4(13)
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, № 4

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

Оглавление

СЛОВО УЧЕНОМУ

Качалова Л.П. Рефлексивно-педагогические основы формирования педагогической культуры будущего учителя 5

Осинцев В.В. Подвижность и стабильность шейного отдела позвоночного столба..... 9

Осинцев В.В. Передний спондилодез пористым никелидом титана при повреждениях шейного отдела позвоночного столба 13

Мальчевский В.А., Прокопьев Н.Я., Козел Н.П. Анализ рентгенограмм коленного сустава у больных с посттравматическим гонартрозом 19

Мальчевский В.А., Прокопьев Н.Я., Козел Н.П. Клиническое обследование больных с посттравматическим гонартрозом. Симптомы поражения менисков коленного сустава 24

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

Дудова С.Н. Формирование технологической компетентности педагогов 29

Шуплецова К.А. Эволюция «самостоятельности» как педагогической проблемы..... 32

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

Боботкова Н.В. Использование творческих ситуативные задач в формировании педагогической рефлексии у начинающих педагогов 38

Качалов А.В. Творческая самостоятельность: компонентностный состав 42

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Жданова Н.М. Современные проблемы семейного воспитания младших школьников 45

Ипатова Е.Р. Педагогическая технология формирования социально-профессиональной мобильности студентов вуза 50

Качалов Д.В. Теоретико-методологические основы формирования педагогической культуры у студентов вуза - будущих учителей..... 54

Качалов А.В. Формирование творческой самостоятельности у студентов педвуза вуза посредством творческих ситуаций 57

Милованова Л.А. Способность предлогов за[1] и за[2] выражать причинное групповое значение 61

Некрасова О.А. Развитие социально-профессиональной активности студента в воспитательной системе вуза 67

Парунина Л.В. К вопросу о понятии «художественный вкус будущих учителей начальных классов»..... 71

Разливинских И.Н. Реализация дисциплины по выбору «Математическая компетентность будущих учителей начальных классов» в педвузе 75

Саламатина Ю.В. Психологические условия формирования эмпатийной культуры при подготовке будущих учителей 78

Суханова Н.С. Управление организационно-экономическими изменениями как фактор развития организации в период реформ 83

Табуева Е.В. Технология «Портфолио» как средство развития умения учиться 89

Турбина Е.П. Педагогическая деятельность как реализация индивидуальных творческих способностей преподавателей 92

Украинцева О.В. Теоретический анализ основных научных понятий, обеспечивающих исследование проблемы применения технологических карт при обучении иностранному языку 96

Язовских А.А., Колесникова О.А. Социально-педагогическая деятельность в процессе работы с выпускниками детских домов по проблеме социальной адаптации в постинтернатный период 101

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Вавилова И.Н. Формирование культуры поведения детей старшего дошкольного возраста с позиции нравственности 104

Качалова А.В. Формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе: логико-смысловая модель 108

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Богдан Д.В. Социальная мобильность: теоретический анализ 111

Гарус О.В. Информационная модель оценки качества обучения в школе 116

Ефимов Д.К. Многокомпонентные термины английской научно-технической терминологии 122

Корепанова В.В. Анализ понятия «общение» с позиций философии, психологии, социологии, лингвистики и педагогики 127

Осипов В.А., Осипова И.С. Использование потенциала межпредметных связей для формирования творческих способностей учащихся 131

Ступина В.Н. Зауральский фольклор на уроке музыки в общеобразовательной школе 135

ПСИХОЛОГИЯ

Лихачева Н.Л., Елисеева О.Н. Уровни нарушенного произношения при фонетико – фонематическом недоразвитии речи (ФФНР) у детей младшего школьного возраста с гиперактивными проявлениями 140

Ионина О.С. Формирование у студентов навыков восприятия невербальных сигналов собеседника посредством социально-психологического тренинга 145

Пошехонова В.А. Поэтапное формирование индивидуального стиля деятельности студентов-дефектологов 152

Шарифуллина Г.Б. Проектирование психологической безопасности образовательной среды в муниципальной системе образования 159

Шерешкова Е.А., Никулина К. Соотношение показателей эмоциональной возбудимости и тревожности в подростковом возрасте 164

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И ПРАВА

Мазеина Ю.В. Проблемы соотношения правовой просвещенности подростков и уровня их правосознания в современном образовательном учреждении 169

Салазкина Е.М. Символы Государства и Родины в воспитании патриотических чувств 173

Смирнов Д.Д. Теоретический анализ понятия профессионально-этическая культура сотрудников ОВД 176

Федченко М.Н. Участие молодежи Урала в освоении целинных и залежных земель (1954-1961 гг.) 181

В ЛАБОРАТОРИЮ УЧЕНОГО

Блясова И.Ю. Практика в системе подготовки педагогов в условиях модернизации Российского образования 189

Полежаев Д.В. Философия субъектности в образовании: ментальное измерение 194

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПОИСК

Вавилова И.Н., Стерхова А. Отношение к педагогу в России 198

Вавилова И.Н., Пономарев А. Развитие пространственного мышления и творческого воображения на уроках ИЗО 205

Вавилова И.Н., Орлова А., Удочкина М. Формирование познавательного интереса младших школьников 207

Коновалова О.В., Аникина Е.Н. Влияние свойств темперамента на выбор стиля взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях 212

Сидоров С.В., Кулакова Е.А. Проблемы государственной поддержки учителя в Западной Европе и США 218

Сидоров С.В., Петрова К.С. Учителя в Древней Руси 221

Разливинских И.Н., Холкина Л. Воображение младших школьников как психолого-педагогический феномен 225

Вавилова И.Н., Яковлева И. Творческое саморазвитие личности студентов 229

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 232

СЛОВО УЧЕНОМУ

УДК 378

Л.П.Качалова,
г. Шадринск

Рефлексивно-педагогические основы формирования педагогической культуры будущего учителя

В статье дается характеристика понятия педагогическая культура и рефлексивно-педагогические приемы ее формирования в процессе подготовки будущего учителя.

Педагогическая рефлексия, рефлексивно-педагогическая технология, рефлексивно-педагогические приемы, педагогическая культура.

В педагогической науке культура трактуется как исторический определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также создаваемых ими материальных и духовных ценностей. [5, С. 324]

Во всех исследованиях общая культура служит основой профессиональной культуры как уровень образования, содержания, характер мировоззрения, отношения к труду, общая воспитанность, круг интересов и запросов, нормы повседневного поведения. Теоретическим идеалом новой концепции образования становится индивидуальность как образец личности высшего типа, способной к творчеству, расширению границ практики и обогащению культуры.

Понятие «профессиональная культура» включает в себя осознание в полном объеме черт и признаков профессионала, развитое профессиональное сознание, целостное видение успешного облика профессионала, стремление соответствовать требованиям профессии, реальное выполнение профессиональной деятельности на уровне высоких образцов труда, надежность и устойчивость высоких результатов, саморазвитие средствами профессии, самокомпенсация недостающих качеств, профессиональная обучаемость и открытость, внесение творческого вклада в профессии., обогащение ее опыта, преобразование и оздоровление окружающей профессиональной среды. [3, С.124].

Особую роль в профессиональном становлении будущего учителя играет педагогическая культура, включающая систему механизмов передачи знаний и нравственных ценностей молодому поколению и охватывающая всех субъектов образования. Под ее влиянием складываются и функционируют индивидуальные габитусы учащихся, начинается формирование профессиональной культуры в целом. Педагогическая культура базируется на общей культуре с учетом специфики педагогической деятельности и является частью общечеловеческой культуры, интегрирующей историко-педагогический опыт и регулирующий сферу педагогического взаимодействия.

Группа ученых под руководством Е.А. Бондаревской отождествляют понятие педагогической культуры с понятием профессионально-педагогической культур и определяют ее как часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлены духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности людей, необходимые для обслуживания исторического процесса поколений и социализации личности [1, С.56].

В индивидуально-личностном плане педагогическая культура понимается как сущностная характеристика личности учителя в сфере профессионально-педагогической деятельности. Педагогическая культура существует как и профессиональная, общечеловеческая, в материальных и духовных формах. Профессиональные знания, теории, концепции, накопленный человеческий опыт и выработанные педагогические нормы составляют духовные ценности педагогической культуры. К материальным ценностям педагогической культуры относят средства обучения и воспитания, а профессиональное поведение к средствам педагогической культуры.

В рамках культурологического подхода педагогическая культура предстает как уровень образованности, которая характеризуется следующими признаками: степень приобщения к культурным ценностям, традициям, педагогическому наследию, отношение к приобретению профессионально-педагогических знаний, формирование устойчивых нравственных позиций и принципов поведения, развитие нравственно-эстетических чувств, то есть органичная связь культуры и образования воплощены в данном подходе в педагогической культуре.

Педагогическая культура в исследованиях нередко связывается с позиционированием педагога и в рамках герменевтического подхода данное понятие рассматривается как спектр опорных этических норм, которые снимают ограниченность одного типа морали или идеологии и позволяет воспринимать эти нормы эволюционно. Это внутренняя готовность педагога к сменам парадигм, терпимость к иным вариантам педагогической идеологии и этики, что сказывается положительно на процессе гуманизации жизни детей [6, С.157]

В процессе прочтения педагогическая культура реализуется через три типа понимающей деятельности педагога: семантизирующую, когда он стремится досконально понять все, что есть ребенок (его знаки); когнитивную, когда педагог изучает каждый факт; распредмеченную, когда педагог восстанавливает целостную картину и смыслы, которые сразу не были им раскрыты [6, С.154]

Приведенные позиции относительно педагогической культуры дают основание говорить, что понятие «педагогическая культура» включает в себя такие подсистемы как: ценности, знания, нормы, символы, регулирующие поведение и деятельности, степень овладения приемами и способами решения педагогических задач, в целом представляет нормативные требования к деятельности педагога.

Технологическим обеспечением процесса формирования педагогической культуры будущего учителя, на наш взгляд, могут выступать рефлексивно-педагогические приемы. Для уточнения понятия «рефлексивно-педагогические приемы» обратимся к краткому анализу к понятию «педагогическая рефлексия». Рефлексия это принцип человеческого мышления, направляющий на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок, это проявление сознания, способного осознать самого себя, свои формы и способы самопроявления.

В педагогической практике рефлексия рассматривается как способность к творческой работе мысли самого педагога и побуждение учащихся к подобного рода деятельности, которая как указывает Е.С. Михайлова, имеет свою особую достоверность и отрицает свою зависимость как от воспринимаемых дынных, так и от аксиоматической модели позитивного знания, настолько, что уже не считается возможным говорить о сущем, причем из этого знания исключается то, что известно нам как наш собственный опыт. Рефлексия становится центром: мы обретаем мир только постольку, поскольку мы воспринимаем в нашем сознании самих себя. [2, С. 100-104].

Педагогическая рефлексия есть обращенность сознания учителя на самого себя, учет представлений учащихся о его деятельности и представлений ученика о том, как

учитель понимает деятельность ученика. Это способность учителя мысленно представить себе сложившуюся у ученика картину ситуации и на этой основе уточнить представление о себе. Это осознание учителем себя с точки зрения учащихся в меняющихся ситуациях. [4, С.24]

Уточнение понятий рефлексии и педагогической рефлексии позволил нам под рефлексивно-педагогическим приемами понимать совокупность способов воздействия, направленных на анализ и критическое осмысление деятельности субъектов педагогического взаимодействия, формирование самооценки и построение программы самосовершенствования, овладения приемами и способами решения педагогических задач.

В ходе исследования мы обозначили функции рефлексивно-педагогических приемов:

- мотивационно-инициирующая – стремление будущего учителя к успешному решению профессионально-педагогических проблем, побуждение к осознанию ценностей педагогической культуры, ее норм, символов, регулирующих поведение и деятельность, стремление к овладению приемами и способами решения педагогических задач; ценностное осмысление будущим учителем профессионально-педагогического опыта преподавателя и соотнесение его со своим будущим опытом, осмысление своих личностных качеств;
- познавательно-обогащающая – рефлексивно-педагогические приемы позволяют расширить диапазон теоретической и практической готовности будущего учителя к демонстрации педагогической культуры, они позволяют «войти» в процесс разрешения педагогической задачи, ситуации, осмыслить ее, «снять» содержание и «перенести» на плоскость своего Я;
- -регулятивно-диалогическая – в случае растерянности перед каким либо препятствием при решении педагогических задач, эмоционального и познавательного, воспроизводящего барьера, которые все же необходимо преодолеть, именно внутренний диалог с собой, заканчивающийся самоприказом, позволяет мобилизовать себя и начать действовать;
- перспективно-прогностическая – при постановке преподавателем перед будущим учителем целей, связанных с овладением компонентами педагогической культуры и прогнозирование результатов своей деятельности, будущий учитель учится анализировать, планировать, ориентироваться на результат, управлять информацией и развитием. В этом случае развивается способность к самоанализу, уверенность в себе и выборе способов достижения цели.

В процессе формирования педагогической культуры будущего учителя рефлексивно-педагогические приемы составляют комплекс, в который мы включаем:

Приемы алгоритмических предписаний. Данные приемы направлены на развитие рефлексивного мышления будущего учителя и ориентацию в последовательности решения педагогической задачи или ситуации. Будущим учителям предлагается схема решения педагогической ситуации, включающая последовательные этапы, следование которым создает у будущих учителей иллюзию самостоятельности и вместе с тем, помогает рефлексировать в отношении ее содержания: 1) описание содержания представленной к решению ситуации; 2) проецирование ситуации в плоскость «ситуация глазами ученика» и «ситуация глазами учителя»; 3) определение ведущей идеи ситуации; 4) какие знания необходимы для ее решения; 5) рефлексивное позиционирование – что сделано не так, что не получилось и почему вышло так…

Приемы творческого воплощения направлены на развитие аналитико-творческой сферы, развитие самостоятельности в анализе педагогической деятельности, составляющих педагогической культуры на основе рефлексивного самоанализа. Студенты пишут сочинения исповеди, «Письма самому себе», составляют

план публичного соглашения или опровержения достигнутого уровня теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Это обеспечивает осознание способа действия, то есть рефлексию.

Приемы рефлексивно-эвристического позиционирования. Обеспечивают выход будущих учителей в рефлексивную позицию: Я и другие, Я – другое Я, Я-концепция. Такое позиционирование ориентирует будущих учителей на профессионально-педагогические ценности: восприятие и осмысление педагогических ценностей, выбор значимых для себя профессионально-педагогических ценностей и построение на этой основе профессионально-педагогического эталона, проектирование личностной системы ценностных ориентаций на основе присвоения профессионально-педагогических ценностей.

Приемы содействия самодвижению. Направлены на формирование профессионально-педагогического самосознания, умений соотносить уровень собственных возможностей с достигнутым результатом, совершенствование себя в процессе «внутренней соревновательности с самим собой», формирование умений анализировать и исследовать собственную деятельность, продвижение по пути самовоспитания и самообразования.

Приемы спецификации результата. Создает для будущих учителей возможность убедиться в том, что важным для успешной педагогической деятельности, проявления педагогической культуры является знание того, какого результата необходимо достичь. Прием заключается в том, что будущие учителя осуществляют анализ процесса проектирования результата, обнаружения и анализа ошибок при проектировании. Владение алгоритмом спецификации результата позволяет свести к минимуму эмоциональные потрясения, поиск виновников неполучения ожидаемого результата.

Приемы эмпатического соучастия. Основаны на технике вчувствования во внутренние переживания оппонента, позволяют будущим учителям почувствовать себя свободно и непринужденно в различных ситуациях, сопровождающих педагогическую деятельность. Так, например, предлагается усвоить и воспроизвести теоретический материал так, как если бы им пришлось выступить на международном симпозиуме, написать статью и пр.

Названные рефлексивно-педагогические приемы в содержательно-смысловом наполнении включат в себя задания, связанные с развитием того или иного компонента педагогической культуры, задания, связанные с перекодировкой информации, использования различных точек зрения, ранжирования, включали различного содержания педагогические ситуации. Например, предлагалось задание, проанализировать характеристики ребенка и дать ему полезные советы, которые помогут изменить к лучшему отношения с окружающими, провести рефлексию собственного педагогического действа и доказать правильность выбранного совета, соотнести его содержание с тем, как его воспримет ученик.

Использование описанных приемов в процессе формирования педагогической культуры будущих учителей инициируют самораскрытие, установление продуктивного контакта, создают благоприятный эмоционально-психологический климат, способствуют переходу будущих учителей с формально-ролевого общения на субъект-субъектное, отказываясь от «Ты-высказываний» в пользу «Я-высказываний», позволяют строить паритетные отношения на основе профессионально-педагогической открытости.

На наш взгляд, описанные рефлексивно-педагогические приемы формирования педагогической культуры будущего учителя соответствуют принципам личностно-ориентированного образования и обеспечивает построение образовательно-

развивающего процесса с учетом индивидуальных возможностей, особенностей, интересов будущих учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская, Е. А Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. А. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-56.
2. Качалова, Л. П. Рефлексия как педагогический феномен: педагогическая рефлексия / Л. П. Качалова // Актуальные проблемы современного образования (методология, теория и технология) : сб. науч. ст. – Шадринск : Исеть, 2006. – 231 с.
3. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Макарова. – М. : Знание, 1997. – 308 с.
4. Маркова, А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя /А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред.Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М.М.Безруких [и др.]. – Большая Рос. энцикл., 2002. – 528 с.
6. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н. Л. Селивановой. – М. : Пед. об-во России, 2001. – 284 с.

УДК 616

В.В. Осинцев,
г. Тюмень

Подвижность и стабильность шейного отдела позвоночного столба

В статье приводится клинико-рентгенологическое описание подвижности и стабильности шейного отдела позвоночного столба.

Позвоночник, подвижность, стабильность.

При заболеваниях и травматических повреждениях шейного отдела позвоночного столба во главу комплексного восстановительного лечения ставится создание максимально возможной безболезненной подвижности. Анатомо-физиологическими особенностями позвоночного столба является диалектическое единство свойств подвижности (мобильности) и стабильности [3,4]. Подвижность позвоночного столба включает в себя ряд совокупных свойств: особенностей строения позвонков, величины межпозвонкового диска, механической прочности структур, обеспечивающих стабильность в данном отделе [6,8,9].

Общеизвестно, что 24 позвонка обеспечивают высокую подвижность и работоспособность человека [10]. Однако не все отделы позвоночного столба в равной степени подвижны. Наиболее активным является шейный отдел, выполняющий значительный объем движений. Часть движений в нем осуществляется в атлантоаксиальном и атлантоокципитальном сочленениях, а другая часть – в нижнем шейном отделе. В сравнении с ним грудной отдел позвоночного столба является более «консервативным», движения в котором значительно уступают шейному и поясничному отделам.

Стабильность позвоночника – это способность поддерживать такие соотношения между позвонками, которые предохраняют его от деформации и боли в условиях действия дозированной физиологической нагрузки. Основными стабилизирующими элементами позвоночника являются фиброзное кольцо и

пульпозное ядро межпозвонкового диска, многочисленные связки позвоночника и капсула межпозвонковых суставов [7,11]. Стабильность позвоночного столба обеспечивается стабильностью его отдельных сегментов. Позвоночный сегмент представляет собой два смежных позвонка, соединенных между собой межпозвонковым диском. В сегменте выделяют несколько опорных комплексов, которые выполняют стабилизационную функцию [2].

Согласно Холдсворту, в позвоночнике имеется два опорных комплекса:

1. Передний:

- передняя и задняя продольные связки;
- передняя и задняя части фиброзного кольца;
- передняя и задняя половины позвонка.

2. Задний:

- надостистая связка;
- межостистая связка;
- капсула межпозвонкового сустава;
- желтая связка;
- дужка позвонка.

Нестабильность позвоночника представляет собой как увеличение амплитуды нормальных движений, так и патологическую подвижность в позвоночном сегменте. Клиническим и рентгенологическим доказательством нестабильности позвоночника является смещение позвонков. Чаще всего смещение тел позвонков является рентгенологической находкой, тогда как нестабильность позвоночника представляет собой клиническое понятие. Клинически возникающее на протяжении ряда лет смещение позвонков может протекать без боли, тогда как нестабильность не только характеризуется болью, но у неё имеются характерные признаки:

1. Нарушение несущей, т.е. осевой способности позвоночника происходит при воздействии внешних нагрузок, причем как физиологических, так и избыточных, не дозированных. В результате таких воздействий позвоночный столб теряет не только физиологическую кривизну, но и способность сохранять определенные анатомо-функциональные соотношения между позвонками. Несостоятельность опорных комплексов определенных сегментов или же одного сегмента позвоночного столба приводят к его деформации, что и является признаком нестабильности.

2. Выявляемые рентгенологически деформации сопровождаются не только разрушением элементов позвонка, но и их патологическим смещением, что приводит к нарушению качества жизни, проявляющегося болями в позвоночнике, различными неврологическими расстройствами, ограничением движений [1,5].

Основным клиническим симптомом нестабильности шейного отдела позвоночного столба является боль в шее. При нестабильности в атлантоокципитальном сочленении ирритативная боль имеет периодический характер и усиливается после физической нагрузки. Боль является причиной хронического рефлекторного напряжения шейных мышц.

Постоянно проявляющийся повышенный тонус паравертебральных мышц приводит к их переутомлению. В связи с повышением тонуса мышц происходят нарушения микроциркуляции, чувство неуверенности при движениях в шее. Постепенно прогрессирующая гипотрофия мышц шейного отдела позвоночного столба требует дополнительной иммобилизации шеи различными фиксаторами, в том числе поддержку головы руками.

В клинической практике A. White, [13] для оценки признаков нестабильности шейного отдела позвоночного столба у взрослых людей предложил балльную оценку (табл. 1). Исходя из признаков, входящих в оценку нестабильности, нестабильность

шейного отдела позвоночного столба будет доказанной, если сумма баллов равна или более пяти.

Таблица 1.

Критерии нестабильности шейного отдела позвоночного столба по A. White (1976)

Критерий	Бальная оценка
Нарушение целостности или функциональная несостоятельность переднего опорного комплекса	2
Нарушение целостности или функциональная несостоятельность заднего опорного комплекса	2
Смещение позвонков в сагиттальной плоскости более чем 3,5 мм	2
Увеличение угла между позвонками более 11^0	2
Облегчение состояния при тракции позвоночника	2
Повреждение спинного мозга	2
Повреждение корешков спинного мозга	1
Снижение высоты диска	1
Щажение позвоночника при нагрузке	1

Для диагностики нестабильности шейного отдела позвоночного столба функциональных рентгенограммах, которые делаются в положении максимального сгибания и разгибания позвоночника. Подвывих определяется на основании данных рентгенометрии по рентгенограммам в боковой проекции. Характеризуя рентгенологические проявления нестабильности шейного отдела позвоночного столба, отметим следующее:

1. На рентгенограмме в боковой проекции задние контуры тел позвонков выглядят в виде правильной дуги.
2. Наличие смещения позвонков является достоверным признаком нестабильности, что проявляется нарушением непрерывности и равномерности хода дуги по заднему контуру тел позвонков. Замыкательные пластинки тел позвонков деформируются, образуя угол, открытый кпереди. По сравнению со стандартной рентгенограммой, на функциональных снимках степень смещения позвонков оказывается увеличенной.
3. В норме при максимально возможных движениях позвоночника наблюдается изменение высоты межпозвонковых дисков. При максимальном сгибании происходит снижение высоты передней части диска, а при разгибании происходит снижение высоты задней части диска.
4. Признаком нестабильности является сближение смежных участков тел позвонков, которое превышает границы физиологической нормы.
5. Чаще всего нестабильность позвоночника развивается в местах повышенной подвижности позвонков, т.е. в атлантоаксиальном суставе и в нижних шейных позвонках.
6. Соотношения верхних шейных позвонков и размеры позвоночного канала определяются с помощью приведенных ниже рентгенометрических расчетов.

- Определение заднего атлантоаксиального промежутка или продольного размера позвоночного канала. Это расстояние между задней поверхностью зубовидного отростка CII позвонка до передней поверхности дуги CI позвонка, равное в норме 17±0,5 мм. Величина позвоночного канала менее 10 мм свидетельствует о переднем подвывихе.
- Определение переднего атлантоаксиального промежутка, т.е. расстояния между внутренней поверхностью передней дужки CI позвонка и передней поверхностью зубовидного отростка CII позвонка (сустав Крювелье). В норме у

взрослого человека при сгибании головы этот промежуток не должен превышать 3 мм, а у ребенка 5 мм.

- Метод Мак Грегора. Проводится линия от заднего края твердого неба до переднего края затылочного отверстия. Восстанавливается перпендикуляр по центру зубовидного отростка и измеряется расстояние от этой линии до верхушки зубовидного отростка. В норме оно составляет 4-5 мм. Увеличение этого расстояния свидетельствует о вертикальном подвывихе.
- Метод Ранавата. Проводится линия через центр передней и задней дужки. Восстанавливается перпендикуляр к центру корня дужки CII позвонка. Измеряется расстояние от этой линии до центра дужки. В норме оно равняется 15 мм. При уменьшении этого расстояния можно подозревать вертикальный подвывих.
- Метод Редлунд-Ионелла. Измеряется расстояние между линией Мак Грегора и центром нижнего края тела CII позвонка. У мужчин это расстояние составляет 34 мм, а у женщин — 29 мм. Уменьшение этого размера свидетельствует о вертикальном подвывихе.

Подвывихи в верхнем шейном отделе позвоночного столба можно разделить на четыре типа: 1) передний, 2) задний, 3) боковой, 4) вертикальный. Передний подвывих встречается чаще, чем все остальные. У взрослого человека смещение CI позвонка на 3 мм считается патологическим. Смещение позвонка на 10-12 мм свидетельствует о разрушении всего связочного комплекса. Боковой подвывих определяется в том случае, если смещение превысило 2 мм. Подвывих сопровождается боковой ротацией головы. В норме повышенная подвижность в нижнем шейном отделе позвоночного столба встречается чаще всего в сегментах CIII-CIV, CIV-CV и CV-CVI позвонков [1,3,7].

В норме размер позвоночного канала на уровне CIII позвонка колеблется в пределах от 14 до 18 мм, а смещение позвонков в переднезаднем направлении составляет не более 2 мм. Такая величина смещения является относительно устойчивой за счет сохранения фиксирующей функции передней продольной связки.

В нижнем шейном отделе позвоночника имеют место субаксиальные подвывихи. Рентгенологически наиболее ранним признаком нестабильности является увеличение угла между двумя смежными позвонками. Достоверным признаком нестабильности является комбинация смещения позвонка в сагиттальной плоскости более 2 мм и образование угла между замыкательными пластинками тел смежных позвонков более 10^0 [13].

Нестабильность шейного отдела позвоночного столба может сопровождаться развитием кифотического искривления позвоночника [5,12]. Варианты нарушений подвижности позвоночника:1) повышение подвижности на уровне нестабильности;

2) снижение подвижности на уровне нестабильности в комбинации с повышенной подвижностью на вышележащем уровне;

3) снижение подвижности во всех сегментах позвоночника [5].

Нестабильность позвоночника сопровождается развитием компенсации. Выраженность компенсаторных проявлений связана со степенью повреждения опорных структур позвоночника, интенсивностью процесса фибротизации диска, возрастом пациента и давностью заболевания, проводимым лечением, а также силой и напряжением мышц. При развитии нестабильности мышцы выполняют основную компенсаторную работу. Существует два варианта компенсации нестабильности позвоночного столба мышцами:

1. Нестабильность компенсируется работой мышц. Напряжение мышц способно удержать позвонки от патологических движений, избавить больного от неприятных ощущений и снизить интенсивность болевого синдрома. Степень компенсации пропорциональна мышечному объему и тонусу мышц.

2. Нестабильность не компенсируется напряжением мышц. Смещение позвонков приводит к их подвывиху, постоянным болям и артрозу межпозвонковых суставов.

Таким образом, нестабильность в шейном отделе позвоночного столба может быть обусловлена рядом факторов, доказана путем выполнения «функциональных» рентгеновских снимков, на которых отмечаются характерные изменения двигательного сегмента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесов, С.В. Застарелые повреждения связочного аппарата верхнешейного отдела позвоночника у детей и подростков : дис. … канд. мед. наук / С.В. Колесов . – М., 1992.
2. Михайлов, Н.К. Рентгендиагностика родовых повреждений позвоночника / Н.К. Михайлов. – Казань, 1983.
3. Николаев, В.Н. Особенности диагностики и лечения переломов и вывихов шейных позвонков : дис. … канд. мед. наук / В.Н. Николаев. – Минск, 1987. – 149 с.
4. Орлова, М.А. Диагностика и лечение нестабильности шейного отдела позвоночника у детей : дис. … канд. мед. наук / М.А. Орлова. – СПб., 1996.
5. Продан, А.И. Кинематические характеристики позвоночного сегмента при дегенеративной нестабильности / А.И. Продан, Н.И. Хвисюк, Е.М. Маковоз, Л.Н. Лыгун // II Всесоюзная конференция по проблемам биомеханики. – 1979. – Т. 4. – С. 107-11.
6. Рамих, Э.Л. Повреждения верхнего шейного отдела позвоночника: диагностика, классификации, особенности лечения / Э.Л. Рамих // Хирургия позвоночника. – 2004. – № 3. – С. 8-19.
7. Селиванов, В.П. Диагностика и лечение вывихов шейных позвонков / В. П. Селиванов, М.Н. Никитин. – М. : Медицина, 1971. – 324 с.
8. Хвисюк, Н.Н. Нестабильность позвоночника / Н.Н. Хвисюк, Н.А. Корж, Е.М. Маковоз // Ортопедия, травматология и протезирование. – 1984. – № 3. – С. 1-7.
9. Хвисюк Н.И. Клинические аспекты нестабильности шейного отдела позвоночника / Н.Н. Хвисюк, Н.А. Корж, Е.М. Маковоз // Ортопедия, травматология и протезирование. 1988. – № 1. – С. 25-31.
10. Юмашев, Г.С. Повреждения тел позвонков, межпозвонковых дисков и связок / Г.С. Юмашев, Л.Л. Силин. – Ташкент, 1971. – 227 с.
11. Юмашев, Г.С. Остеохондрозы позвоночника / Г.С. Юмашев, М.Е. Фурман. – М., 1973.
12. Consilium-medicum. – 2004. – Vol. 06, № 8.

УДК 616

В.В. Осинцев,
г. Тюмень

Передний спондилодез пористым никелидом титана при повреждениях шейного отдела позвоночного столба

Представлены результаты лечения пострадавших с повреждениями шейного отдела позвоночного столба с применением пористого никелида титана.

Позвоночный столб, повреждения, передний спондилодез.

Актуальность исследования. Частота повреждений шейного отдела позвоночного столба составляет 19-37% от всех травм позвоночника. В структуре повреждений наиболее частыми и тяжелыми повреждениями являются переломы,

вывихи и переломовывихи шейных позвонков. Несмотря на несомненные достижения в вопросах диагностики и лечения пострадавших с данным видом повреждений, и в настоящее время многие вопросы, связанные с выбором метода лечения, остаются спорными. Если операцию переднего межтелового сподилодеза смело можно отнести к достижениям в хирургической вертебрологии и считать методом выбора, то этого нельзя сказать о том материале, посредством которого она осуществляется. Применяемые для спондилодеза костные аутотрансплантаты не лишены недостатков. Использование аутокости сопряжено с дополнительной операцией по забору аутотрансплантата, что, во-первых, значительно увеличивает время операции и, во-вторых, удлиняет продолжительность стационарного лечения. Никогда нельзя сбрасывать со счета и угрозу послеоперационных осложнений.

С целью ускорения реабилитации при операциях переднего межтелового спондилодеза предложены способы, связанные с применением временных металлических конструкций, которые по истечение определенного времени следует удалять, что требует еще одного оперативного вмешательства.

Перспективным направлением в решении вопроса модернизации операции переднего спондилодеза на шейном уровне следует признать применение имплантатов, в частности из пористого никелида титана. Имеющиеся научно-практические исследования использования никелида титана при операциях на шейном отделе позвоночного столба с целью межтелового спондилодеза немногочисленны и противоречивы, что явилось побудительным мотивом проведения настоящего исследования.

Цель исследования: изучение эффективности использования в качестве фиксаторов костных аутотрансплантатов и имплантатов из пористого никелида титана при оперативных методах лечения повреждений шейного отдела позвоночного столба.

Организация и методы исследования. Оперативное лечение проведено у 101 пострадавшего с повреждениями шейного отдела позвоночного столба, в том числе у 94 мужчин и 7 женщин. В соответствии с возрастной периодизацией онтогенеза человека лиц юношеского возраста было 5 человек, периода первого зрелого возраста – 67, периода второго зрелого возраста – 29 пострадавших. Среди причин повреждений шейного отдела позвоночного столба превалировали бытовые травмы, реже дорожно-транспортные и производственные повреждения.

По виду повреждений больные распределились следующим образом: вывихи наблюдались у 45 человек, переломы – у 17, переломовывихи – у 39 пострадавших.

Осложненные переломы, вывихи и переломовывихи шейных позвонков диагностированы у 57,4% пострадавших. В зависимости от наличия повреждения спинного мозга и его корешков больные с переломами, вывихами и переломовывихами шейного отдела позвоночника распределены на три группы:

- Первая - с повреждением спинного мозга - 31 человек,
- Вторая - с корешковой симптоматикой - 27 больных,
- Третья - не осложненные повреждения шейных позвонков - 43 человека.

У 100% пострадавших на рентгенограммах шейного отдела позвоночного столба диагностированы повреждения межпозвонковых дисков, причем наиболее часто в сегментах C_{4-5}, C_{5-6}, C_{6-7}. Всем больным была выполнена операция переднего спондилодеза по Cloword. Оперативного лечение с применением костных аутотрансплантатов для создания переднего спондилодеза выполнено у 60 человек, имплантаты из пористого никелида титана использованы у 40 человек. Летальные исходы отмечены у шести больных (5,9%), имевших грубые повреждения спинного мозга вплоть до его анатомического перерыва, значительное разрушение связочного аппарата и межпозвонковых дисков.

Материал исследования обработан статистически с использованием t – критерия

Стьюдента. Нижней границей достоверности являлся уровень Р < 0,05. Исследования выполнены в соответствии с приказом МЗ РФ за № 226 от 19.06.2003 года «Правила клинической практики в РФ».

Результаты и их обсуждение. Клиническими симптомами повреждений шейного отдела позвоночника были боли в шее, ограничение движений и болезненность при пальпации. Основным дополнительным методом диагностики переломов, вывихов и переломовывихов шейных позвонков явилось рентгенологическое исследование, а для уточнения диагноза у 34% пострадавших применена компьютерная томография.

Показаниями для операции переднего расклинивающего спондилодеза в различных его модификациях явились следующие повреждения:

- застарелые вывихи, переломовывихи шейных позвонков, осложненные миелорадикулопатией;
- осложненные повреждения шейного отдела позвоночника в остром периоде травмы с нарушением функции спинного мозга и его корешков;
- раздробленные и компрессионно-оскольчатые переломы тел позвонков;
- тяжелые повреждения межпозвонковых дисков, при вывихах и переломовывихах;
- вывихи с деформацией позвоночного канала;
- посттравматический остеохондроз с синдромом миелопатии.

Использование для операции переднего спондилодеза пористого никелида титана у 40 человек свидетельствовало о том, что он обладает высокими прочностными характеристиками, близкими к костной ткани, что гарантирует сохранение созданной конструкции кость-имплантат. Имплантаты к операции подбирались заранее, причем нами готовилось несколько имплантатов цилиндрической формы. Размеры имплантата всегда уточнялись по рентгенограмме с размерами предполагаемого дефекта резецируемой части позвонков. Желательно иметь несколько имплантатов различной величины. В ходе операции выбирают один из них, соответствующий размерам дефекта в позвонках. Следует помнить, что подбирать имплантаты нужно несколько большего размера, так как они, при вытяжении шейного отдела позвоночника, должны плотно ущемляться между опорными позвонками, расклинивая их.

Важно то, что имплантаты хорошо обрабатываются, т.е. режутся скальпелем, поэтому их величину можно легко изменить в ходе оперативного вмешательства в соответствии с размерами дефекта. Перед операцией имплантаты пропитываются раствором антибиотика.

Что касается обезболивания, то предпочтение отдается эндотрахеальному наркозу.

В зависимости от вида повреждений производится: или дискэктомия и вправление вывиха, либо передняя декомпрессия спинного мозга с удалением поврежденных межпозвонковых дисков, с частичным или субтотальным удалением тела позвонка вместе со смежными замыкательными пластинками. В приготовленный паз, при вытяжении шейного отдела позвоночника за петлю Глиссона, туго вбивается пористый имплантат, несколько большего диаметра, что позволяет осуществить декомпремирующий эффект на спинномозговые корешки (рис. 1,2).

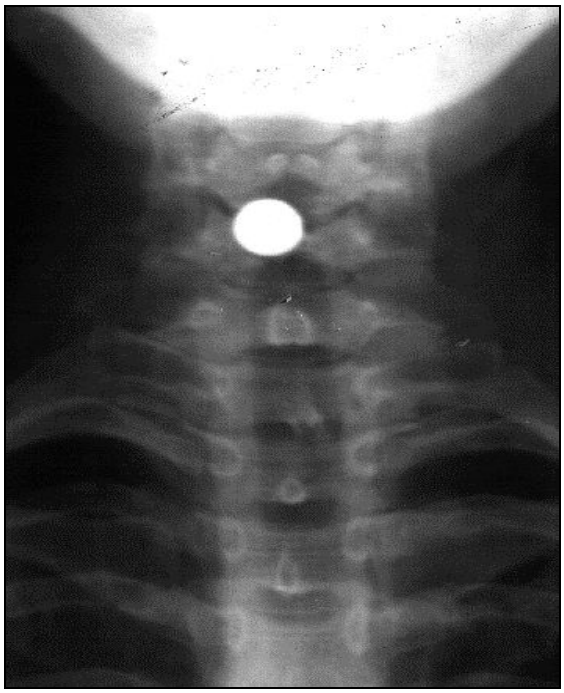


Рис. 1

Рис. 2

Рис. 3.

Рис. 4.

Особого внимания заслуживает ситуация, при которой возможно т.н. «сминание» губчатой кости тел позвонков выше и ниже имплантата. Во избежание этого, мы не рекомендуем удалять замыкательные пластинки, а ограничиваемся удалением только ткани межпозвонкового диска, вместо которого вводим плоский имплантат из пористого никелида титана, напоминающий по форме межпозвонковый диск (рис. 3,4).

Тем больным, которым проводится передняя декомпрессия спинного мозга с частичным или субтотальным удалением тел позвонков, в приготовленный паз после тракции мы укладываем прямоугольной формы имплантат с закругленными краями, направленными к опорным позвонкам. С этой целью в опорных позвонках формируются полукруглые пазы по форме заготовленного имплантата, что препятствует его смещению кпереди и кзади (рис. 5,6).

Рис. 5

Рис. 6

Для профилактики превертебральной гематомы в переднюю поверхность имплантата, с целью гемостаза, втирается воск. Передняя продольная связка сшивается над имплантатом. Затем накладываются кетгутовые швы на m. platisma и шелковые швы на кожу.

В послеоперационном периоде для внешней фиксации шейного отдела позвоночного столба мы пользуемся полужестким головодержателем или ватно-марлевым воротником типа Шанца, которые к моменту выписки больного заменяем на торако-краниальную гипсовую повязку типа «Минерва».

При не осложненных повреждениях и корешковом синдроме длительность постельного режима больных, оперированных аутокостью, составила 3±0,7 дня. Пострадавшие, оперированные с применением пористого никелида титана, начинали ходить по палате в день операции или на следующий день, что объясняется тем, что при этом виде операции исключается забор трансплантата из гребня подвздошной кости.

Стабилизирующая операция переднего межтелового спондилодеза с использованием пористого никелида титана у больных с частичным нарушением функции спинного мозга дает возможность их ранней активизации. В ближайшие дни после операции пациентов можно и нужно не только присаживать в постели, но и в зависимости от восстановления функций нижних конечностей ставить на ноги.

