целом не сводится к сумме свойств составляющих ее элементов; функционирование способности несводимо к функционированию отдельных элементов.

Педагогическую систему отождествляют с упорядоченной совокупностью средств и методов реализации подготовки студентов к педагогической деятельности (В.П. Беспалько)[3]; с целостным единством всех факторов способствующих достижению поставленных целей развития человека (В.С. Безрукова) [2]; с организованной совокупностью взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания целенаправленного и преднамеренного педагогического воздействия на формирование личности с заданными свойствами [1]; системой, которая обеспечивает целенаправленный процесс передачи опыта от старших поколений к младшим [4] и т.д.

Системообразующим фактором системы научно-исследовательской работы студентов выступает многообразная по видам и содержанию взаимосвязанная научно-исследовательская деятельность студентов специальности педагогика и методика начального образования и преподавателей кафедры ТиМНО.

Научно-исследовательская работа студентов является одной из важнейших форм учебного процесса. Проблемные группы и кружки, студенческие научные конференции, - всё это позволяет студенту начать полноценную научную работу, найти единомышленников по ней, с которыми можно посоветоваться и поделиться результатами своих исследований. Так или иначе, исследовательской работой занимаются все студенты педагогического факультета.

Написание рефератов, курсовых, дипломных работ невозможно без проведения каких-то, пусть самых простых исследований. Но более глубокая научная работа, заниматься которой студента не обязывает учебный план, охватывает лишь некоторых.

Студент, занимающийся научной работой, отвечает только за себя; только от него самого зависят тема исследований, сроки выполнения работы, а так же, что немаловажно, и будет ли выполнена работа вообще. Затрачивая своё личное время, студент развивает такие важные для будущего исследователя качества, как творческое мышление, ответственность и умение отстаивать свою точку зрения.

Со стороны преподавателя необходимы доброе внимание и поддержка, без которых студент, особенно на младших курсах, не захочет (да и просто не сможет) заниматься «скучной наукой», какой кажется почти любая дисциплина на начальных стадиях её освоения.

Студенческие научные объединения часто становятся кузницей молодых кадров для ВУЗа, в стенах которых они работают и за их пределами.

Как уже говорилось выше, НИРС является наиболее эффективной для развития исследовательских и научных способностей у студентов. Это легко объяснить: если студент за счёт свободного времени готов заниматься вопросами какой-либо дисциплины, то снимается одна из главных проблем преподавателя, а именно - мотивация студента к занятиям. Студент уже настолько развит, что работать с ним можно не как с учеником, а как с младшим коллегой. То есть студент из сосуда, который следует наполнить информацией, превращается в источник последней. Он следит за новинками литературы, старается быть в курсе изменений, происходящих в выбранной им науке, а главное - процесс осмысления науки не прекращается за пределами ВУЗа и подготовки к практическим занятиям и экзаменам.

Основными формами НИРС на педагогическом фпкультете, выполняемой во внеучебное являются:

Неделя науки на факультете

Проблемные группы;

Участие в научных и научно-практических конференциях;

Участие во внутривузовских, республиканских и международных конкурсах;

Участие во внутривузовских олимпиадах по информатике, правоведению, экологии

Остановимся более подробно на каждой из вышеперечисленных форм.

В течении всего учебного года будущие учителя начальных классов принимали активное участие во внутривузовских олимпиадах по информатике, правоведению, экологии и т.д

В составе сборной команды студенты пятого курса Т. Нечеухина и А. Крюкова приняли участие в Олимпиаде по информатике (г. Елабуга) и заняли первое место.

С каждым годом все большее количество студентов принимает участие в работе проблемных групп, которыми руководят преподаватели кафедры педагогики и методики начального образования.

Наши студенты принимают активное участие в работе международных и региональных научных студенческих конференциях (г. Екатеринбург, г. Челябинск, г. Шадринск).

Второй год подряд студенты специальности педагогика и методика начального образования занимают первые места в Международном (СНГ) дистанционном конкурсе студенческих работ «Мультимедийное сопровождение уроков окружающего мира и математики в начальной школе» (Ю.Мелехова, Ю. Шмакова).

Неделя науки на факультете для студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования» проводилась с 18 по 25 апреля 2011 года, итоги были подведены 25 апреля 2011 года.

Цели организации и проведения недели науки:

Активизация научно-исследовательской работы студентов;

Приобщение их к научной деятельности;

Выявление наиболее способных и творческих студентов в различных областях знания;

Поиск новых форм организации научно-исследовательской работы.

В течение Недели науки преподавателями и студентами данной специальности было организованно и проведено 22 мероприятия. Формы их проведения различны: конференция, викторина, олимпиада, конкурс, мастр-класс, деловая игра и т.д.

Студенты совместно с преподавателями, в течение всего учебного года, осуществляли подготовку к выступлению на студенческих конференциях «Актуальные проблемы современной педагогики начального образования», в рамках данной конференции прошел конкурс на лучшую курсовую работу. Результатами данных выступлений, можно считать публикации статей в журнале «Научный поиск», в который вошли так же более 90 статей студентов других вузов.

С начала текущего учебного года в образовательный процесс педагогического факультета под руководством Н.Ю. Ганн, Т.А. Крючковой, Н.В. Черепановой внедрялся инновационный проект первичной годичной вузовской подготовки интернатуры. В рамках Недели науки был заслушан отчет педагогов-интернов, который проходил в форме свободных высказываний студентов пятого курса. Большинство интернов указали на положительные моменты в прохождении интернатуры, из которых самое большое значение для будущих учителей начальных классов имеет приобретение опыта работы. Интернатура позволила педагогам-интернам сформировать уверенность в себе, умение работать со школьной документацией.

Студенты четвертого курса под руководством Т.А. Крючковой и Н.В. Черепановой приняли активное участие в конкурсе уроков-презентаций, цель которого было определение лучших презентационных материалов к урокам литературного чтения. Победителями в данном конкурсе стали Е. Баженова, К. Мелехова, Ю. Мелехова, Т. Шастова.

Совместно с учителями-практиками Шадринского и Далматовского районов Н.М. Ждановой был организован «Круглый стол», в ходе которого обсуждались актуальные вопросы преподавания окружающего мира в современной начальной школе. Дискуссию вызвали вопросы внедрения ФГОС в образовательный процесс начальной школы. Учителя практики поделились с второкурсниками своим опытом проведения уроков окружающего мира, более подробно остановились на методике преподавания сложных тем 3 и 4 классов.

На базе МОУ «Лицей № 1» студентами Л. Холкиной и И. Яковлевой проведены мастер-классы по использованию новых методов и приемов работы на уроках развития речи (Г.В. Домрачева, Н.В. Черепанова).

В течении недели функционировала выставка учебно-методического и наглядно-методического материала (Н.А. Порошина).

С большим интересом студенты принимали участие в викторинах («Педагогические взгляды ученых на процесс образования» Н.М. Жданова, «Слово-знак» Г.В. Домрачева, «Музыка и мы» Н.А. Порошина) и в олимпиаде по методике преподавания русского языка (Т.А. Крючкова).

Т.П. Гайковой и Л.А. Миловановой была подготовлена и поведена олимпиада по русскому языку в четвертых классах МОУ СОШ «Лицей №1» г. Шдринска.

Среди студентов второго и третьего курса Т.А. Крючковой. организован творческий конкурс на разработку лучшего урока по обучению грамоте.

Осуществлялся выпуск стенгазет «Урок в современной начальной школе», «Из жизни имен и фамилий» и «Урок литературного чтения в начальной школе».

Неделя науки прошла организованно, поставленные цели и задачи достигнуты. На закрытии Недели науки были подведены итоги, награждены победители.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что научно исследовательская работа будущих учителей начальных классов, реализуется на педагогическом факультете в системе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М. : Педагогика, 2002. – 210 с.
2. Безрукова, В.С. Педагогическая интеграция: Сущность, состав, механизм реализации / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – М. : Академия, 2005. – 176 с.
3. Беспалько, В.П. Системно-методическая обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
4. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Академия, 2007. – 176 с.

УДК 378.1

А.В. Качалов,
г.Шадринск

Международный форум студенческой науки «Язык. Культура. Образование»

В статье представлен отчет о проведении в Шадринском государственном педагогическом институте международного форума студенческой науки «Язык. Культура. Образование».

Студенческая наука.

20-22 апреля 2011 г. на факультете иностранных языков ШГПИ был проведен Международный форум студенческой науки «Язык. Культура. Образование».

Форум был призван поддержать научно-исследовательскую деятельность студентов, занимающихся проблемами лингвистики и теории и методики преподавания иностранных языков и культур, как в России, так и за рубежом.

Основными тематическими направлениями форума были следующие.

Психолого-педагогические аспекты преподавания и изучения иностранных языков в разных типах образовательных учреждений России и зарубежья.

Лингвокультурологические аспекты изучения иностранных языков.

Иноязычная коммуникация и проблемы межкультурной коммуникации.

Лингводидактические аспекты преподавания иностранных языков.

Формирование иноязычных субкомпетенций: социокультурной, социолингвистической, прагматической, учебной, стратегической, компенсаторной, кросс-культурной, дискурсивной и др.

Педагогические технологии и новые методы в преподавании иностранных языков.

Современное языкознание: концепции, структура, перспективы.

Единицы и уровни языка: их форма, содержание, функционирование; языковые отношения и парадигмы.

Функциональные аспекты переводческой деятельности: общетеоретические положения, разработка и практическое применение методик и приемов перевода; специфика перевода в сфере разных типов дискурса.

Актуальные вопросы теории социальной коммуникации: структурные модели и специфика речевого взаимодействия в современном социуме; проблема становления языковой личности в условиях информационного и культурного взаимодействия этносов.

Сопоставительное изучение языков: современная методология сравнения языковых систем; теория лингвистических универсалий; взаимовлияние языков, подъязыков; их сходства и отличия.

Прикладная лингвистика XXI века: задачи, проблематика, достижения.

Программа форума открылась пленарным заседанием, на котором с приветственным словом к участникам форума обратились проректор по научно-исследовательской работе ШГПИ, доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, член-корреспондент РАЕ Качалова Л.П. и декан факультета иностранных языков, кандидат филологических наук, доцент, член-корреспондент МАНПО Поляков С.М. С большим интересом были восприняты аудиторией доклады студентов факультета иностранных языков Банниковой Ксении «Семантическая расщепленность субъекта речевой деятельности в автобиографическом произведении» и Шушариной Ольги «Использование интерактивных технологий в преподавании иностранного языка: инновационный аспект».

Обширная программа форума включала в себя научные доклады, секционные заседания, научные семинары-практикумы, мастер-классы, тренинги, заседание круглого стола.

Научные доклады «Германия: Культура. Образование. Языковое образование», «Германия в центре Европы: прошлое и настоящее», «Система образования в Германии: из прошлого в будущее» были представлены преподавателями университета и вальдорфской школы г. Тюбингена (Германия) Евой Видманн Айххорн и Кристианом Айххорн. Проблемы, обозначенные в рамках докладов, более подробно в прагматическом аспекте обсуждались на научных семинарах-практикумах «Иностранные языки: психолого-педагогические и лингвистические аспекты изучения и преподавания», «Инновационные методы в изучении и преподавании иностранных языков в школах и вузах ФРГ (английский, немецкий, восточные языки (турецкий и др.)».

21 апреля прошли секционные заседания. Материалы для участия в форуме прислали 98 студентов из России, стран Ближнего и Дальнего Зарубежья (США, Германия, Великобритания, Китай и др.). Тематика статей охватывала весь спектр предложенных к обсуждению тематических направлений форума. По результатам скомплектован сборник материалов форума, в котором представлена работа секций: «Различные аспекты изучения структуры языка», «Выразительный потенциал языка: вопросы современной стилистики», «Социолингвистические исследования и вопросы языковой реализации гендерных отличий», «Лексические, терминологические и фразеологические аспекты изучения языковых единиц», «Коммуникативный аспект языка: дискурс, текст, общение», «Язык и культура в лингвистической интерпретации», «Теоретико-практические проблемы современного переводоведения», «Языковое образование в аспекте современной межкультурной парадигмы», «Методико-технологические аспекты обучения иностранным языкам».

Участники форума приняли участие в заседании круглого стола «Русские и немцы в межкультурных контактах», который был проведен заведующей кафедрой немецкого языка и методики его преподавания ШГПИ, доктором педагогических наук,

профессором Суворовой С.Л. Горячую дискуссию вызвали предложенные вопросы: стереотипные представления о русских в Европе, особенности русской культуры с точки зрения немцев, наиболее распространенные стереотипы русских в современной Германии, особенности немецко-русской коммуникации.

Для студентов четвертого курса факультета иностранных языков, которым предстоит в следующем году серьезная учебно-исследовательская работа – написание выпускной квалификационной работы – с целью ознакомления их с основами написания данного вида работ были проведены два мастер-класса: «Методология психолого-педагогических исследований» (д.п.н., профессор Качалова Л.П.) и «Методология лингвистических исследований» (к.ф.н., доцент кафедры английского языка МП Белозерцев А.В.).

Также участники форума приняли активное участие в мастер-классе по внедрению тренинговых техник «Мастерство коммуникации» и в межкультурном тренинге «Встречи на грани культур» (д.п.н., профессор Суворова С.Л.).

Закрытие форума прошло 22 апреля. Итоги работы форума подвели к.п.н., доцент Качалов А.В. и д.п.н., профессор Суворова С.Л., которые поблагодарили всех участников за активную работу и неподдельный интерес ко всем мероприятиям, проводимым в рамках форума.

УДК 378.1

И.А. Корюкина,
г.Шадринск

Неделя науки 2011 на кафедре иностранных языков

В статье представлен обзор мероприятий, организованных и проведенных в рамках Недели науки на кафедре иностранных языков, проанализированы результаты проведенных мероприятий.

Научно-исследовательская деятельность студентов,Олимпиада по иностранным языкам, конкурс научно-исследовательских работ студентов, научная конференция, интегрированные мероприятия по иностранным языкам.

Для преподавателей кафедры иностранных языков весенние месяцы традиционно ознаменованы проведением Недели науки. Сотрудники кафедры ежегодно организуют и проводят студенческие мероприятия различного уровня, самое активное участие в которых, как правило, принимают студенты первого и второго курсов неязыковых факультетов Шадринского государственного педагогического института. Следует отметить, что к участию в ряде случаев приглашаются и студенты старших курсов, и студенты факультета иностранных языков, а также студенты других учебных заведений г. Шадринска и городов нашего региона.

Наиболее значимыми мероприятиями в этом году стали III Городская Олимпиада по иностранным языкам среди студентов учебных заведений среднего профессионального образования г. Шадринска, конкурс научно-исследовательских работ студентов (КНИРС-2011), Олимпиада по иностранным языкам среди студентов вузов.

III Городская Олимпиада по иностранным языкам среди студентов учебных заведений среднего профессионального образования г. Шадринска – мероприятие, которое по праву уже можно назвать традиционным. Его проведение ознаменовало открытие Недели иностранного языка ШГПИ и было ориентировано на повышение

мотивации изучения иностранных языков среди студентов учебных заведений среднего профессионального образования, активизацию внеучебной индивидуальной работы преподавателей и студентов по изучению иностранного языка, расширение сферы взаимодействия преподавателей учебных заведений высшего и среднего профессионального образования. Неоднократный успешный опыт проведения подобного мероприятия в очередной раз позволил отметить интерес и готовность к сотрудничеству преподавателей и студентов учебных заведений среднего профессионального образования г. Шадринска.