Заживление ран у всех больных было первичным натяжением. Перед выпиской

всем пациентам производились контрольные рентгенограммы шейного отдела позвоночника. На 10±1,4 сутки от момента операции пострадавшие выписывались на амбулаторное лечение. При костной аутопластике фиксация гипсовой повязкой осуществлялась до наступления костного блока и продолжалась 76,2±4,7 дней от момента операции. Иммобилизация полужестким воротником при операциях с применением пористого никелида титана осуществлялась на протяжении 46,6±1,4 дней.

После снятия гипсовой повязки больным накладывался ватно-марлевый воротник типа Шанца сроком на 14,7±2,3 дня. В этот период больные получали физиотерапевтические процедуры, массаж и лечебную физкультуру.

Через 150,6±7,8 дней после операции с использованием аутокостного трансплантата, больные с не осложненными переломами, вывихами и переломовывихами шейного отдела позвоночника приступали к своей прежней профессиональной деятельности. Больные, оперированные с применением имплантата из пористого никелида титана, возвращались к профессиональной деятельности через 77,3±4,6 дня.

В послеоперационном периоде тяжелых осложнений не было. Только у двух больных на протяжении 4 дней отмечены явления дисфагии, связываемые нами с отеком мягких тканей шеи. У одного человека на протяжении пяти дней сохранялась осиплость голоса.

Отдаленные результаты лечения изучены у 96 человек и оценивались нами по трехбалльной шкале как хорошие, удовлетворительные и неудовлетворительные. Хорошие результаты получены у 56 (58,3%) человек, удовлетворительные у 34 (35,4%), неудовлетворительные – у 6 (6,3%) больных (анатомический перерыв спинного мозга или грубые его повреждения).

ВЫВОДЫ:

1. Передний межтеловой расклинивающий спондилодез с применением пористых имплантатов из никелида титана позволяет прочно стабилизировать поврежденные позвоночные сегменты, создает условия для ранней реабилитации больных.
2. Замещение аутокостных трансплантатов пористыми никелидтитановыми сплавами позволило снизить риск послеоперационных инфекционных осложнений за счет депонирования антибактериальных средств в порах металлоимплантата.
3. Применение усовершенствованных методик с использованием пористых имплантатов из никелида титана позволило сократить продолжительность стационарного лечения и значительно снизить продолжительность временной нетрудоспособности.
4. При выборе оперативных методов лечения повреждений шейного отдела позвоночного столба, предпочтение следует отдать спондилодезу с применением пористых имплантатов из никелида титана.
5. Пористые имплантаты из никелида титана не вызывают общих и местных реакций, длительное время сохраняют прочность к нагрузкам, которые испытывает шейный отдел позвоночника. Это позволяет рекомендовать никелидтитановые имплантаты для дальнейшего внедрения в практику хирургии позвоночника.

УДК 616

В.А. Мальчевский, Н.Я. Прокопьев, г. Тюмень.
Н.П. Козел, г. Лангепас

Анализ рентгенограмм коленного сустава у больных с посттравматическим гонартрозом

В статье представлены современные рентгенологические признаки посттравматического гонартроза коленного сустава.

Коленный сустав, индексная оценка остеоартроза.

В современных научных исследованиях, базирующихся на опыте прошлого, достаточно подробно отражены различные рентгенологические проявления посттравматического остеоартроза (ОА) коленного сустава [2-8,11-17, 19-21,23].

R. D. Altman с соавт. [9,10] разработали систему, согласно которой четыре рентгенологических критерия ОА оценивают в баллах от 0 до 3 в пателлофеморальном (ПФО) и тибиофеморальном (ТФО отделе. Основными недостатками этой шкалы являются отсутствие оценки ПФО коленного сустава и высокая вероятность неоднозначной трактовки рентгенологических симптомов разными специалистами. T. D. Spector с соавт. [22] предложили метод полуколичественной оценки рентгенограмм коленных суставов в проекции «sunrise», которая позволяет оптимально исследовать ПФО.

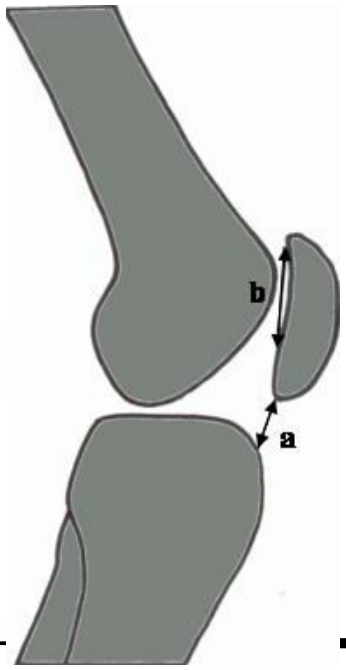
По боковой рентгенограмме коленного сустава оценивается уровень поражения ПФО сочленения. При описании боковых рентгенограмм коленного сустава в положении сгибания под углом 30º оцениваются следующие параметры:

- Индекс Катана.
- Надколенниковый индекс.
- Трохлеарный индекс.

Индекс Катана (рис. 1). Для измерения этого индекса требуется рентгенограмма, полученная при сгибании коленного сустава на 30°.

Индекс Катона является отношением расстояния от нижнего края надколенника до передневерхнего угла большеберцовой кости (а) к длине суставной поверхности надколенника (Ь). В норме это соотношение обычно равно 1,0+0,3.

Надколенниковый индекс (рис. 2). Слишком высокое расположение надколенника (patella alta) приводит к запоздалому его внедрению в трохлеарное устье, что может являться причиной надколенниково-бедренной нестабильности. Для диагностики такой нестабильности и используется надколенниковый индекс.



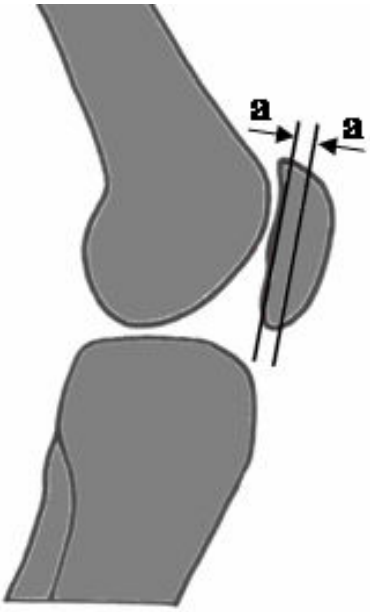


Рис. 1. Индекс Катана. **Рис. 2.** Надколенниковый индекс.

На боковом снимке профиль надколенника имеет две задние линии, одна из которых соответствует гребню надколенника, а другая, более плотная, – его наружному краю. Расстояние между этими двумя линиями (а – а) и является надколенниковым индексом (в норме – 5 мм). Значения < 2 мм свидетельствуют о нестабильности, которая, однако, может быть транзиторной, исчезающей при сгибании под углом более 15 – 30°.

Боковой снимок по сравнению с аксиальными проекциями дает возможность анализа движения надколенника в самом начале сгибания (0 – 30°), когда он начинает входить в межмыщелковую ямку. В этот момент можно оценить глубину межмыщелковой ямки и установить ее дисплазию, которая может оказаться причиной нестабильности.

Трохлеарный индекс (рис. 3). Он измеряется от дна межмыщелковой ямки (а) до суставной поверхности надколенника, а именно до его гребня (а), и определяется на расстоянии 1 см от верхнего края межмыщелковой поверхности, что соответствует зоне внедрения надколенника в самом начале сгибания. В норме он должен равняться 1 см. Значения < 1 см свидетельствуют о дисплазии надколенника, которая часто сочетается с недоразвитием суставной поверхности надколенника. При больших значениях индекса следует думать об излишней глубине межмыщелковой ямки, что повышает риск развития хондропатии надколенника.

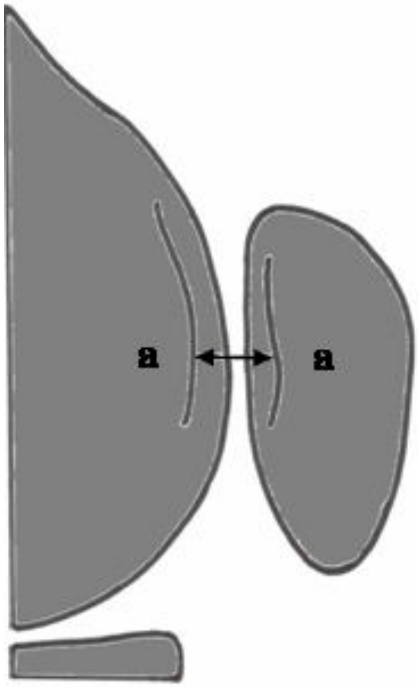


Рис. 3. Трохлеарный индекс.

Большая роль в диагностике поражений коленного сустава отводится пателлофеморальным аксиальным проекциям.

На этих проекциях соприкосновение ПФО варьирует в зависимости от угла сгибания колена – 30°, 60° или 90°.

Рентгенография при 30° сгибании наиболее информативна для изучения РСЩ ПФО. При меньшем сгибании толщина мягких тканей, через которые проходит луч, велика, что отрицательно сказывается на качестве изображения. Данная аксиальная проекция отличается от других, с большим углом сгибания, визуализацией краев трохлеарной вырезки. Внутренний край межмыщелковой ямки очень короткий, внутренний и наружный края имеют угловатый вид, значительно более острые, чем в нижнем и среднем сегментах трохлеи. Наружная часть ПФО сустава подвергается более значительным нагрузкам, чем внутренняя. Поэтому субхондральная кость плотнее на уровне наружного участка, а костные трабекулы ориентированы кнаружи.

Аксиальный снимок при 30° наиболее удобен для выявления нестабильности надколенника (наружные транзиторные подвывихи надколенника происходят только в самом начале сгибания) и начального ОА латерального ПФО сустава.

Субхондральная остеоконденсация и усиление трабекулярного рисунка наружного края надколенника, испытывающего наибольшие внешние нагрузки («синдром гипердавления»), соответствуют I стадии артроза. При II стадии наблюдается ущемление (локальное сужение) суставной щели, даже при отсутствии

признаков подвывиха надколенника. III стадия артроза ПФО характеризуется практически полным исчезновением рентгеновской суставной щели, уплотнением субхондрального кортикального слоя, в толще которого образуются участки разрежения – кортикальные кисты, и появлением перихондральных остеофитных клювовидных образований. Выявление краевых ОФ надколенника позволяет с большой долей достоверности предполагать повреждение суставного хряща. Наличие их по контурам наружного и внутреннего мыщелков бедренной и большеберцовой костей указывает на повреждение мениска соответствующей стороны. Выраженный артроз чаще всего возникает при смещении оси надколенника вследствие наружного его подвывиха, возникающего в результате дисплазии или нарушения суставных взаимоотношений ПФО сочленения.

Использование аксиального снимка при 30° позволяет также рассчитать индекс Бернажо – расстояние между передней бугристостью большеберцовой кости (а) и межмыщелковой ямкой (Ь), в норме составляющее от 10 до 15 мм (рис. 4).

Уменьшение или увеличение этого расстояния обычно свидетельствует о дисплазии мыщелков бедренной кости или надколенника, что выражается в нестабильности ПФО сочленения.

Изучение РСЩ ПФО при сгибании колена на 60 и 90° позволяет детально изучить среднюю и нижнюю части межмыщелкового пространства и верхнюю часть надколенника. Обычно патологические изменения в этих зонах наблюдаются позже, чем в верхних отделах межмыщелковой ямки.

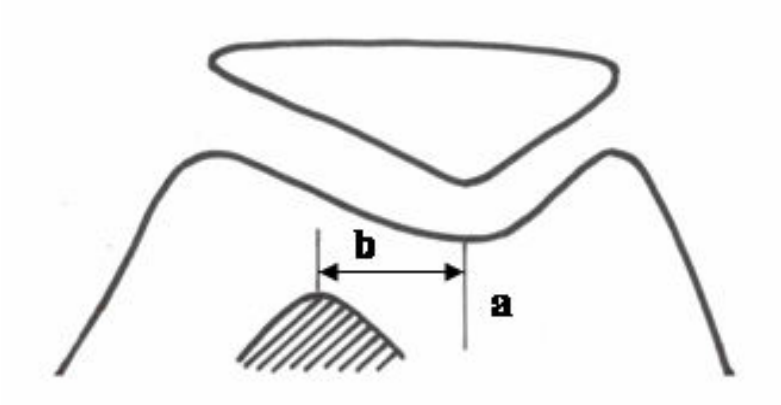


Рис. 4. Индекс Бернажо.

Стандартная оценка переднезадних проекций рентгенограмм коленных суставов по I. Kellgren и I. Lawrence [18] подходит, главным образом, для использования в повседневной клинической практике. При проведении клинических исследований часто требуется более подробная классификация тяжести гонартроза. С этой целью высоту суставной щели ТФО коленного сустава измеряют пластиковой линейкой, градуированной по 0,5 мм. Такая количественная оценка будет более точной, если использовать специальные компьютерные программы обработки рентгенограмм.

Коваленко Н.С. с соавт. [1] измеряют высоту РСЩ (в мм) на макрорентгенограммах коленных суставов в наружной, средней и внутренней третях ТФО медиально и латерально при помощи разработанного ими алгоритма (рис. 5)

Через центр межмыщелковой борозды опускается перпендикуляр (а), затем строго перпендикулярно ему проводится линия (b), проходящая через две наиболее отдаленные точки латерального и медиального мыщелков бедренной кости. Таким образом, линия а делит b на две части – b1, и b_2. На медиальную и латеральную пластинки большеберцовой кости от b1, и b_2 опускаются по два перпендикуляра, делящие b1, и b_2 на три равные части. Через середину каждой трети (наружной, средней, внутренней) медиальной и латеральной части ТФО коленного сустава опускаются перпендикуляры – O1, M1, I1, и O_2, M_2, 1_2. Осуществляют измерение последних шести (по три с каждой стороны) линий.

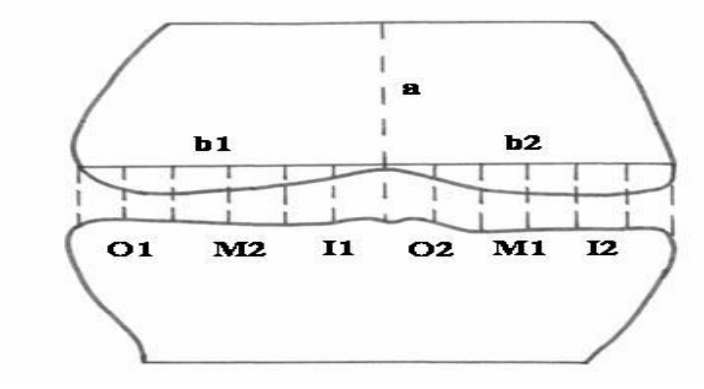


Рис. 5. Схема измерения высоты суставной щели на макрорентгенограммах ТФО коленных суставов. Пунктиром указаны вспомогательные линии, сплошной – линии измерения высоты суставной щели в наружной (O), средней (M) и внутренней (I) трети медиальной и латеральной части ТФО коленного сустава.

Очевидно, что в оценке рентгенограмм суставов больных с ОА нельзя ограничиваться лишь исследованием высоты суставной щели, поэтому более предпочтительными являются методики полуколичественной оценки, которые широко используются при проведении масштабных клинических и эпидемиологических исследований. Все эти методики имеют общий принцип – наиболее важные рентгенологические симптомы ОА (высота суставной щели, остеофитоз, субхондральный склероз, субхондральные кисты) оцениваются в баллах либо в степенях (обычно от 0 до 3).

Критерии полуколичественной оценки прогрессирования гонартроза:

1. Снижение высоты суставной щели:

0 – отсутствует;

1 – незначительное;

2 – умеренное;

3 – полная облитерация межкостного пространства.

2. Остеофиты:

0 – отсутствуют;

1 – 1 – 2 мелких ОФ;

2 – один крупный или 3 мелких ОФ и более;

3 – 2 крупных ОФ и более.

3. Субхондральные кисты:

0 – отсутствуют;

1 – 1-2 мелкие кисты;

2 – 1 крупная или 3 мелкие кисты и более;

3 – 2 крупные кисты и более.

4. Субхондральный склероз:

0 – отсутствует;

1 – незначительный, локальный (в медиальной или латеральной части ТФО или ПФО сустава);

2 – умеренный;

3 – значительно выраженный, распространенный.

R. D. Altman et al. [10] объединили в единую систему полуколичественную оценку обоих отделов коленного сустава и издали «Атлас индивидуальных рентгенологических симптомов остеоартроза», который получил второе название «Атлас ORS». К преимуществам этой системы можно отнести то, что в ней приведены реальные рентгенограммы коленных суставов с ОА. Наряду с этим «Атлас ORS» имеет ряд недостатков:

- градации сужения суставной щели и увеличения размеров ОФ имеют неравные интервалы,
- на некоторых рентгенограммах коленных суставов представлены редкие типы ОФ,

- качество рентгеновских снимков варьирует, что затрудняет их сравнение,
- наличие нескольких рентгенологических симптомов (сужение суставной щели, остеофитов и др.) на одном рентгеновском снимке, что затрудняет работу с «Атласом» и может привести к предвзятой оценке реальных рентгенограмм,
- большой объем «Атласа», что осложняет его использование.

Заключение.

Рентгенология, как и другие методы инструментальной диагностики дегенеративно-дистрофических поражений коленного сустава непрерывно развиваются. С каждым новым поколением рентгенологического оборудования улучшается качество получаемого на рентгенограммах изображения. Благодаря новым методикам анализа рентгенограмм мы можем получать больше достоверной информации о течении патологических процессов в пораженном коленном суставе. Согласно стандартам лечения посттравматического гонартроза во всех развитых странах мира рентгенологическое обследование коленного сустава является первым, применяемым у больного методом инструментальной диагностики. На основании интерпретации данных анамнеза, клинического и рентгенологического обследования выставляется предварительный диагноз. И только затем решается вопрос о необходимости выполнения других методов дополнительной инструментальной диагностики для уточнения диагноза. Поэтому рентгенологическое обследование коленного сустава всегда было и является на сегодняшний момент основой инструментальной диагностики посттравматического гонартроза. Без него невозможно поставить правильный диагноз, оптимизировать расходы на дополнительные методы диагностики и назначить патогенетически обоснованное лечение. Следовательно, анализ рентгенограмм по современным высоко информативным методикам, позволяет получить достоверную картину течения патологического процесса в коленном суставе, является одним из залогов успеха в реабилитации данного контингента больных и его знание необходимо всем врачам, кто занимается этой проблемой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коваленко, В. Н. Остеоартроз : практ. рук-во / В. Н. Коваленко, О. П. Борткевич. – Киев, 2003. – 448 с.
2. Корнилов, Н. Н. Современные взгляды на этиопатогенез, принципы диагностики и консервативную терапию дегенеративно-дистрофических заболеваний коленного сустава / Н. Н. Корнилов, К. А. Новоселов, Н. В. Корнилов // Травматология и ортопедия России. – 2002. – № 2. – С. 47-59.
3. Косинская, Н. С. Дегенеративно-дистрофические поражения костно-суставного аппарата / Н. С. Косинская. – Л., 1961. – 196 с.
4. Прокопьев, Н. Я. Деформирующий хронический остеоартрит (остеоартроз) / Н. Я. Прокопьев // Развитие социального обслуживания населения ЯНАО : сб. науч. тр. – Салехард, 2003. – С. 120-125.
5. Пшетаковский, И. Л. Артрозы : клиника, диагностика, лечение и реабилитация / И. Л. Пшетаковский. – Одесса : Астропринт, 2004. – 228 с.
6. Рекомендации для врачей по клинической и рентгенологической диагностике остеоартроза : метод. рекомендации / ГУ «Институт ревматологии» РАМН ; сост. : Л. И. Алексеева, Н. М. Мылов. – М., 2004. – 8 с.
7. Семенчук, А. Я. Рентгенодиагностика заболеваний костей и суставов / А. Я. Семенчук. – Н. Новгород : Из-во НижГМА, 2002. – 207 с.
8. Смирнов, А. В. Рентгенологическая диагностика первичного идиопатического остеоартроза / А. В. Смирнов // Русский медицинский журнал. – 2001. – Т. 9. – № 7 – 8. – С. 294 – 297.
9. Altman, R. D. Atlas of individual radiographic features in osteoarthritis, revised / R. D. Altman, G. E. Gold // Osteoarthritis and Cartilage. – 2007. – Vol. 15. – № 1. – P. 1 – 56.

10. Atlas of individual radiographic features in osteoarthritis / R. D. Altman [et al.] // Osteoarthritis and cartilage. – 1995. – Vol. 3. – P. 3 – 70.

11. Brandt, K. D. Diagnosis and no surgical management of osteoarthritis. Professional Communication / K. D. Brandt. – New York, 2000. – 304 p.

12. Correlation between radiographic severity of knee osteoarthritis and future disease progression. Results from a 3-year prospective, placebo-controlled study evaluating the effect of glucosamine sulfate / O. Bruyere [et al.] //Osteoarthritis and cartilage. – 2003. – Vol. 11. – Is.1. – P. 1 – 5.

13. Development of criteria for the classification and reporting of osteoarthritis: classification of osteoarthritis of the knee / R. D. Altman [et al.] // Arthritis and rheumatism. – 1986. – Vol. 29. – P. 1039 – 1049.

14. Development of a logically devised line drawing atlas for grading of knee osteoarthritis / Y. Nagaosa [et al.] // Annals of the rheumatic diseases. – 2000. – Vol. 59. – P. 587 – 595.

15. Gidwani, S. The orthopedic approach to managing osteoarthritis of the knee / S. Gidwani, A. Fairbank // British medical journal. – 2004. – Vol. 329. – P. 1220 – 1224.

16. Haq, I. Osteoarthritis / I. Haq, E. Murphy, J. Dacre //Postgraduate medical journal. – 2003. – Vol. 79. – P. 377 – 383.

17. Index of severity for osteoarthritis of the hip and knee : validation in comparison with other assessment tests / M. G. Lequesne [et al.] //Scandinavian journal of rheumatology. – 1987. – Vol. 65. – P. 85 – 89.

18. Kellgren, J. H. Radiologic assessment of osteoarthrosis / J. H. Kellgren, J. S. Lawrence // Annals of the rheumatic diseases. – 1957. – Vol. 16. – P. 494 – 501.

19. Longitudinal study of magnetic resonance imaging and standard X-rays to assess disease progression in osteoarthritis / O. Bruyere [et al.] // Osteoarthritis and Cartilage. – 2007. – Vol. 15, Is.1. – P. 98 – 103.

20. Osteoarthritis : diagnosis and medical surgical management / R. W. Moskowitz [et al.]. – Philadelphia, 2007. – 400 p.

21. Radililogic features poorly predict clinical outcomes in knee osteoarthritis / O. Bruyere [et al.] // Scandinavian journal of rheumatology. – 2002. – Vol. 31. – P. 13-16.

22. Radiological progression of osteoarthritis: an 11 year follow up study of the knee / T. D. Spector [et al.] // Annals of the rheumatic diseases. – 1992. – Vol. 51. – P. 1107 – 1110.

23. Risk factors for progression of tibiofemoral osteoarthritis : an analysis based on fluoroscopically standardized knee radiography / S. A. Mazzuca [et al.] //Annals of the Rheumatic Diseases. – 2006. – Vol. 65, №4. – P. 515-519.

УДК 616

В.А. Мальчевский, Н.Я. Прокопьев, г. Тюмень
Н.П. Козел, г. Лангепас

Клиническое обследование больных с посттравматическим гонартрозом. Симптомы поражения менисков коленного сустава

В статье представлены современные международные требования к диагностике поражений менисков коленного сустава у больных с остеоартрозом.

Коленный сустав, остеоартроз, мениски.

Актуальность исследования. В структуре больных ОА, второй по частоте встречаемости локализацией является поражение коленных суставов [10-12]. Среди различных ОА коленных суставов немалую долю составляет посттравматический гонартроз [7-9]. Одной из основных причин отсутствия в последние годы улучшения ближайших и отдаленных результатов лечения больных с посттравматическим

гонартрозом, является поздняя диагностика заболевания, несмотря на стремительное развитие предназначенной для этого медицинской техники [1-6].

При ОА коленного сустава очень часто отмечаются дегенеративно-дистрофические изменения в менисках [13,14]. Боль различной степени интенсивности, локализованная в медиальном или латеральном отделе суставной щели коленного сустава, отмечаемая при проведении пальпации, указывает на поражение мениска. Причем, медиальный мениск поражается в 4 – 7 раз чаще латерального. Клиническая картина развития дегенеративно-дистрофических изменений характеризуется проявлениями болевого синдрома, воспалительно–трофическими расстройствами, нарушением нормального объема движений в суставе.

Цель исследования: на основании личного опыта восстановительного лечения больных с дегенеративно-дистрофическими изменениями в менисках показать наиболее характерные симптомы заболевания.

Результаты исследования.

Рассматривая патологию, кратко остановимся на анатомических особенностях менисков коленного сустава. Мениски, состоящие из волокнистого хряща, увеличивают вогнутость большеберцовой кости. Медиальный мениск имеет полулунную форму, а латеральный – почти кольцевидную. Латеральный мениск шире, чем медиальный. Его передний рог прикрепляется снаружи медиального межмыщелкового возвышения и ПКС (передней крестообразной связки), задний рог – прямо к латеральному межмыщелковому возвышению. Медиальный мениск формирует больший полукруг, чем латеральный. Его узкий передний рог прикрепляется к медиальному возвышению перед передней крестообразной связкой (ПКС), а широкий задний рог – к латеральному возвышению впереди задней крестообразной связки и кзади от заднего рога латерального мениска. Передние рога менисков отделены ПКС, задние – прикрепляются рядом. Наружный край медиального мениска прочно сращен с капсулой. Связанная с этим малая подвижность мениска обуславливает частоту его разрывов. Латеральный мениск в наружном отделе на протяжении 1-1,5 см отделен от капсулы сухожилием подколенной мышцы, что дает ему большую подвижность и предохраняет от травм.

Мениски выполняют разнообразные функции:

- участвуют в питании и смазке гиалинового хряща посредством перемешивания синовиальной жидкости при движениях,
- буферная функция – смягчают удары и сотрясения,
- увеличивают зону контакта и улучшают конгруэнтность,
- контролируют своеобразный механизм движения в суставе,
- стабилизирующая функция.

Биомеханически коленный сустав относится к наиболее крупным и сложным вращательно-блоковидным сочленениям. В коленном суставе возможны три типа движения: сдвиг, скольжение и качение. Благодаря такому сложному строению, коленный сустав обеспечивает стабильность и устойчивость при стоянии, ходьбе, беге, прыжках, а также при физических и спортивных нагрузках.

Разрывы менисков считаются самой частой (до 75%) из травм коленного сустава, особенно у мужчин. Различают следующие виды повреждений менисков:

- Отрыв мениска от мест прикрепления в области заднего и переднего рогов и тела менисков в паракапсулярной зоне.
- Разрывы заднего и переднего рогов и тела мениска в трансхондральной зоне.
- Различные комбинации перечисленных повреждений.
- Чрезмерная подвижность менисков (разрыв межменисковых связок,

дегенерация мениска).

- Хроническая травматизация и дегенерация мениска (менископатия посттравматического и статического характера – варусное, или вальгусное, колено).
- Кистозное посттравматическое перерождение менисков (чаще поражается латеральный мениск); дискоидный мениск.

При болевом синдроме у больных с дегенеративно-дистрофическими изменениями в менисках могут отмечаться:

1. *Симптом локальной болезненности,* который определяется при пальпации по линии суставной щели.
2. *Признак постоянной локализации болей.* По словам больного боль, всегда возникает в одном и том же месте. Этот признак наблюдается у 90% больных.
3. *Симптом разгибания (симптом Байкова).* В положении согнутой голени определяется точка локальной болезненности. Над этой точкой врач производит умеренное давление большим пальцем одной руки, а второй рукой разгибает (пассивно) голень больного. Больной отмечает при этом усиление болей в локальной точке, несмотря на то, что давление пальца не ослабляется и не усиливается.
4. *Симптом Штейнмана I.* При наружной ротации согнутой под углом 90° голени возникает или резко усиливается боль в суставе (чаше в локальной точке).
5. *Симптом Борхарда или Штейнмана II.* При внутренней ротации согнутой под углом 90° голени возникает или резко усиливается боль в суставе (чаше в локальной точке).
6. *Симптом Вайнштейна.* Боль в локальной точке усиливается при приведении выпрямленной голени, если поражен медиальный мениск, или при отведении голени, если поражен латеральный мениск.
7. *Боль в локальной точке при смещении надколенника кверху и кнаружи.* При поражении медиального мениска, кверху и кнутри – при поражении латерального мениска. При таком движении надколенника капсула сустава, натягиваясь, тянет и пораженный мениск, что сопровождается болью.
8. *Симптом Киршнера I и II.* Боль в локальной точке при ротации бедра кнаружи или кнутри путем движения согнутой под углом 90° голени в соответствующем направлении.
9. *Симптом Пайра.* Усиление болей в локальной точке при попытке сесть по восточному обычаю.
10. *Боли в суставе, у некоторых больных, отмечаются при пассивном тыльном сгибании стопы.* Нога при этом должна быть выпрямлена в коленном суставе.
11. *Болезненный валик* часто пальпируемый по линии суставной щели, который образуется за счет воспалительно измененной синовиальной оболочки.
12. *Симптом Белера.* Боль в суставе при ходьбе задним шагом.
13. *Симптом Ростовской.* Усиление болей в суставе при ходьбе на пятках или на носках.
14. *«Симптом калош» (симптом Перелъмана I).* У больного усиливаются боли в суставе при попытке надеть калоши (без помощи рук). При этом человек осуществляет ротационные движения голенью, что и вызывает боли в суставе. Вероятно, по такому же механизму возникают боли в суставе у тех больных, которые пытаются танцевать танцы, при которых выполняются ротационные движения нижними конечностями. Воспалительно-трофический синдром у больных с дегенеративно-дистрофическими изменениями в менисках проявляется в виде:

1. *Повышения или снижения болевой чувствительности в зоне медиальной щели* (повышение болевой, температурной и тактильной чувствительности при поражении медиального мениска).

2. *Атрофии мышц бедра и голени,* которая определяется измерением окружности бедра и голени на одинаковых уровнях со здоровой ногой.

3. *Симптома Чаплина I («портняжного симптома»).* При поражении медиального мениска он проявляется атрофией медиальной головки четырехглавой мышцы бедра. Проверяется наличие этого симптома следующим образом: больной лежит на спине, врач просит поднять выпрямленную ногу. Давлением своей руки врач оказывает сопротивление этому движению, что вызывает напряжение четырехглавой мышцы. При этом становится заметной атрофия медиальной головки четырехглавой мышцы бедра, и на фоне этой атрофии хорошо контурируется портняжная мышца. Проверяется этот симптом путем сравнения со здоровой ногой.

4. *Симптома перемежающегося выпота в суставе.* Больной рассказывает, что сустав часто опухает, особенно после блокад. Выпот исчезает или уменьшается от применения физиотерапевтического лечения.

Синдром расстройств движений у больных с дегенеративно-дистрофическими изменениями в менисках может проявляться в виде:

1. *Симптома блокады сустава.* Этот симптом часто отмечается при дегенеративно-дистрофических изменений в менисках. Больной в ряде случаев сам умеет ликвидировать возникший блок сустава или прибегает к помощи посторонних. После устранения блокады сустава движения в нем становятся возможными в полном объеме.

2. *Ограничения разгибания голени.* Степень этого ограничения бывает различной, обычно в пределах 5 – 10°, т. е. разгибание голени возможно только до угла 165 – 175°.

3. *Незначительного ограничения разгибания голени,* когда степень этого ограничения не удается измерить угломером, определяется так называемый симптом «ладони» *(симптом Ланда).* Если лежащего на спине больного попросить прижать ногу к плоскости, на которой он лежит (стол, каталка, кушетка и т.п.), то здоровую ногу он прижимает плотно. Между столом и больной ногой, на уровне сустава, удается подвести ладонь, больной не может полностью разогнуть голень, как на здоровой ноге, и прижать ее плотно к плоскости, У некоторых больных наблюдается ограничение движений и в сторону сгибания.

4. *Изменения характера походки в зависимости от степени ограничения движений в коленном суставе.* При значительном ограничении больной заметно хромает. При небольших ограничениях движений отмечается аритмичная походка. Хромоты нет, но если прислушаться к походке больного, то можно услышать, что на здоровую ногу больной наступает более громко (отмечается как бы акцент на здоровую ногу). При этом нарушается и правильный ритм шага. Шаг здоровой ногой больной делает шире, чем больной ногой. Это называется симптомом аритмичной походки.

5. *Симптома «мышечного тормоза».* При спокойных и медленных пассивных движениях голени больной позволяет осуществлять их в полном объеме. Если неожиданно для больного сделать быстрое разгибание голени, то резким сокращением мышц больной тормозит это движение.

6. *Симптома лестницы (симптом Перельмана II).* Больные отмечают, что спускаться с лестницы, под гору им значительно труднее, чем подниматься на лестницу или на гору. Некоторые больные отмечают затруднение при спуске, и при подъеме на лестницу.

7. *Симптома «щелчка» (симптом Чаклина II).* У некоторых больных при пассивных и активных движениях голени ощущается отчетливый щелчок, мыщелки как - будто преодолевают какое-то препятствие, после чего движение выполняется свободно. Такой щелчок всегда ощущается на определенном угле сгибания (у разных больных по-разному). Этот симптом характерен для поражения наружного мениска.

Синонимами его являются *«симптомы прыжка» – (симптом Финокъето), симптом «пружинящего и щелкающего колена» – (симптом Волковича), симптом «зубчатого колеса»*.

Наиболее часто приходится проводить дифференциальную диагностику между дегенеративно-дистрофическим поражением мениска и его кистой. Киста мениска проявляется местной припухлостью и болезненностью в области суставной щели и может пальпироваться с медиальной и латеральной стороны. Она обычно возникает с латеральной стороны и наиболее заметна, когда сустав согнут.

Хотелось обратить внимание на то, что проявление всех симптомов в полном их комплексе наблюдается не всегда, и для уточнения степени дегенеративно-дистрофического поражения и дифференциальной диагностики с кистой мениска применяется ультразвуковой и артроскопический методы диагностики.

Заключение.

Несмотря на стремительное, особенно в последние годы, развитие различных медицинских диагностических технологий они не заменяют клиническое обследование коленного сустава непосредственно врачом, а лишь способны дополнять его и уточнять поставленный им клинически диагноз. Поэтому клиническое врачебное обследование коленного сустава всегда было и является на сегодняшний момент основой диагностики посттравматического гонартроза, без которого невозможно поставить правильный диагноз, оптимизировать расходы на дополнительные методы диагностики и назначить патогенетически обоснованное лечение. Следовательно, грамотно проведенное клиническое обследование коленного сустава при посттравматическом гонартрозе – один из залогов успеха в реабилитации данного контингента больных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анкин, Л. Н. Практическая травматология. Европейские стандарты диагностики и лечения / Л. Н. Анкин, Н. Л. Анкин. – М., 2002. – 480 с.
2. Диагностика, лечение остеоартроза и реабилитация больных в условиях общей врачебной практики : метод. рекомендации / Урал. гос. мед. акад. ; сост. : О. М. Лесняк. – Екатеринбург, 2004. – 38 с.
3. Доэрти, М. Клиническая диагностика болезней суставов / М. Доэрти, Дж. Доэрти. – Минск, 1993. – 144 с.
4. Каплан, А. В. Закрытые повреждения костей и суставов / А. В. Каплан. – М., 1967. – 512 с.
5. Корнилов, Н. В. Травматологическая и ортопедическая помощь в поликлинике / Н. В. Корнилов, Э. Г. Грязнухин. – СПб., 1994. – 320 с.
6. Маркс, В. О. Ортопедическая диагностика / В. О. Маркс. – Минск, 1978. – 511 с.
7. Остеоартроз : метод. рекомендации / Урал. гос. мед. акад. ; сост. Б. Ф. Немцов, О. В. Симонова. – Киров, 2005. – 32 с.
8. Остеоартроз : метод. рекомендации / Институт ревматологии РАМН ; сост. Л. И. Алексеева, Е. П. Шарапова. – М., 2006. – 24 с.
9. Пшетаковский, И. Л. Артрозы : клиника, диагностика, лечение и реабилитация / И. Л. Пшетаковский. – Одесса : Астропринт, 2004. – 228 с.
10. Фриланд, М. О. Ортопедия / М. О. Фриланд. – М., 1954. – 508 с.
11. Цурко, В. В. Остеоартроз : проблема гериатрии / В. В. Цурко. – М., 2004. – 136 с.
12. Шостак, Н. А. Остеоартроз: клиника, диагностика, лечение / Н. А. Шостак // Врач. – 2003. – № 4. – С. 17 – 21.
13. Brandt, K. D. Diagnosis and nonsurgical management of osteoarthritis. Professional Communication / K. D. Brandt. – New York, 2000. – 304 p.

14. Osteoarthritis : diagnosis and medical surgical management / R. W. Moskowitz [et al.]. – Philadelphia, 2007. – 400 p.

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

УДК 371.1

С.Н. Дудова,
г.Ханты-Мансийск

Формирование технологической компетентности педагогов

В статье на основе анализа научной литературы выделено понятие «технологическая компетентность», описаны характеристики компонентов технологической компетентности.

Компетентность, технологическая компетентность, педагогическая компетентность.

Анализ научной литературы показывает, что в педагогике нет четкого определения технологической компетентности учителя. Так, В.С. Безрукова обращается к понятию «технологическое творчество учителя» и рассматривает его как деятельность в области педагогической технологии и проектирования, когда осуществляется поиск и создание новых педсистем, педпроцессов и учебных педситуаций, способствующих повышению результатов воспитания учащихся. [1, С.78] В контексте индивидуального профессионально-педагогического подхода Н.Е. Щуркова в понятие технологической компетентности вкладывает суммарную совокупность операциональных приемов и указывает, что педагог это субъект педагогической деятельности, свободно вбирающий сферу профессионального воспитания и обучения детей и осмысленно реализующий профессионально-личностные качества, в том числе и технологическую культуру. В этом аспекте в данное понятие заводятся культура отношения к ребенку, интерес к внутреннему миру ребенка, содействие в его продвижении личностном на основе профессионально-компетентного выстраивания педагогического процесса. [4, С.89-91]

Анализируя работы М.М. Левиной, мы обнаруживаем, что в технологической компетентности учителя делается акцент на технологическую культуру. Автором подчеркивается, что культура педагогического труда – производное культуры личности и культуры специалиста, профессиональной грамотности учителя. Культура учителя складывается на основе профессиональной деятельности и самосознания, создается в процессе приобретения им интеллектуального и практического опыта деятельности. В этом контексте выделяются и сформированные у учителя умения, характеризующие структуру педагогической деятельности: психолого-педагогические, диагностические, контрольно-оценочные, научно-исследовательские и другие. [3, С. 53]

Среди целого ряда компетентностей (когнитивная, психологическая, риторическая, информационная) лишь отдельные исследователи выделяют технологическую компетентность, которая рассматривается как совокупность следующих элементов: общая совокупность отдельных операций (технологическая цепь), обеспечивающих получение ожидаемого результата; умение определять условия, обеспечивающие устойчивость данной технологической цепи; умение выделить элементы деятельности, то есть приемы реализации познавательных задач; умение выделить, исследовать авторский алгоритм деятельности, который может быть представлен в виде технологической карты. [2, С. 118]

Обобщая определение педагогической компетентности и составляемые элементы, мы обнаруживаем, что технологическую компетентность правомерно рассматривать как комплекс качеств, необходимых для выполнения функции субъекта технологического процесса и деятельности и рассматриваемое как единство мотивационного, когнитивного, операционального и рефлексивно-творческого компонентов и опыта, обеспечивающих учителю способность решать задачи проектирования учебного процесса, выделения и применения совокупности методов и приемов, обеспечивающих эффективность процесса и ведущих к ожидаемому результату.

Исходными положениями процесса формирования технологической компетентности учителей явились следующие: основными системообразующими элементами процесса формирования технологической компетентности учителей являются вопросы самоорганизации саморазвития, что дает возможность реально обеспечить личностный смысл восприятия информации каждым педагогом и рефлексию его самодвижения; направленность процесса формирования технологической компетентности учителей на формирование способности к саморазвитию, самоорганизации, системно-целостного освоения знаний и умений требует чтобы содержанию соответствовали интегративно-критериальные способы деятельности, раскрывающие механизмы формирования технологической компетентности учителей; смещение акцентов на разработку технологии и приемов и методов ее обеспечивающих; содействующими компонентами формирования технологической компетентности учителей являются аксиологический (система отношений личности, направленность личности), образовательный (теоретическая подготовленность), психический (управление эмоциональным состоянием и чувствами); качество методики формирования технологической компетентности учителей обусловлено разработкой целевой программы, главной особенностью которой является направленность на развитие основных компонентов данного формируемого феномена.

Исследуемый нами процесс направлен на формирование и развитие технологических знаний и умений, развитие мотивации к технологической деятельности, овладению способами ее осуществления. Задачи включают: формирование ценностных установок, способствующих профессиональному и личностному росту; становление технологической компетентности учителей; развитие личностных качеств, дающих дополнительные компетентностные преимущества.

Целостная характеристика технологической компетентности учителей складывается из ее компонентов. Опишем их.

В качестве частного под технологической компетентностью будем понимать совокупность умений определить специфику собственной профессиональной деятельности. [2, С. 116], что означает, что в технологической компетентности педагога можно выделить следующие элементы: общая совокупность отдельных операций (технологическая цепь), обеспечивающих получение ожидаемого результата; умение определять условия, обеспечивающие устойчивость данной технологической цепи; умение выделить элементы деятельности, то есть приемы реализации познавательных задач; умение выделить, исследовать авторский алгоритм деятельности, который может быть представлен в виде технологической карты.

Объединяя эти элементы в единое целое, мы выделяем: *мотивационно-ценностный* компонент технологической компетентности – устойчивое проявление профессионального интереса во всех профессиональных ситуациях и проецирование его на деятельность, связанную с определением и разработкой технологии обучения и воспитания, направленной на достижение ожидаемого результата. Данный компонент представляет и систему личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов,

взглядов, позиций, отношений, верований в области педагогической деятельности. Это основа внутреннего мира личности учителя, некая система координат, необходимая для того, чтобы выразить свое отношение и сделать свой выбор. В связи с этим можно считать, что мотивационно-ценностный компонент технологической компетентности учителя характеризуется выраженным интересом и положительным ценностным отношением к педагогической деятельности в целом, выраженной в компетентности организации личностно-ориентированного обучения. *Когнитивный компонент* технологической компетентности - представляет собой азы в освоении технологической компетентности, с них начинается ее освоение. Когнитивный компонент означает овладение педагогическим знаниями, умениями, осведомленность в области педагогических технологий с точки зрения научного знания. *Операционально-практический компонент* технологической компетентности- – систематизированные знания, проектировочные, конструктивные, технологические и творческие умения. *Рефлексивный компонент* технологической компетентности - осознание своего достижения и прогнозирование дальнейших действий, осмысление целей, процесса и результата своей деятельности по присвоению технологической компетентности, осознание внутренних изменений, которые происходят в учителе, а также осознание себя как изменяющейся личности, субъекта технологической деятельности.

Методическое обеспечение процесса формирования технологической компетентности и это обеспечение образуется за счет применения приемов и методов и построения алгоритма собственно методики и технологии формирования технологической компетентности учителей.

При определении оснований для разработки методики формирования технологической компетентности педагогов, мы исходили из того, что целью разработанной нами методики является формирование у педагогов технологической компетентности, то есть формирование способности решать технологические задачи в сфере общего образования.

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

При проектировании методики формирования технологической компетентности содержание сопровождается специализированными курсами, практикумами и обучающими семинарами педагогов: «Современные образовательные технологии», «Личностно-ориентированные технологии в обучении и воспитании школьников» и другие, ориентированные на подготовку к решению задач, требующих умений проектировать и разрабатывать технологии обучения и воспитания школьников. Значимым содержательным компонентом процесса формирования технологической компетентности педагогов являются учебно - и научно-исследовательские работы, исследовательские и творческие проекты, ситуативные задачи, требующие видения алгоритма действий, ведущих к ожидаемому результату и пр.

Деятельностный компонент разрабатываемой нами методики проецируется на процесс как репродуктивная деятельность и творческая, в которой необходима постановка проблемы, поиск ответов, способа, путей к достижению поставленной цели,

умение делать выводы и обобщения, выдвижение предположений, умение ставить цель, планировать и осуществлять деятельность.

Содержательно смысловое наполнение методики формирования технологической компетентности учителей видится нам в следующих направлениях: эмоционально-коммуникативное - направленное на формирование психологической атмосферы доверия, эмпатии, создание доброжелательных взаимоотношений, условий для сотрудничества, создание условий эмоционального комфорта для учителей. Ожидаемый результат: желание учителей включиться в деятельность по освоению технологической компетентности, их активность. Диагностико-прогностическое - направленное на изучение личностных качеств педагогов, выявление уровня технологической компетентности на данном этапе и составление на этой основе рефлексивно-диагностической карты, которая впоследствии заполняется самим педагогом на основе самооценки. Содержательно-процессуальное - направленное на интенсивное внедрение приемов и методов формирования технологической компетентности педагогов. На данном этапе необходимо комплексирование и ранжирование избранных приемов и методов по компонентам технологической компетентности: мотивационно-ценностный, операционально-практический, эмоционально-волевой и рефлексивный. Особое значение придается включению педагогов в решение рефлексивных задач, схема развертывания которых соответствует работе в системе «Я и другие», «Я – другое Я», «Я концепция» в трех временных рамках: прошлое, настоящее, будущее. Итогово-диагностическое - содержание которого отражает результативные характеристики предыдущих направлений, выявление влияния форм и методов, которые способствовали развитию технологической компетентности. Результативность данной методики ориентируется на уровни и показатели технологической компетентности педагогов.

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

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1989.
2. Белкин, А.С. Педагогическая компетентность / А.С. Белкин, В.В. Нестеров. – Екатеринбург 2003.
3. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие для студентов высш. пед. заведений / М.М. Левина. – М. : Академия, 2001.
4. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М. :Пед. о-во России, 2002.

УДК 37.03

К.А.Шуплецова,
г.Шадринск

Эволюция «самостоятельности» как педагогической проблемы

На основе анализа научной литературы рассмотрено понятие «самостоятельность» как педагогическая проблема.

Самостоятельность.

Современное высшее образование расширяет спектр изучаемых дисциплин, а так же сферы познания студентов, предоставляя реальную возможность всестороннего развития личности в процессе обучения.

Необходимость формирования и развития самостоятельности диктуется нам потребностями общества в людях нестандартных, умеющих мыслить творчески, совершать открытия на благо человечества. Именно самостоятельность дает возможность решить эту проблему, позволяя человеку ставить новые проблемы, находить новые решения.

Самостоятельность одно из системообразующих качеств личности, приобретающая в условиях современной и перспективной социально-экономической ситуации особый вес.

В литературе отмечается, что самостоятельность как ответственное, независимое поведение, совершаемое собственными силами, - основной вектор взросления человека.

Современные научные источники познания дают различные трактовки термина самостоятельность.

Головин С.Ю. в своем словаре практического психолога самостоятельность определяет как обобщенное свойство личности, появляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение [8].

Несколько другая трактовка данного понятия приведена в оксфордском толковом словаре по психологии под редакцией А. Ребера: самостоятельность - внутренний фактор психологической природы личности, модель поведения человека, отражающая особенность всеобщей совместимости всех ее компонентов [6].

Словарь по профориентации и психологической поддержке дает следующее определение самостоятельности - это ступень к самостоятельной, независимой, свободной деятельности в выполнении работы [11].

В психологическом словаре-справочнике самостоятельность - обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение» [9].

Самостоятельность в российской педагогической энциклопедии – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами [7].

Самостоятельность, в словаре Ушакова, независимость, свобода от внешних влияний, принуждений, от посторонней поддержки, помощи, способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительность [10].

К таким разносторонним понятиям термина самостоятельность умы великих ученых шли ещё издревле. Анализ литературных источников показывает, что вопросы самостоятельности учащихся уходят своими корнями вглубь античности.

Уже греки создали теорию всесторонности, получившую развитие в трактатах Платона и Аристотеля, а также в работах древнеримских философов: Плутарха, Тацита, Квинтиллиана. Видное место в этих теориях отводилось умственному воспитанию человека, в частности развитию самостоятельности.

Афинский философ Сократ пришел к мысли о необходимости специального руководства познавательной активностью и самостоятельностью в процессе обучения. Он был убежден, что к такому руководству необходимо специально готовиться заранее, то есть предварительно готовить вопросы и задания. Ему принадлежит первенство в

разработке специального метода обучения, активизирующего самостоятельность учения – эвристические беседы.

Данный вид бесед направлен на умелую постановку вопросов, которая в итоге заставит обучающихся, опираясь на собственный опыт и знания путем логических рассуждений самостоятельно прийти к правильным выводам, а так же позволяет учащимся самим приходить к определенным открытиям, таким образом, новые знания становятся более запоминающимися и доставляют массу удовольствия от осознания собственной значимости, автономности, самостоятельности в выводах. Следовательно, понятие самостоятельности охватывает не только ту сторону непосредственной физической деятельности что-нибудь сделать или изменить, но и умственную, интеллектуальную деятельность, способствующую правильному достижению реальной цели [2].

Мысль о развитии самостоятельности обучающихся родилась как отрицание средневековых схоластических методов обучения и оторванности от жизни содержания образования.

В эпоху Возрождения появляются ценные высказывания Ф. Рабле, М. Монтеня, Т. Мора, Д. Локка и других. Они требуют обучать ребенка самостоятельности, воспитывать в нем вдумчивого, критически мыслящего человека. Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, Н.И. Новиков, К.Д. Ушинский активность и самостоятельность учащихся в обучении возводят в один из ведущих принципов дидактики.

Выдающийся французский просветитель Ж.Ж. Руссо, родоначальник теории свободного воспитания, отрицая всяческий авторитаризм в обучении, ратовал за то, чтобы все обучающиеся самостоятельно черпали знания из самой действительности. «Великим двигателем, который ведет верно и далеко, - утверждал Ж.Ж. Руссо, - является интерес к деятельности, к учению. На него должен, прежде всего, опираться педагог, стимулируя самостоятельность обучающихся». Из этого следует, что уже в эпоху Возрождения понимали: самостоятельность - важнейший фактор обучения.

В дальнейшем, на рубеже XVIII-XIX вв., большую роль в развитии теории самостоятельности сыграли взгляды И.Г. Песталоцци и А. Дистервега, углубляющие мысль о самостоятельности учащихся как средстве активизации обучения. И.Г. Песталоцци разработал такую методику обучения, в которой большое значение придавал эвристическим наблюдениям, способствующим развитию самостоятельности.

Роль самостоятельности учения в активном усвоении знаний, формировании умений и навыков и развитии познавательных интересов высоко оценивал А. Дистервег. Он считал, что самостоятельность в процессе обучения является одним из важнейших средств развития умственных способностей: «Плохой учитель сообщает истину, хороший учит ее находить». Именно в нахождении истины кроется самостоятельность [1].

Самостоятельность, будучи предметом изучения и отечественных мыслителей XIX в (А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова), трактовалась, как способность личности критически мыслить, разбираться в окружающей жизни, воспитывать в себе твердые убеждения, высокие идеалы и, исходя из них, сознательно корректировать свое поведение.

В конце XIX - начале XX века виднейшие представители педагогической и психологической науки - П.Ф. Каптерев, К.Н. Вентцель уделяли особое внимание осуществлению принципа развития способностей обучающихся, их самостоятельности.

В истории отечественной педагогики XX века развитие самостоятельности рассматривалось в русле связи обучения с жизнью, использованием процесс исследовательского метода, как принципиального условия развития самостоятельности. Е.Я. Голант, А.А. Люблинская самостоятельность объясняли как целостное качество

личности, представляющее единство рационального, эмоционального и волевого начал [3].

Изучение и анализ литературы позволяет отметить, что проблема самостоятельности обучающихся в отечественной педагогике XX века является одной из важнейших и последовательно разрабатывается на всех этапах развития образования. В частности, в педагогической и психологической литературе XX века 20-30-х годов, она связывается с общими задачами формирования подрастающего поколения, в результате чего акценты заметно смещаются с собственно дидактических позиций в сторону проблемы самостоятельности как идеологически необходимого качества личности. Развернутую постановку этих вопросов можно найти в трудах Н.К. Крупской, где она не только выдвигает требование предоставить обучающимся самостоятельность, но и указывает различные пути ее воспитания. Идеи Н.К. Крупской о задачах и значимости самостоятельности и развитии разделялись и во многом продолжались виднейшими педагогами и психологами П.П. Блонским, М.М. Пистраком, и другими.

В опыте А.С. Макаренко, также предпринимались попытки реализовать задачи воспитания навыков самостоятельной работы обучающихся, большое внимание уделялось формированию общественно ценных качеств личности, среди которых наибольшее значение придавалось общественной самостоятельности. Основное средство развития самостоятельности – коллективный труд. Однако в то же время по-новому рассматривается и сущность образования через самостоятельность [4].

Несколько позже, со второй половины тридцатых годов, подчеркивается, что развитие самостоятельности, возможно посредством связи обучения с жизнью. По-иному трактуется применение исследовательского метода. Его назначение сводится к необходимости развивать у обучающихся исследовательские интересы. Именно исследовательский метод, по мнению педагогов, дает возможность приобретать приемы и навыки самостоятельной работы. М.П. Пистарк считает исследовательский метод стержневым в развитии самостоятельности.

Стремление придать педагогической системе динамизм, повернуть ее к социальным преобразованиям позволило в XX веке 30 - 40 годы разработать теоретико-методологические аспекты самостоятельной деятельности. В области самостоятельности в этот период апробируется методика организации самостоятельных работ как эффективного условия актуализации знаний обучающихся. Разрабатывается система методических средств (самостоятельные работы, домашние задания, работа с книгой, проведение практических и лабораторных работ). Определяются виды работ, способствующие развитию самостоятельности у обучающихся в учебном процессе.

Дальнейшее развитие проблемы развития самостоятельности в учебно-воспитательном процессе происходит в 50 - 60 годы XX века и связано с работами педагогов: Б.П. Есипова, Л.С. Рубинштейна, В.И. Селиванова. Эти ученые утверждали, что самостоятельность является целостным качеством личности, представляющим единство рационального, эмоционального и волевого начал. Тем самым углубляется разработка идей, намеченных на предыдущих исторических этапах становления педагогики.

В дальнейшем это положение получает развитие в работах М.А. Данилова, М.Ф. Морозова. Следует отметить, что рассматриваемый период 70-80 годов характеризуется реформацией педагогической системы в систему развивающего обучения, т.к. прежняя педагогическая система не приводила к развитию индивидуальных способностей. Прогрессивные педагоги, критикуя систему, пересматривают методы обучения. Начиная с середины 70-ых И.Я. Лернер предлагает использовать методы, позволяющие в учебном процессе повышать уровень самостоятельной деятельности от репродуктивной к исследовательской, корректируют

содержание учебного материала, постепенно формулируют задачи новой системы обучения. По мере становления развивающей системы обучения происходят некоторые изменения в осмыслении сущности самостоятельности. Все большее внимание уделяется мотивационному компоненту. Направление идей смещается с организации самостоятельной деятельности на процесс самодеятельности обучающегося, с учетом его интересов и возможностей, суждения ученых по поводу того, что следует понимать под термином «самостоятельность».

В.Е. Сыркина отмечает, что развитие самостоятельности направляется по различным руслам, в зависимости от специфики дисциплин. Отдельные ученые в области психологии понимают самостоятельность как свойство, характеризующее одну какую-то сторону личности, например, качество воли, качество ума, мышления. С.Л. Рубинштейн под самостоятельностью воли понимает «неподверженность чужим влияниям и внушениям, когда сам человек усматривает объективные основания для того, чтобы поступить так, а не иначе». Т.Н. Тищенко считает, что «самостоятельность это осознанная деятельность, выполняемая без посторонней помощи и вносящая в работу элементы своего личного».

Л.П. Аристова понимает самостоятельность как способность личности к деятельности, совершенной без вмешательства со стороны. Л.В. Мардахаев под активной самостоятельностью понимает наличие интеллектуальной способности и умений самостоятельно вычленять существенные и второстепенные признаки предметов, явлений и процессов действительности и путем абстрагирования и обобщения раскрывать сущность новых понятий. Б.П. Есипов отмечает, что «Активность непременно предполагает ту или иную степень самостоятельности мысли»[5].

Таким образом, термин «самостоятельность» имеет довольно длинную историю своего развития и характеризуется с точки зрения философии, как непосредственная физическая деятельность что-нибудь сделать или изменить, и умственная, интеллектуальная деятельность, способствующая правильному достижению реальной цели; с позиции психологии самостоятельность трактуется как обобщенное свойство личности, появляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение. Педагогические мысли, дают нам следующее понимание самостоятельности: одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами. Следовательно, самостоятельность связана с активной работой мысли, чувств и воли: 1) развитие мыслительных и эмоционально-волевых процессов - необходимая предпосылка самостоятельных суждений и действий; 2) складывающиеся в ходе самостоятельной деятельности суждения и действия укрепляют и формируют способность не только принимать сознательно мотивированные действия, но и добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям.

Данные определения позволяют сделать вывод о том, что самостоятельность - качество личности, которое способствует принятию решений, достижению целей, а так же инициативности, новаторству, что в образовательном процессе играет важнейшую роль.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Вяткин, Л. Г. История развития научных основ теории самостоятельной работы учащихся / [Текст] Л. Г. Вяткин // Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся и студентов : межвуз. науч. сб. – Саратов : СГПУ, 1979. – Вып. 1.

3. Жарова, Л. В. Учить самостоятельности [Текст] : кн. для учителя : пособие для студентов пединтов и учителей /Л. В. Жарова. – М. : Просвещение, 1993. – 203 с.

4. Козаков, В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение [Текст] / В. А. Козаков. – Киев : Высш. шк., 1990. – 94 с.

5. Кон, И. С. Психология самостоятельности [Текст] / И. С. Кон // Педагогика здоровья. – 1992. – № 3. – С. 26-27.

6. Кошарный, А. С. Формирование интерактивной самостоятельности подростков [Текст] : автореф. … канд. пед. наук /А. С. Кошарный. – Белгород, 1997. – 16 с.

7. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь [Текст] : пер с англ. : в 2 т. / А. Ребер. – М. : Вече, 2000.

8. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] : в 2 т. / гл. ред. В.Д. Давыдов. – М. : БРЭ, 1998.

9. Словарь психолога-практика [Текст] / сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Харвест, 2003. – 976 с.

10. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии [Текст] /под ред. М.В. Гамезо. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 128 с.

11. Толковый словарь русского языка [Текст] : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 2000.

12. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vocabulary.ru/dictionary/27/symbol/D1.

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

УДК 371.1

Н.В.Боботкова,
г.Ханты-Мансийск

Использование творческих ситуативные задач в формировании педагогической рефлексии у начинающих педагогов

В статье рассмотрено использование творческих ситуативных задач в формировании педагогической рефлексии у начинающих педагогов, выделены функции рефлексивно-пиктографических задач и вариативность их решения.

Рефлексия, педагогическая рефлексия, творческая рефлексия, ситуативные задачи.

Актуальность формирования педагогической рефлексии у начинающих педагогов заключается в том, что глубокие социальные потрясения, изменения социально-политических и экономических ориентиров, изменения, происходящие в обществе, привели к необходимости выдвижения новых требований к специалистам различных областей. Это обусловливает наличие у специалистов творческой самореализации, высокой профессиональной мобильности, способностей к поиску и реализации продуктивной, творческой организации своей деятельности.

Исходя из сложившихся обстоятельств целью современной высшей школы в области педагогического образования становится воспитание педагога, способного к самоопределению, к самообразованию, к саморазвитию, а само содержание процесса подготовки будущего педагога ориентируется на создание условий для самосовершенствования, самореализации личности и осознание себя как субъекта образовательного процесса. Это возможно в том случае, если педагог обладает необходимыми способностями, владеет средствами и способами рефлексии по отношению к своей деятельности и которая обусловливает интенсивность введения новшеств, обеспечивает переосмысление содержания сознания и осознание приемов педагогического мастерства, необходимых для педагогического творчества.

Актуальность проблемы исследования педагогической рефлексии заключается в наличии исследований, которые рассматривают педагогическую рефлексию в контексте различных видов деятельности (Г.С. Асмолов, Н.И. Алексеев, О.С. Анисимов, А.В. Мудрик, Г.П. Щедровицкий); как профессиональное самосознание учителя (Л.М. Митина, Е.С. Михайлова); как личностно профессиональное самосовершенствование учителя (А.А. Бизяева, Л.В. Ведерникова, Л.П. Качалова); как основу профессионального мастерства (А.В. Иванов, Л.А. Кунаковская, А.К. Маркова, Е.А. Ткач); как составную в структуре профессиональных способностей (И.Н. Семенов, Ю.Н. Степанов, В.И. Слободчиков); как основу управления (А.Я. Найн, Н.Я. Сайгушев); как необходимое звено в процессе подготовки будущего учителя (Г.Н. Алексеев, Г.Г. Ермакова, О.Ю. Шаврина, И.Г. Бессонова); в контексте акмеологических аспектов педагогической деятельности (О.С. Анисимов, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина).

Анализ указанных исследований позволил нам под педагогической рефлексией мы понимаем активную позицию учителя по отношению своей деятельности и себе как субъекту этой деятельности и выступающую интегральным показателем успешности в преобразовании деятельности и дальнейшего самосовершенствования.

В настоящее время обнаруживается противоречие между настоятельной потребностью овладения педагогами педагогической рефлексией и недостаточной разработанностью ее формирования у начинающих педагогов. Это предопределило поиск путей и средств формирования педагогической рефлексии у начинающих педагогов и в качестве таковых средств мы избрали рефлексивно-пиктографические задачи.

Рефлексивно-пиктографические задачи являются сравнительно новыми для педагогической теории и практики. Данный вид задач отражен лишь в монографии Н.Я. Сайгушева «Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя» [3, С.350-384].

В монографии Н.Я. Сайгушева отражена точка зрения плеяды выдающихся отечественных психологов: Л.С. Выготского, ВВ. Давыдова, С.Л. Рубинштейн, А.Я. Пономарева. В их понимании, рефлексия, в самом общем плане – это «способность человека к самоанализу, осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром» [3, С.30]. Н.Я. Сайгушев выделяет целостную характеристику особенностей функционирования и значения механизма рефлексии. В данном случае учитываются основные направления – самопознание, межличностное познание, а также сферы приложения – мышление, самосознание личности и коммуникация.

Рефлексия в ракурсе психологии и педагогической психологии понимается как:

1) процесс межличностного познания личностью того, как другие его понимают, воспринимают и взаимодействуют с ним, как он сам понимает, воспринимает и взаимодействует с другими.

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

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

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

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

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

Для подхода к определению рефлексивно-пиктографической творческой задачи следует остановиться и на понятии «творческая рефлексия». По мнению ряда исследователей именно данный феномен лежит в основе развития личности.

Творческая рефлексия – это интегративно-творческое поле, в котором личность осознает свое собственное «Я»; это творческое саморазвитие личности педагога, определяющее личностное активное переосмысление своей профессионально-педагогической деятельности Творческая рефлексия может служить определенным элементом профессионального совершенствования личности и формирования рефлексивных компонентов учителем.

Рефлексивно-пиктографические творческие задачи, составленные самими учителями, позиционируются как социальные ситуативные психолого-педагогические задачи с широким спектром содержания учебно-воспитательной деятельности. Педагогические категории, предметы, действия, события, явления, идеи пишутся рисунками, задачи изображаются рисунками, так как «с рисуночной педагогикой каждый встречается ежедневно в жизни. В рисунках должно присутствовать очевидное значение, но педагогическая интерпретация никогда не может быть однозначной или определенной. [3, С. 151].

Составленные рефлексивно-пиктографические творческие задачи состоят из педагогических ситуаций, интерпретация последних каждым учителем может воссоздать через свое видение рисуночного текста свою ситуацию и сформировать рефлексивную позицию учителя.

Вариативность решения рефлексивно-пиктографических творческих задач заключается в поэтапном отражении следующего:

1) Визуальное знакомство с иллюстративными ситуациями, мысленное «прощупывание» пиктографической задачи.

2) Этап мысленного осознания. Адекватный перевод визуальной картины на язык слов. Понимание условия пиктографической задачи, её сущности.

3) Аналитико-оценочный этап связан с анализом и оценкой визуальной ситуации, выявлением проблемы данной задачи.

4) Этап планирования (прогнозирования) способов решения самой задачи, разработка «пошагового» решения, показа вариантов и путей решения.

5) Коллективная мыследеятельность учителей. Выбор оптимального варианта решения большинством учителей.

6) Принятие решения. Рефлексивно-пиктографическая творческая задача завершается коллективным принятием решения.

7) Рефлексивные продвижения. Учителя сами себе дают практические рекомендации для повышения эффективности осуществления педагогической деятельности на основе приемов рефлексии.

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

Мы выделяем следующие функции рефлексивно-пиктографических творческих задач:

1) *Эмотивная функция* – направлена на создание положительного эмоционального фона и вызывает «энергетическую» эмоциональную реакцию учителей;

2) *Информативная* – возможность обогатить теоретические знания;

3) *Аналитическая* – осознанный перенос теоретических знаний в наглядно-иллюстративную форму;

4) *Стимулирующая* – «пробуждение» стремления и готовности к осознанию необходимости овладения педагогической рефлексией;

5) *Корректирующая* – оценка и самооценка педагогических действий; личностно-ориентирующая – фиксация учителем смысла и ценности педагогической деятельности, формирование «профессионального я».

Исходя из особенностей рефлексивно-пиктографических творческих задач, в процессе включения педагогов в процесс их решения, был использован алгоритм, который состоит из следующих шагов:

- описание педагогической ситуации;
- выявление отрицательных приемов работы исходя из данной ситуации;
- выявление положительного приема из рассматриваемой ситуации;
- выбор правильного решения;
- соотнесение себя с данной ситуацией и способами ее разрешения;
- объяснение ситуации с позиции себя как субъекта ситуации;
- объяснение ситуации с позиции ученика;
- объяснение правильности выбора способа решения.

В качестве пиктографических ситуаций к рефлексивно-творческим задачам мы использовали репродукции картин известных художников, фотографии, на которых запечатлены приемы их педагогической практики, школьной реальности, предлагались «студенческие зарисовки на тему школы и ученика». Каждая пиктографическая ситуация несет в себе определенное сообщение, характеризуется проблемностью и отражает взаимодействие субъектов образовательного процесса.

В контексте формирования педагогической рефлексии у начинающих педагогов пиктографические ситуации помогают увидеть иллюстративное проявление действий и поступков учителей, переосмысливают имеющиеся знания, позиционируют их к педагогической деятельности.

Значение мы придавали разработке пиктографических ситуаций самими педагогами, которые они демонстрировали перед аудиторией и искали пути их решения.

Интерпретация педагогических ситуаций воссоздавалась через свое видение рисуночного текста, а задачи заключенные в данной ситуации носят самый различный характер по своему направлению: на разрешение конфликтной ситуации, на определение коммуникативной компетентности, на осознание собственной компетентности.

Главное, что в таких задачах задействован личный опыт педагогов, что способствует осознанию себя в педагогической деятельности, увидеть и осознать свой уровень рефлексивной культуры, осознание собственных действий в процессе взаимодействия с учащимися, соотнести с собственными действиями поступки и действия, отраженные в пиктографической ситуации.

При демонстрации таких задач мы выстраивали проблемно-аналитическое поле: опишите устно пиктографическую задачу, назовите возможные причины поведения учеников, перечислите варианты поведения учителя в соответствии с культурой учителя. Результирующей в проблеме является определение рефлексивной позиции – какие действия предприняли бы вы в данной ситуации и почему.

Педагоги давали описание ситуации, анализировали причины, рассуждали, что могло привести к такому действию учителя (или ученика), было ли это случайностью или целенаправленным действием, затем внимание акцентировалось на аргументах в

пользу действий субъекта ситуации, раскрывали признаки, указывающие на верные рассуждения.

В итоге педагоги выражают собственную рефлексивную позицию и отвечают на вопрос, как поступать в данной ситуации, как они поступали ранее и что можно изменить в их прошлом опыте.

Важным при решении рефлексивно-пиктографических творческих задач являлось анализирование их с различных проекций. Анализируя решение такой задачи, педагоги проживали ее, выражали рефлексивную позицию, анализируя собственные действия в заданной ситуации. Основополагающей рефлексивной позиции является то, что при первом знакомстве с «рисуночной» ситуацией, задачей педагоги полагали, что ее решение не представляет трудности. Изначальное же коллективное решение показало, что педагоги часто приходят к различным заблуждениям и они зачастую не могут входить в рефлексивную позицию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубаков, А.В. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза посредством ситуативных задач : автореф. дис. … канд. пед. наук / А.В. Дубаков. – Магнитогорск, 2009.
2. Качалова, Л. П. Структурно-функциональная характеристика педагогической рефлексии / Л.П. Качалова. – Шадринск, 2006.
3. Сайгушев, Н. Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя : дис. … д-ра пед. наук / Н.Я. Сайгушев. – Магнитогорск, 2002.

УДК 378

А.В.Качалов,
г. Шадринск

Творческая самостоятельность: компонентностный состав

В данной статье представлена сущность понятия «творческая самостоятельность», выделены компоненты творческой самостоятельности студентов.

Самостоятельность, творческая самостоятельность,

В современных научных изысканиях нет однозначного толкования понятия «творческая самостоятельность», к изучению ее составляющих обращаются исследователи в различных контекстах и проекциях. В силу этого обстоятельства мы обратимся к понятию «самостоятельность» и на этой основе подойдем к определению творческой самостоятельности.

В психологии вопросы самостоятельности чаще всего рассматриваются в связи с изучением активности личности. Так, в трудах С.Л. Рубинштейна проблема активности и самостоятельности личности рассматривалась в контексте его общей концепции детерминации, согласно которой внешние причины действуют через посредство внутренних условий. С.Л. Рубинштейн считал, что в объяснении психических явлений необходимо исходить из реального бытия человека в его взаимоотношениях с внешним миром. Все психические явления зависимы и производимы от природного и общественного бытия человека, его определяющих. С.Л. Рубинштейн дал наиболее объективное определение самостоятельности, которая характеризуется как «сознательная мотивированность действий и их обоснованность», «неподверженность

чужим влияниям и внушениям», «способность человека усматривать самому объективные основания для того, чтобы поступать так, а не иначе».

Понятие самостоятельности в педагогике выступает как интегральное качество личности в целом, как одна из характеристик одной из ее сторон: воли (Б.П. Есипов); мыслительных процессов, (Ю.К. Бабанский, Н.А. Менчинская и др.); способности: способности к познавательному поиску (Г.И. Щукина), способности планировать, систематизировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность без постороннего руководства и помощи извне (И.Я Лернер); умения увидеть и поставить новый вопрос, новую проблему и решить ее своими силами (М.А. Данилов); учебно-познавательной активности, тесно связанной с творческим мышлением (П.И. Пидкасистый, И.Т. Огородников) и другие.

Сущность понятия «творческая самостоятельность» состоит в преобразующей, созидательной деятельности человека, которая как специфическая форма активного отношения к миру является условием проявления и развития различных форм творческой деятельности человека. Основа творческой деятельности – внутренняя мотивация, которая стимулирует активность человека, его стремление достигнуть определенной цели. Человек, оперируя образами внешнего мира, преобразовывая, сопоставляя, соотнося, перерабатывая их в сознании, создает новые образы, решая те или иные изобразительные задачи на пути к главной цели – реализации своего творческого замысла. Внутренняя мотивация, как основа творческой активности включает в работу такие способности человека, как целенаправленное восприятие, воображение, гибкость ума, дивергентное мышление, воля, активная деятельность, трудолюбие и др. Поэтому главной закономерностью творческой самостоятельности является созидательная деятельность, труд, рожденный внутренней мотивацией.

Исходя из данных позиций можно сказать, что творческая самостоятельность это качество развивающейся личности, направленное на активное и самостоятельное приобретение знаний, умений и навыков. Это утверждение себя путем самоорганизации и самоуправления, саморазвития и самореализации на основе самосознания, внутренней свободы и личной ответственности за принятые решения. Творческая самостоятельность есть основа развития личности в направлении к творчеству вообще и к творчеству в области изобразительного искусства в частности. Понятие «творческая самостоятельность» студентов педвуза имеет свое дальнейшее развитие в ходе их творческой деятельности и в итоге приобретает смысл понятия, определяющего творческое лицо педагога, его оригинальность и неповторимость творческого пути в профессиональной деятельности.

Анализ содержания самостоятельности, раскрывающийся в трудах М.А. Данилова, К.К. Платонова, Н.А. Половниковой, Т.И. Шамовой, позволил нам выделить следующие компоненты творческой самостоятельности студентов:

Мотивационно-ценностный компонент предусматривает сформированность профессионального интереса, отношения к образованию как к ценности, потребностей и мотивов учебно-профессиональной деятельности, способности определять цели и задачи учебно-профессиональной деятельности, потребности самостоятельно приобретать знания и умения; Значительную роль в формировании у студентов творческой самостоятельности играют потребность в образовании и мотивы учебно-профессиональной деятельности. Одним из важнейших мотивов формирования творческой самостоятельности является мотив достижения успеха. Выделяют четыре уровня мотивации достижения успеха: стремление к успеху, надежда на успех, субъективно-оценочная вероятность достижения успеха, субъективные эталоны оценки достижения. Стремление к успеху является значимым механизмом развития творческой самостоятельности студентов.

Операционно-практический компонент отражает способность самостоятельно планировать свою деятельность и использовать знания разнообразных методов и способов приобретения учебно-профессиональных умений и навыков. Данный компонент включает в себя систему различных умений и навыков: общеучебных, интеллектуальных, предметных, коммуникативных и других. Наиболее значимыми для творческой самостоятельности умениями являются умения самоуправления, планирования и самоконтроля и рефлексирования в достижении результатов творческой деятельности.

Эмоционально-волевой компонент определяет сформированность волевых качеств в достижении поставленных целей и задач, стремление к рефлексии, способность испытывать удовольствие от процесса и результатов творческой деятельности. Это проявляется в проявлении настойчивости и организованности в достижении поставленной цели.

Итак, творческая самостоятельность представляет собой качество развивающейся личности, она ориентирована на активное приобретение знаний, умений и навыков и их творческое использование в учебной деятельности для создания творческого продукта.

Понятие «творческая самостоятельность» студентов имеет свое дальнейшее развитие в ходе их творческой деятельности и в итоге приобретает смысл понятия, определяющего творческое лицо педагога, его оригинальность и неповторимость творческого пути в педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинченко, Н.В. Развитие творческой самостоятельности студентов на пленэре (в работе над пейзажем) // Художественное образование и эстетическое воспитание: вопросы теории и практики : исследования и материалы. – Карачевск : КЧГУ, 2007. – С. 130-133.
2. Морозова, С.И. Творческие проекты как средство формирования социально-профессиональной компетентности студентов // Актуальные проблемы педагогики и образования : сб. ст. докторантов, аспирантов и соискателей / под ред. В.Д. Симоненко. – Брянск : Изд-во Брянского гос.ун-та, 2005.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.018

Н.М. Жданова,
г. Шадринск

Современные проблемы семейного воспитания младших школьников

Статья посвящена современным проблемам семейного воспитания младших школьников. Вместе с тем рассмотрены особенности осуществления семейного воспитания младших школьников.

Семья, воспитание, семейное воспитание, воспитательная работа.

Семья - это первая общественная ступень в жизни человека. Она с раннего возраста направляет сознание, волю, чувства детей. Под руководством родителей ребенок приобретает свой первый жизненный опыт, элементарные знания об окружающей действительности, умения и навыки жизни в обществе. Каждый родитель хочет он того или нет, является воспитателем.

Говоря о воспитании, существует множество определений относительно этого понятия. Воспитание в широком значении представляет собой целенаправленный, организованный процесс, обеспечивающий всестороннее, гармоничное развитие личности, подготовку её к трудовой и общественной деятельности.

Понятие "воспитание" в узком значении тождественно понятию "воспитательная работа", в процессе которой формируются убеждения, нормы нравственного поведения, черты характера, воля, эстетические вкусы, физические качества человека [2,8].

В современной педагогике под воспитанием понимается «целенаправленная содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной человека» [4,87].

Воспитывать – значит нести ответственность за жизнь и судьбу подрастающего человека, значит созидать счастливую личность в семье. Вместе с тем, именно в семье решаются и другие педагогические задачи. Их совокупность и формирует содержание семейного воспитания.

Семейное воспитание — сложная система, на него влияет наследственность биологическое (природное) здоровье детей и родителей, социальное положение, уклад семьи, количество членов семьи, материальная обеспеченность, отношение к ребенку [1,5].

Семейное воспитание — главная сила, способная дать обществу полноценную личность. Эффективность семейного воспитательного воздействия заключается в целенаправленности, систематичности и квалифицированном руководстве.

В психологии семейное воспитание рассматривается в первую очередь как «деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных

ориентации, обеспечивающих условия для его развития, подготовки к общественной жизни и труду» [1,5].

В современной отечественной педагогической литературе семейное воспитание рассматривается как процесс педагогического взаимодействия родителей и других членов семьи с детьми с целью создания необходимых социальных и педагогических условий для гармоничного развития личности ребенка, формирования у него жизненно важных свойств и качеств. В определенные периоды к семейному воспитанию могут привлекаться няни, репетиторы, домашние учителя и гувернеры. Следовательно, семейное воспитание – это процесс взаимодействий родителей и детей, который непременно должен доставлять удовольствие, как той, так и другой стороне, каждый ребенок невольно и неосознанно повторяет своих родителей, подражает папам и мамам, бабушкам и дедушкам [3,37].

Определяющая роль семьи обусловлена ее глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека. К тому же, семья для ребенка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Исходя из этого, педагоги считают, что семья и ребенок – зеркальное отражение друг друга. В результате, именно в семье формируются те качества, которые более нигде сформированы быть не могут. Кроме того, семья осуществляет социализацию (приспособление к окружающей общности людей - социуму), личности является концентрированным выражением ее усилий по физическому, моральному и трудовому воспитанию, профессиональной ориентации подрастающего поколения. Вот почему именно семья, формирует содержание общества: какова, типичная семья – таково и общество. Отсюда следует, что важнейшей

социальной функцией семьи является воспитание гражданина, патриота, будущего семьянина, законопослушного члена общества.

Семья может выступать в качестве положительного, так и отрицательного фактора воспитания. И вместе с тем, никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья [1,6].

По психическому здоровью семьи делятся на благополучные и неблагополучные. Дети, растущие в неблагополучных семьях, характеризуются широким спектром девиаций. Эмоциональное неблагополучие ребенка осложняет его жизнедеятельность, взаимодействие с окружающим миром, приводит к стрессам, неврозам и агрессивности. Неблагополучная обстановка в семье, применение недоступных приёмов воспитания, унижение человеческого достоинства детей и подростков. Имеющих место, как со стороны родителей, так и со стороны отдельных педагогов, привели за последние годы к росту случаев детских самоубийств и попыток суицидов [1,.6].

Ухудшается состояние здоровья детей и молодежи, которых все активнее поражают болезни, связанные с социальным неблагополучием (туберкулез, сифилис, ВИЧ-инфекция). Родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка и методами семейного воспитания, порой осуществляют его вслепую, интуитивно. Все это, как правило, не приносит позитивных результатов. В таких семьях нет прочных межличностных связей между родителями и детьми и, как следствие, «авторитетом» становится внешнее, зачастую негативное окружение, что приводит к «выходу» ребенка из-под влияния семьи [1,17].