Стремление преподавателей кафедры иностранных языков ШГПИ к профессиональному росту и повышению собственного мастерства, а также необходимость целенаправленного развития у студентов интереса к научно-исследовательской деятельности обуславливают тот факт, что каждый год наряду с традиционными проводятся и совершенно новые мероприятия. Преподавателями кафедры был проведен конкурс научно-исследовательских работ студентов неязыковых факультетов на тему «Студенческая наука: взгляд молодых исследователей» (КНИРС-2011). Проведение конкурса было направлено на выявление и развитие у студентов творческих способностей и интереса к разработке научных проблем под руководством научного руководителя; предоставление возможности студентам реализовать свои знания и творческие способности в научно-исследовательской работе на иностранном языке; пропаганду творческой научно-исследовательской деятельности студентов и ее широкое распространение в образовательных учреждениях города.

Защита научно-исследовательских работ прошла в рамках работы студенческой научно-практической конференции в атмосфере живого общения и глубокого обсуждения ключевых проблем филологии, педагогики и методики на иностранном языке. Все участники конференции в своих выступлениях продемонстрировали искренний интерес к научной деятельности, желание приобрести опыт написания исследовательских работ, стремление узнать что-то новое, в целом, раскрыться в новой сфере деятельности, переключиться на серьезный тон. По окончанию конференции среди участников КНИРС был организован социологический опрос, проведённый студентами-журналистами 321 группы. Результаты анкетирования показали, что научная деятельность, в действительности, интересует практически всех опрошенных. Все студенты выразили желание в следующем году принять участие в подобном мероприятии. По мнению ребят, научная деятельность существенно расширяет кругозор, заставляет активизировать умственные способности и развиваться как личность, и она, безусловно, нужна студенту.

Достойным завершением Недели науки стало проведение на базе кафедры Олимпиады по иностранным языкам среди студентов учебных заведений высшего профессионального образования, целью которой явилось выявление и развитие у студентов творческих способностей и интереса к изучению иностранного языка; предоставление возможности студентам высших учебных заведений реализовать свои знания и творческие умения по иностранным языкам; развитие у молодежи коммуникативных умений и способностей в условиях социального взаимодействия.

Традиционно в Олимпиаде приняли участие студенты 1 и 2 курсов неязыковых факультетов ШГПИ, а также гостями Олимпиады стали студенты 1, 2 курсов Курганской государственной сельскохозяйственной академии и филиала Тюменского государственного университета.

Олимпиада показала, что уровень владения иностранным языком студентами неязыковых факультетов достаточно высок. Большой потенциал студентов-нефилологов в области изучения данного предмета проявился в их искреннем интересе к культуре стран изучаемого языка, стремлении повысить уровень коммуникативной

компетенции на иностранном языке, желании студентов получить престижную работу после окончания вуза.

Проведение Недели науки на кафедре не ограничивается такими масштабными мероприятиями. Наряду с общеинститутскими преподаватели ежегодно организуют и проводят различные индивидуальные интегрированные факультетские и межфакультетские студенческие мероприятия: круглые столы, форумы, научно-практические семинары, конкурсы на лучшую научно-исследовательскую работу и др.

Традиционными стали занятия-путешествия по странам изучаемых языков, блиц-турниры, интеллектуальные игры, театрализованные вечера, КВНы, лингвострановедческие викторины, устные журналы.

Тематика проводимых мероприятий соответствует профилирующим специальностям студентов, которые ежегодно демонстрируют умения практического владения иностранными языками, навыки учебной, исследовательской и творческой деятельности.

Кафедра иностранных языков и в дальнейшем планирует проводить интересные и полезные мероприятия, которые позволят студентам проявить навыки познавательной творческой деятельности, получить опыт публичных выступлений, как на иностранном, так и на русском языках.

УДК 378.1

А.В. Спирина,
г.Шадринск

Участие во Всероссийской олимпиаде по педагогике в Челябинске

В статье представлен отчет об участии студентов ШГПИ во Всероссийской олимпиаде по педагогике в г.Челябинске в 2011 году.

7-8 апреля 2011 года в городе Челябинске в Челябинском государственном педагогическом университете состоялся II тур Всероссийской студенческой олимпиады по педагогике

В программе олимпиады были представлены конкурсы:

- «Визитка: Реализация образовательной инициативы «Наша новая школа»
- Теоретический конкурс по педагогике
- Конкурс научных статей «Я воспитываю патриотов в «Нашей новой школе» и региональная студенческая научно-практическая конференция «Национальная инициатива в реализации проекта «Наша новая школа»
- Конкурс «Решение педагогической задачи: «Каждый ребёнок талантлив по-своему»

В олимпиаде приняли участие команды: Алтайской государственной педагогической академии, Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова, Кузбасской государственной педагогической академии, Магнитогорского государственного университета, Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Омского государственного педагогического университета, Оренбургского государственного педагогического университета, Орского гуманитарно-технического института, Пермского государственного

педагогического университета, Челябинского государственного педагогического университета и Шадринского государственного педагогического института.

Наш институт представляла сборная команда студентов факультета информатики и физико-математического факультета в состав которой входили: Кардопольцева Ирина, Литовко Татьяна, Абдуллина Алия, Хохлова Дарья, Бабарыкина Ирина.

Инициатором и организатором участия во II туре Всероссийской олимпиады по педагогике была проректор по науке, заведующая кафедрой педагогики и психологии, доктор педагогических наук, профессор Качалова Л.П. Поездка состоялась при содействии ректора Шадринского государственного педагогического института доктора педагогических наук, профессора Пономаревой Л.И.

Команду Шадринского государственного педагогического института готовили к олимпиаде по педагогике преподаватели кафедры педагогики и психологии: старший преподаватель Залесова Н.В., кандидат педагогических наук, старший преподаватель Кириллова О.В., кандидат психологических наук, старший преподаватель Спирина А.В., кандидат педагогических наук, профессор Телеева Е.В.

7 апреля состоялись: теоретический конкурс. Работа в теоретическом конкурсе по педагогике носила индивидуальный характер. Проводилась в письменной форме. На ответы, на сложные вопросы по юбилейным датам года, методологии педагогики, по новым образовательным документам и перспективе педагогической науки давался один час.

Конкурс «Решение педагогической задачи: «Каждый ребёнок талантлив по-своему». Каждой команде выдали по проблемной психолого-педагогической задаче. Цель конкурса выявить умение анализировать педагогическую ситуацию, формулировать цели и выбирать пути ее решения, что необходимо каждому учителю. Время на подготовку и решение задачи – 30 минут. На выступление до 10 минут. Критериями оценивания были доказательность, новизна, эрудиция, артистичность.

Конкурс научных статей «Я воспитываю патриотов в «Нашей новой школе» носил заочный, индивидуальный характер. До 15 марта каждому из членов команды необходимо было написать статью по предложенной тематике и выслать ее в организационный комитет. В рамках олимпиады проводилась региональная студенческая научно практическая конференция «Национальная инициатива в реализации проекта «Наша новая школа». На данной конференции было предложено выступить всем желающим с докладами по своим статьям. От каждой команды выступали по одному представителю, а от некоторых команд даже по два докладчика.

В своих докладах студенты затронули различные аспекты патриотического воспитания. Многие рассматривали патриотическое воспитание с учетом специфики своего факультета. Жюри приветствовалось использование современных информационных технологий в патриотическом воспитании.

Региональная студенческая научно-практическая конференция «Национальная инициатива в реализации проекта «Наша новая школа»

С докладом «Краеведческая работа как форма патриотического воспитания в «Нашей новой школе» выступала Бабарыкина Ирина, физико-математический факультет. После выступления Ирины на ее доклад ссылались многие участники конференции.

8 апреля было посвящено конкурсу «Визитка: реализация образовательной инициативы «Наша новая школа». Наша команда выступила очень удачно, сорвав шквал аплодисментов. Жюри это оценило.

После небольшого перерыва состоялось награждение победителей.

Кардопольцева Ирина и Литовко Татьяна были награждены за эрудицию в теоретическом конкурсе по педагогике. Литовко Татьяна была награждена за авторский подход к решению поставленной проблемы в конкурсе научных статей за свою статью «Патриотическое воспитание в «Нашей новой школе» методом проектной деятельности с использованием средств ИКТ.

Наша команда одна из немногих отмечена грамотой и кубком в конкурсе «Визитка: реализация образовательной инициативы «Наша новая школа». Как «самая поэтичная команда». Наши победители: Кардопольцева Ирина, Литовко Татьяна, Абдуллина Алия, Хохлова Дарья, Бабарыкина Ирина.

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПОИСК

УДК 37.035.6

Е.В. Телеева,
А.М. Абдуллина,
г.Шадринск

Военно-спортивный лагерь как форма патриотического воспитания в «Нашей новой школе»

В статье рассматриваются особенности патриотического воспитания в условиях военно-спортивного лагеря, программа работы военно-спортивного лагеря (на примере лагеря «Патриот»).

Патриотическое воспитание, военно-спортивный лагерь.

Внутренние социально-политические процессы, имевшие место в общественном развитии с конца 80-х годов привели к духовно-ценностной дезориентации большинства людей и социокультурного нигилизма молодежи.

Деидеологизация всех сфер общественной жизни создала ситуацию духовного вакуума, который стал заполняться чуждыми российскому менталитету ценностями. Под лозунгом беспристрастности исторические исследования стали ориентировать молодое поколение на ценности и идеалы Запада, умаляя самобытность российской истории, героизм и самоотверженность наших предков. Особую актуальность процесс патриотического и гражданского воспитания приобретает в период новейшего периода осознания многонациональным народом России своего места в сообществе стран мира.

Патриотическое воспитание – это многоплановая, систематически осуществляемая целенаправленная деятельность образовательного учреждения совместно с местными органами власти, общественными организациями и объединениями, учреждениями дополнительного образования, научными коллективами по формированию у учащихся высокого патриотического сознания, возвышенного чувства верности Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Воспитание свободной личности гражданина, патриота своего Отечества должно опираться на богатый историко-культурный опыт, при соблюдении ведущего принципа – честность по отношению к прошлому и настоящему.

Организация патриотического воспитания в школе на современном этапе – сложный управленческий и технологический процесс. Причем все содержательные компоненты этого процесса взаимопереплетены, дополняют друга, что позволяет целенаправленно, комплексно строить его.

Технологический компонент процесса воспитания патриотизма подразумевает использование широкого спектра форм и методов патриотического воспитания, т.е. тех форм и методов работы, которые имеют акцентированную патриотическую направленность.

Одна из форм патриотического воспитания - это военно-спортивный лагерь, который может действовать, в том числе, на базе «Нашей новой школы». Для реализации воспитания в таком лагере может быть разработана специальная программа. Рассмотрим программу работы военно-спортивного лагеря «Патриот».

Предложенная программа даёт подросткам и юношам возможность в течение 14 дней, придерживаясь распорядка дня военнослужащих, познакомиться на практике с воинской службой, привыкнуть к элементам армейского порядка, выработать

практические навыки и умения, необходимые в дальнейшей службе, повысить уровень физической подготовки, закалить характер и испытать свои силы.

Таким образом, целесообразность военно-спортивного лагеря состоит в том, чтобы дать возможность подросткам и юношам подготовиться психологически и физически к службе в Российской армии и Военно-морском флоте.

Основная цель военно-спортивного лагеря «Патриот» – это военно-патриотическое воспитание подростков и юношей, подготовка их к службе в Вооруженных силах РФ. Для этого в ходе программы осуществляется решение комплекса задач: воспитание у подростков и юношей любви к Родине; формирование у ребят интереса к службе в рядах Вооруженных сил РФ; воспитание морально-волевых качеств, приобретение знаний, умений и навыков, необходимых каждому юноше для службы в армии; повышение общефизической подготовки.

Программа военно-спортивного лагеря «Патриот» реализуется в 4 этапа:

1 этап. Подготовительный. На подготовительном этапе подростки и юноши изучают теоретические и практические вопросы по следующим дисциплинам:

Физическая подготовка – повышение общефизической подготовки (бег, марш-броски, преодоление полосы препятствий), укрепление здоровья.

Тактическая подготовка – формирование навыков и умений, необходимых для дальнейшей службы в армии посредством изучения быта военнослужащих и тактики действий Вооруженных сил Российской Федерации.

Туристическая подготовка – изучение основ туризма и способов выживания в экстремальных ситуаций и условиях.

Огневая подготовка – ознакомление со стрелковым оружием, стоящим на вооружении в Российской армии, изучение правил и приёмов стрельбы из оружия.

Медицинская подготовка - изучение способов оказания первой медицинской помощи при несчастных случаях и ранениях.

Цель: повысить уровень общефизической подготовки, ознакомить подростков и юношей с теоретическими основами военной подготовки.

2 этап. Развивающий. После прохождения первого этапа и сдачи экзаменов по всем дисциплинам, участники военно-спортивного лагеря «Патриот» переходят на второй этап. На развивающем этапе подготовки ребята отрабатывают на практике все темы, прошедшие за первую неделю. В заключение учебно-тренировочных занятий проводится военно-спортивная эстафета среди взводов.

Цель: Закрепить навыки и умения, полученные на первом этапе. Определить лучшие и наиболее подготовленные взводы.

3 этап. Контрольный. Завершающий (контрольный) этап программы военно-спортивного лагеря «Патриот» – это трехдневные учения, где подростки и юноши, используя полученные знания, будут применять их на практике.

Цель: приобретение новых знаний, умений и навыков, необходимых для будущей службы в армии. Применение усвоенных знаний на практике, познание резервов своего организма. Формирование у ребят уверенности в своих силах, психологической готовности к выполнению сложных и ответственных задач в условиях воинской службы.

4 этап. Подведение итогов. По окончании военно-спортивных учений проводится подведение итогов и объявление победителей. По итогам всех мероприятий, проводимых во время пребывания в военно-спортивном лагере «Патриот», выявляются лучшие взводы, командиры и бойцы.

На общем построении, посвященном закрытию лагеря, всем участникам вручаются памятные подарки, бойцам (командам), занявшим призовые места, вручаются ценные подарки, призы и грамоты.

Военно-спортивный лагерь «Патриот» должен в корне изменить отношение ребят к службе в Российской армии, повысить интерес к ней и стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. Помимо роста общей физической подготовки, ребята приобретут практические знания, навыки и умения, необходимые для дальнейшей жизни и службы в армии.

Патриотическое воспитание в современной школе – фактор консолидации всего общества, источник и средство духовного, политического и экономического возрождения страны, ее государственной целостности и безопасности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валеев, Р.А. Военно-патриотическая работа с подростками в молодежных организациях России [Текст] / Р.А. Валеев, А.А. Зайцев, В.Ф. Зайцева // Проблемы воспитания патриотизма. – Вологда : ВИРО, 2004.
2. Ветрова, Е. Программа «Патриот» [Текст] / Е. Ветрова // Воспитательная работа в школе. – 2005. – № 1. – С. 61-62.
3. Образовательная программа творческого объединения «Патриот» [Текст] / сост. В. Каледин // Основы безопасности жизни. – 2007. – № 3. – С. 21-25.
4. Тетушкина, Л.Н. Уроки воспитания патриотизма [Текст] / Л.Н. Тетушкина // ОБЖ. – 2005. – № 8.