Из семьи, семейного воспитания исходят у ребёнка представление о правде и справедливости, о чести и достоинстве, о правилах поведения и первых трудовых навыках. В российских семьях сложились определенные традиции, которые в деле семейного воспитания имеют непреходящие ценности [1,23].

В современной семье изменились условия выполнения ею своих важнейших функций: репродуктивной, воспитательной, хозяйственно-экономической, социально-статусной, досуговой, эмоциональной. Особую озабоченность педагогических коллективов вызывает резкое снижение воспитательного воздействия семьи, её роли в социализации детей [2,38].

В детстве закладываются традиции семейного воспитания:

- Если дети живут в обстановке критики, они учатся критиковать и обсуждать других людей.
- Если дети живут в обстановке вражды и злобы, они учатся быть злыми, учатся драться.
- Если дети живут среди насмешек, они становятся нерешительными и излишне скромными.
- Если дети живут в обстановке стыда и смущения, чувство собственного достоинства уступает место чувству вины [2,34].

Организация жизни и деятельности детей в семье с учетом их индивидуальных, возрастных особенностей требует правильного чередовании труда и отдыха детей, создания условий для трудовой деятельности, чтение книг, занятия спортом, играми, полноценного общения с родителями и друзьями. Распространенной ошибкой семейного воспитания является внимание родителей только учебному труду детей, недооценка ими бытового труда, участие детей в работах по самообслуживанию. Между тем, как показывает опыт, детей в бытовом, общественно полезном труде необходимо для воспитания многих важных черт характера ребенка. Дети одержимы стремлением к деятельности, творчеству.

Источником благополучия ребенка в семье, условием правильного воспитания, счастливого детства является любовь к нему родителей. Дети очень чутко реагируют на любовь и ласку, остро переживают их дефицит. Живя в семье, по словам В.А. Сухомлинского, ребенок должен быть уверен, что его, кто-то очень, очень любит и он тоже кого-то любит безгранично. Такая любовь создает чувство защищенности, душевного комфорта. При этом человек активнее постигает мир, легко овладевает знаниями. У него свободнее раскрывается дарования, он увереннее определяет свою дорогу в жизни, выбирает друзей [3,39].

Еще одним важным условием воспитания детей в семье является авторитет родителей. Авторитет родителей-то влияние отца и матери на детей основанное на уважении и любви к родителям, доверие к их жизненному опыту, словам и поступкам. Воспитание детей младшего школьного возраста авторитет родителей основывается на уверенности детей в правоте родителей, на стремлении подражать их действиям и поступкам. Без авторитета нельзя воспитать ребенка, формировать в нем качества хорошего человека.

Очень важно, чтобы в семье закреплялись навыки и привычки правильного поведения, которые формируются у ребенка в школе. Единые согласованные требования семьи и школы - одно из условий правильного воспитания детей в семье. Там, где педагог и родитель действует согласованно, лучше осуществлять учебно-воспитательную работу. Недопустимо чтобы родители неуважительно отзывались об учителе, позволяли пренебрежительное высказывание в его адрес. Это дезориентирует детей, толкает их на ложный путь приспособленчества, поиска компромиссного выхода из создавшегося положения. Единая система педагогических воздействий, единые требования, предъявляемые ребенку в школе и семье, способствуют выработке определенного динамического стереотипа поведения [3,46].

Но сейчас, к сожалению, происходящие в обществе социально-экономические и психологические процессы, сопровождаются рядом негативных явлений

организационного и бытового характера, оптимально влияющие на обучение и воспитание подрастающего поколения. Идет снижение качества воспитания и общей успеваемости. Одним из распространенных недостатков семейного воспитания становится в наше время культ вещей, приобретательство. В нынешнее экономическое время появилось много «бедных» семей. Проблемы одни: скудость бюджета. Материальное обеспечение остается одной из причин семейной напряженности на протяжении многих лет [3,47].

Одними материальными затруднениями, сколь бы то ни было острыми, кризис российской семьи не исчерпывается. В обществе, где часты проявления агрессивности, ненависти, злобы, вражды растёт численность детей «трудного поведения», и единственным, пожалуй, источником доброты, любви, человеколюбия, внимания, уважения, является семья, где царит любовь и взаимопонимание. Психологами доказано, что за трагедией подросткового алкоголизма и подростковой наркомании часто стоят не любящие своих детей родители. Главное требование к семейному воспитанию - это требование любви. Но здесь очень важно понимать, что необходимо не только любить ребенка и руководствоваться любовью в своих повседневных заботах по уходу за ним, в своих усилиях по его воспитанию, необходимо, чтобы ребенок ощущал, чувствовал, понимал, был уверен, что его любят, был наполнен этим ощущением любви, какие бы сложности, столкновения и конфликты, ни возникали в его отношениях с родителями или в отношении супругов друг с другом. Только при уверенности ребенка в родительской любви и возможно правильное формирование психического мира человека, только на основе любви можно воспитать нравственное поведение, только любовь способна научить любви [2,41].

Особого внимания заслуживают проблемы неполных семей (конфликтные, аморальные, педагогические несостоятельные, асоциальные) и вопросы воспитания детей в них. Закономерно, что полные семьи живут лучше неполных. Можно выделить несколько симптомов «болезни» неполной семьи: невротизм детей, одиночество, неумение общаться, разобщенность. И самое страшное, по мнению психологов - отсутствие понимания между детьми, родителями и стариками [2,64].

Исходя из вышесказанного, можно определить основные проблемы семейного воспитания.

Неблагоприятный психологический климат. Как известно, одним из важных условий является семейная атмосфера, которая определяется, прежде всего, тем, как члены семьи общаются друг с другом, тем социально-психологическим климатом, характерным для той или иной семьи, он и составляет то главное, что в большей мере определяет эмоциональное, социальное и другие виды развития ребенка [3, с.64].

Неэффективные воспитательные методы и приемы, с помощью которых родители целенаправленно воздействуют на ребенка. Холодное, эмоционально нейтральное отношение к ребенку неблагоприятным образом отражается на его развитии, оно тормозит его, обедняет, ослабляет. В то же время эмоциональное тепло, в котором ребенок нуждается так же, как и в пище, не следует выдавать в избыточном количестве, заваливая малыша массой эмоциональных впечатлений, привязывая его к родителям в такой мере, что он становится неспособным оторваться от семьи и начать жить самостоятельной жизнью [2, с.65].

Авторитет родителей, взрослых в воспитании детей. Анализ современной ситуации показывает, что родители с уважением относятся к потребностям и интересам своих детей, их взаимоотношения более демократичны и направлены на сотрудничество. Однако, как известно, семья является особым общественным институтом, где между родителями и детьми не может быть такого равенства, как между взрослыми членами общества. И хотя мы считаем, что сегодня следует

предоставлять ребенку больше свободы, чтобы он был более самостоятельным, мог действовать с большей ответственностью, все-таки не следует забывать, что жизненный опыт ребенка еще слишком ограничен. Поэтому он должен знать, что есть определенная область, где он волен действовать свободно, но есть и другая, где он должен подчиниться. В тех семьях, где отсутствует контроль за поведением ребенка и он не знает, что правильно, а что — нет, из этой неуверенности вытекает и его собственная нетвердость, а иногда даже и страх. [3, с.66].

Наказания и поощрения в воспитании детей. Ребенок учится многое понимать таким образом, что ему ясно дают знать, что является правильным, а что — нет: он нуждается в поощрении, признании, похвале или иной форме одобрения в случае, если он поступает правильно, и в критике, несогласии и наказании в случае неправильных поступков. Дети, которых хвалят за хорошее поведение, но которых не наказывают при неправильных действиях, обычно учатся всему более медленно и с трудом. Такой подход к наказанию имеет свою обоснованность и является вполне резонной составной частью воспитательных мер. При этом не следует забывать, что положительные эмоциональные переживания должны преобладать над отрицательными в процессе воспитания детей, поэтому ребенка следует чаще хвалить и поощрять, чем бранить и наказывать. Об этом родители часто забывают. Им иногда кажется, что они могут испортить ребенка, если лишний раз похвалят его за что-то хорошее; хорошие поступки они считают чем-то обычным и не видят того, с каким трудом дались они малышу. И родители наказывают ребенка за каждую, плохую отметку или замечание, принесенные им из школы, тогда как успеха (хотя бы относительного) они не замечают или намеренно недооценивают. На самом же деле им бы следовало поступать, наоборот: за каждый успех ребенка надо похвалить и постараться не заметить его неудач, которые случаются с ним не так уж часто. Важным в вопросе о наказании является условие, что оно должно следовать сразу же за проступком, так как если ребенок не знает, за что его наказывают, то и наказание не имеет никакого смысла и даже может принести ребенку вред. Есть и такие родители, для которых остаются незаметными тяжелые душевные потрясения их детей, а в случае неожиданной для них трагедии они не перестают удивляться. С другой стороны, некоторые родители чуть ли не принуждают ребенка к доверию, а если ребенок что-то утаивает от них, они считают это неблагодарностью и обижаются на него. Ребенок, понуждаемый таким образом полностью открыть свой внутренний мир, начинает чувствовать себя лишенным права иметь что-то свое, личное, сокровенное, принадлежащее только ему [9,с.69].

Роль бабушек и дедушек в воспитании детей. Дедушки и бабушки всегда отличались способностью дать детям какую-то долю своего эмоционального богатства, чего не успевают иногда сделать родители ребенка или из-за недостатка времени, или из-за своей незрелости. Дедушка и бабушка занимают в жизни ребенка и потому такое важное место, что они ничего не требуют от него, не наказывают его и не бранят, но постоянно делятся с ним своим душевным богатством. Следовательно, роль их в воспитании малыша бесспорно важна и довольно значительна. Однако не всегда она положительна, так как нередко многие бабушки и дедушки портят детей излишней снисходительностью, чрезмерным вниманием, тем, что исполняют каждое желание ребенка, задаривают его подарками и чуть ли не покупают его любовь, перетягивая на свою сторону. В отношениях бабушек и дедушек со своими внуками есть и другие «подводные рифы» — они вольно или невольно подрывают авторитет родителей, когда разрешают ребенку делать то, что они запретили. Случается, что бабушки берут на себя роль матери, заслоняя собой настоящую мать ребенка. Иногда бабушки и дедушки требуют, чтобы все с ними делились, хотят быть в курсе всех семейных дел, все решать

сами, во все вмешиваются и т.п. Главная трудность здесь в том, что они оказывают иногда решающее воздействие на ребенка, однако ответственности за него уже не несут, и когда в воспитании что-то идет не так, они обвиняют в этом родителей. [2, с.79].

Неполная семья. Проблема неполной семьи заключается в здоровье детей. Ученые пришли к выводу, что дети из неполных семей значительно чаще, чем дети из полных семей, подвержены острым и хроническим заболеваниям, протекающих в более острой форме. Основными факторами риска здоровья в неполной семье являются: наличие вредных привычек, социально-бытовая и жилищная неустроенность, несоблюдение гигиенических норм жизни, самолечение и т. п.

Из всего выше сказанного следует, что специфический образ жизни семьи с одним родителем ощутимо отражается на воспитательном процессе [3, с.86].

Таким образом, влияние семьи на ребенка сильнее всех других воспитательных воздействий. С возрастом оно ослабевает, но никогда не утрачивается полностью. В семье формируются те качества, которые нигде, кроме как в семье, сформированы быть не могут. Семья обеспечивает преемственность традиций. Важнейшей социальной функцией семьи является воспитание гражданина, патриота, будущего семьянина, законопослушного члена общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров, Ю.П. Педагогическое искусство и его проблемы / Ю.П. Азаров // Педагогика. – 2009. – № 11. – С. 134-136.
2. Жаренкова, Т.Н. Воспитательная система школы / Т.Н. Жаренкова // Классный руководитель. – 2008. – №1. – С. 35-59.
3. Монастырский, В.А. Методические рекомендации по организации активных форм работы с родителями / В.А. Монастырский, Л.А. Каримова. – Тамбов, 2005. – 328 с.
4. Педагогический словарь / под ред. Кирова И.А., Н.К. Гончарова. — М. : Просвещение, 2007. – 467 с.

УДК 378

Е.Р.Ипатова,
г.Екатеринбург

Педагогическая технология формирования социально-профессиональной мобильности студентов вуза

В статье рассмотрена педагогическая технология формирования социально-профессиональной мобильности студентов вуза, критерии и показатели сформированности социально-профессиональной мобильности студентов вуза.

Технология, педагогическая технология,

Одной из наиболее актуальных проблем современного образования является проблема организации такого образовательного процесса в вузе, в котором бы успешно решались следующие задачи: определение условий, содержания и методов работы по активизации творческого потенциала студентов; развитие познавательной активности личности, удовлетворяющей познавательные и профессиональные интересы, способствующие становлению их мобильности.

Решение этой задачи непосредственно связано с проектированием новых образовательных технологий, обеспечивающих достижение высокого качества и гарантированного результата профессиональной подготовки будущего специалиста, обладающего качествами мобильности и динамичности, профессионализма и умения адаптироваться в окружающем социуме. Во многом это обусловлено социально-экономическими условиями, характером и содержанием труда специалистов, а также модернизацией высшей школы.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы по проблеме профессиональной подготовки высококлассных специалистов показал, что наиболее сложной и труднопрогнозируемой характеристикой модели специалиста является личностная составляющая. Прежде всего, следует иметь в виду социальные, психологические качества личности, которые отражают ее мировоззренческие установки, ориентируют на выполнение определенной социальной функции, а также социально-профессионально значимые качества. В связи с этим формирование социально-профессиональной мобильности выпускника становится необходимой педагогической стратегией.

Исследования в области мобильности раскрывают аспекты формирования профессиональной мобильности (А.И. Архангельский, Л.В. Горюнова, Л.М. Митина, Е.Г. Неделько и др), рассматривают направления подготовки выпускников к социальной и профессиональной мобильности (Н. Зверева, С. Шевченко, О. Каткова и др.), раскрывают понятие «социальная мобильность», которая понимается как самосовершенствование личности, основанное на стабильных ценностях и потребности к саморазвитию. Система ценностей, как указывают авторы, составляющая основу отношений человека к окружающему миру, к другим людям, к самому себе, определяет все принимаемые человеком решения, в том числе и сугубо профессиональные. [3, С.88.]

В таком понимании социальной мобильности четко просматривается необходимость формировать у будущего специалиста способность обрести позицию активного субъекта социума, способность ориентироваться на рынке труда, формирование готовности в смене вида или содержания своей профессиональной деятельности. В этом аспекте профессиональная мобильность приобретает значение, в котором она рассматривается как способность и готовность человека к смене своей трудовой деятельности (профессии) и предполагает возможность перемещения специалиста по должностной вертикали и горизонтали (из одной отрасли в другую). Профессиональная мобильность в данном аспекте имеет свою специфику, поскольку связана с содержанием и особенностями приобретенной профессии.

Из приведенных характеристик социальной и профессиональной мобильности несложно увидеть, что профессиональная и социальная мобильность взаимосвязаны: с одной стороны, развитие способности к овладению профессиональными качествами стимулирует потребность в саморазвитии. С другой, сформированная потребность в самосовершенствовании облегчает освоение новых знаний, умений. В этом нами усматривается наличие инверсионной зависимости социальной и профессиональной мобильности и мы можем оперировать понятием «социально-профессиональная мобильность». В обобщенном виде формирование профессиональной мобильности предполагает при этом развитие у студентов способности достаточно быстро и успешно овладевать необходимыми знаниями, современными технологиями, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности. Формирование социальной мобильности связано с развитием у студентов потребности в саморазвитии.

По нашему мнению, сущность социально-профессиональной мобильности может быть представлена как готовность личности к оперативной смене сферы профессиональной деятельности, которая проявляется в активности и деятельностном интересе к профессиональной деятельности, адаптивность к различным видам профессиональной деятельности, настроенности на творческое отношение к выполняемой деятельности и как результат самореализующаяся и самодостаточная личность.

Педагогическая технология формирования социально-профессиональной мобильности студентов вуза обеспечивает взаимосвязь теоретической и практической стороны профессионального образования и направлена на поддержку студента в становлении как субъекта организуемой внеучебной преобразующей деятельности, и которая функционально обеспечивает полноценное проявление личностных функций субъектов образовательного процесса за счет использования активных форм и методов формирования социально-профессиональной мобильности.

Исходя из признаков педагогической технологии, мы сочли необходимым разработать пошаговый алгоритм технологии формирования социально-профессиональной мобильности студентов вуза, в котором учитывали, что чем разнообразнее образовательная среда, тем легче раскрыть уникальность и индивидуальность каждого студента.

Шаг первый – исходно-диагностический – направлен на выявление уровня социально-профессиональной мобильности студентов, выявление причин объективных и субъективных, затрудняющих проявление социальных, психологических и профессиональных качеств личности. С этой целью проводится включенное наблюдение, беседы, анкетирование и проведение диагностических процедур, проецируемых на социальные, психологические, личностные компоненты социально-профессиональной мобильности студентов вуза.

Шаг второй – критериально-определяющий – связан с разработкой критериев и показателей, уровней сформированности социально-профессиональной мобильности студентов вуза, разработкой технологической карты формирования социально-профессиональной мобильности для выявления уровня ее сформированности. Определение критериев и показателей основано на анализе исследования Зновенко Л.В. [4, С.16], которые позволили утверждать, что эмпирически проверяемыми критериями и показателями сформированности социально-профессиональной мобильности студентов вуза являются:

- *мотивационный критерий*, позволяющий оценивать мотивы личности, побуждающие к деятельности по становлению и развитию социально-профессиональной мобильности. Показателями данного критерия мы выделяем: возрастание уровня мотивации студента к развитию социально-профессиональной мобильности, проектированию своей социально-индивидуализированной траектории);

- *проективно-адаптивный критерий*, позволяющий оценить способности личности к организации деятельности, направленной на достижение определенных целей. Показатели данного критерия: способность проектировать собственную траекторию развития социально-профессиональной мобильности, умение избирать путь, соответствующий своим возможностям;

- *организационно-деятельностный критерий*, позволяющий оценивать процесс и результат деятельности личности по достижению целей и решении выдвигаемых задач, процесс и результат деятельности личности по становлению и развитию социально-профессиональной мобильности. Показатели данного критерия: способность к самореализации и саморазвитию, движение студента, имеющее вертикальную и горизонтальную направленность.

- *рефлексивно-творческий*, позволяющий оценить способности личности к самопознанию в продвижении социально-профессиональной мобильности и творческой самореализации. Показатели данного критерия: способность осуществлять рефлексию и творческое отношение к различным сферам профессиональной деятельности.

Шаг третий – планово-прогностический – прогнозирование формирования социально-профессиональной мобильности студентов на ближайшую (1, 2 курсы), среднюю (3,4 курсы) и дальнюю (5 курс) перспективы.

Шаг четвертый – процессуально-технологический – предполагает отбор содержания, форм, методов, средств формирования социально-профессиональной мобильности и их интенсивное внедрение в процесс, разработка системы занятий внеучебной деятельности по реализации личностно-ориентированной технологии формирования социально-профессиональной мобильности студентов, выявление педагогических условий, оказывающих эффективное влияние на становление и формирование социально-профессиональной мобильности студентов во внеучебной деятельности. Процессуально-технологический шаг реализации технологии предполагал: рефлексивное позиционирование, выполнение проективно-творческих заданий, решение социально-профессионально-ситуативных задач, проведение ролевых, имитационных игр, тренинговые упражнения, введение дискурса и дискуссий, творческое проектирование и прогнозирование и пр.

Шаг пятый – итогово-диагностический – выявление уровня сформированости социально-профессиональной мобильности, выявление причин, мешающих достижению прогнозируемого результата, планирование дальнейших шагов по их устранению.

Важным условием реализации личностно-ориентированной технологии формирования социально-профессиональной мобильности явилось конструирование индивидуальной траектории, актуализирующей поле личностного смысла формирования социально-профессиональной мобильности студентов. Индивидуальная образовательная траектория - целенаправленная деятельность, определяющая индивидуальный образовательный маршрут, которая реализуется через ряд направлений: содержательное (вариативные учебные планы и образовательные программы); деятельностное (специальные педагогические технологии); процессуальное (организационный аспект). Это персональный путь реализации личностного потенциала каждого в образовании. [1,С.25].

Данные положения позволили нам считать основным технологическим сопровождением индивидуальной траектории формирования социально-профессиональной мобильности следующее: индивидуальная программа, которая включает**:** результат, которого студент хочет достичь; этапы, которые он должен пройти для достижения цели; инструментарий; необходимость и степень педагогической помощи и поддержки; время, которое студент должен затратить на каждый этап, портфель достижений.

Выстраивание индивидуальных траекторий формирования социально-профессиональной мобильности студентов в воспитательном процессе вуза должно проходить на основе принципов личностного целеполагания, выбора индивидуальной траектории, ситуативности, рефлексии. Индивидуальную траекторию (программу) формирования социально-профессиональной мобильности мы рассматриваем как своеобразную модель достижения студентом более высокого уровня мобильности и которая включает в себя: целевое назначение; параметры наличного состояния социально-профессиональной мобильности, что позволяет оптимально проектировать индивидуальный процесс «присвоения» компонентов социально-профессиональной

мобильности (мотивационный, деятельностный, рефлексивный, творческий, адаптивный); параметры конечного состояния; диагностика достижений.

Проектирование индивидуальной траектории развития профессиональной мобильности осуществляется пошагово: определение потребности и мотивов студентов и постановка цели. На данном шаге устанавливаются и классифицируются мотивы студентов по отношению к социально-профессиональной мобильности, видам деятельности; прогнозирование индивидуального развития. Каждый студент составляет исходный концепт (содержательный образ проблемы), который ему предстоит освоить, которые определены им как субъективно значимые; личностное целеполагание - фиксация приоритетных зон своего внимания в формируемом качестве, проектирование путей достижения целей; демонстративно-мобильный - предполагает демонстрацию студентом своих конечных продуктов, результатов и форм их представления, выход студентов в адекватные ситуации с демонстрацией компонентов социально-профессиональной мобильности; рефлексивно-оценочный - выявляются сформированные «продукты», соотносятся результаты со способами достижения цели, проецируются на эталонные образцы, осуществляется оценка и самооценка деятельности и сформированности данного личностного качества.

Разработанная нами технология формирования социально-профессиональной мобильности студентов вуза внедрялась на формирующем этапе, результаты которого показали различия в уровнях сформированности данного качества и наиболее значительные изменения были отмечены у студентов четвертого и пятого курсов, а уровни сформированности социально-профессиональной мобильности в динамике показали движение к высокому – рефлексивно-творческому уровню, на котором оказалось на завершающем этапе опытно-экспериментальной работы оказалось 79% студентов, на необходимом и достаточном уровне – 21% студентов. Это говорит об эффективности внедрения разработанной нами личностно-ориентированной технологии формирования социально-профессиональной мобильности студентов вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова, М.К. Индивидуальность и индивидуальный подход / М.К. Азимова, В.Т. Козлова. – М., 1992.
2. Бондаренко, Т.А. Педагогические условия формирования рефлексивной культуры у студентов : автореф. дис. … канд. пед. наук / Т.А. Бондаренко. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.
3. Зверева, Н. Подготовка выпускника к социальной и профессиональной мобильности / Н. Зверева, С. Шевченко, О. Каткова // Высшее образование в России. – 2006. – № 6. – С. 89 – 93.
4. Зновенко, Л.В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования : автореф. дис. … канд. пед. наук / Л.В. Звоненко. – Омск, 2008. – 23 с.

УДК 378

Д.В. Качалов,
г. Шадринск

Теоретико-методологические основы формирования педагогической культуры у студентов вуза - будущих учителей

Рассмотрены теоретико-методологические основы формирования педагогической культуры у студентов вуза - будущих учителей.

Педагогическая культура, системный подход, личностно-деятельностный и компетентностный подходы.

Постановка актуальности формирования педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей обусловливает выбор теоретико-методологический оснований для построения концепции. Выбор тех или иных подходов для исследования определяется спецификой изучаемого феномена. В нашем исследовании мы выделяем системный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы.

Системный подход предполагает четкую постановку проблемы, цели исследования, определения средств ее решения, способствует улучшению организации исследования и анализа систем и подсистем, направленных на решении исследуемой проблемы. Определение целевых ориентаций формирования педагогической культуры у будущих учителей в содержательном аспекте требует целеполагания.

Основной целью формирования педагогической культуры у будущих учителей выступает обеспечение развития потенциальной активности будущего учителя, его готовности и стремления к осуществлению продуктивной познавательной деятельности по усвоению компонентов педагогической культуры, вооружение его совокупностью психолого-педагогических знаний, умений, навыков и опыта. Декомпозиция проявляется в области выделения компонентов педагогической культуры и в необходимости уделить внимание каждому из них: мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

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

Личностно-деятельностный подход (В.С. Безрукова, В.В. Давыдов, К.М. Дурой-Новакова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.И. Ильясов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А.В. Петровский, К.К. Платонов, Е.И. Рогов, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, Д.Г. Эльконин и др.) выступает в качестве новой парадигмы и является ведущим направлением современного образования. Личностно-деятельностный подход в нашем исследовании выступает как: *необходимый методологический инструментарий* в ходе изучения педагогических дисциплин студентами в процессе формирования педагогической культуры (воспитание личностно-деятельностной активности студентов и способствование дальнейшему развитию их познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик); *теоретико-методологический принцип* с позиции педагога означает организацию и управление целенаправленной деятельностью будущих учителей через реализацию субъект-субъектного взаимодействия, равнопартнёрского сотрудничества для совместного решения учебных задач в контексте направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентации, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности по проблеме осуществления продуктивной познавательной деятельности; с позиции будущих учителей личностно-деятельностный подход в процессе формирования педагогической культуры способствует воспитанию

саморегуляции, самооцениванию; *методологическое условие* формирования педагогической культуры у будущих учителей через самооценивание и саморазвитие своей личности в процессе подготовки к профессионально-педагогической деятельности и деятельности по усвоению целостного педагогического знания и организации субъект-субъектного взаимодействия, основанного на сотрудничестве, взаимовыгодном диалоге.

Компетентностный подход. В отечественном образовании переход к компетентностному подходу обусловлен тем, что основополагающим фактором современной парадигмы образования является повышение качества обучения будущих специалистов. [2, С.35]. В нашем исследовании компетентностный подход выступает как: *необходимый методологический инструментарий* в процессе изучения педагогических дисциплин студентами (обогащение знаний за счет интегративной картины формируемого знания в содержании педагогических дисциплин); *теоретико-методологический принцип* с позиции педагога означает разработку интегративного содержания педагогических дисциплин и включенность студентов в освоение целостного педагогического знания о ценнотях педагогической культуры на основе решения ситуативных задач, содержащих необходимость разрешения с позиции целостности; *методологическое условие* формирования педагогической культуры у будущих учителей через организацию продуктивной познавательной деятельности и ее проецирование на профессионально-педагогический «пласт» будущей профессионально-педагогической деятельности.

Компетентностный подход в нашем исследовании помогает раскрыть содержание и структуру педагогической культуры, элементы целостного педагогического знания о ценностях педагогической культуры и педагогического труда в целом в контексте профессионально-педагогической компетентности будущих учителей, определить роль данного феномена в контексте педагогической деятельности, более эффективно подойти к формированию педагогической культуры через выбор способов и приемов, форм.

Выделенные подходы к формированию педагогической культуры у будущих учителей находятся в тесной взаимосвязи друг с другом, обнаруживают между собой единство, определяя совокупность принципов к организации рассматриваемого процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 271 с.
2. Куприна, Т.В. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности студентов менеджеров при изучении иностранного языка : дис. … канд. пед. наук / Т.В. Куприна. – Екатеринбург, 2006.
3. Прогностическая концепция целей и содержания образования / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М. : Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994. – 131 с.
4. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

УДК 378

А.В. Качалов,
г.Шадринск

Формирование творческой самостоятельности у студентов педвуза вуза посредством творческих ситуаций

В статье раскрываются функциональные возможности творческих ситуации в формировании творческой самостоятельности будущих учителей.

Творческая ситуация, творческая самостоятельность

Одной из главных целей подготовки будущего учителя в педвузе является формирование готовности к самостоятельной творческой профессиональной деятельности. Анализ научной литературы (В.И. Андреев, А.А. Бизяева, С.Ю. Залуцкая, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.) показывает, что самостоятельная творческая профессионально-педагогическая деятельность обладает специфическими признаками, в которой учитель, выполняя присущие ему профессиональные функции, творит и проявляет себя как самостоятельная личность по отношению к профессиональным явлениям: самостоятельно ищет и находит, выбирает и осмысливает, осознает и анализирует, творчески преобразует, реализует и имеет личную ответственность.

К проблеме формирования творческой личности обращены исследования, раскрывающие пути и средства, способы развития творческих способностей (В.А. Горский, Е.Б. Евладова, О.Е. Лебедев, Е.Я. Ямбург и другие); исследования, посвященные проблеме развития творческого воображения, творческой активности (Д.Б. Богоявленский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Т.И. Шамова и другие); исследования, обращенные к проблеме развития творческого мышления (Б.М. Теплов, А.А. Ухтомский и другие), развития творческого потенциала (А.Н. Леонтьев, А.М. Матюшкин и другие). Вопросы развития творческой самостоятельности раскрыты в исследованиях В.В. Дрозиной, А.В. Кирьяковй, В.А. Беликова, В.А. Андреева и других. Однако, проблема формирования творческой самостоятельности студентов педвуза, решение которой обеспечивает самоопределение и самореализацию личности весьма ограниченно представлена в исследованиях. Это обусловливает поиск путей и средств формирования творческой самостоятельности будущих учителей.

Подготовка будущего учителя к самостоятельной профессиональной творческой деятельности требует формирования творческой самостоятельности, которая обеспечивает в дальнейшем способность к творческому применению профессиональных знаний в решении педагогических задач, педагогических проблем, умения обновлять и совершенствовать режиссуру урока, проявлять творческую смелость, активность и инициативность.

В качестве специфических признаков, характеризующих творческую самостоятельность нами выделены: рефлексия, избирательность, смыслопоиск, творческая самореализация и самоактуализация, опосредованность, проективность.

На основе уточнения педагогических трактовок понятия творчества и творческой деятельности, мы определяем творческую самостоятельность как созидающую творческую деятельность, основанную на способности отклоняться от традиционных способов решения задачи, генерировать новые идеи, ориентироваться в новой ситуации в условиях самостоятельного решения проблемы.

Определение творческой ситуации как средства формирования творческой самостоятельности будущего учителя обусловлено тем, что это особым образом организованная личностно-ориентированная ситуация, которая выступает как некая педагогическая среда, приводящая в движение механизмы самостановления будущего учителя, в которой востребуется творческая самостоятельность [5, С.77].

Представляя собой единицу учебного процесса творческая ситуация создает условия для актуализации целостных, ценностно-смысловых отношений личности субъекта к изучаемым объектам, процессам, явлениям и в которой учебные действия осуществляются самостоятельно и творчески в контексте будущей педагогической деятельности.

Анализ научной литературы, диссертационных исследований проблемы формирования творческих способностей, развития творческого мышления, творческой самостоятельности студентов вуза показал, что творческая ситуация это представляет собой некую модель, в которой находят отражение механизмы личностного становления, личностного развития студентов, проявлений их личностных функций: рефлексии, мотивации, переосмыслении ценностей, поиска и образования нового личностного смысла и овладения личностным опытом, свободного самостоятельного выбора и принятия личной ответственности [4, С.74].

Мы рассматриваем творческую ситуацию как соответствующую процессу формирования творческой самостоятельности будущих учителей, так как она создает условия для организации полноценного педагогического процесса, в котором актуализируются проявления личности, творческой самостоятельности, субъективируется творческая деятельность, самовыражение личности в творческой деятельности.

Выделяя структурную логику творческой ситуации, мы, опираясь на исследование Н.Ю. Ермиловой, Н.В. Ходяковой [2,С. 67; 5], выделяем в ее конструкте: цель, содержание, ядро и технологический процесс.

Цель творческой ситуации - развитие самостоятельности, творчества, инициативы, рефлексии; формирование умений принимать ответственные решения и анализировать свои поступки и действия с позиции творчества и профессионализма; содействие присвоению личностных смыслов и ценностей в творческой деятельности, основанной на самостоятельности.

Содержание творческой ситуации предстает в виде последовательно усложняющихся задач с профессионально-педагогической направленностью, вариативных творческих заданий, вопросов, требующих поисковых, исследовательских, творческих способов решения и проявления самостоятельности, творчества, выход за пределы стереотипа и как результат, обретение опыта самостоятельной творческой деятельности и позиционирование себя как самостоятельной творческой личности учителя.

Ядро творческой ситуации составляет собственно модель - ситуации самостоятельной творческой деятельности, проецируемой на педагогическую профессию: игра, задача, учебная проблема, коллизия.

Технологический процесс, в основе которого лежит включение студентов в деятельность, выполняя которую будущий учитель овладевает заранее заданным опытом и который формирует смысловые отношения студентов, их личностный и творческий опыт.

В своем исследовании творческие ситуации мы сгруппировали в следующем виде:

1) рефлексивно-актуализирующие;
2) диалоговые;
3) познавательно-практические;
4) игрового-моделирования.

Рефлексивно-актуализирующие творческие ситуации. В основе таких ситуаций лежит самостоятельное преодоление студентом противоречия между ресурсами «Я» и требованиями ситуации, что в итоге выступает как творческое открытие принципа

решения и одновременно творческом саморазвитие. Рефлексия в данном случае проявляется в осмыслении предметной проблемной ситуации, определяемой содержанием задачи, и обращением студента к самому себе, к переосмыслению своей деятельности, что ведет к становлению нового облика «Я» как способного к творчеству и творческой самостоятельности.

Рефлексивная самоорганизация творческой самостоятельности предусматривает развитие интеллектуальной мобильности, рефлексии педагогического опыта студента и эмоциональных возможностей. Существенным для нас является то, что собственная личностная позиция студентов к совершенствованию своего творческого роста, установки на анализ и осмысление процесса и результата своей деятельности, понимание своей индивидуальности, достоинств ведет к сознательному и целенаправленному управлению своей деятельностью. В процессе подготовки будущего учителя неотъемлемым является не только получение определенных знаний, умений и навыков, но и формирование творческой самостоятельности, востребование ее в различных образовательных ситуациях, в которых студент может проявить гибкость, нестереотипность и оригинальность мышления, способность быстро менять действия в соответствии с новыми условиями.

Диалоговые творческие ситуации связаны с тем, что ценность диалога заключается в осознании студентами содержания ситуации, задачи, проблемы, а это ведет к новообразованиям в самосознании личности, затрагивая при этом и мотивационную сферу

Ситуации данного вида являются нравственными по содержанию, и одновременно, переживаются в виде эмоциональной окрашенности собственной позиции в диалоге, с одной стороны. С другой стороны, диалоговые ситуации активизируют интерес к творческому процессу, развивают самостоятельное творчество, способствуют актуализации личностных функций студентов.

Продуктивность решения профессионально-творческих, учебно-познавательных задач, заключенных в диалоговую творческую ситуацию намного выше по сравнению с индивидуальным решением. Это связано с большими возможностями, проявляющимися в диалоге: разнообразие мнений, творческий потенциал, самостоятельность познавательной и творческой деятельности каждого субъекта, порождаемые вопросами, спорами, суждениями. Любое высказывание в диалоге, отмечает О.В. Бочкарева, сохраняет свою самостоятельность, соотносится с другими, обогащается, наполняется новым смыслом, становится личностно-значимым за счет продуктивного обмена мнениями [6].

Познавательно-практические творческие ситуации связаны с поиском новых знаний, обретением нового опыта, необходимого для будущей профессионально-педагогической деятельности и вместе с тем, востребуют творческую самостоятельность[1, С.14]. При решении познавательно-практических ситуаций, в основе которых лежит профессионально-творческая задача осуществляется приближение будущего учителя к реальности педагогической профессии, что формирует личностно-значимое отношение к познавательной, творческой деятельности. Познавательно-практические творческие ситуации представлены нами в виде продуктивных творческих задач, способ решения которых характеризуется как осмысление проблемы, представленной в форме противоречия между недостаточностью принципов разрешения и ее реальными требованиями. Содержание познавательно-практических творческих ситуаций основано на ценностных ориентациях будущих учителей и раскрывают более широкий смысл изучения педагогических дисциплин. Задачи познавательно-практических творческих ситуаций связаны с поиском нового знания, ответственностью за сделанный выбор и принятое

решение. Ответственность в данном аспекте характеризуется оригинальностью выбора из числа предложенных альтернатив, выбором целей, средств и способов собственной деятельности, проигрыванием возможного преобразования ситуации.

В этой ситуации будущий учитель, прежде, чем осуществить выбор варианта решения, анализирует выбор и его результаты и на основе оценки своих собственных возможностей и творческих способностей, и задача из когнитивного плана переходит в личностный.

Педагогическая значимость ситуации игрового моделирования заключена в самом процессе игры, в ее эмоциональном напряжении, импровизированности, непредсказуемости. «Удачная игра – это всегда ощущение своей самоценности, это возможность опробовать в имитируемой реальности образцы поведения, утвердиться в своей значимости» [5]. Особенность ситуаций игрового моделирования в развитии процесса мышления и творчества, перевода его из неосознанного, спонтанного, формального в осмысленное творческое действие.

Рефлексивно-актуализирующие, диалоговые и познавательно-практические творческие ситуации, ситуации игрового моделирования по отношению к творческой самостоятельности обладают рядом функций, которые обусловливают возможность их применения в процессе формирования творческой самостоятельности будущего учителя:

- мотивирующая функция, заключающаяся в активизации мотивационной сферы студентов, ориентации их на достижении успеха;
- эвристическая функция, означающая в указанных ситуациях «погружение» студентов в эвристический поиск оригинальных идей, открытий, личностной вовлеченности студентов в анализ и решение профессионально-творческих задач;
- личностно-ориентирующая функция, состоящая в том, что выделенные нами ситуации раскрывают личностную значимость, ценность задач такого рода за счет введения в сферу педагогических проблем, развивают личностную позицию, критическое оценивание собственных действий, требуют от студентов проявления творческой самостоятельности;
- познавательная функция описанных ситуаций состоит в том, что в них собственно личностный аспект (рефлексия, мотивация, поиск смысла) направлены на освоение понятийного и операционного аппарата изучаемой науки (педагогики);
- функция самореализации, характеризуется тем, что решение студентами диалоговых, рефлексивно-актуализирующих, познавательно-практических ситуаций направлено на формирование потребности в самопознании, творческом саморазвитии, формирует объективную самооценку [3, С. 101-104].

Функциональная направленность диалоговых, рефлексивно-актуализирующих, познавательно-практических творческих ситуаций, ситуаций игрового моделирования позволяет охарактеризовать их с позиции формирования творческой самостоятельности будущих учителей как некое целое, в котором воспроизводятся ситуации самостоятельной творческой, профессионально-педагогической деятельности, в процессе применения которых:

- создаются условия для более полного творческого самовыражения и самопознания личности, когда будущие учителя познают «себя через других» и «других через себя» (рефлексивные механизмы), в результате чего повышается личностная значимость собственного «Я» и осознание себя как субъекта самостоятельного творчества;
- усиливается личностный интерес будущих учителей к развертыванию своей предметной деятельности, что задает творческую направленность личности и вызывает положительные эмоции, сопровождающие процесс самостоятельного поиска;

- предоставляется возможность для творческой самореализации и самоактуализации будущими учителями своих профессионально-педагогических и личностных способностей, умений, навыков, утверждении личностных позиций, то есть обретается опыт быть самостоятельной творческой личностью педагога профессионала.

Логика развертывания диалоговых, рефлексивно-актуализирующих, познавательно-практических творческих ситуаций, ситуаций игрового моделирования, обусловливающих творческую самостоятельность будущих учителей, связана с возрастанием личностного субъектного потенциала, рефлексии смыслов профессионального становления, творческого подхода к решению педагогических задач.

Проблемность, заложенная в данных ситуациях, нацеливает будущего учителя на самостоятельное творческое разрешение противоречия, вскрытие существенных закономерностей, поиск способов решения, рефлексивное позиционирование, самореализацию, что позволяет обрести опыт творческой самостоятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головенко, А.Г. Обучение решению творческих задач в профессиональной подготовке в вузе [Текст] : автореф. дис. … канд. пед. наук / А.Г. Головенко. – М., 1993. – 16 с.
2. Ермилова, Н.Е. Моделирование ситуаций профессиональной деятельности как фактор формирования творческой самостоятельности будущих специалистов [Текст] / Н.Е. Ермилова. – Волгоград, 2003. – 180 с.
3. Зиновкина, М.М. Креативная технология образования [Текст] / М.М. Зиновкина // Высшее образование в России. – 1999. – № 3. – С. 101-104.
4. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технология [Текст] / В.В. Сериков. Волгоград : Перемены. 1994. – 150 с.
5. Ходякова, Н.В. Личностный подход к формированию информационной культуры выпускников вузов [Текст] : дис. … канд. пед. наук / Н.В. Ходякова. – Волгоград, 1996. – 180 с.
6. Бочкарева, О. В. Педагогический диалог и культура [Электронный ресурс] / О. В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник : науч. журн. – 1998. – № 3. – С. 74.77. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/1998_3g/20.pdf.

УДК 16

Л.А. Милованова,
г.Шадринск

Способность предлогов за[1] и за[2] выражать причинное групповое значение

Причинность, будучи универсальной категорией, проявляется и находит свое выражение в категориях физики, биологии, социологии, истории, медицины, военного дела и других наук. Поскольку причинная связь относится к одному из видов содержательной связи, она изучается формальной логикой, но только с точки зрения методов ее установления, в связи с логическими приемами установления причинно-следственных отношений между явлениями. Также категория причинности проявляется и в языкознании.

Категория причинности, каузативность

Способы выражения причинности в современном русском литературном языке многообразны. Причинность может быть выражена и средствами лексическими, и средствами грамматическими, и средствами интонационными и совокупностью этих средств в различных сочетаниях. Эта система средств используется в словосочетаниях, в простых и сложных предложениях. Внутри средств грамматических причинность может быть выражена в словосочетании падежами без предлогов, падежами с предлогом, в простом предложении падежами без предлогов, падежами с предлогами, обособлением прилагательных, причастий и деепричастий; в сложном предложении – союзами, союзными словами и бессоюзно.

Причинные отношения передаются в современном русском языке многими предлогами, с употреблением которых связываются многообразные смысловые и стилистические оттенки, на что уже давно обратил внимание В.В. Виноградов: «…понятие причинного отношения между глаголами и именами с разных точек зрения и с разными оттенками выражается в современном русском языке предлогами: *по, с (со), через* (простореч.)*, вследствие* (книжн.)*, по причине* (книжн.), *в силу* (канц.), *от* (разг.), *из, из-за* и др. Можно детально и точно описать различия в значениях этих предлогов, способных выражать категорию причинности в русском языке» [1, с.489].

На значение предложно-падежных форм в выражении причинных отношений указывали такие ученые, как А.А. Потебня, А.В. Попов, Л.П. Якубинский, А.М. Пешковский, Л.А. Булаховский. Однако как самостоятельная проблема этот вопрос до сих пор не сформулирован.

В современном языкознании наметился интерес к причинным предлогам. Он вызван общим интересом к самому понятию причинности. Особый интерес представляет работа Л.Н. Иорданской и И.А. Мельчука по сопоставлению смыслов русских причинных предлогов. В ней устанавливается каузальная цепь, определяется тип каузации: непосредственная, косвенная, первоначальная, выявляются типы семантических конструкций каузации [3, с.162-211].

В любом словосочетании с причинной семантикой выделяются две части – зависимый член выражает причину, а стержневое слово – следствие или результат, независимо от реального порядка их следования и расположения в структуре словосочетания.

На уровне словосочетания каузативные отношения нередко предстают в нечетком, размытом виде. Они становятся синкретичными, потому что маркирующие их предлоги сами по себе обладают высокой степенью многозначности и не могут гарантировать однозначной передачи отношений между членами словосочетания [5, с.129]. Так, в словосочетании *награда за статью* форма винительного падежа с предлогом *за* имеет причинное и объектное значения, тогда как в словосочетании *гонорар за статью* та же форма и с тем же предлогом носит уже атрибутивно-объектный характер. Решающее значение в такого рода словосочетаниях принадлежит а) соотношению собственно лексических значений вступающих в сочетание слов и б) соотношению категориальных значений членов словосочетания. Оба эти фактора проявляются во взаимосвязи, но преобладающее значение первого принадлежит на уровне речи, а второго – на уровне языка. Объясняется это тем, что уровень речи вообще характеризуется конкретностью, свойственной единицам лексики, а уровень языка проявляется в более абстрактных категориях [Там же: 130].

Для всех словосочетаний с причинными отношениями, в которых в роли зависимого компонента выступает имя существительное, реализуемая им синтаксема, как правило, носит синкретичный характер. Причинное значение в них сочетается с объектным и другими значениями.

Установление причинных отношений производится обычно посредством смысловых вопросов *по какой причине? почему?* В качестве правой дистрибуции обычно в каузальных предложно-падежных конструкциях выступают существительные с отвлеченным значением.

Лексические предлоги *за*[1] и *за*[2] способны выражать, наряду с пространственными и временными отношениями, и причинные отношения. В большинстве случаев в причинных отношениях присутствует оттенок объектного значения (*награждать за труд, уважать за достоинства, осудить за воровство*).

Лексические непроизводные предлоги *за*[1] и *за*[2], содержащие в своем значении сему ‘указание на причинные отношения’, составили 6,7% от общего количества употреблений, при этом предлог *за*[1] составил 6,4%, а предлог *за*[2] – 0,3%.

Предлоги *за*[1] и *за*[2] могут выражать следующие виды каузальных отношений.

А.Х. Востоков обратил внимание на то, что конструкция «*за*+В.п.» обозначает причину действия, если глагол имеет значение воздаяния (*наградить за службу, благодарить за усердие, наказать за преступление, мстить за обиду, хвалить за добрые качества, журить за оплошность*) [2, с.132]. В действительности круг глаголов, в сочетании с которыми конструкция «*за*+В.п.» приобретает причинное значение, обширнее.

Предлог *за*[1] с винительным падежом имени употребляется при указании на свойство, событие, факт как на причину, повод, основание какого-либо действия: *любить за красоту, презирать за трусость, ненавидеть за щепетильность, наградить за смелость* и т.п.

По данным нашей картотеки, лексический предлог *за*[1] с винительным падежом имени выражает это значение в 290 употреблениях, что составляет 2,9% от общего количества употреблений. Проанализировав толковые словари, мы обнаружили, что данное значение отражено во всех словарях, однако их трактовка сформулирована очень широко: «по причине, вследствие». Представленные мини-объединения, в которых нами выделены дифференциальные семы, не отражены ни в одном из словарей.

Исходя из значений главного слова, нами выделено два мини-объединения описываемой подгруппы. В обоих значениях присутствует оттенок объектных отношений.

1. Предлог *за*[1] с винительным падежом имени обозначает предмет, состояние, которые вызывают то или иное чувство. В зависимости от того, какое чувство испытывает субъект действия, нами в данном мини-объединении выделено две дифференциальные семы.

А. Предлог *за*[1] + В.п. имени употребляется при указании на предмет, состояние, которые вызывают положительные чувства. Главным словом в таких словосочетаниях выступают глаголы эмоционально-оценочного значения с оттенком положительного значения: *любить, восхищаться, боготворить, восторгаться*. Зависимым словом являются, как правило, отвлеченные имена существительные: *красота, счастье, удача, смелость, доброта*.

Б. Предлог *за*[1] с винительным падежом имени обозначает предмет, состояние, которые вызывают отрицательные чувства. Главным словом в таких словосочетаниях выступают глаголы или глагольные формы эмоционально-оценочного значения с оттенком отрицательного значения: *ненавидеть, презирать, сердиться, злиться*. Зависимым словом являются, как правило, отвлеченные имена существительные: *обман, предательство, жестокость, невежество, бессердечность.*

2. Предлог *за*[1] + В.п. имени может употребляться при указании на событие, факт, которые явились поводом или основанием для какого-либо действия. В

зависимости от того, какое действие происходит, в этом мини-объединении выделено две дифференциальные семы.

А. Предлог *за*[1] + В.п. имени употребляется при указании на событие, факт, которые явились поводом или основанием для выражения одобрения или благодарности. Управляемым компонентом таких конструкций выступают личные формы глаголов со значением «поощрить адресата или доставить ему удовольствие»; «дать, сделать что-нибудь в знак благодарности, признательности»: *наградить, поощрить, хвалить*. Зависимым словом являются отвлеченные имена существительные, обозначающие благовидные поступки: *служба, смелость, работоспособность, усердие*, реже указательные местоимения.

Б. Предлог *за*[1] + В.п. имени употребляется при указании на событие, факт, которые явились поводом или основанием для выражения неодобрения. Управляемым компонентом таких конструкций выступают личные формы глаголов со значением «подвергнуть строгому воздействию за какой-нибудь проступок, содействовать исправлению им своих недостатков»: *наказать, журить, ругать, бранить*. Зависимым словом являются отвлеченные имена существительные, обозначающие неблаговидные поступки: *преступление, оплошность, кража*.

Предлог *за*[1] + сущ. в винительном падеже может обозначать психологическую мотивировку действия, выраженного глаголом. В этих конструкциях черта характера или духовное состояние принадлежит одному лицу, а действие воздаяния другому лицу.

В нашей картотеке обнаружено 29 употреблений с данным значением, что составило 0,3% от общего количества употреблений. Проанализировав толковые словари, мы не обнаружили ни в одном из них этого значения.

Главным словом в таких словосочетаниях выступают глаголы или глагольные формы воздаяния или возмездия, вызывающие у адресата обиду или досаду: *мстить, проклясть, обвинять, укорять, винить, попрекать*. Управляемым компонентом в конструкциях данного типа выступают отвлеченные имена существительные, обозначающие духовное состояние лица или черту его характера: *обида, оскорбление, суровость, строгость, несдержанность, вспыльчивость*.

Также предлог *за*[1] + В.п. имени употребляется при указании на факт, ситуацию, которые явились доводом, основанием действия: *разжаловать за дуэль, арестовать за нарушение, уволить за неподчинение.*

Наша картотека насчитывает 41 употребление, что составляет 0,4% от общего количества употреблений. Данное значение не отражено в словарях.

Главным словом в таких конструкциях выступают глаголы или глагольные формы справедливого или несправедливого возмездия: *пострадал за правду, подвергся гонениям за революционную борьбу, осудили за кражу, исключили из партии за склочничество*. В качестве зависимого слова выступают отвлеченные имена существительные. В словосочетаниях этого типа прослеживается объектное значение. Отношения между компонентами предложно-падежной конструкции будут причинно-объектные.

В зависимости от этого нами выделены следующие мини-объединения.

1. Имена существительные, обозначающие неблаговидные поступки или действия лица, с предлогом *за*[1] в сочетании с глаголами возмездия могут обозначать причину действия, выраженного указанными глаголами.

2. Причинное значение имеет предлог *за*[1] + В.п. имени, которое обозначает положительные поступки лиц. Управляющим словом выступают глаголы воздаяния.

Также предлог *за*[1] употребляется при указании на событие, явление, за которое кто-либо благодарит либо извиняется за что-либо.

Нами обнаружено 277 употреблений конструкций данного типа, что составило 2,8% от общего количества употреблений. Данное значение не представлено ни в одном анализируемом нами словаре.

В зависимости от семантики главного слова нами выделено два мини-объединения, в которых присутствует оттенок объектных отношений.

1. Предлог *за*[1] употребляется при указании на явление, за которое кто-либо выражает благодарность. В качестве главного слова в этой конструкции выступает глагол *благодарить* со значением «выражать чувство благодарности, признательности», а также слово *«спасибо»* в значении «выражение благодарности».

2. Лексический непроизводный предлог *за*[1] употребляется при указании на событие, за которое выражается сожаление по поводу причиняемого беспокойства, неудобства. Управляющим словом в данных словосочетаниях выступает глагол или глагольная форма, имеющая сему ‘выражение сожаления по поводу чего-либо’: *извинить, простить*.

В современном русском языке употребление формы *за*[2] с творительным падежом имени в значении причины весьма ограничено. А.М. Пешковский отмечает, что предлог *за*[2] с Т.п. имеет значение препятствующей причины: *за отсутствием кого-либо, за неимением комнаты, за дальностью расстояния* [6, с.277]. Р.Я. Калнберзинь также утверждает, что «к редко встречающимся конструкциям относятся конструкции с предлогом *за* с тв. пад., которые свойственны преимущественно деловому стилю современного языка» [4, с.18].

В словаре русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова приведены примеры: *за молодостью лет, за отсутствием улик, за истечением срока, за ненадобностью*. При этом указано, что такие выражения свойственны канцелярскому, деловому слогу.

Лексический непроизводный предлог *за*[2] с творительным падежом имени употребляется при указании на обстоятельство, факт, которые являются причиной какого-либо действия, которыми оно объяснятся.

Нами обнаружено всего лишь 4 употребления с таким значением, что составляет 0,04% от общего количества употреблений. В анализируемых нами словарях это значение не обнаружено.

В роли управляющего слова выступают личные формы глаголов и глагольные формы со значением «отказаться от кого-чего либо»: *отложить, отсрочить, отправить*. Управляемым компонентом в конструкциях данного типа являются отвлеченные имена существительные, обозначающие какой-нибудь недостаток, нужду в чем-нибудь: *средства, негодность*; со значением отсутствия потребности в чем-либо: *ненадобность*; со значением действия или состояния: *шарканье*; со значением «отсутствие нужного количества кого-чего-нибудь»: *недостача*.

В разговорной речи предлог *за*[2] с творительным падежом употребляется при указании на ситуацию, состояние, наличие которых или занятость, поглощенность которыми является причиной чего-либо, обычно нежелательного.

В нашей картотеке насчитывается 25 употреблений с данным значением, что составляет 0,3% от общего количества употреблений. Это значение отражено во всех словарях, однако его трактовка дана через синонимы: «по причине, вследствие». Это единственное значение, выражающее причинные отношения, а примеры приведены из различных семантических подгрупп каузальных отношений.

Главным словом в таких конструкциях является глагол, при котором всегда стоит отрицание; управляемым словом может выступать имя существительное с различной семантикой.

Предлог *за*[2] + сущ. в Т.п. употребляется при указании на то, что действие осуществилось, однако не так, как ожидалось, не так, как следовало. Данное значение

не отражено в названных выше словарях. Нами обнаружено всего лишь две конструкции этого типа, что составило 0,02% от общего количества употреблений.

В таких предложно-падежных конструкциях при главном слове – глаголе – отрицания нет, но обстоятельство причины имеет отрицательное значение, что придает указываемой причине ограничительное действие.

В результате семантического анализа мы выявили, что в словосочетаниях с каузальными отношениями, с левой стороны употребляются глаголы, глагольные формы, означающие различные физические действия и процессы, а также различные физические и психические состояния; постпредложный компонент выражен в основном отвлеченными именами существительными:

а) называющими самые различные действия: физические процессы и акты (*убийство, побег*); действия, характеризующие поведение (*хулиганство, пьянство, баловство, бесчинство, безобразие, шалость, озорство*);

б) называющими продукты речи и мышления (*убеждение, слово, мысль, обещание, размышление*);

в) называющими разного рода состояния: физические состояния (*усталость, болезнь, утомление, бодрость, изнеможение, недомогание*); психические состояния (*страх, невменяемость, смелость, ужас, трепет, опасение, грубость, резкость, дерзость, нескромность, вольность*); социальные состояния (*бедность, нищета, богатство, роскошь, состоятельность, обеспеченность*);

г) называющими качества и свойства предметов и лиц (*скупость, близость, зоркость, вежливость, корысть, сдержанность, любезность, учтивость, сдержанность, корректность*).

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что лексические предлоги *за*[1] и *за*[2] могут выражать и каузальные смысловые отношения. Предложное сочетание получает причинное значение в зависимости от трех факторов: 1) значение предлога, 2) значение стержневого компонента, то есть главного слова, 3) значения постпредложного компонента.

В качестве постпредложного компонента могу выступать имена существительные, называющие физические процессы и акты (*за убийство, за побег, за удар*); действия, характеризующие поведение человека (*за хулиганство, за пьянство*); существительные, называющие продукты речи и мышления (*за слова, за мысли*).

Анализ картотеки показал, что исследуемые нами предлоги входят в субкатегорию «указание на обстоятельственные отношения», могут выражать причинное групповое значение, в котором выделяется 7 подгрупп, членимых на мини-объединения, внутри которых выделены дифференциальные семы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов, В.В. Русский язык: грамматическое учение о слове. – 3-е изд., испр. / В.В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1972. – 614 с.
2. Востоков, А.Х. Русская грамматика Александра Востокова, по начертанию его же Сокращенной грамматики полнее изложенная / А.Х. Востоков. – СПб., 1831.
3. Иорданская, Л.Н. К семантике русских причинных предлогов (из-за любви – от любви – из любви – с любви – по любви) / Л.Н. Иорданская, И.А. Мельчук // Московский лингвистический журнал. – Т.2. – 1996. – С. 162–211.
4. Калнберзинь, Р.Я. Способы выражения причинных отношений в современном русском литературном языке : автореф. дис. … канд. филол. наук / Р.Я. Калнберзинь. – М., 1958. – 30 с.
5. Леденев, Ю.И. Структурно-семантические особенности каузативных конструкций в современном русском языке : дис. … канд. филол. наук / Ю.И. Леденев. – Ставрополь 1996. – 194 с.

6. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – М. : Учпедгиз, 1956. – 511 с.

УДК 378.016

О.А.Некрасова,
г.Шадринск

Развитие социально-профессиональной активности студента в воспитательной системе вуза

В статье отмечается, что основной задачей воспитательной системы профессионального образования является социальное воспитание студентов, направленное на развитие социально-профессиональной активности, появляющейся в развитии «вкуса» к социально-профессиональной деятельности, реализации его возможностей, профессионального становления и развития личности, позволяющих индивиду адекватно содействовать научно-техническому и социальному прогрессу общества.

Образование, профессиональное образование, воспитательная система, профессиональная подготовка, студенчество, социальная активность, социально-профессиональная активность, социально-профессиональная деятельность.

В динамично изменяющемся российском обществе, с расширением спектра социально-педагогической деятельности педагога становятся востребованными навыки его личного и профессионального роста. С такой точки зрения, профессиональное образование, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. В качестве основной цели профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [3]. В связи, с чем повышаются требования к системе воспитания в образовательных учреждениях, в частности в ВУЗах.

В ВУЗе воспитательная система должна реализовываться посредством объективного воспитательного процесса, который представляет собой широкое, многостороннее взаимодействие с окружающей социальной средой, прежде всего с педагогами, воспитателями.

Под воспитательной системой понимается объединенный комплекс воспитательных целей, людей их реализующих в процессе целенаправленной деятельности, отношений возникающих между её участниками, освоенной среды и управленческой деятельности по обеспечению жизнеспособности, который создается для реализации педагогических целей и обеспечения развития личности учащихся [5].

Изучению специфики воспитательных систем через призму их содержания, принципов функционирования и условий развития посвящены работы Е.Н. Барышникова, А.И. Влазнева, В.А. Караковского, И.А. Колесниковой, О.В. Красновой. И.Г. Николаева, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Г.Ф. Филиппова. Концептуальные основы формирования личности в контексте профессиональной подготовки и воспитания педагога обсуждаются в исследованиях Б.М. Бим-Бада, Е.В. Бондаревской, Н.С. Дежниковой, Л.В. Загрековой, С.В. Кульневича, И.А. Мавриной, Н.Е. Седовой, Г.К. Селевко, В.А. Сластенина. Значительное место в

разработке вопросов моделирования воспитательной системы педагогического вуза занимают труды, В.И. Казаренкова, Н.В. Коноплиной, А.И. Кочетова и других ученых.

Основной задачей воспитательной системы ВУЗа является социальное воспитание студентов, направленное на развитие социально-профессиональной активности, появляющейся в развитии «вкуса» к социально-профессиональной деятельности, в воспитании духа солидарности, способности пониматься над личными, эгоистическими замыслами (А.И. Кравченко).

Понятие социально-профессиональной активности сформировалось в результате разработки в отечественной философской, психологической и социологической науке категории активность. Активность личности изучается на разных уровнях. Разрабатываются ее: методологический аспект (Е.А. Ануфриев, Г.С. Арефьева, Т.П. Богданова, А.П. Петров и др.); социальный аспект (А.С. Капто, Т.С. Лапина и др.); психологический аспект (Б.Ф. Ломов, В.Г. Маралов и др.); педагогический аспект (А.П. Ломов, Т.Н. Мальковская, Г.В. Мухаметзянова, В.Ш. Масленникова, В.А. Ситаров, В.А. Сластенин и др.). Наибольшее влияние на понимание сущности социальной активности оказали теоретические исследования процесса социализации (Е.А. Ануфриев, С.Н. Иконникова, А.В. Мудрик и др.) [6].

Разработка категории социальной активности в данных областях знаний оказала существенное влияние на ее изучение в педагогической науке, где на данный момент присутствует концептуальное многообразие ее определений (Е.В. Бондаревская, Л.Н. Жилина, Т.А. Ильина, С.А. Козлова, В.Г. Мордкович, Т.Н. Мальковская, Е.А. Якуба и др.) [2]. Проделанный анализ содержания основных групп определений позволил прийти к выводу, что социальная активность - устойчивое свойство личности и совокупность социально-значимых действий, направленных на интенсивное, осознанное взаимодействие с социальной средой, осуществляющееся в процессе внутренней (психической) и внешней (практической) деятельности по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития, и, таким образом, разделить позицию З.М. Тепсаевой [7].

Социальная активность реализуется в виде социально-полезных действий под влиянием мотивов, стимулов и механизмов, которыми являются общественно значимые потребности. Субъектом - носителем активности социальной выступает человек, социальная группа, различные общности. Активность социальная рассматривается как общественное свойство личности, развитие которой происходит через систему связей человека с окружающей средой в процессе познания, деятельности и общения. Благодаря своему динамичному образованию активность социальная имеет различную степень проявления, которая зависит от соотношения между социальными обязанностями личности в общественно-значимой деятельности и субъективными установками на деятельность (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Ануфриев) [1].

В определении понятия социальная активность студентов мы опираемся на трактовку, предложенную Е.М. Харлановой, согласно которой, это сложное состояние и одновременно свойство учащихся вузов по осуществлению осознанной, интенсивной, преимущественно самодетерминированной (психической) и внешней (практической) деятельности, направленной на преобразование себя и социума в соответствии с задачами общественного развития. Социальная активность студентов различается по уровням (Г.И. Щукина) и находит выражение в ведущей деятельности - учебно-научно-общественной (В.Н. Кутеева). Она является необходимым условием, показателем и результатом его социализации, которая представляет собой процесс усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному

обществу, социальной общности, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта (Ю.В. Василькова, Ю.И. Кривов) [8].

Социальная активность студента является необходимым условием, показателем и результатом его социализации, которая представляет собой процесс усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта (Ю.В. Василькова, Ю.И. Кривов). Социальная активность студента, прежде всего, направлена на его будущую профессиональную деятельность и приобретает характер социально-профессиональной активности [2].

Социально-профессиональная активность формируется только в деятельности и, прежде всего, в ведущей, основной деятельности, а таковой для студентов является учеба (В.А. Астахова, И.Ф. Осипова, Р.В. Волков). Однако, познавательная деятельность студентов в учебном заведении имеет свои особенности: во-первых, она включает и себя не только усвоение теоретических знаний, но и практического опыта; во-вторых, интеллектуальная, познавательная деятельность не поддается регламентации и протекает не только по законам рабочего, но и свободного времени (М.О. Чеков). Специфика студенческой деятельности обусловливает высокую степень общения, что в свою очередь является дополнительным фактором формирования специфического группового сознания и особой студенческой субкультуры. В связи с этим ряд авторов связывают развитие социальной активности студентов с деятельностью студенческих общественных объединений, внеучебных, неформальных организаций и коллективов студентов (А.Г. Астапенко), с созданием специализированных отрядов, максимально приближенных к профилю будущей профессии (В.Т. Лисовский). Таким образом, развитие социальной активности студентов является должностной обязанностью преподавателей, как часть их воспитательной деятельности, осуществляемой в структуре воспитательной системы учебного заведения [6].

Время учебы в вузе совпадает с периодом юности, который отличается сложностью становления личностных черт процесс. Данный процесс проанализирован в работах таких ученых, как Б.Г Ананьев, И.С. Кон, Н.Д. Левитов и др. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации с одной стороны, интенсивное формирование специфических способностей в связи с профессионализацией с другой, обозначают этап обучения в вузе в качестве центрального периода становления характера и интеллекта, формирования социально-профессиональной активности личности будущего специалиста. С этим периодом связано начало «экономической активности», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производительную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых целеустремленность, не хватало в полной мере в старших решительность, настойчивость, классах, самостоятельность, инициативность, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и т.д.) [2]. Важнейшими личностными новообразованиями этого возраста являются умения составлять жизненные планы, искать средства вырабатывать социально-нравственные идеалы, их реализации, о свидетельствующие развитии самосознания. Исследовав юношеский возраст, многие ученые признают, что юность это период значительного роста социально-профессиональной активности [8].

Выявленная специфичность студенчества как социальной группы позволяет отметить, что социально-профессиональная активность студента формируется в ходе учебного и внеучебного процесса, где ведущей выступает учебно-профессиональная

деятельность и важную роль играет профессионально-ориентированный студенческий коллектив [4]. Между тем, именно социально-профессиональная активность способствует эффективности в профессиональной подготовке, усиливает профессиональную направленность, позволяет формировать такие качества, как инициативность, сознательность, ответственность и др.

Социально-профессиональная активность будущего специалиста рассматривается как динамическое свойство, в котором отражается социально-профессиональная направленность личности и выражается готовность включаться в различные виды деятельности, детерминированные характером профессиональной работы. С одной стороны, социально-профессиональная активность, как динамическое свойство личности, имеет прогностическую сущность. И процессом её становления можно управлять. С другой стороны, это свойство имеет направленность, поэтому существует возможность соотнести его с конечной целью, то есть с формированием социально-профессиональных мотивов, социально-ориентированных качеств личности будущего специалиста. Данное свойство находит конкретное выражение в социально-профессиональной готовности к деятельности. Все это означает, что социально-профессиональная активность студентов обуславливает эффективность становления специалиста- профессионала [6].

Правильная организация учебно-воспитательного процесса может эффективно влиять формирование социально-профессиональной активности личности будущего специалиста. Так как она направлена на внутреннюю готовность к активному исполнению своих прямых профессиональных обязанностей, на уверенности в своих деловых возможностях, понимания реальных требований к ним, как к специалистам, в постоянно меняющихся обстоятельствах практической деятельности.

Реализация на практике целостности процесса развития социально-профессиональной активности осложняется преобладанием ориентации учебного процесса на теоретическую подготовку студентов, в ходе которой студент овладевает знаниями в систематическом изложении каждой учебной дисциплины в отдельности, формируется ориентация на саморазвитие, некая замкнутость вследствие специфики самой познавательной деятельности. В то время как в необходимо, чтобы выпускники могли проявить свою активность в коллективной практической деятельности. Практическая профессиональная деятельность требует интеграции, целостности теоретических знаний и личностной социальной активности молодого специалиста [2].

Действительно, преодолеть обнаруженный дисбаланс помогает включение студентов и педагогов в разностороннюю творческую социально-профессиональную деятельность в процессе обучения, осуществляемую главным образом в воспитательном пространстве ВУЗа. При этом важнейшее место занимает социально-творческая деятельность, моделирующая социальную профессиональную деятельность, рассматриваемую с точки зрения функционирования в процессе профессионального становления студента ВУЗа как совокупность организационных видов и форм деятельности, связанных с выполнением профессиональных функций и способствующих профессиональному становлению личности.

Таким образом, социально-профессиональная активность студента является системным свойством в структуре конкурентоспособности будущего педагога и через призму единства внутреннего и внешнего, личностного и группового выступает также в роли важнейшего фактора и критерия- эффективности воспитательной системы педагогического вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриев, Е.А. Социальная активность личности / Е.А. Ануфриев. – М. : Знание, 1969. – 45 с.

2. Грунина, С.О. Формирование социальной активности студентов в условиях воспитательной системы педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.О. Грунина. – Йошкар-Ола, 2005. – 15 с.

3. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / под общ. ред. Н.Л.Селивановой. – М. : Пед. о-во России, 1998. – 336 с.

4. Ищенко, Т.В. Формирование социальной активности студенческой молодежи : дис. ... канд. филос. наук / Т.В. Ищенко. – М., 1972. – 179 с.

5. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. I / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая рос. энцикл., 1993.

6. Солонщикова, Т.В. Формирование социально-профессиональной активности личности студента технического вуза в условиях реформирования гражданского общества : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Солонщикова. – Казань, 2007. – 15 с.

7. Тепсаева, З. М. Развитие социальной активности студента в воспитательной системе колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук / З.М. Тепсаева. – Майкоп, 2007. – 15 с.

8. Формирование социально активной личности: материалы конференции / отв. ред. И.И. Купцов. – Рязань : РГПИ им. С.А. Есенина, 1990. –130 с.

УДК 378

Л.В Парунина,
г. Шадринск

К вопросу о понятии «художественный вкус будущих учителей начальных классов»

В статье представлен краткий анализ различных трактовок понятий «эстетический вкус», «художественный вкус», дано определение «художественный вкус будущих учителей начальных классов».

Художественный вкус, эстетический вкус, художественный вкус будущих учителей начальных классов.

В настоящее время понятие вкуса очень часто встречается в работах, посвященных эстетическому воспитанию, философии художественной критики, теории эстетического суждения, теории восприятия художественного произведения и т.д. Исследования педагогов и психологов, посвященных проблеме художественного вкуса, всегда имеют философское обоснование, которое можно увидеть в трудах Ю.Б. Борева, А.И. Бурова, Ф. Вольтера, М.С. Кагана, Л.Н. Когана, О.В. Лармина, А.Ф. Лосева, М.Ф. Овсянникова, З.Л. Подольской, В.К. Скатерщикова, и других.

Психологическое обоснование различных аспектов проблемы формирования художественного вкуса находим в трудах В.П. Зинченко, Е.П. Крупника, В.С. Кузина, О.Н. Органовой, Б.М. Теплова, П.М. Якобсона, С.М. Яковлева и других.

В педагогике отдельные авторы занимались изучением вопросов формирования художественного вкуса личности различными средствами: А.В. Бакушинский, С.Б. Барило, М.Ш. Гигинейшвили, М.Г. Жуленков, Б.И. Ивасив, Г.П. Климова, М.И. Квятковская, Л.Л. Литвиненко, Г.А. Петрова, С.М. Подъянова, Н.С. Стерхова, и т. д.

Исторически первые суждения об эстетическом и художественном вкусе появились намного раньше, чем сам термин.

Определённое понимание вкуса встречается в индийской культуре, обозначаемое термином «раса», что дословно означает «вкус». Данное понятие используется для обозначения настроения, эмоционального состояния, которое вызывает произведение искусства, то есть понятие «вкус» отождествлялось с термином «эстетическое восприятие» [206, с. 6].

В период Античности философы (Гераклит, Цицерон, Демокрит, Аристотель), выясняя природу прекрасного, его проявлений в искусстве и действительности, отмечали, что прекрасное присуще всем предметам материального мира, имеющим меру, гармонию, соразмерность [2].

В средневековой период, в Европе отцы церкви, философы (Августин Блаженный, Д. Саванаролла) выступают против всяких изменений, против индивидуального художественного мышления, а следовательно, и против формирования черт индивидуальности в воспринимающем художественные произведения, что и является одним из условий развития художественного вкуса, поэтому данной проблемы в средние века практически не существовало [6, с.11].

Мыслитель Возрождения, Микеланджело Буонаротти, рассматривая проблему эстетического вкуса, обращался к рациональной стороне личности и определял вкус, как способность человека, имеющую интеллектуальный характер. Итальянский философ Джордано Бруно говорил о том, что вкусы многообразны и эмоциональны по природе, наиболее полно проявляющиеся через способность человека воспринимать красоту [6, с.13-14].

Таким образом, данные авторы высказываются о вкусе как о состоянии (Лоллата, Абхинавагупта, Бхарата); о суждении (Аристотель, Гераклит, Эпикур, Демокрит); способности (М. Буонаротти, Д. Бруно).

Впервые термин «вкус» в эстетическом смысле употребил испанский мыслитель Грасиан-и-Моралес, по мнению которого, вкус – это познание прекрасного и оценка произведений искусства [3, с. 258].

Во Франции в XVII веке доминировали сенсуалистические попытки определения «вкуса» при помощи таких понятий, как чувство, ощущение или инстинкт. Так, французский философ, социолог Ш. Монтескье определял эстетический вкус как «то, что привлекает нас к предмету посредством чувств» [2, с.274].

В дальнейшем во Франции стали доминировать рационалистические концепции вкуса, которые не определяли его при помощи категорий разума (vaison).

Французский просветитель Ф. Вольтер считал, что вкус это способность воспринимать красоты и погрешности во всех искусствах, а также «...не только способность распознавать, прекрасно ли произведение, но и способность чувствовать это прекрасное, испытывать волнение при встрече с ним» [2, с. 284-285].

Другой французский философ Ж.Л. Д´Аламбер определяет вкус как способность открывать в произведениях искусства то, что должно нравиться чувствительным душам, и то, что должно заставлять их страдать [2, с.768].

Таким образом, в работах французских философов категория вкуса выступает как познавательная категория.

Английских теоретиков, занимающихся проблемами вкуса, А.Э. Шефтсбери, Д. Юма, Т. Рида, Э. Берка, Д. Аддисона и т.д. объединяет сенсуалистический подход к определению данного понятия.

По мнению представителя английского просвещения, эстетика А.Э. Шефтсбери, вкус - это особая способность человека, которая может функционировать как моральное чувство для высказывания суждений о поведении человека или как чувство красоты при высказывании суждений о предметах красивых и безобразных [5, с. 58,285].

По утверждению другого английского философа, эстетика Д. Юма, вкус является человеческой способностью, аналогичной органам зрения или слуха, ввиду чего суждения вкуса имеют эмпирические основания [5, с.31].

Таким образом, для английской философской мысли была характерна сенсуалистическая трактовка вкуса, то есть он понимался как внутреннее чувство, адекватное таким способностям души как симпатия, чувство, удовольствие, с помощью которых развиваются нравственные чувства и способность познания.

В рационалистической традиции понимание вкуса акцентирует непосредственную достоверность суждения, в каких-то моментах вкус сближается со здравым смыслом. Наиболее ярко эта линия представлена в немецком просвещении, где вкус рассматривался как готовность человека к восприятию и пониманию человеческих ценностей окружающей культурной среды.

Швейцарско-немецкий философ, представитель эстетической мысли И.Г. Зульцер рассматривает вкус как одну из познавательных способностей наряду с «нравственным чувством» и «разумом» [3, с.276].

Немецкий философ И. Кант рассматривает вкус как способность судить о форме целесообразности предмета без представления о цели на основании чувств удовольствия или неудовольствия. Последователи И. Канта, и, в первую очередь, немецкий мыслитель Ф. Шиллер, подчеркивает оценочный характер вкуса и определяет его как способность оценивать то, что передается в чувствах как способность соединения чувственного воображения с чем-то сверхъестественным [2, с.203].

С XVII в. проблема вкуса становится предметом изучения и в России.

Сенсуалистическую трактовку вкуса дал философ и историк М.Н. Муравьев, рассматривая эстетический вкус как особую и самостоятельную сферу суждения, свойство души человека [2, с.786].

«О точности» и «ясности», «простоте и безыскусственности» как критериях художественного вкуса, высказывал мысль русский философ, писатель, историк Н.М. Карамзин [3, с.278].

А.П. Сумароков определяет вкус с рационалистической точки зрения, то есть определяет его как способность разума. Вкус, по его мнению, «размеренная смесь» понятия, ума и рассудка [3, с.280].

Таким образом, в России понятие «вкус» также рассматривается с двух точек зрения – сенсуалистической и рационалистической.

Во второй половине XIX века в работах философов данного периода прослеживаются две основные тенденции трактовки вкуса – позитивистская и иррационалистическая.

С позиций позитивизма к трактовке понятия «вкус» подходит английский писатель и психолог Г. Ален, рассматривающий вкус как непрерывно совершенствующийся продукт утонченности и восприимчивости нервов, тренированного внимания, высокой, благородной эмоциональной конституции и постоянно развивающихся умственных способностей [3, с. 288-289].

Другая трактовка вкуса – иррационалистическая, согласно которой вкус рассматривается как отрицание всякой объективной и общезначимой эстетической оценки. Данных взглядов придерживался немецкий философ Ф. Ницше, трактующий вкус как абсолютно субъективное суждение.

Таким образом, в работах философов второй половины XIX века также нет однозначной трактовки понятий «эстетический» и «художественный» вкус.

В работах 50-80-х гг. XX века авторы начинают разграничивать понятия «вкус эстетический» и «художественный вкус», занимая в данном вопросе две основные позиции.

Первую занимают те исследователи, которые рассматривают данные понятия как синонимы (О.В. Лармин, Ю.А. Лукин, И.П. Лукшин).

Вторая позиция свойственна тем теоретикам, которые считают необходимым различать эти понятия (Г.П. Климова, М.Ф. Овсянников, В.А. Разумный, В.К. Скатерщиков). На их взгляд, понятие эстетический вкус является более широким потому, что подразумевает освоение эстетических качеств действительности в целом, в то время как художественный вкус – это восприятие и оценка произведений искусства.

Анализ философских, психолого-педагогических исследований дает возможность говорить о том, что художественный вкус является сложным научным понятием, в трактовке которого наблюдаются существенные различия.

Нами выявлено, что в философии художественный вкус рассматривается учеными как:

— духовная *способность к различению,* отличающаяся гибкостью и чувством меры (Х.Г. Гадамер);

— *способность замечать* определенные *качества* вещей, особый вид восприятия, проницательности и чувствительности (Ф. Сибблей);

— *способность* непосредственного *суждения* о достоинствах, качествах произведения искусства, его эмоциональной оценке (В.А. Разумный);

— *выражение отношения* личности и общества к искусству, оценка достоинств и недостатков художественного творчества и его продуктов (В.К. Скатерщиков);

— четко выраженная *способность* адекватно *воспринимать* и понимать произведения искусства, анализировать их, сопоставлять и сравнивать, в зависимости от их художественных достоинств, давать им эстетическую оценку (Л.Н. Коган);

— *способность* человека адекватно воспринимать и оценивать произведения искусства (М.Ф. Овсянников);

— *способность* непосредственного *суждения* о достоинствах, качествах произведения искусства, его эмоциональной оценки (М.Н. Пархоменко);

— относительно устойчивая *система оценок* произведений искусства в соответствии с определенными эстетическими взглядами, чувствами и идеалом человека (З.Л. Подольская).

Итак, в философии художественный вкус определяется учеными, в основном, как способность личности к оценке произведений искусства.

В свою очередь педагоги художественный вкус рассматривают как:

— *способность наслаждаться искусством*, умение проникнуться чувством прекрасного, оценить и пережить его основные моменты (В.П. Острогорский);

— *способность* адекватного *восприятия и оценки* произведения искусства, отражающая личностно-эмоциональное отношение к ним (Л.Л. Литвиненко);

— *способность* личности *к* эстетическому и художественному *восприятию* (М.Г. Жуленков);

— относительно устойчивое *свойство* личности, в котором закреплены через посредство эстетической информации внутренние нормы и предрасположения, служащие личностным критерием для эстетических оценок (М.Ш. Гигинейшвили);

— *способность* замечать (различать), воспринимать и оценивать ценности, свойственные искусству и основные для него (Г.П. Климова);

— профессионально значимое качество личности, позволяющее педагогу адекватно воспринимать и оценивать произведения изобразительного искусства и

выражающее его отношение к ним (С.М. Подъянова).