УДК 37.035.6

Е.В. Телеева,
И.А. Бабарыкина,
г.Шадринск

Краеведческая работа как форма патриотического воспитания в «Нашей новой школе»

В статье рассматриваются особенности патриотического воспитания через краеведческую работу, этапы краеведческой работы. Анализируется роль историко-краеведческой экскурсии в патриотическом воспитании школьников.

Патриотическое воспитание, краеведение, экскурсия.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда являлось одной из важнейших задач современной школы, ведь детство и юность - самая благодатная пора для привития священного чувства любви к Родине. Под патриотическим воспитанием понимается постепенное и неуклонное формирование у учащихся любви к своей Родине. Патриотизм - одна из важнейших черт всесторонне развитой личности. У школьников должно вырабатываться чувство гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого. Многое требуется от школы: ее роль в этом плане невозможно переоценить.

Еще совсем недавно можно было говорить только о военно-патриотическом воспитании, так как патриотизм ассоциировался с образом врага. Демилитаризация школы, которая идет несколько успешнее демократизации, убрала из учебных планов курс начальной военной подготовки, обязательные «Зарницы» и «Орлята», хотя и сохранила в лексике учителей и администрации «вооружение знаниями».

Патриотическое воспитание, как и нравственное, невозможно осуществить по инструкциям и добровольно-принудительным играм, которые уместны в военном училище и чужеродны в общеобразовательной школе. Для того чтобы в случае

опасности человек, не задумываясь, встал на защиту своей Родины, он должен чувствовать к этой Родине пронизывающую до боли в сердце любовь.

Многое связывает человека с местом, где он родился и вырос. Родной край, его люди, природа, пройдя через сознание, становятся частью человеческой судьбы. Где бы мы ни жили, на каком бы языке ни говорили, Россия - наша общая, большая, единственная Отчизна. Однако у каждого из нас есть еще и свой, милый сердцу уголок земли, где он увидел свет солнца, сделал первые шаги, получил путевку в жизнь. Это место - город или село - несравним ни с чем другим. Это наш порог жизни, Малая Родина.

Многие методисты считают, что главным методологическим принципом патриотического воспитания учащихся должно быть познание и осознание ими своей малой Родины. Патриотическое воспитание учащихся начинается с познания малой Родины, с познания запахов пряных степных трав, таинственного дыхания морских глубин, пения жаворонка в поднебесье. Не случайно ведь в дореволюционной России в школьных программах существовал предмет «Родиноведение», который позднее был переименован в «Краеведение». В толковом словаре В.И. Даля читаем: «Краеведение - это совокупность знаний (исторических, географических и т.п.) об отдельных местностях или в целом страны, это всестороннее изучение своей местности - природы, хозяйства, истории, быта людей - преимущественно местными школами».

«Родина без нас обойтись может, мы же без нее – ничто». Эту великую истину, на которую обращал внимание В.А. Сухомлинский, должен понимать и чувствовать каждый ребенок.

Качество и объем краеведческой работы, увлеченность детей и масштабы их деятельности во многом определяет личность учителя. Нельзя рассчитывать на успех, если отнестись к работе формально, без особой личной заинтересованности. Дети ведь сразу почувствуют казенный привкус в общении.

Воспитание патриотизма через краеведение - это многогранный и сложный процесс, который расширяет кругозор и развивает познавательные интересы учащихся, приобщает к творческой деятельности, формирует практические и интеллектуальные умения, помогает в выборе профессии. Изучение родного края дает возможность привлечь учащихся к поисково-исследовательской и экспедиционной работе, выявить более одаренных детей для создания своих собственных исследовательских работ.

Краеведческая работа школьников должна проходить в несколько этапов:

1) изучение местного материала на уроках, которое исходит из требований краеведческой тематики программ;

2) изучение краеведческой литературы, в которой рассматривается история края, география и т.д.;

3) изучение архивных документов, памятников истории культуры или природы.

4) проведение школьных экскурсий, экспедиций, походов и др.;

5) обработка, систематизация и оформление материалов.

6) использование краеведческих материалов в учебно-воспитательном процессе.

Педагог должен помнить эту последовательность и систематичность в краеведческой работе, знать основы краеведения, владеть методикой исследовательской работы. Только после хорошей методической подготовки можно подойти к практической реализации своих замыслов, ибо одной интуиции в краеведческой работе недостаточно. Содержание, тематика и формы работы с детьми, глубина проработки отдельных задач, конечно же, зависят от возрастной группы.

В системе историко-краеведческого воспитания важное место занимает экскурсионно-массовая работа, которая предполагает подготовку и проведение

экскурсий, а также использование музея в общественной жизни школы, включение его в единую систему учебно-воспитательной работы школьного коллектива.

Одной из форм изучения местного края, его истории и современного состояния является историко-краеведческая экскурсия, которая дает возможность учащимся знакомиться с подлинными памятниками истории, краеведческими объектами в их естественных условиях. На экскурсии объектом познания всегда бывают средства наглядности, в основном подлинные памятники истории. Именно эта особенность делает ее важнейшим средством активизации познавательной деятельности учащихся. Необходимо использовать экскурсии по музейным экспозициям и посещение памятных мест города.

Такая экскурсия вносит в историческое представление учащихся образность, конкретизирует их знание по истории края, воспитывают умение видеть главное, связывая частное, местное с общим, понять, что история своей малой родины тесно связана с историей страны. Материал, полученный на такой экскурсии, активно способствует повышению интереса к истории края, истории как науки, развивает чувство любви к своему Отечеству.

Другим видом экскурсии является экскурсия по музейным экспонатам. Разрабатывая тематику экскурсий, нужно учитывать, что учащиеся должны изучить краеведческую специальную литературу, проанализировать фотодокументы, архивные материалы.

Таким образом, краеведческая работа в школе является одним из источников обогащения учащихся знаниями родного края, воспитания любви к нему и формированию гражданственных понятий и навыков. Она раскрывает учащимся связи родного края с Родиной, помогает уяснить неразрывную связь, единство истории каждого города, села с жизнью нашей страны, почувствовать причастность к ней каждого школьника. Краеведческая работа играет существенную роль в формировании патриотизма молодого поколения в общественном воспитании учащихся. Работа школьного музея вносит что-то новое в знания учащихся по истории родного края, углубляет и расширяет их.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гамбург, Е.Я. Гражданско-патриотическое воспитание школьников средствами историко-краеведческого факультативного курса / Е.Я. Гамбург // Воспитание школьников. – 2009. – № 9. – С. 24-31.
2. Гера, Р. Воспитание патриотизма средствами краеведения / Р. Гера // Воспитание школьников. – 2005. – № 10. – С. 6-8.
3. Комаров, А.В. Воспитание гражданственности и патриотизма у школьников в историко-краеведческой деятельности: из опыта экспериментальной работы / А.В. Комаров // Право в школе. – 2006. – № 3. – С. 61-62.

УДК 37.035.6

Е.В Телеева,
И.В.Кардопольцева,
г. Шадринск

Военно-спортивные игры как средство патриотического воспитания школьников

В статье рассматривается такое направление патриотического воспитания, как военно-патриотическое. Раскрывается такое его средство, как военно-спортивная игра. Особое внимание уделяется игре «Зарница».

Патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание, военно-спортивная игра.

Воспитать патриота современной России – таков социальный заказ государства «Нашей новой школе», национальной образовательной инициативе.

Жизнь общества сегодня ставит серьезнейшие задачи в области воспитания и обучения нового поколения. Государству нужны здоровые, мужественные, смелые, инициативные, дисциплинированные, грамотные люди, которые были бы готовы учиться, работать на его благо и, в случае необходимости, встать на его защиту. Воспитание подрастающего поколения является в работе школы одной из главных задач. Важнейшая составляющая процесса воспитания – формирование и развитие патриотических чувств. Без наличия этого компонента нельзя говорить о воспитании по-настоящему гармоничной личности.

Патриотическое воспитание - это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и школ по формированию у молодежи высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина - патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

Составной частью патриотического воспитания является военно-патриотическое воспитание граждан.

Военно-патриотическое воспитание – образовательная технология двойного назначения, поскольку всеми доступными формами вооружает юного гражданина важнейшими морально-психологическими качествами, необходимыми как будущему защитнику Родины, так и вполне мирному человеку. Ведь смелость, твердость характера, физическая выносливость необходимы как защитнику Родины, так и врачу, инженеру.

Ведущая роль в военно-патриотическом воспитании принадлежит учебному процессу. Система обучения вооружает школьников знаниями законов общественного развития, закладывает прочный фундамент глубокой и сознательной любви к своей Родине. Уже в младших классах учащиеся осмысливают такие понятия, как Родина, подвиг, патриот, воин-освободитель, узнают о победах нашего народа, учатся любить родную природу.

Как и нравственность в целом, патриотизм и гражданственность носят деятельный характер. Поэтому и их воспитание осуществляется в процессе организации разнообразной познавательной и практической деятельности школьников.

К средствам воспитания относятся и военно-спортивные игры.

Военно-спортивная игра на местности является одной из многочисленных форм работы в системе военно-патриотического воспитания. Она широко применяется во многих учебных заведениях.

В военно-спортивных играх в доступной для школьника форме отражаются социальные отношения российских воинов и в упрощенном виде обстановка, характерная для военных занятий, боевых действий. В этом заключается и функция игр для военно-патриотического воспитания, и истоки интереса ребят к этим играм, серьезного и творческого отношения к ним.

Роль игр в военно-патриотическом воспитании заключается, прежде всего, в том, что эти игры способствуют развитию у учащихся высоких нравственных чувств,

моральных качеств. Чувства имеют большое значение для развития всех сторон личности школьника. Исключительна их роль в развитии познавательной деятельности.

Игровая деятельность отличается сильными и яркими эмоциональными переживаниями. Игра всегда эмоционально захватывает детей, иначе она не будет игрой. Вне эмоций, как строго рассчитанное действие, игра немыслима.

Насыщенность игровых действий сильными чувствами, их эмоциональная увлекательность является одним из важнейших условий положительного влияния игры на личность человека.

Игра на местности – такой практический вид деятельности, когда участник игры нередко попадает в условия, которые требуют от него быстрой реакции, быстрого мышления, и в то же время он должен правильно, обоснованно решать задачи. Это побуждает его опираться на свой опыт и опыт товарищей, на имеющиеся знания, мобилизовать свои знания и умения на решение стоящей задачи. Поставленная задача концентрирует на себе все усилия играющих, направляет мысль исключительно к одной цели – одержать победу. Сталкиваясь с мышлением участников противодействующей стороны, также решающих задачу, участник приходит к необходимости проявлять военную хитрость, в основе которой лежит как раз инициативность мышления. С каждой новой игрой происходят положительные сдвиги в мышлении. При решении задач в игре все чаще принимаются более правильные, обоснованные решения, участники проявляют все больше и больше выдумки и смекалки, военная хитрость возрастает.

Наиболее распространенной игрой такого плана является «Зарница».

Детско-юношеская оборонно-спортивная игра «Зарница» проводится с целью развития и совершенствования у учащихся навыков действий в экстремальных условиях, во время дорожно-транспортных происшествий и при пожарах, а также с целью подготовки к службе в Российских Вооруженных Силах.

В результате осуществления военно-патриотического воспитания посредством военно-спортивных игр ожидается для государства:

- в социально-идеологическом плане - обеспечение духовно-нравственного единства общества, снижение степени идеологического противостояния, возрождение истинных духовных ценностей российского народа, упрочение единства и дружбы народов Российской Федерации;
- в социально-экономическом плане - обеспечение заинтересованности общества в развитии национальной экономики и на этой основе снижение социальной напряженности, поддержание общественной и экономической стабильности;
- в области обороноспособности страны - стремление молодежи к службе в Вооруженных Силах, готовность граждан к защите Отечества, сохранение и развитие его славных боевых и трудовых традиций.

Для школьников – ожидается развитие:

- духовно-нравственных качеств личности;
- гражданственности и интернационализма;
- любви к Отечеству и обществу;
- моральных и этических норм поведения;
- готовности к достойному служению обществу и государству, честному выполнению долга и служебных обязанностей.

Цель военно-патриотического воспитания предполагает развитие потребности добросовестно трудиться на благо Родины и готовность с достоинством и честью защищать свое Отечество.

Конечными результатами должны стать социально-экономический, духовный и культурный подъем, укрепление государства и его обороноспособности, достижение

социальной и экономической стабильности. Высокая духовность, гражданская позиция, патриотическое сознание россиян будут в огромной степени определять будущее России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилов, Ф.К. Военно-спортивные игры / Ф.К. Гаврилов, Г.А. Кожин. – М. : Изд-во ДОСААФ, 1996.
2. Лукашов, П.Д. Военно-спортивные игры на местности : пособие для учителей / П.Д. Лукашов. – М. : Просвещение, 1978.
3. Савинова, Е.Н. О системе военно-патриотического воспитания в школе / Е.Н. Савинова // Образование в современной школе. – 2005. – № 4. – С. 49-51.
4. Микрюков, В.Ю. Теоретико-методологические и практические основы военно-патриотического образования российских учащихся в современных условиях [Текст] / В.Ю. Микрюков // Инновации в образовании. - 2006. – № 6. – С. 146-157.

УДК 37(091)

М.А.Коромыслов,
г. Шадринск

Царскосельский Лицей - элитное учебное заведение России

В статье рассматриваются основные моменты истории Царскосельского лицея, а также факторы, обусловившие его и высокую эффективность результативность. Кроме того, в статье раскрывается значение Лицея как вершины педагогического гуманизма в России. Статья приурочена к 200-летнему юбилею уникального учебного заведения России, которое по праву носит альма-матер российской элиты 19 века.

Царскосельский Лицей, педагогический гуманизм.

Сегодня в российском образовании происходят глубокие перемены. Важнейшим условием успешного их проведения является серьезное изучение разработчиками реформ исторического и учебно-воспитательного опыта, обращение к учебным заведениям прошлого, которые продемонстрировали высокие результаты своей деятельности. Одним из таких заведений является Царскосельский лицей, чей 200-летний юбилей мы отмечаем в 2011 г. Своей известностью он обязан, конечно, своему гениальному выпускнику, "солнцу русской поэзии" - А.С. Пушкину. Известный пушкинист Б.В. Томашевский (1890 - 1957), говоря о Лицее, называл его "колыбелью юной поэзии Пушкина" [4, с. 10]. Однако отметим, что значение этого учреждения, которое являлось одним из самых передовых не только в России, но и в Европе, только фактом обучения в нем великого поэта не исчерпывается. Из его стен вышли видные государственные и военные деятели, писатели, чьи имена навсегда вписаны в историю страны. Что же обеспечило такую высокую результативность Лицея? Что сегодняшние реформаторы системы образования и современные педагоги могут взять из его опыта при обновлении школы?