Итак, различные трактовки изучаемого нами феномена схожи в том, что художественный вкус рассматривается как способность (Ф. Сибблей, Х.Г. Гадамер, Л.Н. Коган, М.Ф. Овсянников, В.П. Острогорский, Л.Л. Литвиненко, М.Г. Жуленков, Г.П. Климова). По сути, речь идет о способности воспринимать и оценивать произведения искусства, следовательно, авторами рассматривается способность художественного восприятия и художественной оценки. Но не все авторы связывают художественный вкус с чувствами и переживаниями, которые можно рассматривать как эстетические.

Итак, изучив различные трактовки исследуемого понятия, мы рассматриваем художественный вкус будущих учителей начальных классов как интегративное личностное качество, в котором закреплены знания, умения и художественно-ценностные ориентации, обусловливающие восприятие и оценку произведений искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Из истории английской эстетики X века: Поп. Аддисон. Джерард. Рид. / сост., вступ. статья и общ. ред. И.С. Нарского. – М. : Искусство, 1982. – 367 с. – (История эстетики в памятниках и документах).
2. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли : в 5 т. – М. : Искусство, 1962. – Т. 1. – 682 с.
3. Лосев, А. Ф. История эстетических категорий / А.Ф. Лосев, В.П. Шестаков. – М. : Искусство, 1965. – 376 с.
4. Овсянников, М. Ф. История эстетической мысли : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / М. Ф. Овсянников. – М. : Высш. шк., 1984. – 336 с.
5. Стерхова, Н. С. Воспитание художественного вкуса у старших дошкольников посредством приобщения к архитектуре : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Стерхова Наталья Сергеевна. – Екатеринбург, 1999. – 189 с.
6. Яковлев, Е. Г. Эстетический вкус как категория эстетики / Е.Г. Яковлев. – М. : Знание, 1986. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Эстетика»; № 4).

УДК 378

И.Н. Разливинских,
г. Шадринск

Реализация дисциплины по выбору «Математическая компетентность будущих учителей начальных классов» в педвузе

В статье рассматривается математическая компетентность как составная часть профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, формирование которой может реализовываться в ходе изучения предложенной дисциплины.

Математическая подготовка, математическая компетентность будущих учителей начальных классов

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.

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 значимых качеств будущего педагога (студента).

Одним из профессионально значимых 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.

Формирование более четких представлений студентов о математической компетентности как профессионально-значимом качестве личности будущего учителя осуществлялось на занятиях, реализуемых в рамках дисциплины по выбору «Математическая компетентность у будущих учителей начальных классов», предназначенного для изучения в 8 семестре.

Содержание первой темы «Математическая компетентность как философский и психолого-педагогический феномен» включает обзор профессионально-личностных качеств учителя начальных классов; профессиограмму учителя начальных классов; различные подходы к определению понятий «компетентность» и «математическая компетентность», их структуру; содержательное наполнение компонентов математической компетентности, а также значение математической компетентности для научной, учебной и практической деятельности учителя начальных классов. Данная тема направлена на создание у студентов четких представлений о математической компетентности как профессионально-личностном качестве учителя начальных классов.

Во второй теме «Теоретико-нормативная характеристика предмета «Математика» в начальной школе» рассматривается предмет «Математика» как составная часть обязательного минимума (стандарта) начального образования; основные задачи реализации предмета «Математика» в начальной школе в свете внедрения новых ФГОСов; краткая характеристика современных программ по математике для начальной школы, а также нормативные документы, регламентирующие содержание предмета «Математика» в начальной школе. Особое внимание уделяется системе учебников, обеспечивающих достижение требований результатов освоении основной образовательной программы начального общего образования на соответствие ФГОС второго поколения.

Содержание третьей темы «Методы, средства и формы обучения математике младших школьников» включает психолого-педагогические аспекты проблемы обучения математике младших школьников; различные классификации методов, средств и форм обучения математике в начальной школе; сущность, виды и особенности организации внеурочной деятельности младших школьников по математике.

Содержание четвертой темы «Современные информационные и коммуникационные технологии в процессе обучения математике младших школьников» включает понятие, виды, достоинства и недостатки информационных и коммуникационных технологий (ИКТ); основные проблемы применения ИКТ в образовательном процессе; последствия неправильного использования ИКТ при обучении математике младших школьников. В данной теме рассматриваются возможности применения ИКТ на различных этапах урока математики (при объяснении нового материала, для закрепления усвоенных знаний, в процессе контроля знаний).

Содержание пятой темы «Подготовка молодого специалиста к реализации предмета «Математика» в начальной школе» включает характеристику прав и обязанностей молодого специалиста, наставника, учителя начальных классов. В данной теме рассматриваются формы повышения квалификации молодого специалиста (учебно-методические объединения, семинары, мастер-классы, интернет-форум, сотрудничество с педагогами других школ, профессиональный дебют и др.). Для консультации по данному разделу были приглашены представитель муниципального органа управления образования, сотрудник отдела образования администрации г. Шадринска, завуч начальной школы, учитель-стажист, выпускник факультета. Особое внимание уделяется технологии работы с нормативной и учебно-методической документацией в образовательной области «Математика» в начальной школе.

Таким образом, расширение и углубление системы общепедагогических, методических и специальных (предметных) знаний, формирование умений и навыков создания условий для овладения теоретическими основами наук осуществлялось на протяжении изучения почти всех тем дисциплины по выбору и рассматривалась на лекционных и семинарских занятиях. Для повышения эффективности занятий мы старались разнообразить их формы. Нами были проведены лекция-конференция, лекция вдвоем, проблемная лекция, а также семинарские занятия в форме семинар-суд, семинар-круглый стол, семинар-консультация, семинар-исследование.

Для большей эффективности формирования целостной динамичной базы профессиональных знаний, лежащих в основе математической компетентности будущего педагога, нами был разработан учебно-методический комплекс, включающий в себя адаптированное учебное пособие к дисциплине по выбору «Математическая компетентность у будущих учителей начальных классов» для студентов факультета педагогики и методики начального образования, содержание которого отличалось:

1) направленностью на формирование представлений студентов о математической компетентности как профессионально-значимом качестве;

2) повышенным уровнем графического материала по данному предмету (наличием рисунков, схем, таблиц, графиков, математических формул и т.д.);

3) насыщением материалами нормативно-методического (Закон об образовании РФ, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Концепции математического образования в 12-летней школе, Госстандарт образовательной области «Математика» и т.д.), учебно-методического (материалы учебных программ, учебно-методических комплектов, разработанных в рамках разных образовательных систем), наглядно-методического (материалы перспективного, календарного, тематического планирования, примерное оформление конспектов

уроков; раздаточный материал – шаблоны, образцы, лекала, переводные геометрические картинки; фото образцов геометрических моделей из проволоки, бумаги, картона и т.д.) характера и т.д.

Данный учебно-методический комплекс явился существенным подспорьем для преподавателей и студентов при реализации дисциплины по выбору «Математическая компетентность у будущих учителей начальных классов», так как содержал материалы лекционных занятий, планы семинарских занятий, задания для самостоятельной работы, информационные ресурсы, необходимые для подготовки к занятиям, тестовые задания, вопросы к зачету и т.д.

Проверка сформированности общепедагогических, методических и специальных (предметных) знаний по дисциплине «Математическая компетентность у будущих учителей начальных классов» осуществлялась при помощи тестирования, содержание которого предполагало наличие различных видов вопросов, как по отдельным темам курса, так и в целом по всему изучаемому материалу.

Таким образом, реализация дисциплины по выбору «Математическая компетентность будущих учителей начальных классов, ориентированная на формирование целостной динамичной базы профессиональных знаний, необходимых учителю для преподавания математики в начальных классах, на основе интеграции общепедагогических, методических и специальных (предметных) знаний, полученных в ходе изучения дисциплин общепрофессионального и предметного циклов. При этом путем интеграции перечисленных знаний была сформирована универсальная динамичная база знаний, обеспечившая повышение уровня знаний студентов в данной предметной области, благодаря этому были созданы условия для актуализации полученных знаний в практической деятельности, содействовавшие формированию практических умений, необходимых будущим учителям в дальнейшей профессиональной деятельности по преподаванию математики в начальной школе.

УДК 378

Ю.В.Саламатина,
г.Шадринск

Психологические условия формирования эмпатийной культуры при подготовке будущих учителей

В статье перечислены необходимые психологические условия для формирования эмпатийной культуры будущих учителей, а также дано подробное описание некоторым из них.

Эмпатийная культура, рефлексия, рефлексивная культура, рефлексивная деятельность.

Особую значимость на этапе профессиональной подготовки будущих учителей приобретает проблема создания условий для развития профессионально компетентной и саморазвивающейся личности будущего учителя с высоко развитой эмпатийной культурой через активизацию внутренних резервов в учебно-профессиональной деятельности. Решение данной задачи во многом зависит от способности будущего учителя к рефлексивной и эмпатической деятельности, от развития у него эмпатических умений. Повышенный интерес к проблеме эмпатии в современной психолого-педагогической науке объясняется сменой философско-образовательных парадигм, утверждающих идеи и принципы личностно-ориентированного образования.

Однако, теоретический анализ литературы, содержательных и процессуальных аспектов профессиональной подготовки свидетельствует о том, что проблеме развития эмпатических умений и эмпатийной культуры студента- будущего учителя не уделяется должного внимания. Во-первых, не сформированы единые подходы к выявлению особенностей эмпатийной культуры, во-вторых, не изучены вопросы научно-методического обеспечения формирования эмпатийной культуры будущего учителя, в- третьих, не выявлены психологические условия, обеспечивающие развитие данной культуры у студентов педвуза.

Известно, что эмпатийная культура педагога представляет собой **интегративное качество личности, которое проявляется в способности эмоционально отзываться на переживания ученика, распознавать мысли и чувства учащихся, строить свои отношения с ними, заранее предвидя их точку зрения и считаясь с их внутренней позицией**. Это также способ профессиональных действий, которые адекватны ценностно-смысловому содержанию профессиональной деятельности учителя. Наличие рефлексирования как одной из ценностей профессиональной деятельности является ее фундаментальным свойством. Кроме того, благодаря этой функции происходит освоение норм и ценностей. Предельными ценностными ориентирами профессиональной деятельности учителя, определяющими ее границы и структурирующими систему ценностей профессии, является ценность каждого участника образовательного процесса на собственное построение личной и профессиональной жизни и деятельности, и ценность «Я» [2].

Данная функция позволяет каждому учителю выходить за пределы профессионального опыта, вставать над конкретной ситуацией. Кроме того, эмпатийная культура позволяет ему выйти за пределы собственной личности, оценить себя со стороны. Таким образом, эмпатийная культура обеспечивает личности учителя профессиональную, по сути, нравственно- гуманистическую устойчивость.

Адаптивно-адаптирующая функция эмпатийной культуры учителя обеспечивает рефлексивную самоорганизацию личности, разворачивающуюся в форме становления и саморазвития. Изменяя, переосмысливая и переструктурируя себя в контексте профессиональной эмпатийной культуры, учитель не только приспосабливается к миру профессии, но и мир профессии приспосабливает к себе.

Таким образом, в системе современного образования при подготовке будущих учителей, эмпатийная культура стала занимать важное место, поэтому для ее эффективного развития необходимы определенные психологические условия.

Комплекс психологических условий, активизирующих процесс развития рефлексивной культуры психолога образования, включает в себя развитую личностную рефлексивную культуру; особенности смысловой сферы, выражающиеся в глубокой осмысленности и эмоциональной насыщенности жизни, в высокой целеустремленности, в представлениях о себе как о сильной личности и в убеждении в способности контролировать свою жизнь; переживание самоценности, проявляющееся в аутосимпатии, самопринятии и самоинтересе, рационально структурированная внутренняя позиция, наличие рефлексивной среды, активизация межсубъектных отношений, актуализация эмпатийности педагога, использование образовательных программ по развитию эмпатийной культуры.

Рассмотрим некоторые условия более подробно:

Развитие рефлексивной культуры: профессиональная рефлексивная культура как целостное образование (система) обеспечивает субъекту практико-ориентированной деятельности способность обладать потенциальными возможностями адаптации к любой профессиональной деятельности в силу владенияим готовностью и способностью рефлексировать. Формирование компонентов рефлексивной культуры

учителя реализуется в едином педагогическом процессе, психологической основой развития которой выступают самоопределение, самореализация, саморазвитие студентов как субъектов педагогической деятельности. Основой эффективного формирования рефлексивной культуры будущего учителя выступает включение в процесс профессиональной подготовки механизма интеграции сущностных сил индивида и их трансформации в комплекс рефлексивных качеств субъекта, способов осмысления собственной жизнедеятельности. Развитие рефлексивной культуры учителя опирается на логику субъективного развития личности и этапы формирования ее субъектности и субъектного потенциала личности [5].

Рационально структурированная внутренняя позиция способствует появлению структурности восприятия, что предполагает «осмысленную ориентировку в собственных переживаниях», «логику чувств»[4]. Происходит обобщение и классификация переживаний, возникают новые смыслы и отношения к себе. Внутренняя позиция определяется устойчивой структурой мотивов [3], что обеспечивает чувственное внутреннее единство и организованность поведения: целостность восприятия окружающего и самого себя, осмысленность переживаний, что вызывает и новое отношение к себе. ВП личности — не навязанный внешним окружением, а принятый человеком выбор своего места в жизни, мотивированный внутренними побуждениями. Такое понимание ВП является, на наш взгляд, эвристичным, позволяющим решить целый ряд как методологических, так и более конкретных проблем психологии личности и психологии развития.

Основное методологическое значение изучаемого понятия заключается в том, что оно дает удачное решение проблемы единиц анализа личности.

Наличие рефлексивной среды: Рефлексивная среда – это некая система условий развития личности, открывающая перед ней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Функция подобного рода среды способствовать возникновению у личности потребности в рефлексии.

А.А. Бизяева ведет речь о "рефлексивно-инновационной среде", в которой стимулируются сотворчество, создаются условия выбора, в результате происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале.

Цель создания рефлексивной среды: снятие отчуждения педагога от учебного процесса и развитие профессиональной рефлексивности педагога как способа жизнедеятельности (осуществления профессиональной деятельности). Основными направлениями работы в рефлексивной среде выступают работа с экзистенциальными феноменами, смыслами, ценностями педагога по индивидуальной деятельности; осуществление психологически безопасной (безоценочной) диагностики профессиональных качеств и использование полученных результатов для своего профессионального совершенствования; развитие творческой уникальности педагога. Рефлексивная среда определяет процесс овладения эмпатийной культурой, способной становиться то значимой, то менее заметной до полного исчезновения в сознании субъекта, кроме отдельных ее компонентов, выделяемых им в названном процессе, сочетающемся с сущностью каждого человека через реальное взаимодействие. Содержание рефлексивной среды образует ряд составляющих как технологического, так и социологического характера: методов изучения педагогической реальности, информации о сущности и содержания процесса эмпатии и рефлексии, о субъектах социального взаимодействия в системах «преподаватель-студент» и «студент-студент», движущих силах и мотивах их действий; обоснованных целях, задачах и сущности педагогических систем и концепций, закономерностей и принципов их функционирования и развития. В основе содержания рефлексивной среды лежит

система взглядов, реализуемых в гуманистической парадигме и объясняющих механизм становления и реализации педагогических отношений, личностного развития и формирования человека. Для рефлексивной среды характерно выделение рефлексивного компонента из сущего во внутреннем мире субъекта и культуре, с которой он соприкасается и взаимодействует. С одной стороны, внутренний мир человека противостоит внешней культуре, с другой- она является источником его внутреннего развития и изменения содержания внутренних представлений. Это происходит при актуализации имеющихся и создании новых образцов, через их творческое осмысление и самореализацию, что является механизмом разворачивания рефлексивной среды и придания ей процессуального характера. Наряду с теоретическими знаниями рефлексивная среда включает и прикладное знание о технологии ее создания и развития в ней собственно педагогической деятельности. Создание преподавателем рефлексивной среды непосредственно связано с «насыщением» информационного пространства вокруг студента рефлексивным содержанием в виде неструктурированного потока фактов и создания момента онтологического переживания действительности в различных формах, чередующихся через рефлексивное осмысление, напряжение и расслабление. Цель последнего- за счет способности сознания конструировать субъективные модели идеальных процессов и предметов как основных структурных единиц культуры, осваивать и соотносить со своим внутренним «чувством бытия» ее педагогический аспект. Сочетание и синтез внешних и внутренних факторов происходит исходя из феномена целостности в личности человека. С учетом этих позиций участвующий в педагогической деятельности студент, опираясь на теорию и знания, принимал участие в разработке нового знания. Поэтому одним из педагогических условий развития эмпатийной культуры будущих учителей является формирование единой рефлексивной среды как для преподавателей, так и для студентов. Именно той среды, которая обеспечивает легкость вхождения в творческий самостоятельный процесс познавательной деятельности, получения чувства удовлетворения от результатов и процесса деятельности, меньшую усталость при большей активности и напряжении. Кроме того, рефлексивная среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты. Сочетание некоторых параметров рефлексивной среды, в которой находится студент- будущий педагог, представленность образцов креативного поведения, максимально полное проявление индивидуального и группового понимания исследуемого феномена (его эмоционального проживания, вчувствование в него), потенциальная многовариантность (информационная обогащенность) оказывают определяющее влияние на развитие эмпатийной культуры[1].

Активация межсубъектных отношений: Особенность отношений в педагогическом процессе в условиях рефлексивной деятельности предполагает, что и преподаватель и обучающийся выступают субъектами деятельности, когда их общая деятельность протекает синхронно и каждый дополняет и обогащает деятельность друг друга, сохраняя своеобразие своих действий. Именно в таких взаимопереходах субъектно-объектных отношений в субъектно-субъектные отношения и заключены механизмы развития профессиональной рефлексии педагога.

Межсубъектные отношения педагога и обучающегося представляют значительную ценность. Они обеспечивают сложение сил, единство действий и взаимосвязь деятельности ее участников-исполнителей. В этих условиях раскрываются как силы и возможности обучающихся, их опыт, их внутренние ресурсы, так и педагогическое мастерство преподавателя, достижение более высоких результатов.

Результатом межсубъектных отношений в рефлексивной деятельности становятся взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество. Рефлексия составляет

сущностную характеристику межсубъектных отношений, ибо рефлексия способна быть механизмом познания не только своего, но и чужого сознания.

В рефлексивной деятельности показателями усвоения эффективности межсубъектных отношений могут выступать: адекватность рефлексии за другого, согласованность позиций, заинтересованность друг в друге, отношения взаимной ответственности, поддержка и т.д. Рефлексивность лежит в основе социально-перцептивных и коммуникативных способностей педагога и обусловливает уровень его профессионального самосознания.

Актуализация эмпатийности педагога:эмпатийность–**это** свойство личности, которая может носить познавательный (способность понимать и предвидеть), аффективный (способность эмоционально реагировать) и активно-деятельностный (способность к соучастию) характер. Актуализировать эмпатийность педагога – значит, анализировать актуализацию потребности в пересмотре собственной профессиональной позиции. Подобная актуализация предполагает, что благодаря эмпатии педагог выходит из поглощения самой профессией, помогает посмотреть на нее с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к ней, и, наконец, занять позицию вне ее, над ней для суждения о ней.

Актуализированная эмпатийность педагога позволяет ему преодолевать педагогический эгоцентризм. Найденный заново личностный смысл дает перспективу для внутренних изменений, ломки устаревших профессиональных стереотипов, открывает путь дальнейшего профессионального роста[6].

Таким образом, можно сделать вывод, что эффективность формирования эмпатийной культуры будущих учителей зависит от соблюдения описанных выше психологических условий, которые играют стержневую роль в развитии эмпатии педагога. Также следует отметить, что значение рефлексии здесь тоже важно как на уровне когнитивного компонента эмпатийной культуры так и эмоционального. Организация же процесса формирования эмпатийной культуры базируется на динамике становления и соблюдения названных психологических условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Бодалев, А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М. : МГУ, 1988. – 187 с.
3. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., Воронеж : МОДЭК, 1995. – 352 с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. – М., 1982.
5. Дорофеева, Н. В. Психологические условия рефлексивного развития на ранних этапах онтогенеза / Н. В. Дорофеева // Психология обучения. – 2007. – № 9. – С. 18-34.
6. Исаев, И. Ф. Внутривузовская рефлексивная программа формирования профессионально-педагогической культуры / И. Ф. Исаев // Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – С. 172-180.

УДК 378.1

Н.С. Суханова,
г.Шадринск

Управление организационно-экономическими изменениями как фактор развития организации в период реформ

В данной статье рассматривается управление организационными изменениями т.к. это является неотъемлемой составной частью современного менеджмента. Приведены количественные и качественные проявления организационных изменений. Рассмотрен ВУЗ как организация в период радикальных преобразований технико-экономического, организационно-экономического и социально-экономического характера, которые характеризуются экспертами как «переворот», «трансформация» в развитии учебных заведений.

Организационно-экономические изменения, трансформация, реформирование, организация, ВУЗ.

На рубеже XX - XXI вв. происходит переосмысление понятия менеджмента, обусловленное глобализацией бизнеса, развитием информационных технологий и другими факторами. Зарубежные и отечественные специалисты указывают на актуализацию подходов к менеджменту предприятий. Сложности во взаимодействии организаций, многообразие их форм и видов деятельности создают необходимость управления изменениями.

В российских публикациях часто используется термин организационно-экономические изменения, управление изменениями (Рубцов С., Кеворков В., Гвиишани Д.) однако, определение подобного термина дается в единичных случаях (Ромашова И. [1], как организационные изменения).

Под изменениями понимается перевод какой-либо системы из одного состояния в другое. Так, если в качестве системы рассматривать организацию (фирму, предприятие, учреждение), а в качестве изменяемой стороны системы— экономическую, то говорят об организационных экономических изменениях. Здесь важно отметить целенаправленность действий тех, кто осуществляет изменения, возникновение некоторого переходного процесса и наличие двух состояний — существующего и желаемого. Желаемое обычно связано с ростом и развитием организации [1]. Позитивные намерения субъекта при инициации изменений, отмечают и зарубежные исследователи (Ханнан М., Арджирис Ч., Фриман Дж. и др.) синонимом вышекузанного понятия ставят "organizational development" (организационное развитие), положительный посыл инициации организационно-экономических изменений человеком поддерживают Щербина В., Пшенников В., допуская, что результат при этом может быть как положительный, так и отрицательный.

Желаемое состояние организации может быть определено путем планирования на краткосрочную и долгосрочную перспективу. В условиях быстро меняющейся внешней среды ситуация осложняется, поскольку невозможно предвидеть будущее. То есть, для получения положительного итога, необходимо постоянно отслеживать внешние условия, соответствие запланированной модели меняющимся условиям и корректировать намеченные мероприятия.

Понятие “организационно-экономические изменения”, с точки зрения субъекта их инициации включает в себя два базовых понятия: организация и изменения.

Рис. 1 Компоненты понятия организационных изменений

Организационные изменения могут быть классифицированы различными способами. Приведем один из них, предложенный Ромашовой .И. :1) по уровням системы: внешняя среда, организация, группа, индивид; 2) по функциональным областям: снабжение, производство, сбыт, финансы, персонал, НИОКР; 3) по уровням менеджмента: цели и задачи, бизнес-процессы, организационная структура, организационная культура, информационная система; 4) по скорости: мгновенные (кризисные), быстрые, эволюционные; 5) по охвату: локальные, комплексные, интегрированные; 6) по масштабам: автоматизация, рационализация, реинжиниринг, стратегическое управление; 7) по степени риска: безрисковые, рискованные; 8) по целям: оперативные, тактические, стратегические; 9) по объектам и субъектам принятия решений; 10) по характеру изменений: революционные, эволюционные; 11) по типу развития: экстенсивные, интенсивные; 12) по направленности развития: прогрессивные, регрессивные; 13) по масштабам изменений: локальные, всеобъемлющие; 14) по типу стратегии: развивающиеся, нейтральные, преобразующие; 15) по характеру регулирования процесса: опережающие, запаздывающие. 16) по типу элементарного процесса развития: возникновение новых элементов, связей; преобразование связей.

Управление организационными изменениями является неотъемлемой составной частью современного менеджмента. Поэтому довольно часто встречаются такие определения, как: “пульсирующий менеджмент”, “преобразующий менеджмент”, риск-менеджмент, “раскрепощенный менеджмент” и другие. То есть акцент делается на различных изменениях, который несет с собой прогрессивное управление организацией.

Организационные изменения могут быть связаны с организационно-правовыми преобразованиями компании, при котором меняется состав или правовая форма юридических лиц. Такие изменения называются *трансформациями*. Виды возможных трансформаций перечислены в Гражданском кодексе РФ. К ним относятся: создание, присоединение, слияние, поглощение и объединение, реализуемые в соответствии с организационно-правовой формой, предусмотренной Гражданским кодексом РФ, и принимающие формы вертикальной и горизонтальной интеграции; преобразование, выполняемое в форме приватизации, акционирования и национализации, и рекомбинация, реализуемая с целью производственной кооперации; разделение, выделение и ликвидация, ориентированные на диверсификацию бизнеса.

Трансформация играет большое значение при взаимодействии с другими организациями (важна с точки зрения внешней среды). Виды трансформаций

дезорганизуют существующее состояние организации, поскольку разный юридический статус обеспечивает разные целевые установки субъектов.

Кроме трансформации, изменения могут происходить также за счет *реформирования*, под которым понимается приведение формы в соответствие с изменившимся содержанием. Реформирование может осуществляться в форме реструктуризации и реорганизации. При этом реструктуризация рассматривается как процесс комплексного изменения методов функционирования организации и ее структуры. А реорганизация связана с внедрением новых информационных технологий, разработкой систем стимулирования труда и продвижения по службе, увеличением гибкости технологических процессов.

Поскольку организация — это, прежде всего, группа людей, деятельность которых сознательно координируется для достижения общих целей, то под организационными изменениями можно понимать и согласование целей сотрудников, группы, подразделений.

Организационно-экономические изменения имеют своим результатом выраженный социально-экономический эффект.

Различают также такие виды изменений, как *инновации*, *рост* и *развитие*. Как отмечает Р. Ансофф , понятия *рост* и *развитие* не синонимичны. Рост означает увеличение числа или размеров. Развитие же — это “приобретение потенциала для улучшения”. Существуют пределы роста и развития. Ограничение роста организации обычно заложено в ее окружении (то есть пределы роста экзогенны). Пределы же развития зависят от внутренней среды организации (эндогенны). Рост предполагает количественные характеристики, например: одномерную — количество, двумерную — размер, трехмерную — объем, многомерную — масштаб.

Наилучшим образом принципиальные различия между ростом и развитием выделил Б. Ливехуд. По его мнению, речь идет о росте в том случае, когда переменные изменяют свое значение при неизменной структуре объекта. Под развитием он подразумевает феномен качественного изменения структуры объекта, возникающий при невозможности дальнейшего роста, в связи с чем наступает либо дезинтеграция, либо скачок на более высокий уровень.

Согласно ему можно выделить следующие закономерности развития:
- оно проходит во времени ряд фаз;
- внутри каждой фазы система обнаруживает характерную для этой фазы структуру;
- внутри системы существуют переменные и подсистемы, из которых одна или несколько доминируют;
- последующая фаза отличается от предыдущей более высокой степенью сложности и дифференциации;
- новая фаза имеет новую доминантную подсистему, вследствие чего все отношения внутри системы смещаются относительно друг друга и переупорядочиваются;
- развитие необратимо.

Все многообразие взглядов на развитие можно свести к четырем группам. Первая группа исследователей связывает развитие с реализацией новых целей, целенаправленностью изменений, но это не является необходимым условием, а тем более атрибутом развития. Вторая рассматривает его как процесс адаптации к окружающей среде, что также является лишь его условием — необходимым, но отнюдь не достаточным. Третья группа подменяет развитие его источником — противоречиями системы. Четвертая отождествляет развитие с одной из его линий (прогрессом или усложнением систем) либо с одной из его форм (эволюцией).

Сопоставив перечисленные группы исследований с аспектами понятия организации, сведем результаты обсуждения феномена организационных изменений в следующую таблицу (рис.2).

Рис. 2. Количественные и качественные проявления организационных изменений

Понятие "organizational development" ("организационное развитие") не получило в западной науке однозначной трактовки. У нас же оно употребляется в противовес либо стагнации, либо циклическим процессам, именуемым "функционированием организаций" [2]. За рубежом для обозначения того, что в русском языке именуется "организационным изменением ", используется несколько разных терминов :"organizational development", "organizational growth"(организационный рост), "organizational design" ,"organizational construction" и др [3].

Выделим наиболее устоявшиеся подходы в трактовке термина "organizational development". Согласно первому, речь идет о естественном процессе качественных изменений в организации, производных от ее возраста [3]. Другие считают , что развитие связано с такими изменениями , которые способствуют росту численности персонала или увеличению размеров организации и определяются новациями [4]. А третьи полагают, "organizational development" - это сложная образовательная стратегия, рассчитанная на изменение социальных отношений, взглядов людей и структуры организации с целью улучшить ее адаптацию к требованиям технологии и рынка [5]. Четвертый подход построен на философских принципах и связан с развитием через противоречия системы.

Мы придерживаемся позиции, которой придерживаются большинство специалистов: основным критерием организационного изменения (как синонима "organizational development") с точки зрения инициирующего субъекта можно считать позитивность. Однако представление о позитивности варьируется в разных концепциях.

Например, представители классической и эмпирической школ критерием считают эффективность (продуктивность, производительность, прибыль, повышение конкурентоспособности). В школе социальных систем, неоинституциональной модели развития и организационной экологии основой выступает выживание организации. В игровой и неомарксистской концепциях организации таковым является достижение или сохранение власти одной группы (коалиции ролей) над другой. Наконец, в инновационном и стратегическом подходе критерием позитивности выступает соответствие свойств, достигнутых организацией в результате изменения, исходному проекту.

Из сказанного ясно, представления о позитивности изменений при определении организационного изменения, носят сугубо субъективный характер и зависят от позиции исследователя, ядром организационного развития выступает качественность происходящих изменений.

Высшее учебное заведение также является, прежде всего, организацией, которая подверженная организационно-экономическим изменениям.

Социально-экономическая значимость образования в целом и высшего образования в частности, его роль в духовной жизни общества, в развитии экономики общепризнанны. Одновременно в последние два десятилетия сформировались и развертываются процессы, которые бросают вызов существовавшей на протяжении веков системе высшего образования, ставят под сомнение жизнеспособность высшего учебного заведения как социального института. В большинстве стран вузы переживают период радикальных преобразований технико-экономического, организационно-экономического и социально-экономического характера, которые характеризуются экспертами как «переворот», «трансформация» в развитии учебных заведений.

При этом особое значение имеют организационно-экономические преобразования. В докладе Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI в. отмечено, что положительные результаты в деятельности образовательных учреждений связаны главным образом с факторами организационного плана. Эксперты рабочей группы Ассоциации европейских университетов (EUA, до 2001 г. - CRE) заключают, что для повышения эффективности своей деятельности высшие учебные заведения вынуждены пойти на реструктуризацию и улучшить свой менеджмент.

Российская система высшего образования, в отличие от зарубежных, формировалась и развивалась в недрах политико-экономической системы, коренным образом отличающейся от сложившейся к настоящему дню. Это явилось одной из причин того, что проводимые в стране социально-экономические преобразования выдвинули на первый план проблемы функционирования и развития системы высшего профессионального образования (ВПО) как отрасли национальной экономики. За последние 10-15 лет система ВПО России претерпела кардинальные изменения в русле общих процессов демократизации жизни общества, формирования рыночной экономики, последовательного включения российского образования в образовательное пространство мирового сообщества.

Соответственно, это находит свое отражение в развитии системы экономических отношений вуза, в том числе в преобразованиях его организационно-экономических отношений.

Преобразования организационно-экономических отношений вуза про являются в изменениях институциональных основ взаимодействия участников его образовательной деятельности при определении содержания и структуры образовательных программ, образовательных технологий, организационной структуру вуза, его финансового механизма, системы оплаты труда преподавателей и др. Данные преобразования влекут за собой изменения в ограничениях на используемые вузом ресурсы, в издержках координации действий участников образовательной деятельности, распределительных отношениях.

Однако преобразования организационно-экономических отношений в российских вузах зачастую осуществляются по принципу «проб и ошибок», путем механической подгонки их образовательной деятельности под зарубежные схемы, что снижает эффективность деятельности вузов и является одной из причин возникновения институциональных ловушек в системе высшего образования. Это обусловлено недостаточной разработкой теоретических и методологических основ организации и управления вузом в условиях рыночных реформ, создания организационно-

экономического механизма функционирования вуза, адекватного происходящим сегодня и перспективным изменениям в его внутренней и внешней среде. Поэтому закономерен вывод ученых, что при исследовании организационно-экономических компонентов российской реформы системы высшего образования на различных уровнях ее организации «весьма полезны современная экономическая теория, а также анализ с ее позиций зарубежной практики реформирования образовательных систем» .

Конкретизация целей российского высшего образования применительно к современному этапу, а именно курс на его непрерывность, инвестиционную привлекательность, инновационный характер, международную конкурентоспособность в связи с подписанием Россией Болонской декларации, вхождением ее в ВТО усиливают значимость процесса развития организационно-экономических отношений вуза, а значит, делают еще более актуальным теоретический и методологический анализ данного процесса. Среди экономистов советского периода, внесших наибольший вклад в изучение экономики вуза как «своеобразного предприятия», экономических аспектов организации его образовательной деятельности, разработку теоретических и методологических аспектов управления вузом, следует назвать А.А. Астахова, Е.Л. Воронова, В.А. Жамина, Е.Н. Жильцова, А.П. Иванова, В.Е. Комарова, Л.И. Тульчинского, Д.И. Чупрунова, В.Н. Эйтингона и др. Хотя эти ученые исследовали функционирование и развитие вуза в административно-командной экономике, ряд их выводов и предложений (по оптимизации планирования и организации образовательного процесса вуза, повышению качества образования, определению величины и структуры затрат вуза на подготовку специалистов, по разработке принципов и основ управления вузом и др.) сохраняют свою теоретическую и практическую значимость и сегодня.

В 1990-е гг. изучение экономических отношений вуза в нашей стране переплетается с исследованием концептуальных основ высшего образования, обоснованием принципов институционального, социально-экономического и организационно-структурного реформирования системы высшего образования в переходной и рыночной экономике.

Анализ современных исследований проблем экономических отношений высшего образования и вуза позволяет выделить следующие выводы: практически отсутствуют исследования, в которых проводится комплексный анализ организационно экономических отношений высшего учебного заведения с определением их специфики, факторов формирования и закономерностей развития, установлением противоречий в этих процессах, обоснованием принципов функционирования организационно-экономических отношений вуза, на основании которых может быть обеспечена его эффективная деятельность в условиях реформирования российской экономики и высшего образования. Требуют разработки вопросы взаимодействия экономических форм, методов хозяйствования, организационных структур в ходе совершенствования системы организационно-экономических отношений вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ромашова, И. Искусство управлениями организационными изменениями» / И. Ромашова // Финансы. – 2007. – №10 (19 марта).
2. Щербина, В., Современные концепции структурных измнений в организациях / В. Щербина, Е.П. Попова // Социология управления. – 1996. – С. 98-100.
3. Child, J. Organizational Design and Performance: contingency Theory and Beyond / J. Child // Organizational Disign / Burack E.H., Negandhi A.R. (eds.). – Kent, 1977.

4. Щербина, В.В. Что такое организационная экология ? / В.В. Щербина // Социологические исследования. – 1993. – № 2.

5. Child, G. Development of Organizations over Time / G. Child, A. Kieser // Handbook of Organizational Disign / eds. P. Nystrom, W. Starbuck. – V. I. Oxford, 1981.

УДК 371.3

Е.В. Табуева,
г.Шадринск

Технология «Портфолио» как средство развития умения учиться

Статья посвящена проблеме реализации технологии «Портфолио» с точки зрения развития самообразовательного опыта, рефлексивной самооценки, навыков самообразования обучаемых. Данная общеучебная технология позволяет выстраивать учебный процесс, ориентированный на формирование и развитие когнитивно-личностных качеств (компетентностей), которые выдвигаются на современном этапе как необходимые каждому человеку для активного участия в жизни современного общества, обеспечивает развитие умения учиться и личностное развитие обучаемого как субъекта образовательного процесса.

Самообразование, самооценка, портфолио, рефлексия, умение учиться

В современном информационном обществе приоритетными становятся не столько знания сами по себе, сколько способность людей к широкому использованию разнообразной информации и социальному взаимодействию, способность самостоятельно извлекать информацию из различных источников, активно и творчески использовать полученные знания на практике. В свете этих задач перед системой образования стоит цель не столько «научить чему-то», сколько «научить учиться», то есть сформировать у обучаемых ценностные мотивы учения, развить способность использовать различные источники информации, научить их использовать эффективные приемы познавательной деятельности, помочь понять смысл учения и т.д.

Одной из форм организации процесса обучения, создающей условия для становления самообразовательного опыта обучаемых и развития их умений учиться, является технология «Портфолио». По мнению ряда авторов, эффективность данной технологии состоит в том, что она позволяет выстраивать учебный процесс, ориентированный на формирование и развитие когнитивно-личностных качеств (компетентностей), которые выдвигаются на современном этапе как необходимые каждому человеку для активного участия в жизни современного общества.

Портфолио является технологией, способствующей развитию умения учиться и создающей условия для самостоятельной учебной деятельности обучающихся посредством включения рефлексивной самооценки собственной деятельности. В этом случае ситуация самостоятельной работы над портфолио будет заключаться в том, что обучаемые:

1. Учатся определению целей и задач учения;
2. Участвуют в отборе тем для изучения, в планировании уроков (например, сюжетные ходы, взаимодействие с другими учащимися и т.д.);
3. Выбирают виды деятельности с изучаемым материалом;
4. Запрашивают дополнительную информацию у педагога или ищут ее в различных источниках;

5. Размышляют о процессе усвоения материала, выражают свое отношение к выполняемым видам деятельности, оценивают и корректируют их.

На разных ступенях образования могут применяться следующие направления работы с портфолио по развитию умения учиться.

Так, например, в начальной школе учащиеся знакомятся с портфолио как способом самооценки и формой сбора, анализа и систематизации учебной информации, осваивают его структуру. Им могут быть предложены следующие разделы портфолио: «Портрет»,«Мои достижения», «Я изучаю...(предмет)», «Учение с увлечением» и т.д. Реализация данных разделов связана с развитием и поддержанием положительной мотивации самостоятельной учебной деятельности в процессе овладения тем или иным предметом, а также актуализации личностных позиций учащегося в ситуации рефлексивной самооценки учебных достижений. Поскольку начальная школа выступает в качестве первой ступени в развитии умений учиться, поэтому в системе учебной деятельности в рамках работы над портфолио преобладает деятельность под руководством учителя. Помощь состоит в многочисленных вопросах, заданиях, упражнениях на анализ и перестройку учебной деятельности ученика. Это могут быть задания следующего вида:

- определи задачу своей учебной работы, выбери способ действия, соответствующий этой задаче;
- определи этапы своей работы (постановка задачи, выбор решения, самоконтроль, самооценка, определение последовательности этапов, выполнение действий);
- спланируй работу: определи задачи и действия для их решения. Определи время выполнения работы. Какой этап для тебя трудный/легкий? Какие действия у тебя получаются лучше/ хуже?

Учебные разделы портфолио для учащихся основной школы могут быть следующими: «Мои способности», «Учимся планировать свои дела», «Тайм-менеджмент», «Умею ли я учиться?», «От неудачи к успеху» и т.д.Их цели - выявление индивидуальных особенностей (памяти, мышления, внимания), знакомство с приемами сосредоточения внимания (самоконтроль, поэтапная проверка своей работы, определение порядка проверки), рациональная организация рабочего времени (учет временных затрат, чередование труда и отдыха, сложных и простых, письменных и устных заданий), знакомство с учебными стратегиями (чтения, письма, говорения). Необходимость включения заданий на изучение особенностей своей личности и целенаправленное знакомство с учебными стратегиями обусловлены тем, что, именно отсутствие умения учиться, недостаточный уровень развития общеучебных умений приводят к снижению уровня обученности учащихся, как показателя владения учеником заданных учебной программой знаний и умений, приобретенных за определенный период времени. Самостоятельная деятельность учащихся основной школы при работе над портфолио проходит без непосредственного участия учителя, но по его заданию. При этом познавательная самостоятельность учащихся может стимулироваться такими вопросами и заданиями:

1. Назови и обоснуй несколько способов выполнения задания,
2. Сравни способы выполнения задания, соотнеси их с условием задачи и предполагаемым результатом.

Рубрики портфолио для учащихся старшей школы могут быть следующими: «Мои жизненные планы», «Мой индивидуальный стиль деятельности», «Ресурсы учебного успеха». В целом они посвящены овладению приемами подготовки к экзаменам, зачетам, семинарам, формированию у учащихся умения работать с текстом,

сопоставлять и обрабатывать информацию из различных источников, умения фиксировать и сжимать информацию, структурировать материал.

Развитие умения учиться достигается в таких самостоятельных упражнениях, как:

- использование приемов запоминания, опирающихся на образную и слуховую память,
- поиск дополнительной информации (работа с библиографическими справочниками и электронными каталогами) и организация ее хранения,
- самостоятельная разработка задач,
- освоение приемов работы с книгой и приемов краткой записи (выписки, планы, тезисы, конспекты, аннотации, рефераты, рецензии).

Важным элементом технологии портфолио является блок самоконтроля и самооценки. Следует подчеркнуть, что рефлексивная деятельность учащихся в процессе работы над портфолио «…рассматривается как предпосылка повышения самоответственности ученика по отношению к учению, самостоятельности в организации процесса учения (т.е. движение в сторону самообучения) и участие в процессе оценивания качества результатов учения [5; С.181-182]. Способность к критической рефлексии самоконтроль и самооценка функционируют на всех этапах самостоятельной учебной деятельности и направлены на контроль и оценку выполнения учебной задачи и способов ее решения. Формирование у учащегося самооценки проходит три этапа:

1. Усвоение схемы рефлексивной самооценки, ее применения в самостоятельной учебной деятельности, накопление опыта контроля и оценки с использованием предложенных критериев в листах самооценки;
2. Применение схемы рефлексивного самоанализа в самостоятельной учебной деятельности, формирование потребность в самоконтроле, развитие способности к адекватной самооценке; постепенный переход к самостоятельному управлению своей самообразовательной деятельностью;
3. Самостоятельная самооценка деятельности, развитие способности к саморегуляции собственной деятельности.

Таким образом, в рамках работы над портфолио ученик не только фиксирует, систематизирует свои достижения, но и развивает рефлексивные навыки: анализирует свою работу, оценивает свои возможности и определяет способы преодоления трудностей. В свою очередь учитель, опираясь на самооценку ученика, может корректировать содержание обучения, использовать индивидуальный подход к учащимся. Здесь становится очевидной разница между портфолио и простым собиранием работ, как это происходит в портфеле-накопителя.

В качестве заданий для рефлексивной самооценки могут использоваться различные опросники, оценочные шкалы, контрольные листы самооценки, трансфертные листы, таблицы и т.д.

Анализ некоторых возможностей портфолио как средства развития умения учиться, показывает, что его использование способствует:

- концентрации внимания учащихся на поставленных целях и задачах обучения в целом или его отдельного этапа,
- направленности на создание личностного образовательного продукта в формате портфолио, над которым учащиеся работают в процессе изучения предмета,
- овладению общими (универсальными) способами деятельности (учебно-информационными, учебно-организационными, учебно-логическими),

- управлению процессом собственного обучения и формированию индивидуального стиля учебной деятельности,
- развитию способности учащихся контролировать процесс обучения и самостоятельно оценивать уровень своих знаний, фиксировать динамику развития отдельных видов деятельности.

В силу этого технологию портфолио можно рассматривать как общеучебную технологию, обеспечивающую развитие умения учиться и личностное развитие обучаемого как субъекта образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенькович, Т.М. Модель образовательного рейтинга в портфолио учебных достижений [Текст] / Т.М. Бенькович // Профильная школа. – 2005. – № 2. – С.48-50.
2. Голуб, Г.Б. Портфолио в системе педагогической диагностики [Текст] / Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова // Школьные технологии. – №1. – С. 181-195. ; №2. – С. 189-201.
3. Загвоздкин, В.К. Портфель индивидуальных учебных достижений – нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки [Текст] / В.К. Загвоздкин // Школьные технологии. – 2004. – № 3. – С. 179-187.
4. Ильина, И.В. Портфолио как новая форма оценки личностных достижений школьников [Текст] / И.В. Ильина, С.Н. Белова // Завуч. – 2006. – №8. – С. 136-142.
5. Кудрявцева, Е. Ю. Учебный портфолио как средство развития умения учиться [Электронный ресурс] / Е.Ю. Кудрявцева // Эмиссия. Оффлайн : науч.-пед. электрон. журн. / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – 2010. – Август. – Режим доступа: http://www.emissia.org/offline/2010/1439.htm.
6. Лебедев, О.Е. Новое качество школьного образования: возможности современной школы [Текст] / О.Е. Лебедев [и др.] ; под общ. ред. О.Е. Лебедева. – СПб. : АППО, 2003. – 154 с.
7. Личностное портфолио старшеклассника [Текст] : учеб.-метод. пособие / З.М. Молчанова, А.А. Тимченко, Т.В. Черникова ; под ред. Т.В. Черниковой. – М. : Глобус, 2006. – 128 с.
8. Новикова, Т.Г. Папка личных достижений школьника – «Портфолио»: теория вопроса и практика реализации[Текст] / Т.Г. Новикова [и др.] ; под ред.Т.Г. Новиковой. – М. : АПК и ПРО, 2004. – 112 с.
9. Новикова, Т.Г. Методические рекомендации по сопровождению работы с портфолио учащихся основной школы [Текст] / Т.Г. Новикова, А.С. Прутченков, М.А. Пинская // Профильная школа. – 2007. – № 1. – С. 13-21.
10. Тавстуха, О.Г. Методическое сопровождение профессионального самоопределения учащихся в предпрофильной подготовке [Текст] : учеб.-метод. пособие / О.Г. Тавстуха, А.А. Муратова. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008. – 212 с.
11. Шалыгина, И.В. Портфолио – педагогическая технология школьной оценки [Текст] / И.В. Шалыгина // Естествознание в школе. – 2004. – № 2. – С. 51-54.
12. Юдина, И.Г. Портфолио ученика средней школы [Текст] /авт.-сост. И.Г. Юдина. – Волгоград : Учитель, 2007. – 223 с.

УДК 371.1

Е.П.Турбина,
г.Шадринск

Педагогическая деятельность как реализация индивидуальных творческих способностей преподавателей

Автором статьи рассмотрена педагогическая деятельность и особенности реализации творческих особенностей преподавателей.

Педагогическая деятельность, творческие способности.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. Содержание и организацию педагогического труда можно правильно оценить, лишь определив уровень творческого отношения педагога к своей деятельности, который отражает степень реализации им своих возможностей при достижении поставленных целей. Творческий характер педагогической деятельности, поэтому является важнейшей ее объективной характеристикой. Она обусловлена тем, что многообразие педагогических ситуаций, их неоднозначность требуют вариативных подходов к анализу и решению вытекающих из них задач.

Известно, что развитие сознания и творческих параметров человека шло по пути от простого созерцания к глубокому познанию действительности и лишь затем к ее творческому преобразованию. В равной мере это относится и к эволюции сознания и деятельности педагога. В настоящее время утверждение о том, что педагогическая деятельность является по своей природе творческой, стало тривиальным. Однако не менее известно, что как в неквалифицированный, традиционно нетворческий труд работник может внести элемент творчества, так и, наоборот, педагогическую деятельность можно строить по шаблону, лишив ее присущего творческого начала.

Творчество - это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов. Творчество имеет разные уровни. Для одного уровня творчества характерно использование уже существующих знаний и расширение области их применения; на другом уровне создается совершенно новый подход, изменяющий привычный взгляд на объект или область знаний.

В.И. Андреев, определяя творчество как вид человеческой деятельности, отмечает ряд признаков, характеризующих ее как целостный процесс: наличие противоречия проблемной ситуации или творческой задачи; социальная и личная значимость и прогрессивность. которая вносит вклад в развитие общества и личности (антисоциальная деятельность, даже в ее самой изобретательной форме, — это не творчество, а варварство); наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества; наличие субъективных (личностных качеств — знании, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества; новизна и оригинальность процесса или результата.

Если из названных признаков осмысленно исключить хотя бы один, то творческая деятельность либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой.

Педагогическая деятельность — процесс постоянного творчества. Но в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог новатор, создает свою педагогическую систему, но она является лить средством для получения наилучшего в данных условиях результата.

Однако творчество творчеству рознь. Оно обусловлено творческим потенциалом личности, который, если вести речь о педагоге, формируется на основе накопленного

им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идеи, умении и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. С другой стороны, опыт убеждает, что творчество приходит только тогда и только к тем, для кого характерно ценностное отношение к труду, кто стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта, как отдельных педагогов, так и целых педагогических коллективов.

Творческий потенциал любого человека, в том числе и педагога, характеризуется рядом особенностей личности, которые называют признаками творческой личности. При этом авторы приводят разные перечни таких признаков. Они выделяют способность личности замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок; умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу; способность отказаться от ориентации на авторитеты; умение увидеть знакомый объект с совершенно новой стороны, в новом контексте; готовность отказаться от теоретических суждений, деления на черное и белое, отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска.

Представляет интерес типология творческой личности, предложенная В.И. Андреевым, которая может быть распространена и на педагогов.

Теоретик-логик - это тип творческой личности, для которого характерна способность к логическим широким обобщениям, к классификации и систематике информации. Люди этого типа четко планируют свою творческую работу, широко используют уже известные методы научных исследований. Для этого типа творческой личности характерна большая осведомленность и эрудиция. Опираясь на уже известные теоретические концепции, они развивают их дальше. Все, что они начинают, доводят до логического конца, подкрепляя свои обоснования ссылками на многочисленные первоисточники.

Теоретик-интуитивист характеризуется высокоразвитой способностью к генерированию новых, оригинальных идей, люди такого типа творческих способностей — это крупные изобретатели, создатели новых научных концепций, школ и направлений. Они не боятся противопоставить свои идеи общепринятым, обладают исключительной фантазией и воображением.

Практик (экспериментатор) всегда стремится свои новые оригинальные гипотезы проверить экспериментально. Люди этого типа любят и умеют работать с аппаратурой, у них всегда большой интерес и способности к практическим делам.

Организатор как тип творческой личности обладает высоким уровнем развития способностей к организации других, коллектива для разработки и выполнения новых идей. Под руководством таких людей создаются оригинальные научные школы и творческие коллективы. Людей этою типа отличает высокая энергия, коммуникабельность, способность подчинять своей воле других и направлять их на решение больших творческих задач.

Инициатор характеризуется инициативностью, энергичностью, особенно на начальных стадиях решения новых творческих задач. Но, как правило, они быстро остывают или переключаются на решение других творческих задач.

Творческая деятельность учителя, по мнению В.В. Краевского, осуществляется в двух основных формах: применение известных средств в новых сочетаниях к возникающим в образовательном процессе педагогическим ситуациям и разработка новых средств применительно к ситуациям, аналогичным тем, с которыми учитель уже имел дело ранее. На своей первой стадии творческий педагогический процесс

представляет собой установление новых связей и комбинаций, известных ранее понятий и явлений и может быть реализован на основе специальной методики. Оптимальные пути его осуществления возможно определить посредством алгоритма или при помощи -эвристической системы правил, следуя которым легче найти решение. Предписания к педагогической деятельности, нормы этой деятельности — необходимое научно обоснованное руководство для учителя в его работе. Выполнение этих предписании (если они принимаются именно как руководство, а не как догма) открывает учителю простор для подлинно творческой работы'.

Область проявления педагогического творчества определяется структурой педагогической деятельности и охватывает все ее стороны: конструктивную, организаторскую, коммуникативную и гностическую. Однако для осуществления творчества в педагогической деятельности необходим ряд условий (Н.В. Кузьмина, В.А. Кан-Калик): временная спрессованность творчества, когда между задачами и способами их разрешения нет больших промежутков времени; сопряженность творчества педагога с творчеством учащихся и других педагогов: отсроченность результата и необходимость его прогнозирования; атмосфера публичного выступления; необходимость постоянного соотнесения стандартных педагогических приемов и нетипичных ситуаций.

В современной литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Обращаясь к решению неисчислимого множества типовых и нестандартных задач, педагог так же, как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристическою поиска: анализ педагогической ситуации; проектирование результата н соответствии с исходными данными; анализ имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения искомого результата; оценка полученных данных; формулировка новых задач.

Следовательно, опыт творческой педагогической деятельности — возникновение замысла, его проработка и преобразование в идею (гипотезу), обнаружение способа воплощения замысла и идеи — приобретается при условии систематических упражнений в решении специально подобранных задач, отражающих педагогическую действительность, и организации как учебной, так и реальной профессионально-ориентированной деятельности педагогов.

Итак, педагогическое творчество само по себе - это процесс, начинающийся от усвоения того, что уже было накоплено (адаптация, репродукция, воспроизведение знаний и опыта), к изменению, преобразованию существующего опыта. Путь от приспособления к педагогической ситуации до ее преобразования составляет суть динамики творчества учителя.

Между простым педагогическим мастерством и новаторам часто трудно бывает провести границу, потому что, овладев известными принципами и методами, педагог обычно не останавливается на достигнутом. Находя и используя все новые и новые оригинальные приемы или по-новому, эффективно сочетая старые, педагог-мастер постепенно становится настоящим новатором.

Педагогическое новаторство является условием развития образования, поскольку оно вносит в него различного рода новации. Последние выражаются в тенденциях накопления видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве. Их следствием могут быть как частичные трансформации в содержании образования и педагогических технологиях, так и глобальные изменения в сфере образования.

М.М. Князева отмечает, что педагогические инновации — это такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе

разнообразных инициатив и новшеств, которые становятся перфективными для эволюции образования и позитивно влияют на развитие. Развитие инновационного процесса в образовании предполагает: создание творческой атмосферы в образовательных учреждениях, культивирование интереса в педагогическом, сообществе к инициативам и новшествам; создание социокультурных и материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений; инициирование экспериментальных образовательных учреждений и механизмов их всесторонней поддержки; интеграция наиболее перспективных нововведений продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инновации в режим постоянно действующих экспериментальных образовательных учреждений.

Педагог всегда творит в соавторстве с учениками, что позволило В.А. Кан-Калику и Н.Д. Никандрову описать варианты сотворчества педагога с учащимися: педагог не соотносит свой творческий процесс с деятельностью учащихся, творит для себя и от себя; педагог соотносит свое творчество с деятельностью класса, управляет общим творческим процессом; педагог учитывает нюансы деятельности отдельных учащихся; педагог создает общую концепцию урока, учитывает особенности отдельных учеников, обеспечивает им индивидуальный подход.

Итак, педагогическое мастерство - это деятельность педагога на уровне образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях. Мастерство педагога прямо не связано со стажем его работы. В отличие от мастерства педагогическое творчество, как отмечает А.К. Маркова, — это всегда поиск и нахождение нового: либо для себя (обнаружение педагогом вариативных нестандартных способов решения педагогических задач), либо себя и для других (создание новых оригинальных подходов отдельных приемов, перестраивающих известный педагогический опыт).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайнутдинова, Л. Режиссер пришел в школу / Л. Гайнутдинова // Искусство в школе. –1993. – № 4. – 192 с.
2. Зязюна, И.А. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / И.А. Зязюна. – М., 1989. –100 с.
3. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993.
5. Андриади, И.Л. Основы педагогического мастерства / И.Л. Андриади. – М., 1999. – 200 с.
6. Булатова, О.С. Педагогический артистизм : учеб пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / О. С. Булатова. – М. : Академия, 2001.

УДК 37.016:811

О.В. Украинцева,
п.Овгорт, ЯНАО

Теоретический анализ основных научных понятий, обеспечивающих исследование проблемы применения технологических карт при обучении иностранному языку

В данной статье предпринята попытка анализа научных понятий, обеспечивающих исследование проблемы применения технологических карт при обучении иностранному языку, позиций исследователей по отношению к данным понятиям.

Усвоение, успешное усвоение, средство обучения, современные средства обучения иностранного языка

Исследование проблемы применения технологических карт при обучении иностранному языку диктует систему ключевых научных понятий, обеспечивающих данное исследование. К таким понятиям мы относим: усвоение, успешное усвоение, средство обучения, современные средства обучения иностранного языка.

Усвоение – основной путь обретения индивидом общественно-исторического опыта. В процессе усвоения он овладевает социальными значениями предметов и способами действия с ними, нравственными основаниями поведения и формами общения. Усвоению подлежат все содержательные компоненты поведения – и побудительно-мотивационные, и операциональные (мотивация; операция) [2].

Усвоение является основным понятием всех теорий обучения (учения, учебной деятельности) вне зависимости от того, выделяется оно как самостоятельный процесс или отождествляется с учением. Усвоение, представляя собой сложное, многозначное понятие, может трактоваться с разных позиций, с точки зрения разных подходов.

Во-первых, усвоение – это механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение, «присвоение», в терминах А.Н. Леонтьева, социо-культурного общественно-исторического опыта как совокупности знаний, значений, обобщенных способов действий (соответственно умений и навыков), нравственных норм, этических правил поведения. Такое усвоение осуществляется на протяжении всей жизни человека в результате наблюдения, обобщения, принятия решений и собственных действий безотносительно к тому, как оно протекает – стихийно или в специальных условиях образовательных систем [3].

Во-вторых, усвоение – это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы (сенсорно-перцептивные, мнемологические), обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала.

В-третьих, усвоение – это результат учения, учебной деятельности. Говоря о прочности, системности, качественности усвоения учебного материала, исследователи чаще всего имеют в виду именно результативную сторону. По отношению к учебной деятельности усвоение выступает в качестве ее содержания, «центральной части процесса обучения», по С.Л. Рубинштейну [7].

Более того, согласно В.В. Давыдову, «усвоение научных знаний и соответствующих им умений выступает как основная цель и главный результат деятельности» [1].

В самом общем виде усвоение определяется как процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях решения практических и теоретических задач, т.е. использования этих знаний в форме умения на основе этих знаний решать новые задачи. По определению С.Л. Рубинштейна, «процесс прочного усвоения знаний – центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс. Он никак не сводим к памяти или к прочности запоминания. В него включаются восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя, и т.д.» [7].

Все исследователи усвоения (учения) отмечают, что это неоднородный процесс, включающий в себя несколько компонентов, ступеней или фаз.

Согласно С.Л. Рубинштейну, выделяются следующие стадии процесса усвоения: первичное ознакомление с материалам, или его восприятие в широком смысле слова, его осмысление, специальная работа по его закреплению и, наконец, овладение материалом – в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике. Каждая из этих стадий связана с другой и обусловлена характером взаимодействия учителя – ученика. Каждая из них определяет конечный эффект усвоения. Начальный этап ознакомления с учебным материалом, или «первая встреча» с ним, имеет большое значение для всего процесса усвоения. Не менее важно на этом этапе то, что предпосылается восприятию, а именно апперцепция. Она «включает активное сознательное отношение личности к воспринимаемому, которое не исчерпывается содержанием представлений» и не сводится к их массе [7].

Успешное усвоение прежде всего характеризуется прочностью, которая определяется независимостью использования усвоенных знаний и (выработанных умений от времени, различия ситуаций и условий их применения. В целом прочность усвоения существенно зависит от системности, смыслоорганизованности воспринимаемого учебного материала, его личностной значимости и того эмоционального отношения, которое этот материал вызывает у ученика. Если сам учебный материал, его восприятие, запоминание выбывает чувство радости, удовлетворения, то этим создаются психологические предпосылки эффективности усвоения. Лучше усваивается то, что включено в деятельность и нацелено на использование в будущей практике [8].

Важная характеристика успешного усвоения – его управляемость. Управление усвоением может осуществляться по пути поэтапного формирования умственных действий; оно может реализоваться «классическим» (традиционным) путем, программированным или проблемным обучением и т.д. Важно только, чтобы усвоение было объектом управления, а оно само было специфичным для каждого учебного предмета.

Успешное усвоение характеризуется также готовностью (легкостью) актуализации знаний и их полнотой и системностью. Важной характеристикой усвоения является и то, что его показателем служит действие, характер которого свидетельствует об усвоении. Другими словами, характер действий свидетельствует обо всех характеристиках усвоения. Поэтому последние могут быть не только непосредственными, но и опосредованными через действия.

Итак, показатель истинного успешного усвоения понятий – их применение в новых условиях.

Рассмотрим такое понятие как средства обучения. Средства обучения – орудия деятельности учителя и учеников; представляют собой материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности [4].

Существует множество классификаций средств обучения, отличающихся положенным в ее основу признаком.

Различают следующие средства обучения:

– по составу объектов: материальные (помещения, оборудование, мебель, компьютеры, расписание занятий) и идеальные (образные представления, знаковые модели, мысленные эксперименты);

– по отношению к источникам появления: искусственные (приборы, картины, учебники) и естественные (натуральные объекты, препараты, гербарии);

– по сложности: простые (образцы, модели, карты) и сложные (видеомагнитофоны, компьютерные сети);

– по способу использования: динамичные (видеофильм) и статичные (слайды);

– по отношению к участникам процесса обучения: используемые учителем (классный журнал) и используемые учащимися (рабочая тетрадь);

– по особенностям строения: плоские (схемы), объемные (глобус) и виртуальные (мультимедийные презентации);

– по характеру воздействия: визуальные (диаграммы, измерительные приборы), аудиальные (магнитофон) и аудиовизуальные (видео, компьютер);

– по носителю информации: бумажные (учебник), магнитооптические (фильмы), электронные (компьютерные программы) и лазерные (CD-ROM, DVD);

– по уровням содержания образования: на уровне урока (раздаточный материал), на уровне предмета (учебник, дидактические материалы) и на уровне всего процесса обучения (учебные кабинеты);

– по отношению к технологическому прогрессу: традиционные (наглядные пособия, музеи, библиотеки), современные (СМИ, компьютеры, мультимедиа) и перспективные (Web-сайты, локальные и глобальные компьютерные сети) [9].

Средства обучения наряду с живым словом учителя являются важным компонентом образовательного процесса и элементом учебно-материальной базы любого общеобразовательного учреждения. Являясь компонентом учебно-воспитательного процесса, средства обучения оказывают большое влияние на все другие его компоненты – цели, содержание, методы, формы.

Наиболее эффективное воздействие на обучающихся оказывают современные аудиовизуальные и мультимедийные средства обучения и воспитания. Термином multimedia (что в переводе с английского означает «многосредность») определяется информационная технология на основе программно-аппаратного комплекса, имеющего компьютер со средствами подключения к нему аудио- и видеотехники.

Обратимся сейчас к специфике учебного предмета «иностранный язык» в аспекте применения современных средств обучения для успешного усвоения иностранного языка.

Цель обучения иностранному языку – это коммуникативная деятельность учащихся, т.е. практическое владение иностранным языком. Задача учителя активизировать деятельность каждого учащегося, создать ситуации для их творческой активности в процессе обучения.

Развитие средств обучения в современной школе определяется общим развитием учебной техники. Появление интерактивных досок, кодоскопов (графопроекторов), компьютерной техники, новейших средств воспроизведения цифровых носителей, развитие сети Интернет, использование новых информационных технологий не только оживляет и разнообразит процесс усвоения иностранных языков, но и открывает большие возможности для расширения образовательных рамок, несет в себе большой мотивационный потенциал [6].

Одним из эффективных современных средств успешного усвоения иностранного языка является комплекс технологических карт, который представляет собой модель, состоящую из последовательных технологических процедур проектирования и конструирования учебного процесса, учитывающего методические особенности преподавания иностранного языка. Таким образом, комплекс технологических карт – это целостный проект учебного процесса на весь учебный год.

Возникновение технологических карт в педагогической среде исходит от одного из исследователей технологизации образования В.М. Монахова.

Им предлагается достаточно универсальный инструмент, обеспечивающий деятельность по проектированию и реализации личностно-ориентированного педагогического процесса.

В технологической карте (ТК) целостно описывают все закономерности и природу учебного процесса, который включает в себя пять параметров: целеполагание, диагностику, дозирование самостоятельной деятельности учащихся, логическую структуру и коррекцию. В единстве, взаимосвязанности этих пяти компонентов заключается целостность учебного процесса:

– содержание микроцели определяет содержание диагностики;

–содержание диагностики проверяет полноту представления микроцелей;

– содержание диагностики задает объем, трудность, сложность компонента дозирования домашних заданий;

– содержание дозирования проверяется как достаточное или недостаточное при проведении диагностики;

–логическая структура – это органичное и динамичное единство содержательного, мотивационного в проекте учебного процесса;

– коррекция – это программа деятельности учителя с учениками при возможных негативных последствиях и путях их предупреждения [5].

Применение комплекса технологических карт помогает преподавателям по-новому взглянуть на собственную педагогическую деятельность, позволяет повысить потенциал профессиональной деятельности и творчества педагога.

Таким образом, теоретический анализ основных научных понятий проблемы применения технологических карт позволяет сделать вывод о том, что поиск средств успешного усвоения иностранного языка является одной из важнейших теоретических и методических задач отечественного образования. Мы предполагаем, что одним из средств успешного усвоения иностранного языка является технологические карты уроков как оптимальная форма организации учебного процесса, отражающая образовательные потребности современной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1986.
2. Занков, Л.В. Обучение и развитие / Л.В. Занков. – М., 1975.
3. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 1. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983.
4. Лингарт, Й. Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингарт. – М., 1970.
5. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995.
6. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1988.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989.
8. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М., 1998.
9. Ясвин, В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М., 1997.

УДК 316

А.А. Язовских,
О.А. Колесникова,

г.Шадринск

Социально-педагогическая деятельность в процессе работы с выпускниками детских домов по проблеме социальной адаптации в постинтернатный период

В статье анализируется проблема социальной адаптации выпускников детских домов в постинтернатный период. Особое внимание уделено необходимости организации для создания соответствующих условий для подготовки к самостоятельной жизни выпускников.

Выпускники детских домов, социальная адаптация, подготовка к самостоятельной жизни, условия организации, специалист социальной сферы.

Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений – это, прежде всего, проблема социализации ребенка, поскольку образцы поведения, мышления, способы активности формируются еще в раннем возрасте и оказывают влияние на дальнейшую взрослую жизнь.

Под социальной адаптацией понимается процесс взаимодействия личности или социальной группы со средой социальной и включающий усвоение норм и ценностей среды в процессе социализации, а также изменение, преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности [2].

К особой категории в данном процессе относятся выпускники детских домов. Выпускники начинают самостоятельную жизнь ещё не вполне готовыми к выполнению социальных ролей, к решению противоречивых житейских проблем, в результате чего появляются проблемы в постинтернатной социальной адаптации. Представители данной социальной группы испытывают трудности в профессиональном самоопределении, в браке, в установлении профессиональных и дружеских отношений, значительная их часть пополняет ряды правонарушителей [1].

Исследование социальной адаптации выпускников детских домов больше относится к проблемам социального воспитания, как создания условий для целенаправленного развития человека в процессе его социализации. Так, например, И.С. Кон в своих исследованиях утверждает, что сложнее всего подготовить детей, лишённых родительского попечения к самостоятельному и ответственному решению своих собственных проблем. Для приобщения этих детей к социальным ценностям и нормам жизни необходимо изменить сам образ жизни, их отношение к себе, к своему прошлому, настоящему и будущему, отношение к ближайшему окружению и обществу в целом [3].

Проблемы адаптации выпускников детских домов следует рассматривать в контексте общих вопросов социальной адаптации, которые раскрываются в работах И.Б. Дермановой, Р.А. Зобова, В.Н. Келасьева, З.А. Даниловой, и большого числа других авторов. Кроме того, ряд исследователей (М.М. Арошенко, И.Ф. Дементьева, И.Г. Жирицкая, И.С. Кон, Г. Курганова, Г.И. Потапова, А.П. Суровцева, И.А. Яковлева и др.) подчеркивает специфику выпускников детских домов как особой категории в обществе и предлагает описание конкретных вариантов решения проблем их адаптации.

Для успешной социальной адаптации выпускников детских домов, для их полноценного включения в общество необходимо создать соответствующие условия подготовки к самостоятельной жизни, при которой они могут получить комплекс определенных знаний и умений, навыков необходимых для жизнедеятельности в социуме. Такая работа должна начинаться заблаговременно — ведь многие навыки,

которые нужны для независимой жизни, требуют длительного освоения. Основные ее задачи: подготовка выпускников детских домов к самостоятельной жизни в части осуществления своих конституционных прав и обязанностей, защиты своих прав, ответственности за неисполнение возложенных на граждан обязанностей; формирование основ правосознания и правовой культуры, понимания необходимости соблюдения закона и неотвратимости наказания за его нарушение; овладение детьми знаниями, умениями и навыками эффективного поведения; вооружение юношей и девушек основами знаний о брачно-семейных отношениях, потребностью в создании семьи, готовностью к вступлению в брак, умению правильно строить внутрисемейные отношения и растить будущих детей; вырабатывание навыков трудовой деятельности и т.д [5].

Большую помощь в работе по подготовке выпускников детского дома к самостоятельной жизни оказывает социальный педагог. Работа социального педагога с выпускниками детских домов включает в себя деятельность социально-педагогическую, диагностическую, коррекционно-развивающую и реабилитационную, профилактическую, прогностическую, правозащитную, культурно-просветительскую, организационно-управленческую, методическую [4].

Социальный педагог взаимодействует с директором, воспитанниками, воспитателями, психологами, медицинскими работниками, социальными педагогами других учреждений. Для достижения своих профессиональных целей он устанавливает контакт с представителями государственных органов управления, общественных организаций, ПТУ, колледжами, центрами занятости населения учебных заведений со всеми структурами, в которых необходимо представлять интересы воспитанников и выпускников до 18 лет, участвует в работе педагогического совета, осуществляет контакт со службами по социальной защите семьи и детства и т.д. [1].

Вместе с психологами социальный педагог занимается проблемами профессионального самоопределения выпускников (беседы о профессиях, экскурсии на предприятия, беседы о системе получения профессионального образования и др.); освоения ими различных социальных ролей человека в обществе (патриот, член общества, член семьи, потребитель, профессией нал и др.), ознакомления со структурой и функциями семьи, формирования адаптивных механизмов, позволяющих приспособиться выпускнику к жизни после выхода «из детского дома (например, проведение бесед на тему «Как подготовиться к вступительным экзаменам?», «Как пользоваться разными видами транспорта» и т.п.). Социальный педагог использует для решения этих задач деловые игры, упражнения, тренинги, поощрения, наказания, беседы и др.

Таким образом, особое внимание необходимо уделять организации условий для подготовки к самостоятельной жизни выпускников в постинтернатный период. Для приобщения этих детей к социальным ценностям и нормам жизни необходимо изменить сам образ жизни, их отношение к себе, к своему прошлому, настоящему и будущему, отношение к ближайшему окружению и обществу в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляков, В.В. Проблемы социальной адаптации воспитанников интернатных учреждений / В.В. Беляков // Актуальные проблемы современного детства : сб. науч. тр. / НИИ детства РДФ ; под общ ред. Е.М. Рыбинского. – М. : НИИ Детства, 1994. – С. 92-96

2. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. К. Месяц [и др.]. — М. : Большая Рос. энцикл., 1998.

3. Брутман, В. И. Адаптация и возможные модели мобильности сирот / В.И. Брутман [и др.]. – М. : Моск. обществ. науч. фонд, 2000.

4. Назарова, И. Б. Возможности и условия адаптации сирот / И.Б. Назарова // СОЦИС. – 2001. – № 4. – С. 70-72.

5. Программа курса для выпускников детских учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Постинтернатная подготовка к самостоятельной жизни : содержание и метод. рекомендации. – Владимир, 2002.

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 373.03

И.Н. Вавилова,
г.Шадринск

Формирование культуры поведения детей старшего дошкольного возраста с позиции нравственности

Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы общечеловеческие моральные ценности (долг, честь, достоинство и т.п.) должны стать внутренними стимулами развития формирующейся личности

Нравственные нормы - это выражение определенных отношений, предписываемых моралью общества к поведению и деятельности личности в разных сферах.

Нравственные нормы, нравственное воспитание, формирование нравственности.

Проблема нравственного воспитания в широком смысле слова относится к числу проблем, поставленных всем ходом развития человечества. Любая эпоха в соответствии со специфическими для нее задачами социально-экономического и культурного развития, диктует необходимость нравственного воспитания и формирования культуры поведения.

Стать гармоничной личностью, уметь достойно вести себя в любой обстановке - право и обязанность каждого человека. С правилами хорошего тона необходимо знакомить детей с раннего возраста и продолжать на протяжении всего детства. Опираясь на ранее усвоенные детьми навыки культурного поведения (в виде проявлений вежливости, внимания и симпатии к сверстникам и взрослым, элементарных навыков оказания помощи, приветливых форм общения и т.п.), нужно научить понимать смысл и значение тех или иных правил этического поведения человека, и в доступной форме раскрывать их. Это реализуется на специальных занятиях в старшем дошкольном возрасте.

Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы общечеловеческие моральные ценности (долг, честь, достоинство и т.п.) должны стать внутренними стимулами развития формирующейся личности. *Процесс нравственного воспитания* - это совокупность последовательных взаимодействий воспитателя и коллектива, направленных на достижение эффективности и качества педагогической деятельности и должного уровня нравственной воспитанности личности ребенка.

Нравственность является составной частью комплексного подхода к воспитанию личности.

«Формирование нравственности есть не что иное, как перевод моральных норм, правил и требований в знания, навыки и привычки поведения личности и их неуклонное соблюдение», - пишет И.Ф. Харламов.

Нравственные нормы - это выражение определенных отношений, предписываемых моралью общества к поведению и деятельности личности в разных сферах.

Нравственное воспитание - это целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения высокого сознания, нравственных чувств и поведения в соответствии с идеалами и принципами морали.

Главная функция нравственного воспитания состоит в том, чтобы сформировать у подрастающего поколения нравственное сознание устойчивое нравственное поведение и нравственные чувства, соответствующие современному образу жизни, сформировать активную жизненную позицию каждого человека, привычку руководствоваться в своих поступках, действиях, отношениях чувствам общественного долга. Овладение нравственными представлениями и понятиями - длительный и сложный процесс. Дети проходят большой путь от усвоения нравственных понятий сначала на уровне представления до полного овладения его содержанием.

Расширение опыта, накопление знаний приводит, с одной стороны, к дальнейшему углублению и дифференцировке нравственных представлений старших дошкольников, с другой - к большей обобщенности, приближающей их к элементарным нравственным понятиям (о дружбе, об уважении к старшим и т.п.). Формирующиеся нравственные представления начинают играть регулирующую роль в поведении детей, их отношении к окружающим.

В сознании ребенка образ какого-либо явления нравственной жизни может возникнуть не только в тот период, когда это событие происходит. Ребенок может воссоздать, вновь "увидеть" тот или иной поступок своего друга, который когда-то наблюдал. И более того, он может представить его поступок в определенных ситуациях. В этом случае действуют представления.

По мнению Спиркина, в представлениях "сознание впервые отрывается от своего непосредственного источника и начинает существовать как относительно самостоятельное субъективное явление". Нравственное сознание и поведение детей формируются в единстве - это кардинальный принцип педагогики.

Новые черты появляются у детей во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками. Дети активно проявляют интерес к содержательному общению с взрослыми. Авторитет взрослого, его оценочное суждение продолжают играть серьезную роль в поведении. Растущая самостоятельность и осознанность поведения приводят к развитию способности руководствоваться в поступках усвоенными нравственными нормами. Возникают внутренние "этические инстанции", которые начинают определять поступки старшего дошкольника. Дети проявляют активное стремление к общению со сверстниками в разных видах деятельности, в результате которого формируется "детское общество". Это создает определенные предпосылки для воспитания коллективных взаимоотношений. Содержательное общение со сверстниками становится важным фактором полноценного формирования личности старшего дошкольника. В коллективной деятельности (игре, труде, общении) дети 6 -7 лет осваивают умения коллективного планирования, учатся согласовывать свои действия, справедливо разрешать споры, добиваться общих результатов. Все это способствует накоплению морального опыта. Наряду с игровой и трудовой деятельностью существенную роль в нравственном воспитании старших дошкольников играет учебная деятельность. На занятиях они осваивают правила учебного поведения, у них формируются целенаправленность, ответственность, волевые качества.

Воспитание нравственного поведения - это формирование нравственных поступков и нравственных привычек. Поступок характеризует отношение человека к окружающей действительности. Чтобы вызвать нравственные поступки, надо создать соответствующие условия, определенным образом организовать жизнь воспитанников. Нравственная привычка - это потребность к совершению нравственных поступков. Привычки могут быть простые, когда в их основе лежат правила общежития, культуры поведения, дисциплины, и сложные когда у воспитанника создаются потребность и готовность к выполнению деятельности, имеющей определенное значение. Для успешного формирования привычки необходимо, чтобы мотивы, с помощью которых

детей побуждают к действиям, были значимыми в их глазах, чтобы отношение к выполнению действий у ребят было эмоционально положительным и чтобы при необходимости дети были способны проявить определенные усилия воли для достижения результата.

Развитие нравственности в психологическом аспекте включает две стороны. Одна сторона - это развитие ***чувств и воли,*** другая состоит в том, что ребенок постепенно начинает понимать окружающий мир и осознает свое место в нем, что порождает новые типы мотивов поведения, под 'влиянием которых ребенок совершает те или иные поступки.

К.Д. Ушинский в книге «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» писал: «Ничто - ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих и наши отношения к миру, как наши чувствования; в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души нашей и ее строя. В мыслях наших мы можем сами себя обманывать, но чувствования наши скажут нам, что мы такое: не то, чем бы мы хотели быть, но то, что мы такое на самом деле».

В результате сложного развития представления человека о плохом и хорошем, о должном и не должном, осознания общественных и социальных норм формируются нравственные чувства.

Нравственные чувства - это переживания человека своего отношения к действительности к своему собственному поведению. В нравственном сознании личности эти чувства находятся в органическом единстве с нравственными понятиями и представляют как бы сплав нравственного, разумного и чувственного.

Значения чувств в нравственном формировании личности исключительно велико. В чувствах выражаются желания человека, его эмоциональное состояние. Чувства могут быть формой и способом оценки происходящего. От направленности нравственных чувств во многом зависит поведение человека.

В период дошкольного детства воспитанию чувств детей уделяется особое внимание. Опираясь на эмоциональную отзывчивость детей, их впечатлительность, яркость воображения, подражательность, педагоги воспитывают у детей первые добрые, гуманные чувства: заботливость, внимательность, доброжелательность. На этой основе начинают формироваться чувства дружбы, товарищества, коллективизма.

С расширением нравственного опыта, освоением нравственных представлений расширяются и углубляются нравственные чувства детей. Именно в дошкольном возрасте начинают формироваться сложные социальные чувства: чувство любви к Родине, интернациональные чувства.

В старшем дошкольном возрасте большое внимание уделяется развитию и обогащению чувств детей, формированию способности управлять ими. В этом возрасте воспитываются нравственные чувства, определяющие отношение детей к окружающим людям, к труду, к природе, к важным общественным событиям.

Отношение к взрослым выражается в формирующемся чувстве уважения. В старшем дошкольном возрасте оно становится более осознанным и основывается на понимании значимости социальной роли трудовой деятельности взрослых, их высоких нравственных качеств. Происходит дальнейшее развитие положительных чувств по отношению к сверстникам. Ставится задача развития основ чувства коллективизма, гуманности во взаимодействиях детей. В развитии коллективизма большую роль играет начальные формы чувства долга и ответственности, формирующиеся в труде и игре детей. Продолжается формирование высоких нравственных чувств: любви к Родине, чувства товарищества, уважения к людям других национальностей. Основой развития этих чувств являются яркие впечатления о явлениях общественной жизни,

эмоционально насыщенные знания о своей стране, о жизни своего народа, которые получают дети, например, на занятиях при ознакомлении с художественной литературой.