Основание Царскосельского Лицея относится к началу царствования императора Александра Первого ("дней Александровых прекрасное начало", по словам Пушкина) - периоду проведения широкомасштабных либеральных реформ, охвативших все стороны жизни российского общества, в том числе образование. Появление Лицея было во многом связано с кризисом системы образования дворянских детей в конце 18 -

начале 19 века. На государственной службе зачастую находились представители знатных родов, люди родовитые, но малообразованные. Поэтому в учебной программе Лицея, разработанной выдающимся реформатором и одним из инициаторов создания Лицея М.М. Сперанским, целью этого привилегированного учебного заведения называлось "образование юношества, особенно предназначенного к важным частям службы государственной" [5, с.67]. Подчеркивалось, что Лицей - закрытое учебное заведение для воспитанников "знатных фамилий", но затем это условие было заменено, и значилось, что Лицей предназначен для воспитанников "дворянского происхождения". Сначала предполагалось, что в Лицее также будут проходить обучение младшие братья императора Николай и Михаил, но это не встретило поддержки императрицы матери. Стоит сказать, что в обществе не было единства по поводу Лицея. Его противники предлагали сократить учебный план за счет таких дисциплин как история, химия, физика, эстетика. Несмотря на значительное противодействие организации Лицея, в августе 1810 г. император подписал "Постановление о Лицее. Отметим, что название нового учебного заведения было заимствовано у Аристотеля, создавшим в Афинах в 4 веке до н. э. лицей. Таким образом, создаваемый в Царском Селе Лицей воспринял педагогические традиции античных философов.

В Лицей зачислялись лица дворянского происхождения в возрасте 10-12 лет в количестве не менее 20, но и не более 50. Своеобразием Лицея явилось то, что он был уравнен в правах и преимуществах с университетами. Обучение было рассчитано на 6 лет и состояло из 2-х курсов по 3 года в каждом. Особое внимание необходимо уделить предметам, входящим в эти курсы. Итак, первый (начальный) курс состоял из таких предметов, как "грамматическое изучение языков (российского, латинского, французского и немецкого), науки нравственные (закон Божий, философия и основы логики), науки математические и физические (арифметика, геометрия, тригонометрия, алгебра и физика), науки исторические (история российская, история иностранная, география и хронология), первоначальные основания изящных письмен (избранные места из лучших писателей и правила риторики), изящные искусства и гимнастические упражнения (рисование, чистописание, танцы, фехтование, верховая езда, плавание)" [1, с. 159]. Второй (окончательный) курс включал в себя следующие разделы: "науки нравственные, физические, математические, исторические, словесность, изящные искусства и гимнастические упражнения" [1, с. 160]. В этой программе сразу обращает на себя внимание стремление создателей Лицея дать разностороннее образование, воспитать гармонично развитого человека, хотя главное значение отводилось предметам гуманитарного цикла. Б.В. Томашевский высказывает мнение, что Лицей " следовал давней традиции русского дворянского воспитания" [4, с.14].Его предшественниками он считает Сухопутный шляхетский корпус времен Анны Иоанновны и Московский Благородный пансион. Несмотря на это, можно считать Лицей уникальным учебным заведением России того времени, прежде всего из-за таких педагогических новшеств, как полное равенство воспитанников и отмена телесных наказаний. Важное значение придавалось комплектованию Лицея. В августе 1811 г. из 38 претендентов - лиц дворянского происхождения – были выбраны 30 юношей, которые составили первый курс. Торжественное открытие Лицея состоялось 19 октября 1811 г.

Лицей являлся закрытым учебно-воспитательным заведением. Распорядок жизни в нем был строго регламентирован и не предусматривал бессмысленного времяпрепровождения. Один из лицеистов, И.И. Пущин в своих воспоминаниях дает подробное описание жизни в Лицее. "Вставали мы по звонку в 6 часов. Одевались, шли на молитву в зале. Утреннюю и вечернюю молитву читали мы вслух по очереди. От 7

до 9 часов - класс. В 9 - чай; прогулка - до 10. От 10 до 12 - класс. От 12 до часу - прогулка. В час - обед. От 2 до 3 - или чистописание, или рисование. От 3 до 5 -класс. В 5 часов - чай; до 6 - прогулка; потом - повторение уроков или вспомогательный класс. В половине 9-го часа - звонок к ужину. После ужина до 10 часов - рекреация (отдых). В 10 - вечерняя молитва, сон" (3, стр. 22-23).Таким образом, в общей сложности воспитанники занимались 7 часов в день. Кроме того, все лицеисты обязаны были носить единую форму. По этому поводу известный пушкинист Ю.М. Лотман по этому поводу иронизирует, что распорядку дня лицеистов и их форме уделялось больше внимания, чем планам учебных занятий.

В.И. Кулешов отмечает, что "в биографиях Пушкина встречаются суждения, принижающие значение общегуманитарной направленности лицейского воспитания" [2, с.29]. В частности, бытует мнение, что среди профессоров Лицея нет крупных научных имен, из чего делается вывод, что глубоких знаний лицеисты от своих воспитателей не получили, высказывается мнение о поверхностности даваемого в Лицее образования(например, один из лицеистов барон Корф называл впоследствии Лицей "безобразною смесью" университета, гимназии и начального училища). Но по замыслам устроителей лицеисты должны были получать лишь общее представление о науках, не вдаваясь в их подробное изучение. Лица, пожелавшие приобрести более глубокие знания в определенной отрасли, могли сделать это в университете. Лицей же готовил прежде всего лиц, предназначенных для государственной службы, которым необходима была прежде всего широта мышления, а не специальные знания. Что касается профессоров Лицея, то они, несмотря на молодость(в момент основания Лицея почти всем им не было и 30 лет),оказались умелыми, вдумчивыми воспитателями. Наиболее известным из них был преподаватель нравственных и политических наук А.П. Куницын (1783 - 1840).Он получил образование в Геттингенском университете, что оказало большое влияние на складывание его мировоззрения. Куницын был убежденным сторонником теории естественного права Ж.Ж. Руссо, на своих лекциях открыто обличал существовавшее в России крепостное право, что "находило отклик в сердцах лицейской молодежи" [5, с.74]. В своем стихотворении "19 октября" (1825)

Пушкин так восторженно отозвался о нем: Куницыну дань сердца и вина! Он создал нас, он воспитал наш пламень, Поставлен им краеугольный камень, Им чистая лампада возжена...

Предмет Куницына мало интересовал Пушкина, его привлекала сама незаурядная личность профессора. Невозможно отрицать выдающийся педагогический дар Куницына и его высокий нравственный облик, но как ученый он не оставил заметного следа. Русскую и латинскую словесность в Лицее преподавал Н.Ф. Кошанский (1785 - 1831), окончивший Московский университет в 1802 г. В 1805 г. он получил степень магистра философии и свободных наук, а в 1807 г. - степень доктора философии. А.В. Тыркова - Вильямс отмечает, что Кошанский "был хороший преподаватель латыни и древней литературы, но к преподаванию русского языка и риторики подходил как литературный старовер" [5, с.75]. Кошанский отстаивал идеалы классицизма в литературе, в то время как лицеисты "зачитывались Карамзиным и Жуковским". Кошанский, по словам лицеиста М.А. Корфа, "Пушкина и других лицеистов жестоко преследовал за стихи". Иные отношения сложились у лицеистов с А.И. Галичем (1783 - 1848), заменившем, заболевшего Кошанского, в 1814 -1815 гг. Галич, как и Куницын, учился в Геттингенском университете. Как отмечает В.И. Кулешов, "он умел увлекать лицеистов живостью бесед и лекций". В пушкинистике сложилось противопоставление: "прогрессивного" и "либерального" Галича, и "педанта" и "старовера" Кошанского. Так, Ю.М. Лотман в число наставников

Пушкина, "не чуждых либеральных идей", включает лишь Куницына и Галича. Такая односторонняя оценка личности и деятельности Кошанского во многом сложилась из-за нелестных высказываний о нем самих лицеистов. В частности, Пушкин называет Кошанского "служителем отставным Парнаса, родителем стареньких стихов". Да, Кошанский был строгим и педантичным, но за этими качествами стоит и большая любовь к своим воспитанникам, что доказывается заметками Кошанского на полях стихотворений, педагогическими трудами и впоследствии также и добрыми отзывами лицеистов. Поступивший в Лицей в 1826 г. Я.К. Грот так тепло отозвался о Кошанском "Мы полюбили Кошанского, с нетерпеньем ожидали его лекций и доверчиво показывали ему свои поэтические грехи" [5, с. 75]. Несколько слов следует сказать и о первых директорах Лицея. С момента открытия Лицея и до 1814 г. им руководил В.Ф. Малиновский (1765 - 1814). Он окончил Московский университет, по роду своих занятий был литератором и дипломатом.

В 1802 г. Малиновский подал императору "Записку об освобождении рабов" - один из первых проектов отмены крепостного права; он являлся ревностным сторонником преобразований М.М. Сперанского, одним из которых было и основание Лицея. А.В. Тыркова - Вильямс называет Малиновского "типичным русским интеллигентом Александровской эпохи" [5, с. 73]. Малиновский пользовался у лицеистов авторитетом и уважением. В.И. Кулешов пишет, что Малиновский "предоставил широкие возможности для процветания того вольного "лицейского духа", который помогал расти талантам" (2, с. 27). Смерть Малиновского в марте 1814 г. стала тяжелой потерей для воспитанников Лицея. Малиновского сменил Ф.М. фон Гауеншильд (1780 - 1830), преподававший в Лицее немецкий язык и словесность. Директором Лицея он пробыл с 1814 по 1816 г. Третьим директором был Е.А. Энгельгардт (1775 - 1862), занимавший эту должность до 1823 г. Его вспоминают как честного, добросовестного, сентиментального человека. Он проявлял большую заботу о лицеистах и со многими из них подружился на всю жизнь, но с Пушкиным у него отношения не сложились, что во многом, как и в случае с Кошанским, предопределило встречающиеся в пушкиноведении чрезмерно уничижительные характеристики Энгельгардта. По мнению Энгельгардта, "добродетель, кротость и нравственность составляют истинную цену человека и гражданина, без них просвещение и ученость теряют свою силу"(5, с. 74). В Пушкине-лицеисте таких добродетелей не было, что и вызывало недоверие к нему директора. Мнение Энгельгардта о Пушкине по мере стремительного роста славы Пушкина-поэта. В 1820 г. Энгельгардт вступился за Пушкина перед самим императором. Александр I пенял Энгельгардту: "Твой воспитанник Пушкин наводнил всю Россию возмутительными стихами. Его надобно сослать в Сибирь", на что тот ответил: "... в нем развивается необыкновенный талант, который требует пощады. Пушкин теперь уже - краса современной нашей литературы. Я думаю, что великодушие Ваше, государь, лучше вразумит его" [2, с. 28].

В первые годы существования Лицея (1811 - 1817) в нем наблюдалось сильное увлечение лицеистами новой русской литературой, представленной именами Н.М. Карамзина, В.А. Жуковского, К.Н. Батюшкова, и французской литературой эпохи Просвещения (Вольтер и др.). Это способствовало образованию в Лицее литературно-поэтического кружка, в который входили А.С. Пушкин, А.А. Дельвиг, В.К. Кюхельбекер, А.Д. Илличевский, К.К. Данзас и др. Кружок издавал рукописные журналы " Лицейский мудрец", "Вестник", между его членами шли поэтические состязания. Как отмечает В.И. Кулешов, "лицеисты-поэты добровольно признали превосходство над ними таланта Пушкина"(2, с. 30). С 1814 г. стихи Пушкина,

Дельвига, Кюхельбекера стали печатать такие известные в то время журналы, как "Вестник Европы", "Сын отечества".

Важное значение для лицейского воспитания имела Отечественная война 1812 г. И.И. Пущин отмечает: "Жизнь наша лицейская сливается с политическою эпохою народной жизни русской; приготовлялась гроза 1812 года. Эти события сильно отразились на нашем детстве" [3, с. 24]. Эти же события стали моментом зарождения свободомыслия в Лицее.

В 1817г. состоялся первый выпуск Лицея, который вошел в историю России именами А.С. Пушкина, А.А. Дельвига, декабристов В.К. Кюхельбекера и И.И. Пущина, адмирала Ф.Ф. Матюшкина, министра иностранных дел, канцлера А.М. Горчакова. После событий 1825 г. (восстания декабристов) Лицей был реорганизован. Правительство приняло активные меры для предотвращения выхода из Лицея радикально настроенных людей. В Лицее был ужесточен режим для воспитанников, установлен контроль за подбором преподавателей и направлением лекций. В конце 1843 г. Царскосельский Лицей был реорганизован в Александровский и в январе 1844 г. переведен в Петербург, где просуществовал вплоть до 1917г.

За 33 года существования Царскосельский лицей выпустил из своих стен 286 человек, но историческую славу ему принес выпуск 1817 г. Подводя итог, выделим факторы, обеспечившие высокую эффективность деятельности Лицея в первые годы его существования. Во-первых, это царившая в Лицее атмосфера уважения и любви наставников к своим воспитанникам в сочетании с разумной требовательностью. Еще раз подчеркнем здесь, что Лицей был первые учебным заведением в России, отказавшимся от телесных наказаний. Во-вторых, высокий профессионализм работавших в Лицее преподавателей. В-третьих, разнообразная деятельность лицеистов. Многие лицеисты, как уже было сказано, занимались литературным творчеством. В-четвертых, учебная программа Лицея предусматривала всестороннее развитие воспитанников: наряду с преподаванием традиционных учебных предметов в Лицее осуществлялось и физическое воспитание. Таким образом, Царскосельский Лицей можно с полным правом назвать образцом педагогического гуманизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Змеев, В. А. Страницы истории Царскосельского лицея / В.А. Змеев // Социально - гуманитарные знания. – 1999. – № 1. – С. 159-173.
2. Кулешов, В. И. Жизнь и творчество А. С. Пушкина / В.И. Кулешов. – М. : Худож. лит., 1987. – 415 с.
3. Пущин, И.И. Записки о Пушкине / И.И. Пущин. – М. : Дет. лит., 1975 . – 63 с.
4. Томашевский, Б. В. Пушкин. Т. 1. / Б. В. Томашевский. – М. : Худож. лит., 1990. – 367 с.
5. Тыркова – Вильямс, А. В. Жизнь Пушкина. Том 1 / А.В. Тыркова - Вильямс. – М. : Молодая гвардия, 2006. – 480 с.

УДК 37.035.6

Е.В Телеева,
Т.А.Литовко,
г.Шадринск

Патриотическое воспитание в «Нашей новой школе» методом проектной деятельности с использованием средств ИКТ

В статье рассматривается проблема патриотического воспитания учащихся с использованием средств ИКТ, в частности, метода проектов. Раскрываются этапы использования метода проектов, формы работы по патриотическому воспитанию с применением проектного метода.

Патриотическое воспитание, метод проектов, исследовательский проект.

Очевидно, что воспитание патриотизма – трудная задача, в процессе решения которой важно показать большое через малое, раскрыть зависимость между деятельностью одного человека и жизнью всех людей, пробудить в детской душе чувство сопричастности к великим вехам истории родной страны, чувство гордости за силу и величие Родины. В современном обществе проблема патриотического и гражданского воспитания приобретает новые характеристики и, соответственно, новые подходы к ее решению. Сегодня жизненно важно возродить в российском обществе чувство истинного патриотизма как духовно-нравственную и социальную ценность, сформировать в молодом человеке граждански активные, социально значимые качества, которые разовьют в нём потребность в деятельности, основанной на идее служения Родине. Решать эту задачу помогут широчайшие возможности ИКТ, осваиваемые и используемые детьми осмысленно, в соответствие с важной для их духовного развития целью.

В результате реализации президентской программы по компьютеризации учебных заведений каждая школа России оснащена компьютерами. Многие учащиеся в настоящее время обеспечены дома компьютерной техникой, знакомы с информационными технологиями и с интересом ими пользуются. Через интерес к компьютерным технологиям можно изменить формы и методы патриотического воспитания учащихся.

Использование проектного метода в патриотическом воспитании учащихся в «Нашей новой школе» позволит увеличить качество этого воспитания.

Метод проектов позволяет строить обучение и воспитание на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом.

В использовании метода проектов можно выделить следующие этапы:

1. Подготовительный этап (осознание проблемы и возможности её решения) - проявление интереса участников к какой-либо проблеме или теме, учитель разъясняет условия проектной работы, участники определяют главную тему, обсуждаются наиболее подходящие идеи, участники разбиваются на группы и определяются направления деятельности.
2. Исследовательский этап (рабочие группы выбирают методы и средства для проведения исследования). Для использования могут быть предложены такие формы исследовательской работы, как эксперименты, опросы, наблюдения, сбор и анализ материала, сбор и анализ видеоматериалов, поиск материала в Интернете, работа с архивами и т.д.
3. Реализация частей, составляющих проект и объединение их в общий итог.
4. Оценка и защита проекта.

Проектный метод позволяет использовать следующие формы работы:

1. Описание истории школы через:
   - создание электронного музея учебного заведения;
   - оцифровку фондов музея и создание электронной базы данных экспонатов.
2. Создание презентаций на патриотические темы.
3. Написание рефератов и творческих работ.
4. Проведение виртуальных уроков-экскурсий по истории учебного заведения, родного края и нашей страны.
5. Создание Интернет-проектов на патриотические темы.

6. Создание видеоматериалов на основе ТВ-программ и материалов из Интернета.

Учащиеся могут участвовать в создании и пополнении видеотеки школы на патриотические темы. Можно отслеживать по телепрограмме необходимую информацию, вести ее видеозапись и использовать в дальнейшем при изучении тем или на внеклассных мероприятиях.

7. Создание учебных и документальных видеофильмов, видеороликов, видеорепортажей.

Для реализации этой формы работы можно организовать встречи учащихся с ветеранами войны и труда, с выпускниками школы. Созданный материал пополнит историческую коллекцию школы, поможет донести до учащихся историю учебного заведения, рассказать об участниках Великой отечественной войны и других известных людях родного края.

В качестве одной из форм работы, которая соединит в себе интерактивные технологии, проектную технологию, информационно-коммуникационные технологии, технологию деловой игры можно предложить издание школьной газеты, которая рассказывала бы об истории учебного заведения. На основе архивных материалов музея школы учащиеся могут писать статьи в газету. Ведь часто в школьных музеях можно найти рукописные газеты и журналы, которые выпускались ее учениками еще в прошлом веке. Так почему бы не возродить эту традицию, но уже с использованием компьютерных технологий?

Учащимся можно предлагать темы исследовательских проектов патриотической направленности для создания презентаций и сайтов. Это могут быть:

1. Создание электронного музея школы, где будут представлены все материалы, хранящиеся в архиве школьного музея.
2. Презентации, посвященные малоизвестным страницам Великой Отечественной войны.
3. Презентации об учителях школы.
4. История учебного заведения в истории края.
5. История моего родного края.
6. Моя семья.
7. Знаменитые люди нашего края.

Все вышеописанные формы работы реализуются через коллективные творческие дела, которые формируют у учащихся навыки работы в коллективе, имеют патриотическую, общественно-ценностную направленность, дают конкретный практический результат, который в дальнейшем можно будет увидеть в сети Интернет в виде размещенных там проектов – веб-сайтов. Участвуя в оцифровке музейного фонда, учащиеся ощущают свою причастность и ответственность за сохранение культурного и исторического наследия Родины.

В результате использования ИКТ в патриотическом воспитании у учащихся формируются такие качества как:

- креативность,
- умение использовать современные информационно-коммуникационные технологии,
- умение работать в разных группах,
- коммуникативные навыки и умения,
- патриотизм.

Преподавателям использование ИКТ позволит проводить анкетирование школьников по определению уровня сформированности личностных качеств гражданина-патриота.

Все вышеперечисленное дает выпускнику «Нашей новой школы» возможность, выйдя из стен школы, стать успешной, саморазвивающейся личностью, личностью-гражданином и патриотом своей Родины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ерасова, Л.В. Использование ИКТ в патриотическом воспитании учащихся [Электронный ресурс] / Л.В. Ерасова // Завуч. Инфо : Всерос. пед. форум. – Режим доступа: http://www.zavuch.info/index.php?option=com_mtree&task=att_download&link_id=12607&cf_id=28.
2. Марченко, М.О. Проектный метод в патриотическом воспитании [Текст] / М.О. Марченко, В.А. Раичев // Основы безопасности жизни. – 2010. – № 6. – С. 19-22.
3. Разуваева, И.И. Метод ученического проектирования в гражданско-патриотическом воспитании школьников [Текст] / И.И. Разуваева // Образование в современной школе. – 2005. – № 4. – С. 47-49.

УДК 37.013.32

С.В. Сидоров,
С. А.Боровикова,
г. Шадринск

Развитие идей трудовой школы в Советской России до начала 1930-х гг.

На основе анализа оригинальных источников в статье выделены идеи, ставшие ключевыми в формировании единой трудовой школы первых десятилетий Советской власти.

Трудовая школа; единая трудовая школа; советская школа; советская педагогика.

Трудовая школа – направление в педагогической теории и практике педагогики конца XIX – первой половины XX веков. В трудах педагогов XVII—XVIII веков (Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо) содержались многочисленные аргументы в пользу включения в учебный процесс трудовой деятельности в соответствии с физическими и интеллектуальными возможностями детей [2].

В середине XIX века появилось движение за введение учебного труда в общеобразовательную школу – активизм. На рубеже XIX-XX веков идеи активизма получили психолого-педагогическое обоснование в экспериментальной педагогике (Э. Мейман). В.А. Лай сформулировал принципы «школы действия» (педагогика действия). Европейские педагоги-экспериментали́сты обосновали важнейшие идеи трудовой школы: о связи мысли ребенка с его двигательной активностью, о роли представлений и восприятия в процессе обучения, о соотношении практических работ с теоретическим обучением. Дж. Дьюи разработал модель трудовой школы, представлявшую собой оригинальный вариант активизма и прагматистской педагогики. Практическую реализацию эти идеи получили в методе проектов, дальтон-плане и других системах обучения [11].

Сторонники мануализма (ручного труда в учебном процессе) – У. Сигнеус (Финляндия), Р. Зейдель (Швейцария) и др. – во второй половине XIX в. добились введения в народных школах ручного труда. Широкое распространение получили французская (Ж. Фонтень) и шведская (О. Саломон) системы обучения ручному труду. Психолого-педагогическое объяснение мануализму дал Х. Шерер (Германия) [10].

В дореволюционной России идеи трудовой школы наиболее полно и аргументировано изложены С.А. Левитиным, их практическая разработка представлена в педагогическом опыте С.Т. Шацкого.

Критикуя традиционную школу за её «оторванность от жизни, чуждость детским интересам и детским радостям», С.А. Левитин приводит слова одного из создателей немецкой трудовой школы Г. Кершенштейнера: «Наша школа – это остров, изолированный от всего мира и от бьющей ключом непосредственной жизни, на который наши дети переправляются каждый день бодрыми и жизнерадостными, и откуда возвращаются усталыми и вялыми» [5, с. 2]. В идее трудовой школы как «школы будущего», С.А. Левитин выделяет два аспекта:

- трудовая школа как всеобщий принцип организации народного образования, суть которого состоит в ориентации образования на запросы жизни, труда, на потребности трудящихся (иначе говоря, подготовка к труду является ведущей целью образования);
- трудовая школа как метод обучения и воспитания: построение всего учебного материала на труде и активной самодеятельности школьников (в этом аспекте труд выступает средством обучения и воспитания).

Общеобразовательная школа, создаваемая в первые десятилетия Советской власти получила название единой трудовой школы (ЕТШ), а «Положение об единой трудовой школе РСФСР» и «Основные принципы единой трудовой школы» (1918) объявляли труд основой школьной жизни. Проблемы трудовой школы разрабатывали С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн, А.Г. Калашников, А.А. Фортунатов и др. Нарком просвещения А.В. Луначарский так пишет о цели советской трудовой школы: «…Мы не только должны заботиться, чтобы учебные предметы воспринимались через труд, но надо научить самому труду» [7, с. 78]. По мысли П.П. Блонского, «цель трудового воспитания – развитие в ребёнке уменья создавать из вещей и явлений природы предметы, полезные для человечества» [7, с. 78].

В 1920-е гг. в научно-педагогической секции ГУСа (Государственного учёного совета) была разработана комплексная система обучения. Во 2-й половине 1920-х гг. была частично возвращена предметная система преподавания при сохранении общего трудового характера школы [10].

В работе А.Г. Калашникова определяются ключевые понятия единой трудовой школы: «Трудовая школа есть школа трудового воспитания. Но постичь сущность трудового воспитания мы сможем только в том случае, если выясним предварительно сущность труда вообще» [7, с. 36-38]. Основополагающее значение в трудовой школе имеет производительный труд – «человеческая деятельность, превращающая данные предметы в предметы, полезные для человечества», т. е. «обладающие потребительной ценностью». Второе понятие, сущность которого должна быть ясна каждому педагогу – это трудовое воспитание, которое состоит в том, что «ребенок планомерно и организованно упражняется» в производительной деятельности, овладевая умением пользоваться орудиями труда, включаясь в особую коллективную работу – трудовую кооперацию.

А.Г. Калашников выделяет существенное отличие трудовой общеобразовательной школы от «высшего трудового образования»: трудовая школа – это детская трудовая кооперация, в то время как «высшее трудовое образование есть индустриальное», политехническое, ориентированное на подготовку специалиста-профессионала. В этом контексте «центральный вопрос педагогики трудовой школы состоит в том, как, исходя из врожденных свойств ребенка, ввести его в обладание современной индустриальной культурой». Характеризуя специфику основных ступеней трудовой школы, А.Г. Калашников указывает, что для ребенка трудовое воспитание

организуется как игра в «трудовой обстановке», для подростка – как домашняя трудовая кооперация, для юноши – как участие в индустрии [7, с. 38-42].

Среди идей единой трудовой школы выделяется идея взаимосвязи школьного и семейного воспитания. Трудовое воспитание в семье находится в органичной связи с трудовым воспитанием в школе. Разрыв между школьным и семейным воспитанием неизбежно разрушает целостность трудового становления личности, обостряет противоречие между трудовыми обязанностями и возможностью их качественно выполнять, между планами, намерениями в трудовых делах и результатами проделанной работы. Особое значение в трудовом воспитании приобретает дифференцированный подход к учащимся. Он является необходимым элементом подготовки к семейной жизни подростков в связи с развивающимся чувством взрослости и половым созреванием.

Трудовая школа требует осознания учащимися роли труда в развитии общества, выработки, трудовых умений и навыков, а также вооружение школьников политехническими знаниями [5].

Н.Н. Иорданский в статье «Проблема единой школы» (1925 г.) выдвигает требования разветвленности, многоуровневости, преемственности всех ступеней советской системы образования. «Кто вступил в элементарную школу, – пишет он, – имеет все возможности и права пройти ступени ее. Между ними не должно быть никаких программных и уставных загородок, кроме нормальных условий учебного плана, согласованного между всеми ступенями школы». Он выделяет «ряд вопросов, разрешением которых обеспечивается единство общей школьной системы» [9, с. 95-111]:

- разветвление школ соответственно народнохозяйственному районированию страны, преобладающим профессиям и национальным особенностям населения;
- «уклоны» трудовой школы индустриального и сельскохозяйственного типа и т.д.
- обязательность учения, фактическая возможность каждому ребенку посещать школу, «выполнение определенных минимумов образования»;
- бесплатность обучения, (насколько это возможно: если не всеобщая, то для отдельных типов школ, для малообеспеченных).
- учет всех социально-экономических условий, обеспечивающих посещение школы: одежда и обувь, питание детей, снабжение учебными пособиями, как гарантия доступности единой школы.

Идеи практической направленности, прикладного характера и общественной полезности обучения в это время реализуются во многих научно-методических разработках, в том числе, в предметных методиках преподавания [12]. Так, А.В. Ланков подчеркивает, что значение математики в трудовой школе определяется двумя целями: формальной и материальной. Формальная цель заключается в развитии мышления, способностей, материальная цель – в приобретении знаний, умений и навыков, необходимых и полезных для практической жизни. «Влияние математики на развитие умственных сил находится в тесной зависимости от материала, которым пользуются при обучении. Последний должен иметь прямую связь с всевозможными явлениями окружающей действительности» [4, с. 9-10].

В педагогической литературе этого периода идёт активный поиск методов и форм обучения в трудовой школе, отражающих особенности советской школы и марксистско-ленинской идеологии [3; 8; 12]. Учёными-педагогами отмечается, что даже передовые зарубежные методики организации самостоятельной учебно-практической деятельности учеников требуют приспособления к условиям советской

школы, поскольку, по словам профессора Е.Г. Кагарова [3], они имеют следующие недочеты:

- занятия носят книжный характер, что для подлинной трудовой школы, к какой стремится советская педагогика, совершенно неприемлемо;
- индивидуализм заданий, отсутствие коллективного труда необходимого для воспитания «граждан – членов коммунистического общества»;
- разрозненный характер получаемых детьми знаний.

К передовым методам обучения и системам организации учебного процесса, адаптивное заимствование которых из европейского и американского педагогического опыта наиболее значимо для советской трудовой школы, Е.Г. Кагаров относит метод проектов и дальтон-план. Он выделяет следующие положительные качества дальтон-плана: самодеятельность учащихся; прикладную направленность обучения; организацию самоучета и самоконтроля учащихся; индивидуализацию программ по склонностям, способностям и уровню подготовленности учащихся; сотрудничество учителя и учеников; развитие коллективизма; ясность и цельность работы в глазах учащихся. Дальтон-план, по мнению Е.Г. Кагарова, существенно дополняется методом проектов, который усиливает связь учебных заданий с окружающей жизнью, привносит в учебный процесс комплексность прорабатываемых учебных тем, обязательность применения полученных знаний, самостоятельность учащихся не только в выполнении работы, но и выборе тематики, постановке задач. Благодаря этому развивается инициатива учащихся, у них формируются настойчивость в достижении цели, умение планировать работу, определяя время, необходимое для её выполнения, взвешивая все обстоятельства и трудности, рассчитывая свои силы [3, с. 51-57].

Кроме метода проектов и дальтон-плана, в рамках идеи трудовой школы в 1920-е гг. активно разрабатываются:

- синтетический метод (метод комплексного преподавания), основанный на объединении в одном занятии учебного материала из разных разделов и дисциплин (П.П. Блонский, Н.В. Чехов [8, с. 51-62]);
- лабораторно-исследовательский метод, суть которого в том, что ученики получают новые знания, проводя лабораторные опыты и наблюдая за их ходом и результатами (В.Ю. Ульянинский рассматривает возможности его использование исключительно при изучении естествознания [8, с. 74-79]);
- лабораторный метод, применение которого не ограничивается естественнонаучными дисциплинами, распространяясь на преподавание всех учебных дисциплин (наблюдение языковых явлений в письменном тексте и устной речи при изучении русского языка и литературы; наблюдение хода событий при изучении истории и т. п. (И.А. Челюсткин [12, с. 21-40]);
- экскурсионный метод, в ходе которого изучаются процессы и явления природы, человеческий труд в разных отраслях народного хозяйства (В.В. Дмитриев, М.П. Григорьев, Н.К. Крупская и др. [8, с. 79-115]);
- производительный труд как метод, предусматривающий непосредственное участие ребенка в создании материальных ценностей [7; 12];
- драматизация – метод игровой деятельности, изображение чего-либо с помощью внешне выраженного действия, движения (И.А. Челюсткин, Н.Н. Иорданский и др. [12, с. 114-129]);
- методика кружковой, внеурочной и внешкольной работы, летней работы с детьми [1; 8; 9];
- воспитание в детских объединениях (в том числе, в недавно созданной пионерской организации им. В.И. Ленина) [8].

В конце 1920-х – начале 1930-х годов в связи со сменой руководства Наркомпроса начался пересмотр содержания и методов работы школы. В.Н. Шульгин и М.В. Крупенина выступили за слияние школы с производством (школа должна была выполнять функции организации и планирования этого процесса на основе метода проектов) [10]. В это же время дискуссию вызывает вопрос профессионализации трудовой школы 2-й ступени [1]. На пути профессионализации в строительстве новой средней школы педагоги-исследователи выделяют ряд опасностей:

- неглубокое понимание смысла профессионализации, ограниченность общим знакомством с окружающим производством, подмена производственного содержания школьного образования краеведческим, что приводит к недостаточному формированию производственных знаний и умений;
- чрезмерная профессионализация и перевод общеобразовательной средней школы в сектор профессионально-технического образования нежелательны, потому что выпускник такой школы «потеряет перспективу» дальнейшего выбора своего места в жизни;
- сложность расчета реальных хозяйственных потребностей нередко приводит к тому, что школы идут по пути наименьшего сопротивления, «ухватившись за первую попавшуюся отрасль труда»;
- проблема учета экономической целесообразности будущих профессий, их востребованности в народном хозяйстве, в перспективе индустриального развития страны [1, с. 409-412].

Итак, выделим идеи, ставшие ключевыми в формировании единой трудовой школы первых десятилетий Советской власти.

1. Один из центральных вопросов педагогики трудовой школы состоял в том, как, исходя из «врожденных свойств» ученика, сформировать у него «современную индустриальную культуру».
2. В перспективе своего развития единая трудовая школа предусматривала создание целостной разветвленной системы многоуровневого и многопрофильного обучения, учитывающего потребности народного хозяйства.
3. В работах теоретиков трудовой школы труд рассматривается как наиболее универсальный способ взаимодействия человека с природой, обществом и самим собой, самое эффективное средство воспитания коллективиста, гражданина социалистического общества.
4. Производительный характер трудовой деятельности реализовывался во взаимодействии школы и семьи, труда домашнего, школьного и индустриального.
5. Организация учебного процесса в единой трудовой школе основывалась на передовых для того времени методах зарубежной педагогики (метод проектов, дальтон-план). Однако при всех своих достоинствах эти методы не обеспечивали в обучении прочной связи теоретических знаний и практического опыта, что привело к возвращению в общеобразовательную школу предметной системы преподавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вторая ступень советской трудовой школы. Организация. Содержание. Методы [Текст] / под ред. И. Векслера и Р. Харитоновой. – М. : Гос. изд-во Главсоцвос НКП РСФСР, 1929. – 480 с.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие для пед. учеб. заведений [Текст] / под ред. акад. РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн . – М. : Сфера, 2001. – 512 с.
3. Кагаров, Е.Г. Метод проектов в трудовой школе [Текст] / Е.Г. Кагаров. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1926. – 88 с.

4. Ланков, А.В. Математика в трудовой школе: очерки по методике математики [Текст] / А.В. Ланков. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Работник просвещения, 1924. – 188 с.
5. Левитин, С.А. Трудовая школа – школа будущего. Т. 1 [Текст] / С.А. Левитин. – М. : Практ. знания, 1916. – 170 с.
6. Новые программы для единой трудовой школы (утв. коллегией Наркомпроса 16 июля 1923 г.). – Вып. 1 : Первый и второй годы школы I ступени, первый год школы II ступени [Текст]. – М. ; Петроград : Гос. изд-во, 1923. – 144 с.
7. Советская производственно-трудовая школа. Т. 1 [Текст] : пед. хрестоматия / сост. В. Вейкшан, С. Ривес ; под ред. А.Г. Калашникова. – Изд. 3-е. – М. : Работник просвещения, 1925. – 176 с.
8. Советская производственно-трудовая школа Т. 2 [Текст] : пед. хрестоматия / сост. В. Вейкшан, С. Ривес ; под ред. А.Г. Калашникова. – Изд. 3-е. – М. : Работник просвещения, 1925. – 224 с.
9. Трудовая школа в свете истории и современности [Текст] : сб. ст. / под ред. М.М. Рубинштейна. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Л. : Сеятель, 1925. – 280 с.
10. Трудовые школы [Электронный ресурс] // Российский общеобразовательный портал. – Режим доступа: http://museum.edu.ru/catalog.asp?cat_ob_no=12765&ob_no=12959 (31.05.2011).
11. Цирульников, А.М. История образования в портретах и документах [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов / А.М. Цирульников. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
12. Челюсткин, И.А. Методы работы в трудовой школе [Текст] / И.А. Челюсткин. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М. ; Л. : Гос. изд-во, 1927. – 152 с.

УДК 371.314.6

С.В.Сидоров,
К.А. Коновалова,
г. Шадринск

Метод проектов в отечественной педагогической литературе 1920-1930-х гг.

На основе изучения оригинальных литературных источников в статье выявлены особенности понимания сущности и значения метода проектов в советской школе и педагогической мысли 1920-х – начала 1930-х гг.

Метод проектов; советская педагогика; трудовая школа; советская школа в 1920-е – 1930-е гг.

Метод проектов (технология проектного обучения) в современной педагогике – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку значимой для учащихся проблемы, которая должна завершиться практическим результатом, оформленным тем или иным образом в виде некоего конечного продукта (Е.С. Полат [6]).

Метод проектов возник в начале прошлого столетия в США как практическое воплощение идей гуманистического направления в образовании, разработанных американским философом и педагогом Дж. Дьюи и его учеником У.Х. Килпатриком (в то время данный метод называли также методом проблем).

Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством С.Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа педагогов-энтузиастов, пытавшаяся использовать «проектные методы» в практике преподавания [1].

В советской педагогической литературе 1920-х – начало 1930-х гг. выделяются достоинства метода проектов, особенно ценные для советской трудовой школы. По мнению Б.П. Есипова, Б.В. Игнатьева, М.В. Крупениной, В.Н. Шульгина и др. [2; 3] метод проектов наиболее успешно подготавливает ребенка к ожидающей его жизни, вырабатывает «привычку к коллективному труду и взаимной помощи» [2, с. 11]. При этом отмечается, что применение проектного метода предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке учителя, которая должна быть разносторонней, поскольку, используя этот метод, нужно быть готовым к «всевозможнейшим проектам, какие только могут захватить детское воображение и ум» [2, с.16]. Развитие самостоятельности учеников, происходящее благодаря проектному методу, возможно только при неустанной работе учителя: учитель должен доставлять необходимый материал, проверять планы проектов и подвергать разбору и критике результаты работ.

Теоретически обосновывая метод проектов, Е.Г. Кагаров опирается на англоязычные источники и отечественный педагогический опыт [1, с 8-27]. «В настоящее время, – пишет он, – проектный метод получил уже достаточно широкое распространение в школах средней и начальной ступени. Сущность и ценность метода проектов в том, что он ставит задачею школы подыскание для детей дела, могущего привлечь их интерес и внимание, дела, которое вполне соответствует их силам, в процессе работы дает полезные знания и навыки и, кроме того, в самом себе таит зародыши нового задания и импульс к его выполнению».

Основываясь на характеристике основных типов школьных проектов, данной Ч. Мак Мери, Е.Г. Кагаров предлагает классифицировать учебные проекты следующим образом [1, с 20-25].

1. Домашние проекты – «простые предметные проекты типа ручного труда: устройство лавок, фабрик, деревообделочные работы, переплетное и печатное дело и множество связанных с домом задач, как штопка, починка». К той же группе относятся планы школьного и домашнего огородничества, садоводства, плодоводства, разведение животных и т. п. Эти проекты имеют одновременно большое воспитательное значение и очевидную практическую полезность.

2. Промышленные и торговые проекты: постройки мостов, железных дорог, туннелей, прокладка кабелей, лесоводство, улучшение гаваней, дренаж, оросительные системы, судоходность рек и т. д. – представляют «прекрасное и вполне организованное объединение различных научных дисциплин. Это вещи, которые дети хотят понять и узнать. Опыт применения этой системы в школе показал, что эти темы вполне соответствуют интересам детей.

3. Проекты в прикладных науках, основанные на научных принципах: телескопы, электрические машины, гидростаты и др. В этих проектах, «конкретных и практичных во всех отношениях», дети, лучше всего оценят значение современной науки, и ее влияние на жизнь.

4. Проекты в истории и биографии. Многие факты, описанные в истории и в биографиях, являются «широкими личными и национальными проектами в полном смысле этого слова», например: путешествие Колумба, поход Александра Македонского в Азию. Для воспитательных целей такие проекты, особенно подкрепленные личными и вещественными доказательствами, являются особенно ценными.

5. Классические произведения литературы, рассматриваемые как проекты, «являются лучшими примерами умственной деятельности, знания, правильно организованного и артистически объединенного».

Представление о разработке метода проектов в отечественной педагогической литературе первых полутора десятилетий Советской власти можно составить по научным и методическим материалам серии сборников «На путях к методу проектов», изданных в начале 1930-х гг. под редакцией Б.В. Игнатьева и др. (состав редакторских коллективов изменялся, постоянным редактором был лишь Б.В. Игнатьев) [2; 3; 4; 5].

В первом выпуске сборника Б.В. Игнатьев идеологически обосновывает необходимость метода проектов «в марксистско-ленинской педагогике» и «советской трудовой школе»: согласно идее В.И. Ленина, при использовании этого метода «массы учатся на собственном практическом опыте», причём, как требовал К. Маркс, они учатся «не только умению познавать мир, но и его перестраивать». В.Н. Шульгин предлагает определять метод проектов как «путь познания в действии, в социалистическом переустройстве» [2, с. 11-34].

По мнению Б.В. Игнатьева, метод проектов должен стать основным методом работы трудовой школы, создание которой в то время было главной целью государственной политики в сфере образования. После краткого обзора основных методов обучение при феодализме и капитализме он делает вывод о том, что «развитие метода в школе шло от догматического к наглядному, далее – к эвристическому методу, затем перешло к исследовательскому методу и методу проектов», причём «методы при этой смене не отменяют друг друга, а как бы вкладываются друг в друга, сочетаясь в определенные системы, все более и более сложные» [2, с. 14]. В этом контексте метод проектов обладает всеми достоинствами предыдущего опыта обучения и позволяет учесть потребности трудовой школы, сочетая труд физический и умственный, объединяя весь процесс обучения идеей общественной полезности.

Авторы первого сборника «На путях к методу проектов» выделяют следующие основные признаки работы по данному методу:

- включение в план работы школы активных действий учащихся по познанию и преобразованию жизни;
- исследовательский подход к усвоению учебного материала;
- коллективная активность учащихся;
- завершенность проектной работы, доведение проектов до конца.

Сравнивая педагогические издания середины 1920-х и начала 1930-х гг., можно заметить, что отношение к методу проектов как к панацее, универсальному способу решения всех проблем трудовой школы [1; 7], постепенно становится более сдержанным. Наряду с достоинствами этого метода в педагогической литературе начала 1930-х гг. исследователи обнаруживают его недостатки, формулируют проблемы, связанные с его внедрением, ставят вопрос о том, можно ли в массовой школе ограничиваться одним методом, не приведёт ли это к снижению результатов обучения.

Указывая на большую ценность метода проектов, Ф.П. Новоселов [2, с. 35-45] отмечает: «...Отличаясь наибольшей активностью, динамичностью, конкретностью, этот метод в наибольшей степени соответствует психофизиологическим особенностям ребенка». Проведённый им анализ психолого-педагогический аспектов использования метода проектов расширяет представления о возможностях этого метода, устанавливает некоторые ограничения по его применению, связанные с его недостатками (недостаточность опыта систематического использования, нерешенность вопроса о формировании у детей целостной системы знаний, сложность выбора проекта, учитывающего не только коллективные, но и личностные потребности).

Ф.П. Новоселов приходит к следующим выводам:

1) метод проектов является «методом воспитания и образования путем непосредственного участия в жизни»; он состоит из работы над разрешением

жизненных проблем; вся работа в структуре этого метода является целостным процессом, направленным на разрешение поставленной задачи;

2) метод проектов «открывает новые горизонты» развития педагогической практики;

3) метод проектов не может быть единственным методом работы школы; пока он может иметь сравнительно ограничительное применение, широкое распространение этого метода будет возможно тогда, когда будет выработана система проектов, пригодных для школы (иначе говоря, система проектного обучения, позволяющая формировать у учащихся единство теоретических знаний и опыта практической деятельности по всем изучаемым в школе отраслям науки и народного хозяйства);

4) большим препятствием к созданию системы проектного обучения является то, что окружающая жизнь, которая должна служить источником и стимулом для проектов, недостаточно педагогически организована.

Сегодня суть идеи проектного обучения остается прежней – стимулировать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим овладение знаниями и опытом из применения в ходе проектной деятельности. Однако в современной педагогике метод проектов рассматривается как одна из личностно ориентированных технологий обучения, интегрирующая в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики. Он используется не вместо систематического предметного обучения, как это было в начале XX в., а параллельно с ним, являясь полноценным организующим компонентом образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кагаров, Е.Г. Метод проектов в трудовой школе [Текст] / Е.Г. Кагаров. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1926. – 88 с.
2. На путях к методу проектов [Текст] / под ред. Б.В. Игнатьева и М.В. Крупениной. – М. ; Л. : Гос. изд-во, 1930. – 224 с.
3. На путях к методу проектов. Сб. 2-й. Работа городской школы I ступени [Текст] / под ред. Б.П. Есипова, Б.В. Игнатьева и В.Н. Шульгина. – М. : Работник просвещения, 1930. – 276 с.
4. На путях к методу проектов. Сб. 3-й. Работа сельской школы I ступени [Текст] / под ред. Я.Н. Степанова, Б.В. Игнатьева и В.Н. Шульгина. – М. : Работник просвещения, 1931. – 118 с.
5. На путях к методу проектов. Сб. 4-й [Текст] / под ред. Б. Игнатьева. – М. : Гос. уч.-пед. изд-во, 1931. – 120 с.
6. Полат, Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс] / Е.С. Полат // Лаборатория дистанционного обучения. – Режим доступа: http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm (30.05.2011).
7. Свадковский, И. Далтон-план в применении к советской школе [Текст] / И. Свадковский. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. ; Л. : Гос. Изд-во, 1926. – 160 с.

УДК 371.214

С.В.Сидоров,
А.В. Семёнова,
г. Шадринск

Содержание и организация образования в женских гимназиях и прогимназиях предреволюционной России

В статье рассмотрены содержательно-организационные вопросы образовательного процесса в женских гимназиях и прогимназиях, выявленные сходства и отличия в гимназическом обучении девочек и мальчиков в предреволюционной России.

Женские гимназии; женские прогимназии; женское образование, предреволюционная Россия.

Возникновение первых женских гимназий в России относится к концу 1850-х гг. Первая женская гимназия была открыта в 1857 г. в Костроме помещиком Григорьевым на свои средства для всех сословий. Заслуга организации и распространения женских гимназий в России принадлежала профессору педагогики Главного педагогического института (Санкт-Петербург), инспектору классов в женском Павловском институте Н.А. Вышнеградскому. Большой вклад в постановку женского образования в XIX в. внесли В.И. Водовозов и К.Д. Ушинский.

В 1858 г. были открыты училища для девочек в Вологде, Твери, Тотьме, Чернигове, Рязани, Туле, Смоленске и Нижнем Новгороде. Им было дано право называться гимназиями, так как их учебный курс, по существу, мало чем отличался от мужских гимназий [5]. Но вместо «мертвых» древних языков здесь обстоятельно изучались языки современные. К 1874 г. в России уже было 189 женских гимназий с общим числом учащихся 25 565 человек.

Вторым крупным начинанием Н.А. Вышнеградского было учреждение Педагогических курсов, являвшихся завершением учебно-воспитательного процесса гимназий. Курсы были первым шагом на пути женщин к высшему образованию.

Гимназии Ведомства учреждений императрицы Марии имели 7-летний курс обучения. По окончании выпускницы получали аттестат домашней учительницы, а получившие награду (медаль или книгу) — аттестат домашней наставницы и право без экзаменов поступать на платные педагогические курсы. Знания оценивались по двенадцатибалльной системе [4].

Прогимназия в предреволюционной России – это четырехклассное учебное заведение, соответствовавшее четырём младшим классам гимназии. Прогимназия была учреждена в 1864, с 1866 получила право принимать экзамены на звание приходского учителя. В дальнейшем ученики прогимназии могли продолжить свое обучение в гимназии [6].

Согласно существовавшим в начале XX в. правилам, женская гимназия и прогимназия были предназначены для приходящих учениц всех сословий и вероисповеданий, они состояли в главном ведении Попечителей учебных городов и открывались с их разрешения. Женские гимназии Министерства Народного Просвещения с 1870 г. имели свой устав. Обучение в них было семилетним, был и 8-й класс: педагогический. Женская прогимназия могла быть в трехклассной, но там, где предоставляется к тому возможность, они могли включать в себя и большее число классов [1, с. 3-4].

Сравнивая учебный процесс в мужских и женских гимназиях [1; 2], можно проследить, что требования для поступления в мужских гимназий, по сравнению с поступлением в женские учебные заведения, было намного строже. Начальные курсы женских гимназий в содержательном отношении отличались от мужских, но со временем эти отличия сглаживались [3].

Управление женской гимназией или прогимназией находилось в ведении двух советов: попечительного и педагогического. Их функции распределялись следующим образом:

- попечительный совет создавался для содействия развитию гимназий или прогимназий со стороны общества, ближайшего социального окружения;

- педагогический совет – для разрешения вопросов, относящихся к учебной и воспитательной части.

Непосредственное управление гимназией или прогимназией вверялось начальница, которая избрана попечительным советом. Начальница гимназии утверждается в должности Министром Народного просвещения, а начальница прогимназии – попечителем учебного округа.

Попечительный совет состоял «из лиц обоего пола, избираемых теми сословиями и обществами, которые содержат на свой счет гимназию или прогимназию». Члены попечительных советов женских гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения избирались на три года и утверждались попечителем учебного округа.

Предметы преподавания в женских гимназия и прогимназиях в начале XX в. разделяются на обязательные и необязательные. К обязательным предметам в прогимназиях относятся: 1) Закон Божий; 2) русский язык; 3) русская история и география в сокращенном объеме; 4) арифметика (первые четыре действия над целыми числами, понятия о дробях, с возможно практическим приспособлением к ведению счетов); 5) чистописание; 6) рукоделие «в обыкновенном домашнем быту» [1].

В курсе женских гимназий обязательны следующие предметы: 1) Закон Божий; 2) русский язык (грамматика и знакомство с важнейшими произведениями словесности); 3) арифметика с приложением к счетоводству и основы геометрии; 4) география всеобщая и русская; 5) история всеобщая и русская; 6) «главнейшие понятия из естественной истории и физики, относящихся к домашнему хозяйству и гигиене»; 7) чистописание; 8) рукоделие; 9) гимнастика – «если заведение имеет необходимые к тому способы» [1].

К необязательным предметам гимназий прогимназий относится: языки – французский и немецкий, рисование, музыка, пение и танцы.

Сверх общего семилетнего курса, при женских гимназиях может быть специальный курс для желающих приобрести право на звание домашних наставниц и учительниц. Гимназисткам на специальном курсе объясняются главные положения о воспитании, а главное приемы и методы преподавания предметов учебного курса женских гимназий. Сверх того, девушки упражняются в педагогической практике, под руководством учителей и преподавательниц женских гимназий, на основании особых правил утверждаемых Министром народного просвещения. Объем преподавания предметов, распределение их по классам, число уроков по каждому предмету, правила испытания учительниц при поступлении, перевод из класса в класс и по окончанию курса [1, с. 4-9].

Учебный год в женской гимназии и прогимназии длился с 15 августа по 15 июня. Уроки начинались ежедневно с 9 часов утра, и каждый урок продолжался по часу. Между уроками полагались промежутки, по 10 минут каждый, за исключение промежутка между 3-м и 4-м уроком – полчаса для отдыха для отдыха и завтрака. Гимназистки должны были являться в учебное заведение за четверть часа до начала уроков для общей молитвы перед учением. В случай невозможности прибыть на уроки по болезни, или иной вполне уважительной причине, родители или опекуны ученицы обязаны известить начальницу гимназии или прогимназии о причине её отсутствия, без чего она подвергается взысканию, как упустившая уроки самовольно и без уважительной причины. Родители или родственники, не проживающие в том городе, где находится гимназия или прогимназия, обязаны были заявлять начальнице, кому они поручают своих дочерей или родственниц. Попечительный совет с разрешения попечителя учебного округа при необходимости создавал условия для их проживания

(обычно их поселяли на общей квартире, специально предназначенной для проживания учениц) [1, с. 30].

Рассмотрим учебные планы женских гимназий и прогимназий, относящихся к ведомства Министерства народного просвещения. Для этого обратимся к «Подробным правила и учения программы всех классов женских гимназий и прогимназий», изданным в 1917 г. [1, с. 35-42].

1. **Учебный план Закона Божьего**. В низших пяти классах женских гимназиях на Закон Божий отводилось то же число уроков, что и в мужских гимназиях, поэтому преподавание рекомендовалось вести по программам, утвержденной Святейшим Синодом. В 6 классе на Закон Божий отводилось одним часом больше, по сравнению с мужскими гимназиями. В 6 классе должно быть пройдено по той же программе: история христианской православной церкви, но с большими биографическими подробностями о прославленных святых вселенской церкви вообще в русской в особенности, а также о женщинах-святых. Два урока по Закону Божиему в 7 классе посвящалось повторению всего пройденного. По словам составителя этих рекомендаций В. Александрова, «всё преподавания Закона Божия должно быть направлены к тому, чтобы побудить и развить в девушках расположение духа и образ мыслей истинно христианские».

2. **Русский язык и словесность**. Курс отечественного языка и словесности в женских гимназиях делится на два периода. В первый период входят пять классов (приготовительный класс и 1-4 классы), воспитанницы обучаются русской грамоте. Во втором периоде (5-7 классы) изучается русская русской словесность (говоря современным языком – художественная литература). Преподавание того и другого предмета постоянно сопровождается практическими упражнениями для приобретения гимназистками умения излагать свои мысли не только грамматически правильно, но и в логическом порядке.

3. **Естественная история**. Этот курс был довольно кратким, однако круг изучаемых вопросов уже достаточно широк: 1) общий очерк строения земного шара; 2) изменение в строении земной коры, вызываемая влиянием вулканических явлений, атмосферы, воды и органической природы; 3) краткое обозрение важнейших горных пород, минералов их составляющих; 4) понятие о строении и жизни растений; 5) общая характеристика класса млекопитающих животных; 6) сравнительное образование других позвоночных животных; 7) понятие о главнейших представителях типов царства животных; 8) очерк системы царства животных.

4. **Физика** в женских гимназиях, как и в мужских, существовала как краткий курс, в который входило «описание метеоров, теплородных, электрических, оптических и химических явлений».

5. **Новые иностранные языки**. Изучение французского и немецкого языков, соответствуя умственному развитию девушек, должно открыть им возможность ознакомиться с литературными произведениями других образовательных народов. От девушек, оканчивающих курс иностранного языка в женских гимназиях ведомства Министерства народного просвещения, требовалось «понимание нетрудных исторических сочинений» и умение переводить их «без грубых этимологических и синтаксических ошибок».

6. **Гигиена** существовала как необязательный предмет в двух старших классах женских учебных заведений. Преподавание гигиены возлагалось на учителя-врача, обучение по этому предмету рекомендовалось вести в форме обычных уроков с демонстрациями или в форме бесед.

Итак, гимназическое образование в целом было «классическим», гуманитарным, оно осуществлялось при минимальном внимании к естественным наукам. Проведённое

нами изучение учебного процесса в женских гимназиях предреволюционной России позволяет сделать вывод о том, что содержание женского гимназического образования в начале XX в. приблизилось к содержанию образования в мужских гимназиях, сохраняя при этом свои особенности, обусловленные пониманием роли женщины в обществе. К таким особенностям относятся отсутствие в учебном плане женских гимназий древних языков, углублённое изучение Закона Божьего, более выраженная практическая направленность обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров, В. Подробные правила и учения программы всех классов женских гимназий и прогимназий Ведомства Мин. Нар. Просвещения со всеми последними дополнениями и разъяснениями [Текст] / В. Александров. – Одесса : Школа, 1917. – 117 с.
2. Алексеев, П. Правила и программы всех классов мужских гимназий и прогимназий Ведомства Мин. Нар. Просвещения. (Свод узаконений и распоряжений со всеми дополнениями и разъяснениями к ним) [Текст] / П. Алексеев. – Одесса : Школа, 1917. – 223 с.
3. Костюкова, О.А. Становление и развитие гимназического образования в российской губернии в XIX – начале XX века (на примере гимназий Пензенской губернии) [Текст] : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / О.А. Костюкова. – Пенза, 2006. – 274 с.
4. Латышина, Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) [Текст] : учеб. пособие / Д.И. Латышина. – М. : Гардарики, 2003. – 608 с.
5. Москалева, М.Ю. К вопросу о концепции женского образования в России во второй половине XIX - начале XX века [Текст] / М. Ю. Москалева // Женщины в отечественной науке и образовании: сб. ст. / отв. ред. А.И. Евстратова. – Иваново, 1997. – 28-30.
6. Прогимназия [Электронный ресурс] // Академик : web-сайт. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/124033.

УДК 37.035

Е.В. Телеева,
Д.А.Хохлова,
г.Шадринск

Эколого-патриотическое воспитание в «Нашей новой школе»

В статье рассматривается проблема эколого-патриотического воспитания учащихся через организацию их активной творческой деятельности, включающей природоохранную деятельность, познавательные, экологические, приключенческие, историко-этнографические экскурсии.

Эколого-патриотическое воспитание, природоохранная деятельность, экскурсия.

В настоящее время наблюдается снижение уровня духовно-нравственного воспитания у молодежи. Стала более заметной постепенная утрата подростками традиционно российского патриотического сознания. В общественном сознании получили широкое распространение равнодушие, эгоизм, цинизм, немотивированная агрессивность. Поэтому в современных условиях проблема патриотического воспитания становится особенно актуальной, обретает новые характеристики, а также новые пути решения.

Патриотическое воспитание включает в себя множество составляющих: это и военно-патриотическое воспитание, и духовно-нравственное, и эколого-патриотическое и др. Мы бы хотели более подробно остановиться на эколого-патриотическом воспитании.

Эколого-патриотическое воспитание представляет собой процесс, основанный на специально организуемой и сознательно осуществляемой педагогической деятельности, предполагающей формирование в единстве эколого-патриотических чувств, сознания и поведения на основе активной творческой деятельности учащихся.

Целью эколого-патриотического воспитания является формирование экологической культуры, экологического сознания и мышления, духовного опыта взаимодействия человека и природы, обеспечивающего его выживание и развитие. Все это будет способствовать здоровому образу жизни людей, устойчивому социально-экономическому развитию, экологической безопасности России, и, в конечном счете, – выживанию всего человечества

«Наша новая школа» как школа будущего предусматривает обучение и воспитание нового поколения, поколения людей мыслящих, способных принимать решения и отвечать за них. Ответственность - вот что является показателем патриотизма человека. Ответственность за природу родного края, за свою Родину. Поэтому главной задачей патриотического воспитания в «Нашей новой школе» должно стать формирование у детей этого чувства ответственности, осознания того, что сохранение природного, исторического, культурного наследия нашей страны - это дела не каких-то организаций, а личная обязанность каждого.

Любить, уважать и заботиться осознанно можно только тогда, когда знаешь всю ценность того, о чем ты заботишься. Сложно любить какую-то абстрактную родину, которую видишь по телевизору. Как можно объяснить ребенку величие и красоту России, сидя с учебниками в кабинете?

Сейчас в школах не очень популярны выходы на природу, и современные школьники подчас о природе Австралии и Африки знают гораздо больше, чем о том, какая птичка или зверек живут в соседнем парке. Ребенок растет с чувством, что без всего этого можно обойтись, природа, по сути, не нужна. Поэтому задача эколого-патриотического воспитания в «Нашей новой школе» состоит в том, чтобы познакомить учащихся с природой родной страны, и курс целесообразнее будет начать с изучения природы родного края.

Любовь и бережное отношение к своему родному краю - это первый кирпичик, который закладывается в будущий фундамент патриотизма.

Эколого-патриотическое воспитание должно начинаться с начальной школы. Изучение родного города предполагает как посещение культурных и исторических памятников, так и ознакомление с экологической обстановкой в городе, проведение мероприятий, направленных на изучение проблем города и путей их решения. Дети должны на личном опыте понять, что каждый из них может своими силами помочь процветанию города. Для этого можно проводить мероприятия экологической, патриотической, культурной направленности. Обязательным компонентом работы в течение всего года является природоохранная деятельность детей. В этом возрасте можно проводить игры на эмоциональное сопереживание животным и отождествление себя с ними. У детей появляется желание самому ухаживать за животными и растениями, в общении с которыми ребенок приобретает незаменимый практический опыт общения в целом с живой природой. Периодически учителя, школьники и их родители выходят с «экологическим патрулем» для очистки лесной территории и мест отдыха горожан.

Для учащихся среднего и старшего звена обязательно должны проводиться мероприятия с целью изучения истории, культуры, природы родного края. Это - познавательные, экологические, приключенческие, историко-этнографические экскурсии.

Экскурсии должны носить не только воспитательную, но и обучающую направленность. Например, после поездки в заповедник или заказник, учащиеся могут написать индивидуальную работу на тему разнообразия животного и растительного мира, а также его сохранения в данном заповеднике. Это работа будет способствовать осмыслению школьниками природного богатства родного края и необходимости бережного отношения к нему.

Главное внимание при разработке экскурсии должно уделяться методам эмоционально-чувственного воздействия.

Нужно также привлекать учащихся к волонтерской и природоохранной деятельности. «Проснулся утром - убери свою планету» писал Сент-Экзюпери в «Маленьком принце». Осознание этой необходимости и нужно воспитать, чтобы каждый чувствовал ответственность за свою родную землю.

Все эти идеи не новы и подобные мероприятия проводятся в школах, но в «Нашей новой школе» необходимо создать систему изучения родного края. Курс изучения должен быть систематизирован: занятия в кабинетах обязательно должны быть сопряжены с экскурсиями.

Осуществлять процесс эколого-патриотического воспитания можно не только в рамках школы, но и с помощью средств массовой информации, художественной литературы, кино, театра, естественнонаучных и краеведческих музеев, заповедников, зоопарков. Большое значение в этом вопросе отводится внешкольным учреждениям (кружки, станции юных натуралистов, общественные движения в защиту животных и другие природоохранные организации), которые оказывают огромное влияние на эколого-патриотическое воспитание школьников.

В процессе эколого-патриотического воспитания должен соблюдаться принцип непрерывности, вытекающий из необходимости адаптации человека к постоянно меняющейся окружающей среде. Система непрерывного эколого-патриотического воспитания и образования представляет собой совокупность преемственных образовательных программ (основных и дополнительных), соответствующих государственным образовательным стандартам, сети регулирующих их образовательных учреждений независимо от них организационно-правовых форм, информационного экологообразовательного пространства РФ.

Эколого-патриотического воспитание в «Нашей новой школе» предполагает формирование таких качеств личности, как самоконтроль, умение предвидеть ближайшие и отдаленные последствия своих действий в природной среде, критическое отношение к себе и другим. Соблюдение моральных требований, связанных с отношением к природе, предполагает развитую убежденность, а не страх за возможное наказание и осуждение со стороны окружающих.

Воспитание чувства любви к природе родного края неотделимо от воспитания любви к Родине. Формирование начал экологической культуры в духе традиций русского народа и в условиях современных реалий – одно из условий патриотического воспитания школьника современной России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конюшева, З. Р. Эколого-патриотическое образование как фактор становления природного наследия России [Текст] / З. Р. Конюшева // Воспитание школьников. – 2009. – № 9. – С. 20-23.
2. Луховицкий, В. Патриотическое воспитание: задачи, содержание, акценты [Текст] / В. Луховицкий // Народное образование. – 2009. – № 7. – С. 212-217.

УДК 37.01

Н.Д.Соколова,
А. Черемных,
Ю. Лукиных,
К. Кайсина,
г.Шадринск

Личностно - ориентированный подход – важное условие эффективности процесса обучения

В последние годы личностно-ориентированный подход стремительно завоевывает образовательное пространство России. Большинство педагогических коллективов страны настойчиво осваивают теоретические основы и технологию использования данного подхода в учебно-воспитательном процессе. Многие педагоги и руководители учебных заведений считают его самой современной методологической ориентацией в педагогической деятельности.

Личностно-ориентированный подход; образование; педагогический подход; личностно-ориентированное обучение.

В современной концепции научными основаниями образования выступают классические и современные педагогические и психологические подходы – развивающий, гуманистический компетентностный, возрастной, индивидуальный, деятельный, личностно-ориентированный.

Первые три подхода отвечают на вопрос, какова цель образования. Нынешнее общее (школьное) образование обслуживает в основном приобщение растущего человека к знаниям и весьма слабо ориентировано на жизненное и профессиональное самоопределение растущей личности. Необходимо, чтобы овладение знаниями, умениями и навыками выступало не целью образования, а средством реализации его основных – развивающих – целей.

Личностный и индивидуальный подходы отвечают на вопрос, что развивать. Ответ на этот вопрос можно сформулировать так: следует развивать и формировать не единый, ориентированный на государственные интересы набор качеств, составляющий абстрактную «модель выпускника», а выявлять и развивать индивидуальные способности и склонности учащегося. Это идеал, но необходимо помнить и понимать, что образование должно учитывать как индивидуальные способности и склонности, так и социальный заказ на производство специалистов и граждан.

В соответствии с личностно-ориентированным подходом успешность реализации обеспечивается через выработку и освоение индивидуального стиля деятельности, формируемого на базе индивидуальных особенностей.

Деятельный подход отвечает на вопрос, как развивать. Суть его заключается в том, что способности проявляются и развиваются в деятельности. При этом согласно личностно-ориентированному подходу наибольший вклад в развитие человека вносит та деятельность, которая соответствует его способностям и склонностям.

В нормативных и концептуальных федеральных документах закреплены указанные выше научные основания и заложены организационные принципы их реализации. Реализацией этих идей служит личностно-ориентированное образование и, в частности, профилизация старшего звена школы, как способ конкретизации данного подхода.

В концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (утверждена Приказом Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 №393) подчеркивается, что должна отрабатываться система специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах

общеобразовательной школы, ориентированная на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся. Подчеркивается необходимость отработать и ввести гибкую систему профилей обучения в старшей школе, в том числе путем кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

Личностно-ориентированное образование является тем форматом образования на сегодняшний день, который позволит рассматривать образование как ресурс и механизм общественного развития.

Вместе с тем сущность личностно-ориентированного подхода все еще является предметом споров теоретиков и практиков.

В этой связи интересно познакомится с личностно-ориентированным подходом как таковым.

Личностно-ориентированное обучение – такое обучение, которое во главу угла ставит самобытность ребенка, его самоценность, субъективность процесса учения.

Личностно-ориентированное обучение, это не просто учет особенностей субъекта учения, а иная методология организации условий обучения, которая предполагает не «учет», а «включение» его собственно-личностных функций или востребование его субъективного опыта (Алексеев: 2006).

Цель личностно-ориентированного образования состоит в том, чтобы «заложить в ребенке механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа».

Функции личностно-ориентированного образования:

- культуросозидательная (культурообразующая), которая направлена на сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Механизмами реализации данной функции является культурная идентификация как установление духовной взаимосвязи между человеком и его народом, принятие его ценностей в качестве своих и построение собственной жизни с их учетом;

-гуманитарная, суть которой состоит в признании самоценности человека и обеспечении его физического и нравственного здоровья, осознание смысла жизни и активной позиции в ней, личностной свободы и возможности максимальной реализации собственного потенциала. Средствами (механизмами) реализации данной функции являются понимание, общение и сотрудничество;

- социализации, которая предполагает обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, необходимого и достаточного для вхождение человека в жизнь общества. Механизмом реализации данной функции являются рефлексия, сохранение индивидуальности, творчество как личностная позиция в любой деятельности и средство самоопределения.

Реализация этих функций не может осуществляться в условиях командно-административного, авторитарного стиля отношений учителя к ученикам. В личностно-ориентированном образовании предполагается иная позиция педагога:

-оптимистический подход к ребенку и его будущему как стремление педагога видеть перспективы развития личностного потенциала ребенка и умение максимально стимулировать его развитие;

-отношение к ребенку как субъекту собственной учебной деятельности, как к личности, способной учиться не по принуждению, а добровольно, по собственному желанию и выбору, и проявлять собственную активность;

-опора на личностный смысл и интересы (познавательные и социальные) каждого ребенка в учении, содействие их обретению и развитию.

Содержание личностно-ориентированного образования призвано помочь человеку в выстраивании собственной личности, определении собственной личностной позиции в жизни: выбрать значимые для себя ценности, овладеть определенной системой знаний, выявить круг интересующих научных и жизненных проблем, освоить способы их решения, открыть рефлексивный мир собственного «Я» и научиться управлять им.

Критериями эффективной организации личностно-ориентированного обучения выступают параметры личностного развития.

Таким образом, если обобщить вышесказанное, можно дать такое определение личностно-ориентированного обучения:

«Личностно-ориентированное обучение» - такой тип обучения, в котором организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на их личностные особенности и специфику личностно-предметного моделирования мира.

Личностно ориентированный урок в отличие от традиционного в первую очередь изменяет тип взаимодействия «учитель-ученик». От командного стиля педагог переходит к сотрудничеству, ориентируясь на анализ не столько результатов, сколько процессуальной деятельности ученика. Изменяются позиции ученика – от прилежного исполнения к активному творчеству, иным становится его мышление: рефлексивным, то есть нацеленным на результат. Меняется и характер складывающихся на уроке отношений. Главное же в том, что учитель должен не только давать знания, но и создавать оптимальные условия для развития личности учащихся. Личностно-ориентированный подход в обучении немыслим без выявления субъективного опыта каждого ученика, то есть его способностей и умений в учебной деятельности. Но ведь дети, как известно, разные, опыт каждого из них сугубо индивидуален и имеет самые разные особенности.

Современная система образования должна быть нацелена на формирование у школьника потребностей и умений самостоятельного освоения новых знаний, новых форм деятельности, их анализа и соотнесения с культурными ценностями, способности и готовности к творческой работе. Это диктует необходимость изменения содержания и технологий образования, ориентации на личностно-ориентированную педагогику. Такая система образования не может быть построена на пустом месте. Она берет начало в глубине традиционной системы образования, трудов философов, психологов, педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н. А. Алексеев. – Ростов н/Д : Феникс, 2006.
2. Карсонов, В.А. Педагогические технологии в образовании в вопросах и ответах : учеб.-метод. пособие / В. А. Карсонов ; под ред. Ф.С. Замиловой, В.А. Ширяевой. – Саратов, 2005.
3. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989.
4. История образования и педагогической мысли : учеб. пособие / Авт.-сост. Л.В. Горина, И.В. Кошкина, И.В. Ястер. – Саратов : Наука, 2008.
5. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996.
6. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. –М. : Большая Рос. энцикл., 2003.
7. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д : Факел, 1996.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Абдуллина А. М., студентка 3 курса факультета информатики, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

2. Андрейко Д.И., начальник штаба ГОЧС управления по ОБОУ, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

3. Бабарыкина И. А., студентка 5 курса физико-математического факультета, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

4. Белоконь О. В., кандидат психологических наук, доцент кафедры менеджмент в образовании, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

5. Богдан Д.В., аспирант кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

6. Боровикова С. А., студентка 3 курса Художественно-графического факультета, ФГОБУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

7. Булычева Е.С., ассистент кафедры правовых дисциплин, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

8. Гордиевских В. М., кандидат педагогических наук, доцент кафедры программирования и сетевых технологий, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

9. Демьянова Ж.В., кандидат педагогических наук, ст.преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

10. Едренкина М.В., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой профессионально-технологического образования, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

11. Елисеева О. Н., аспирант кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

12. Ершова Е.М., ст.преподаватель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

13. Жданова Н.М., старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

14. Ионина О.С., кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

15. Кардопольцева И. В., студентка 5 курса факультета информатики, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

16. Качалова Л.П., профессор, доктор педагогических наук, зав.кафедрой педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

17. Качалов А.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и МП, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

18. Качалов Д.В., кандидат педагогических наук, профессор кафедры менеджмент в образовании, зав.кафедрой менеджмент в образовании, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

19. Коновалова К. А., студентка 3 курса Художественно-графического факультета, ФГОБУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

20. Коромыслов Максим Александрович, студент 2 курса факультета истории и права, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

21. Корюкина И.А., кандидат педагогических наук, ст.преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

22. Кириллов А.Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры программирования и сетевых технологий, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

23. Кириллова О.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

24. Кыштымова Т. В., старший преподаватель кафедры русского языка, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

25. Кыштымова Т. А., аспирант кафедры теории и методики дошкольного образования, заместитель заведующего по воспитательной работе, МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 13 «Родничок», Ханты-Мансийский АО-Югра, г. Мегион, пгт. Высокий;

26. Литовко Т. А., студентка 5 курса факультета информатики, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

27. Лихачева Н. Л., доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

28. Мазеина Ю.В., ассистент кафедры правовых дисциплин, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

29. Максимовских А. Г., ассистент кафедры русского языка, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

30. Марьинских С.Г., соискатель ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г.Тюмень;

31. Милованова Л.А., кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

32. Назмутдинова В.И., кандидат биологических наук, ст. преподаватель ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г.Тюмень;

33. Оплетаев В.С., ст.преподаватель кафедры правовых дисциплин, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

34. Пономарева К.А., студентка факультета социального образования, ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

35. Пошехонова В.А., кандидат психологических наук, доцент, 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. Разливинских И.Н., старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

39. Семёнова А. В., студентка 3 курса Художественно-графического факультета, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

40. Сидоров С. В., доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГОБУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

41. Скоробогатова Н. В., доцент, кандидат психологических наук, зав.кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

42. Соколова Н.Д., профессор, доктор педагогических наук, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

43. Спирина А.В., кандидат психологических наук, ст.преподаватель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

44. Спицына О.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГОБУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

45. Сычева Н.В., кандидат юридических наук, доцент кафедры правовых дисциплин, зав.кафедрой правовых дисциплин, ФГОБУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

46. Телеева Е.В., кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

47. Теплоухов А.П., ассистент кафедры спортивных дисциплин и физического воспитания, ФГОБУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

48. Тропина Т.Д., аспирант кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

49. Хохлова Д. А., студентка 3 курса физико-математического факультета, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

50. Черемных А., Лукиных Ю., Кайсина К. студенты 2 курса факультета истории и права, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Уважаемые авторы!

Напоминаем Вам требования к оформлению статьи представляемой к печати в сборнике. **Объем присланного материала не должен превышать 10 страниц формата А4. Список литературы входит в общий объем статьи.**

* редактор: Microsoft Word;
* шрифт Times New Roman;
* кегль 14, без уплотнения;
* текст без переносов;
* междустрочный интервал – полуторный;
* более одного пробела между словами не допускается;
* выравнивание по ширине страницы;
* поля: верхнее, нижнее, правое, левое - 2 см;
* без нумерации страниц;
* абзацный отступ 1,25 см.

Статья должна состоять из следующих в заданной последовательности основных элементов (каждый из элементов отделяется от предедущего одной пустой строкой):

* индекс УДК - отдельной строкой слева;
* сведения об авторах: ФИО автора;
* 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];

Рукописи не рецензируются и не возвращаются авторам.

Подробнее на сайте http://shgpi.edu.ru/biblioteka/site/Teachers/Vestnik_ShGPI/

Справки e-mail natzaural@mail.ru

Справки (оформление) e-mail: biblshgpi@mail.ru