Развитие чувств и воли происходит в постоянном взаимодействии. Существенными признаками, характеризующими собственно волевое поведение, являются "преодоление препятствий", состояние напряжения, момент волевого усилия.

В развитии волевых действий старшего дошкольника, можно выделить три взаимосвязанные стороны - это, во-первых, развитие целенаправленности действий, во-вторых, установление отношения между целью действий и их мотивом, и, в-третьих, возрастание регулирующей роли 'речи в выполнении действий.

Развитие воли ребенка тесно связано с происходящим в дошкольном возрасте изменения мотивов поведения, формированием соподчинения мотивов. Именно появление определенной направленности выдвижение на первый план группы мотивов, которые становятся для ребенка наиболее важными, ведет к тому, что ребенок сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь отвлекающему влиянию побуждений, связанных с другими менее значимыми мотивами.

Среди нравственных мотивов поведения большое место занимают общественные мотивы - желание сделать что-то для других людей, принести им пользу.

Важнейшую роль в нравственном развитии старших дошкольников играет формирующаяся способность к соподчинению мотивов поведения. В условиях правильного воспитания у детей 6 -7 лет развивается умение руководствоваться в своем поведении моральными мотивами, что приводит к становлению основ нравственной направленности личности.

В этом процессе значимую роль играют развивающиеся моральные чувства, которые в старшем дошкольном возрасте становятся более богатыми по содержанию. Вместе с тем умение сознательно управлять своими чувствами представляет для старших дошкольников достаточную трудность, поэтому поведение детей требует постоянного внимания воспитателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Козлова, С. А. «равственное воспитание детей в современном мире / С.А. Козлова //Дошкольное воспитание. – 2001. – № 9.
2. Курочкина, И. Н. Современный этикет и воспитание культуры поведения у дошкольников / И.Н. Курочкина. – М., 2001.
3. Курочкина, И. Н. О культуре поведения и этикете / И.Н. Курочкина //Дошкольное воспитание. – 2003. – № 10.
4. Мухина, В.С. Психология дошкольника / В.С. Мухина. – М., 1975. – 239 с.
5. Мулько, И. Ф. Социально-нравственное воспитание дошкольников 5-7 лет / И.Ф. Мулько. – М., 2004. – 96 с.
6. Петерина, С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста / С.В. Птерина. – М., 1986.
7. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М, 1972. – 96 с.
8. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1990.

УДК 373.2

А.В. Качалова,
г.Шадринск

Формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе: логико-смысловая модель

В процессе формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе выделены направления (векторы), которые отражают процессуальность реализации логико – смысловой модели.

Готовность, познавательная готовность, дошкольники.

К исследованию процесса формирования познавательной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе мы подходим как к изучению определенной педагогической системы, что предполагает выделение ее компонентов и структуры, а также установление сил и факторов, обеспечивающих целостность и относительную самостоятельность данной системы. Рассматривая вопрос о структуре процесса формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе, мы исходим из того, что единственный путь решения этой задачи – подход, как отмечает М.С. Каган, к изучаемой системе как части метасистемы, то есть извне, из среды, в которую она вписана и в которой она функционирует. [1,С.24]. Система «процесс формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе» встраивается в метасистему «образовательный процесс».

Процесс формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе мы рассматриваем как социальную, динамичную и открытую систему, поскольку она характеризуется не только наличием связей между образующими ее элементами, но и неразрывным единством с окружающей средой, социумом, во взаимодействии, с которыми система и проявляет свою целостность, являясь при этом ведущим компонентом взаимодействия.

Формирование познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе невозможно вне целенаправленной деятельности, что заставляет нас обращаться к личностно-деятельностному подходу (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. Деятельность является формой проявления личности, социальной мобилизации, порождаемой потребностями и направленной на познание и преобразование жизнедеятельности [3,С.22-23]. Личностно-деятельностный подход неразрывно связан со структурой личности и в нем учитывается развитие структурных компонентов личности. Такой подход предполагает, что в центре процесса формирования познавательной готовности старшего дошкольника к обучению в школе находится сам старший дошкольник – его мотивы, цели, интересы, ценностные ориентации, то есть ребенок как личность.

Герменевтический подход ориентирован на постижение реальности через рефлексивное осмысление и затрагивает интересы всех участников образовательного процесса и проявляет себя на разных уровнях от социального доя конкретного методического приема (М.И. Ситникова). Интерпретация идей герменевтического подхода дает нам возможность уточнить сущность понятия познавательная готовность детей к обучению в школе, индивидуальная траектория, содержание и структуры их. В нашем исследовании герменевтический подход позволяет: создать открытую, вариативную и культурно-насыщенную, диалогическую систему ценностей относительно формирования познавательной готовности детей к обучению в школе на

основе конструирования индивидуальной траектории; реализовать ценностные аспекты процесса формирования познавательной готовности к обучению в школе и построить индивидуальную траекторию для усвоения компонентов познавательной готовности.

В процессе формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе мы выделяем следующие направления (векторы), которые отражают процессуальность реализации логико – смысловой модели и «вписываются» в объединение «блок»:

Блок целевой связан с мотивационно-целевым направлением и устанавливает цель, определяет назначение модели, содержание и структурные связи ее компонентов. Функции целевого блока заключаются в установлении полноцелевых результатов образования и оценивания направления и уровня сформированности компонентов познавательной готовности детей к обучению в школе. Данные положения определяют возможность выдвижения конкретных целей мотивационно-целевого направления логико-смысловой модели формирования познавательной готовности детей к обучению в школе и обозначить это следующим образом: **Цель** - становление у старших дошкольников положительной мотивации к обучению в школе, их позитивного отношения к познавательной деятельности, направленной на усвоение компонентов познавательной готовности к обучению в школе. **Содержание**: 1) диагностика исходного уровня познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе; 2) актуализация потребности старших дошкольников к познанию окружающей действительности.

Содержательный блок связан с содержательно-деятельностным направлением и включает проектирование и структурирование содержания процесса формирования познавательной готовности детей к обучению в школе на основе конструирования индивидуальной траектории в сочетании с коллективными формами деятельности. Содержательный блок выполняет несколько функций: определение состава и перечня компонентов, обеспечивающих познавательную готовность к обучению в школе, проектирование содержания, конструирование индивидуальной траектории посредством реализации комплекса занятий, в составе которых акцентируется индивидуальная работа с детьми по формированию их познавательной готовности к обучению в школе.

Данные положения определяют возможность выдвижения конкретных целей содержательно деятельностного направления логико-смысловой модели формирования познавательной готовности детей к обучению в школе и обозначить это следующим образом: **Цель**: развитие компонентов познавательной готовности к обучению в школе и включение старших дошкольников в познавательную деятельность. **Содержание:** 1) формирование познавательной готовности; 2) интериоризация и применение детьми полученных знаний, умений и опыта в деятельности; 3) приобретение детьми опыта мыслительных действий.

Диагностический блок связан с результативно-оценочным направлением предполагает обеспечение качества и своевремнности диагностики, что позволяет определить отклонения в развитии дошкольников и замедление темпа индивидуальной сформированности познавательной готовности к обучению в школе. Данные положения определяют возможность выдвижения конкретных целей результативно-оценочного направления логико-смысловой модели формирования познавательной готовности детей к обучению в школе и обозначить это следующим образом: **Цель**: оценка состояния познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе. **Содержание:** 1) сопоставление полученных данных с первоначальными, определение эффективности логико-смысловой модели.

Процесс формирования познавательной готовности детей к обучению в школе, протекающий в рамках разработанной нами модели можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между участниками процесса. Равноправными субъектами при этом выступают: дошкольник, его индивидуальные возможности, педагог, родители.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каган, М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
2. Коломийченко, Л.В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологической парадигме : дис. д-ра пед. наук / Л.В. Коломийченко. – Челябинск, 2008.
3. Рындак, В.Г. Методологические основы образования : учеб. пособие к спецкурсу / В.Г. Рындак. – Оренбург : Изд. центр ОГАУ, 2000. – 192 с.

МЕТОДИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 316

Д.В.Богдан,
г.Шадринск

Социальная мобильность: теоретический анализ

В статье на основе анализа научных источников рассмотрены различные точки зрения на понятие «социальная мобильность».

Социальная мобильность.

В последнее время на стыке наук 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)».

Новейший философский словарь определяет социальную мобильность как способность к движению. Любой переход индивида, социального объекта или ценности из одного социального уровня к другому. В современной социологии понятие мобильность используется преимущественно в узком понимании для определения движения людей — индивидов, групп — в границах социальной структуры общества между классами, группами, слоями, категориями, коллективами. Если социальная структура рассматривается как система социальных статусов и ролей, то в таком случае мобильность возникает как переход индивидов и групп из одного статуса (роли) к другому статусу или как изменение статуса (роли) в системе других статусов и ролей. Поскольку социальная структура может рассматриваться с позиций горизонтальных и вертикальных измерений, то надо различать горизонтальную и вертикальную мобильность. Отображая движение индивидов и групп в системе вертикальной дифференциации общества или его социальной стратификации, вертикальная мобильность есть ядро проблематики мобильности. 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, напр., статусы и роли родителей и детей).

Социологический энциклопедический словарь истолковывает мобильность социальную — англ. mobility, social; soziale; фр. mobilite sociale; чешек. mobilita socidlni как перемещение индивидов или групп в социальном пространстве. В этом аспекте указывается, что различают мобильность социальную вертикальную и мобильность социальную горизонтальную. Изменение положения индивида или группы в социальной структуре. Активность социальная — англ. activity, social; нем. Aktivitat, soziale; фр. activite sociale; чешек, aktivita socidlni. Совокупность форм человеческой деятельности, сознательно ориентированной на решение задач, стоящих перед обществом, классом, социальной группой в данный исторический период. В качестве субъекта активности социальной может выступать личность, коллектив, социальная группа, слой, класс, общество в целом. Активность социальная проявляется в раз-

личных сферах: трудовой, общественно-политической, в сфере культуры и быта [6,С. 10].

В отечественной науке 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. Интерес ученых, и, в первую очередь, социологов к мобильности связан с несколькими проблемами. Так, С.М. Липсет и Р. Бендикс полагали, что мобильность необходима современному индустриальному (и постиндустриальному) обществу для обеспечения его стабильности, поскольку открытый доступ к позициям элиты позволяет способным и честолюбивым людям покидать низшие социальные уровни. Этим достигается эффект предохранительного клапана, уменьшающего вероятность революционных коллективных действий низших классов. [4,С.178].

По мнению некоторых ученых, для успешного функционирования современного общества необходима такая мобильность, когда выполнение наиболее важной работы предоставляется наиболее способным людям. Д.В. Гласс полагает, что справедливость в демократическом обществе зависит от структуры эгалитарных возможностей в различных сферах жизни: политической, экономической, социальной. Эгалитарность возможностей, отвечающих образовательным потребностям, провозглашенная в России более 80 лет назад и поэтому имеющая глубокие традиции, вытесняется сегодня социально акцентируемыми образовательными тенденциями, характеризующимися «откатом», «вымыванием» принципа эгалитарности образования из общественной жизни и общественных отношений. (Глас Д.В.)

П. Сорокин различает два типа социальной мобильности: горизонтальную и вертикальную. Горизонтальная мобильность - это переход индивида или социального объекта от одной социальной позиции к другой, лежащей на том же уровне, например переход индивида из одной семьи в другую, из одной религиозной группы в другую, а также смена места жительства. Во всех этих случаях индивид не меняет социального слоя, к которому он принадлежит, или социального статуса. Но наиболее важным процессом является вертикальная мобильность, представляющая собой совокупность взаимодействий, способствующих переходу индивида или социального объекта из одного социального слоя в другой. Сюда входит, например, служебное повышение (профессиональная вертикальная мобильность), существенное улучшение благосостояния (экономическая вертикальная мобильность), или переход в более высокий социальный слой на другой уровень власти (политическая вертикальная мобильность).

Общество может возвышать статус одних индивидов и понижать статус других. И это понятно: одни индивиды, обладающие талантом, энергией, молодостью, должны вытеснять с высших статусов других индивидов, не обладающих этими качествами. В зависимости от этого различают восходящую и нисходящую социальную мобильность, или социальный подъем и социальное падение. Восходящие течения профессиональной, экономической и политической мобильности существуют в двух основных формах: как индивидуальный подъем, или инфильтрация индивидов из низшего слоя в высший, и как создание новых групп индивидов с включением групп в высший слой рядом с существующими группами этого слоя или вместо них. Аналогично нисходящая мобильность существует как в форме выталкивания отдельных индивидов с высоких социальных статусов на более низкие, так и в форме понижения социальных статусов целой группы. Примером второй формы нисходящей мобильности может служить падение социального статуса профессиональной группы

инженеров, которая некогда занимала весьма высокие позиции в нашем обществе, или снижение статуса политической партии, теряющей реальную власть [5, С. 647-676].

Изложенные позиции подчеркивают, что нет однозначного толкования понятия социальной мобильности в исследованиях персоналий. Авторы рассматривают ее как умение адаптироваться, перестраиваться, мобилизоваться, смена статуса, способность к переменам и пр.

Так, О.В. Амосова, связывая мобильность с овладением (студентами) конкретными умениями, определяет ее как «умение быстрой перестройки (корректировки своих действий в конкретных ситуациях, умение быстрого реагирования на происходящие изменения». В свою очередь, Н.И. Томин (применительно к теории систем) указывает, что мобильность 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».

В отечественной педагогике мобильность связывается с потребностями общества, которое нуждается в людях, подготовленных к жизнедеятельности в постоянно и интенсивно изменяющихся условиях – социальных, экономических, профессиональных. Люди, обладающие мобильностью, могут успешно самореализоваться и чувствовать себя уверенно в таких условиях. В связи с этим подготовка социально, культурно, профессионально мобильной личности становится одной из главных целей образования, что находит отражение в Концепции модернизации российского образования.

В контексте образовательной проблематики мобильность 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.

Понятие «социальная активность», обусловливающее социальную мобильность сформировалось в результате разработки категории «активность» в отечественной философской, психологической и социологической науке. Большинство педагогов и психологов сходятся во мнении, что формирование социальной активности – это управляемый процесс, в котором осуществляется процесс развития социальных потребностей и интересов, способностей к творческой деятельности, овладение социальными и культурными условиями жизни в обществе, развитие социально значимых качеств личности.

В этом мы находим основание экстраполировать социальную активность в «пониманиевое поле» социальной мобильности учащихся и указываем, что специфика личностного качества «социальная мобильность» объясняется важностью функций: социальная активность занимает ведущую роль в направленности личности и объясняется высокой значимостью жизнедеятельности в социуме; деятельностный интерес к разным сферам социальной активности, активное взаимодействие с

окружающей действительностью, в ходе которого личность выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на обстоятельства; высокая адаптивность к различным общественным ситуациям, функционально различимым видам деятельности. Адаптивность является процессом и результатом приспособления к профессиональной деятельности, к коллективу. Проявляется в готовности к выполнению различных социальных ролей, в устойчивости социальных связей, в сформированности навыков общения, умении выстраивать отношения с людьми, природой, обществом.

Это система овладения новыми общественными связями (Т.К. Дутчев, Б.Г. Турсбекова), вид взаимодействия личности с социальной и профессиональной средой, в ходе которого согласуются требования и ожидания его участников, когда личность не только «подлаживается» под требования окружения, но и воздействует на него, вызывая тем самым изменения самой среды (М.П. Карабейников, С.С. Муцинов, Л.Г. Егоров, В.П. Петров и др.); креативность, настроенность на творческое отношение к любому делу, творческое преобразование любой ситуации, способность создавать новые, необычные, оригинальные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления [3, С. 39].

На современном этапе, несмотря на повышенный интерес к проблеме формирования мобильности, нет единого подхода и обоснования социальной мобильности старшеклассников. Чаще социальная мобильность рассматривается в плане подготовки специалиста и связывается с профессиональными аспектами, которую рассматривают как готовность и способность к быстрой смене профессий, выполняемых производственных заданий, адаптация к новым социально-экономическим условиям.

Исследование востребования образования, обеспечивающего поступательное движение специалистов на рынке труда затрагивает проблему социальной мобильности, основываясь на теории социальной мобильности. Эти положения находят основания в педагогической социологии, в которой социальная мобильность означает перемещение индивидов между различными уровнями социальной иерархии, определяемой обычно с точки зрения широких профессиональных или социально-классовых категорий [1].

Широкое применение понятия «социальная мобильность» позволяет изучать процессы востребованности образования (приема и выпуска специалистов в учреждениях высшего, среднего и профессионального образования), востребованности специалистов (их профильного трудоустройства), моделировать социальный заказ образованию, прогнозировать тенденции его изменения.

Е.В. Гражданников и И.В. Удалова выделяют вертикальную и горизонтальную социальную мобильность: вертикальная социальная мобильность отражает показатели общественной ротации, перемещений людей из одной социальной группы в другую, смену человеком социального страта (слоя); горизонтальная мобильность характеризует процесс изменения личностного статуса человека в течение жизни или определенного отрезка времени без смены социального страта (слоя). Г.Г. Дилигенский отмечает сложившуюся в начале нового тысячелетия «достаточно неординарную ситуацию», одной из черт которой является крайняя разнонаправленность хаотических изменений в положении жизни людей – в их материальном, социальном, моральном статусе, в социальной мобильности. Кроме того, разнонаправленность проявляется в рамках одних и тех же человеческих совокупностей, объединяемых непосредственным общением. Эти общности могут представлять собой как самостоятельную социальную группу, так и объединение нескольких социальных групп, а также включать представителей несовпадающих социальных слоев и стратов.

П.А. Сорокин в контексте решения проблемы регионализации образования и образовательных систем утверждает, что демократическое общество характеризуется большой интенсивностью вертикальной мобильности. Современное российское общество, отличающееся резко противоречивыми тенденциями развития вертикальной мобильности, делает образование механизмом, инструментом, фактором закрепления тенденций горизонтальной мобильности, то есть закрепления индивида за родовой социальной группой с очень ограниченными возможностями изменения его социального статуса [5].

Такой подход к пониманию социальной мобильности применим при анализе противоречивости социального образования, а социальная мобильность в контексте социального образования ориентирована на: социальность как проявление государственных целей и ожиданий; как отражение целей и ожиданий социально-стратифицированных сообществ; как индивидуальные ожидания граждан в области образования; как востребованность образования и образовательных услуг со стороны государства и общества.

Исследуя проблему подготовки выпускников в жизнедеятельности деятельности Н. Зверева, С. Шевченко, О. Каткова оперируют понятием «социальная мобильность» и рассматривают ее как самосовершенствование личности, основанное на стабильных ценностях и потребности к саморазвитию. Система ценностей, как указывают авторы, составляющая основу отношений человека к окружающему миру, к другим людям, к самому себе, определяет все принимаемые человеком решения, в том числе и сугубо профессиональные [2, С.88].

В этом аспекте социальная мобильность приобретает значение, в котором она рассматривается как способность и готовность человека к смене своей трудовой деятельности (профессии) и предполагает возможность перемещения специалиста по должностной вертикали и горизонтали (из одной отрасли в другую). Профессиональная мобильность в данном аспекте имеет свою специфику, поскольку связана с содержанием и особенностями приобретенной профессии. Социальная мобильность, способствует рассмотрению личности, как объекта и субъекта преобразовательной деятельности, и предполагает активное применение знаний, умений, опыта социальной жизнедеятельности.

Из приведенных характеристик социальной мобильности несложно увидеть, что социальная мобильность носит двусторонний характер: с одной стороны, развитие способности к овладению социальными и личностными качествами стимулирует потребность в саморазвитии. С другой – сформированная потребность в самосовершенствовании облегчает освоение новых знаний, умений.

Главным фактором в достижении социальной мобильности старшеклассников является образование, поскольку учебный процесс стимулируют личностный рост учащихся, их знаний, интересов, способностей. В обобщенном виде формирование социальной мобильности предполагает при этом развитие у старшеклассников способности достаточно быстро и успешно овладевать необходимыми знаниями, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность деятельности. Вместе с тем, формирование социальной мобильности связано с развитием у старшеклассников потребности в саморазвитии.

Следовательно, характеристика социальной мобильности основана на понимании того, что, внутреннее содержание ее обусловлено фактором, направляющим направленность и интенсивность самоизменения человека, и которая обусловливается мерой личностной зрелости. Сущностные составляющие социальной мобильности, исходя из имеющихся исследований включают в себя: творческое проявление в деятельности, способность быстро модифицировать свою деятельность, перемещение в

социальной структуре общества, способность личности реализовать свои потребности и мотивационный, интеллектуально-волевой потенциал личности.

Социальная мобильность старшеклассника будет нами рассматриваться как активность, выражающаяся в готовности участвовать и участие в различных общественных мероприятиях, проектах разной содержательной направленности; адаптивность к социуму, настроенность на творческое отношение к выполняемой деятельности и как результат самореализующаяся личность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский, Б.С. Россия: образование и будущее: кризис образования в России на пороге XXI века / Б.С. Гершунский. – Челябинск, 1993.
2. Зверева, Н. Подготовка выпускника к социальной и профессиональной мобильности / Н. Зверева, С. Шевченко, О. Каткова // Высшее образование в России. – 2006. – № 6. – С. 89 – 93.
3. Игошев, Б.М. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект / Б.М. Игошев // Известия Уральского государственного университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. Вып. 23. – 2008. – № 60. – С. 34 – 40.
4. Маврина, И.А. Феномен социальности образования в контексте современной науки и практики / И.А. Маврина // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М. : ВЛАДОС, 2007. – Вып. 5.
5. Сорокин, П. Социальная мобильность, её формы и флуктуация / П. Сорокин // Кравченко, А.И. Социология : хрестоматия для вузов / А.И. Кравченко. – М. : Академический, 2002.
6. Социологический энциклопедический словарь. – М. : НОРМА, 2000.

УДК 371

О.В.Гарус,
г.Шадринск

Информационная модель оценки качества обучения в школе

Оценка индивидуальных образовательных достижений строится с учетом институтов и механизмов, доказавших свою эффективность в предшествующий период, и включает мониторинг качества обучения подготовки обучающихся начальной, основной и старшей школы на основе применения компетентностно - ориентированных контрольных измерительных материалов.

Под образовательными достижениями обучающегося мы понимаем совокупность всех индивидуальных достижений, позволяющих ему успешно социализироваться в обществе и реализовать себя как всесторонне развитую личность в различных сферах жизни.

Образование, обучение, качество обучения, модель, оценка, мониторинг.

Среди ученых толкование понятия «образование» сводится к разному толкованию соотношений четырех терминов − «обучение», «образование», «воспитание», «развитие». Одни отождествляют «обучение» и «образование», другие считают, что «образование» включает в себя и «обучение», и «воспитание».

В толковых словарях чаще всего термин «образование» рассматривается как отглагольное существительное от глагола «образовывать» и имеет значение «создавать», «формировать», «выращивать», «развивать ментально», «давать вид, образ», создавать нечто новое, целое как раскрывает В. И. Даль [4, с. 76].

Каждый субъект образовательного процесса (педагог, учащиеся, родители, администрация и пр.) заинтересован в обеспечении качества образования.

Качеству приписываются разнообразные, часто противоречивые, значения:

- ✓ родители, например, могут соотносить качество образования с развитием индивидуальности их детей,
- ✓ качество для учителей может означать наличие качественного учебного плана, обеспеченного учебными материалами.
- ✓ для учащихся качество образования, несомненно, связывается с внутришкольным климатом,
- ✓ для бизнеса и промышленности качество образования соотносится с жизненной позицией, умениями и навыками, знаниями выпускников,
- ✓ для общества качество связано с теми ценностными ориентациями и более широко - ценностями обучающихся, которые найдут свое выражение, например, в гражданской позиции, в технократической или гуманистической направленности их профессиональной деятельности.

Философское понимание качества образования показывает то, что отличает образование от других социальных явлений, систем, видов деятельности (например, от здравоохранения, торговли, строительства, спорта и др.).

Понятие «качество образования» в его философской интерпретации может быть применено и к различным моделям образовательной практики. Например, система Монтессори, обычная классно-урочная или предметно-групповая - это образование разного качества, причем констатация не несет в себе никаких оценок, она фиксирует разное качество, разные свойства.

Мария Владимировна Локтионова, изучая критерии оценки, показателя качества обучения под термином критерий (от греч.) понимает – средство для суждения, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки [5, с. 154].

Критерий результативности – качественный или количественный, то есть (порядковый) показатель, на основании которого можно оценить результат. Критерий обычно выражается через показатели.

Критерии оценки выступают в качестве ориентиров при оценке результатов обучения и выполняют роль дидактических принципов:

- ✓ усвоение вербальной информации, интеллектуальных навыков (определение различий, усвоение правил, действий, взаимодействий), овладения когнитивными стратегиями,
- ✓ формирования двигательных навыков,
- ✓ сформированности ценностного отношения к людям, событиям, объектам.

Оценка – суждение, выраженное в количественной (баллы, %) или качественной (лучше, хуже, больше, меньше и т. п.) форме по вопросу, решение которого требует специальных знаний и подготовки в соответствующей области.

Показатели усвоения информации и овладения мыслительной деятельностью:

- ✓ тип учебной деятельности Л. С. Выготский рассматривает, как репродуктивная, реконструктивная, вариативная [2, с.232];
- ✓ уровень усвоения учебного материала, П. Я. Гальперин раскрывает в основе, которого лежат разные психологические механизмы - узнавание, анализ, инсайт [3, с. 78],
- ✓ глубина познания - отличие существенных признаков от несущественных, обобщение, широта переноса знаний.

Обученность отражает усвоение обучаемым знаний, умений и навыков.

В формировании качества образования главная роль принадлежит Государственному стандарту [6, с. 99].

Стандарт образования дает возможность обеспечить единство образовательного пространства, возможность непрерывного образования, равные стартовые возможности. Понятие «личностно ориентированное обучение» предполагает действенную дифференциацию и индивидуализацию обучения в условиях массового обучения.

Общество информационных технологий, постиндустриальное общество, в отличие от индустриального общества конца 19-го начала 20-го века в гораздо большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Поэтому современное информационное общество ставит перед всеми типами учебных заведений и, прежде всего перед школой, задачу подготовки выпускников, способных: гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применять их на практике для решения разнообразных возникающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место; самостоятельно, критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые знания могут быть применены в окружающей их действительности; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить; грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученные выводы для выявления и решения новых проблем); быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях, в различных ситуациях, предотвращая или выходя из любых конфликтных ситуаций; самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня. Таково веление времени не только для нашей российской школы, но и практически для любого развитого общества, что, естественно, предполагает определенные требования конструктивного плана к образовательным системам.

Модель - это некий новый объект, который отражает существенные особенности изучаемого объекта, процесса или явления[1, с. 76].

Все модели можно разбить на два больших класса: модели предметные (материальные) и модели информационные. Предметные модели воспроизводят геометрические, физические и другие свойства объектов в материальной форме (глобус, анатомические муляжи).

Информационные модели представляют объекты и процессы в образной или знаковой форме.

Образные модели (рисунки, фотографии) представляют собой зрительные образы объектов, зафиксированные на каком-либо носителе информации (бумаге, кинопленке). Широко используются образные информационные модели в образовании (плакаты по различным предметам) и науках, где требуется классифицировать объекты по их внешним признакам.

Знаковые информационные модели строятся с использованием различных языков (знаковых систем). Знаковая информационная модель может быть представлена в форме текста (например, программы на языке программирования), формулы, таблицы и так далее.

Статическая модель - это как бы одномоментный срез информации по объекту. Например, обследование учащихся в стоматологической поликлинике дает картину

состояния их ротовой полости на данный момент времени: число молочных и постоянных зубов, пломб, дефектов и т. п. Динамическая модель позволяет увидеть изменения объекта во времени. В примере с поликлиникой карточку школьника, отражающую изменения, происходящие с его зубами за многие годы, можно считать динамической моделью. При строительстве дома рассчитывают прочность и устойчивость к постоянной нагрузке его фундамента, стен, балок - это статическая модель здания. Но еще надо обеспечить противодействие ветрам, движению грунтовых вод, сейсмическим колебаниям и другим изменяющимся во времени факторам. Это можно решить с помощью динамических моделей[6, с. 34].

Информационные модели отражают различные типы систем объектов, в которых реализуются различные структуры взаимодействия и взаимосвязи между элементами системы. Для отражения систем с различными структурами используются различные типы информационных моделей: табличные, иерархические и сетевые.

Знаковые и вербальные информационные модели [1, с. 32].

К информационным моделям можно отнести вербальные (от лат. «verbalize» - устный) модели, полученные в результате раздумий, умозаключений. Они могут так, и остаться мысленными или быть выражены словесно. Примером такой модели может стать наше поведение при переходе улицы. Человек анализирует ситуацию на дороге (что показывает светофор, как далеко находятся машины, с какой скоростью они движутся и т.п.) и вырабатывает свою модель поведения. Если ситуация смоделирована правильно, то переход будет безопасным, если нет, то может произойти авария. К таким моделям можно отнести и идею, возникшую у изобретателя, и музыкальную тему, промелькнувшую в голове композитора, и рифму, прозвучавшую пока еще в сознании поэта. Вербальная модель - информационная модель в мысленной или разговорной форме. Знаковая модель - информационная модель, выраженная специальными знаками, т. е. средствами любого формального языка. Знаковые модели окружают нас повсюду. Это рисунки, тексты, графики и схемы... Вербальные и знаковые модели, как правило, взаимосвязаны. Мысленный образ, родившийся в мозгу человека, может быть облечен в знаковую форму. И наоборот, знаковая модель помогает сформировать в сознании верный мысленный образ.

Информационные модели отражают различные типы систем объектов, в которых реализуются различные типы структуры взаимодействия и взаимосвязи между элементами системы. Для отражения систем с различными структурами используются различные типы информационных моделей: табличные, иерархические и сетевые.

Для эффективной организации учебного процесса учитель должен владеть комплексным подходом к изучению личности школьника, учебной ситуации[8, с. 83].

Такой комплексный подход направлен, прежде всего, на осмысление реальных учебных возможностей обучающихся: степени обученности, уровня развития познавательной сферы, мотивов учения, а также должен способствовать установлению причин слабой успеваемости. Реализовать в школе такой комплексный подход помогает мониторинг качества образования, в основе которого лежат следующие показатели:

- ✓ качество знаний обучающихся;
- ✓ уровень развития познавательной сферы обучающихся;
- ✓ образовательные достижения обучающихся;
- ✓ профессионально-педагогические достижения педагогов;
- ✓ состояние здоровья и физическое развитие обучающихся;
- ✓ адаптация обучающихся на новой ступени обучения;
- ✓ эффективность образовательного процесса;
- ✓ уровень воспитанности обучающихся.

В таблице 1, указан мониторинг управления качеством обучения в учебных заведениях

Таблица 1. План мониторинга управления качеством обучения в учебных заведениях

Показатель	Источник информации	Критерий	Инструментарий
Качество знаний обучающихся	Мониторинг качества обучения на уровне ученика. Итоговая аттестация.	Уровень обученности	1. Степень обученности 2. Качество обученности 3. Степень обученности 4. Качество обученности 5. Средний балл 6. Место по классу 7. Рейтинг уровня обучения
Уровень развития познавательной сферы обучающихся	Мониторинг познавательных процессов	Уровень развития интеллектуальных умений	Диагностическая карта
Образовательные достижения обучающихся	Результаты участия в конференциях, олимпиадах, конкурсах, социальных и образовательных проектах, соревнованиях	Уровень исследовательских проектов. Участие в олимпиадах и конкурсах	1.Олимпиадные и конкурсные задания 2.Матрица оценки защиты исследовательских работ, проектов
Профессионально-педагогические достижения педагогов	Результаты профессионально-педагогической деятельности педагогов. Результаты аттестации педагогов	Образовательные достижения обучающихся. Наличие программы мониторинга педагогической деятельности. Участие в инновационной работе	1.Диагностическая карта труда 2. Инновационная карта 3. Анализ отчетов
Состояние здоровья и физическое развитие обучающихся	Данные медработника гимназии о состоянии здоровья обучающихся. Данные о количестве уроков, пропущенных по болезни; Общее физическое развитие обучающихся	Динамика состояния здоровья. Уровень физической подготовленности. Динамика физической подготовленности	Статистические данные
Эффективность образовательного процесса	Педагогический мониторинг на уровне учителя Результаты анкетирования соц. опроса	Степень удовлетворенности образовательными услугами	1. Степень обученности 2. Качество обученности 3. Рейтинг учителя 4. Карта наблюдений на уроке 5. Анкетирование

			6.Социологический опрос
Уровень воспитанности обучающихся	Результаты анкетирования и исследований	Самооценка ученика, оценка педагогов, родителей через систему отношений к себе, к обществу, миру, труду	Карта воспитанности
Адаптация обучающихся на новой ступени обучения	Результаты входного мониторинга; Результаты диагностики; Результаты наблюдений; Результаты учебной деятельности	Степень адаптации обучающихся	1. Диагностика успешности адаптации 2. Карта наблюдений на уроке 3. Статистические данные

Таким образом, каждый член педагогического коллектива участвует в управлении качеством образования. Особая роль в организации мониторинга принадлежит учителю. Основная его задача – управление качеством обучения на уровне ученика.

Мониторинг качества обучения на уровне ученика связан с оценкой результатов образовательного процесса. Он направлен на анализ выполнения требований стандарта общего среднего образования, отслеживание уровня сформированности предметных знаний, умений и способов учебной деятельности учащихся. Задача мониторинга качества обучения на уровне ученика выявить[9, с. 23]:

- ✓ соответствие знаний учащихся требованиям к уровню подготовки обучающихся в начальной школе;
- ✓ эффективность организации учебного процесса, его методического обеспечения;
- ✓ уровень сформированности общеучебных умений и навыков;
- ✓ проблемы в знаниях детей по разным разделам программного материала.

Мониторинг качества обучения на уровне ученика организуется на основе диагностических методов по этапам по основным предметам.

Методика мониторинговых исследований проста. Работа начинается при составлении календарно - тематического плана, когда составляется подробный план диагностики знаний, умений и навыков учащихся по ключевым темам программы данного класса. Это значит, что учитель должен знать программу по предмету и программные требования к знаниям, умения и навыкам обучающихся. Одно из положений мониторинга качества обучения: контроль необходимо осуществлять с такой частотой, чтобы надежно проверить все то важное, что обучаемым надлежит знать и уметь. Поэтому учитель планирует входной контроль до изучения темы, текущий контроль в течение изучения темы и итоговый контроль после изучения темы [1, с. 22].

Таким образом, информационная модель оценки качества обучения в школе позволяет отследить общую картину успеваемости учеников, деятельность педагогов и выявить эффективность совместной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько, В. М. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием / В. М. Беспалько. – М. : Наука, 1996. – 261 с.

2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 533 с.

3. Гальперин, П.Я. К теории программированного обучения / П. Я. Гальперин. – М. : Знание, 1967. – 44 с.

4. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. / В. И. Даль. – Репринт. изд. – М. : Академия, 1978.

5. Локтионова, М. В. Квалиметрическое обеспечение уровневой дифференциации в обучении студентов на основе таксономии учебных задач : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Локтионова Мария Владимировна. – Мурманск, 2002. – 142 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Среднее (полное) общее образование : приказ Мин-ва образования и науки РФ № 1897 : утв. 17 дек. 2010 г. // МБОУ МЦО : портал. – Ростов н/Д. – Режим доступа: http://www.centrobrrostov.ru/images/stories/doc/sapoznikova/3.pdf.

УДК 070

Д.К. Ефимов,
г.Шадринск

Многокомпонентные термины английской научно-технической терминологии

В статье рассматривается проблема многокомпонентных терминов английской научно-технической терминологии. Также затронуты некоторые проблемы перевода таких терминов на русский язык.

Термин, терминологические словосочетания, многокомпонентные термины, терминопорождение.

Изучение языков для специальных целей в последние десятилетия дало толчок к появлению и активному развитию новой комплексной лингвистической дисциплины - терминоведения. Оно возникло в результате интенсивного пополнения словарного состава языков за счёт специальных наименований — терминов - лексических единиц, создаваемых для обозначения реалий и понятий, среди которых наиболее важными являются лингвистика, логика, семиотика, общая теория систем (системология). Вследствие этого, лингвисты не могли не внести своего языковедческого мировоззрения и в терминоведение. Следует, однако, признать, что в методологии терминоведения сложилась определенная диспропорция в пользу лингвистической составляющей, при которой комплексный подход к изучению термина подменяется чисто лингвистическим, вполне объясняемым естественной инерцией мышления

В английской научно-технической терминологии имеется большое количество терминов, состоящих из нескольких компонентов. Многокомпонентные термины относятся к двум типам.

Термин типа «*smooth switching*» не имеет грамматического оформления компонентов и поэтому относится к сложным словам, а термин «*broadcast system of mobile electronics robot manipulator*», в котором каждый компонент оформлен грамматически (в данном случае с помощью предлога), относится к устойчивым терминологическим словосочетаниям. Такие многокомпонентные термины – сложные слова и устойчивые словосочетания представляют значительные трудности при переводе.

Терминологическое устойчивое словосочетание обычно образуется сочетанием имени прилагательного с именем существительным, причастия с существительным или нескольких существительных, соединенных предлогами.

Термины - сложные слова все больше проникают в английскую научно-техническую литературу, поскольку значение сложного слова всегда более точно специализировано, чем значение соответствующего словосочетания. Например:

carrier solidity - твердость носителя;

product promotion efficiency - эффективность продвижения продукта.

По-видимому, теперь уместно сформулировать ряд формальных правил перевода двухкомпонентных терминов - сложных слов, т.к. если удается выяснить значения компонентов, то эти правила помогут раскрыть значение сложного слова в целом и найти для него соответствующий русский эквивалент.

Прежде всего, следует определить, к какой лексико-смысловой категории относятся компоненты сложного слова, т.е. что именно они обозначают: предметы, действия, свойства и т.д. Сложное слово - термин, оба компонента которого обозначают предметы (т.е. машины, механизмы, приборы и т.д.), переводится по-разному, в зависимости от того, в каком соотношении находятся между собой данные предметы. Если второй предмет - часть первого, то русский эквивалент имеет вид: существительное ед.ч., им. падежа + существительное ед. ч. род. падежа.

Например:

picture search – поиск изображения;

beam brightness - яркость луча.

Если первый предмет - часть второго, то первый компонент переводится при помощи прилагательного, т. к. он определяет качественную особенность второго предмета, отличающую его от других подобных предметов.

Например:

color saturation – цветовая насыщенность;

earth station - земная станция (система спутниковой связи).

Если же первый компонент сложного слова обозначает предмет, а второй - его свойство, т.е. существенную характеристику предмета - вес, площадь, толщину, скорость, давление и т.д., то русский эквивалент второго компонента получает форму именительного падежа, а эквивалент первого компонента - существительное в родительном падеже.

Например:

telecine analiser - анализатор теледатчика;

traffic dispatcher - диспетчер каналов.

Для того чтобы знать, в каком числе поставить существительное, обозначающее предмет, нужно в микроконтексте сложного слова найти соответствующий английский термин в качестве самостоятельного слова и определить его грамматическое число. В самом сложном слове грамматическое число определить нельзя, т. к. компоненты сложного слова пишутся, чаще всего, отдельно, однако они - не самостоятельные слова, а лишь основы. Поэтому число предметов, обозначенных первым компонентом, в сложном слове не выражается.

При анализе сложного слова вида «предмет + свойство» нужно обратить внимание на то, относится ли понятие, выраженное вторым компонентом (т. е. свойство), к предмету, обозначенному первым компонентом. Если первый компонент сложного слова - термина обозначает предмет, а второй - действие, происходящее с этим предметом, то русский эквивалент второго компонента будет иметь форму именительного падежа, а эквивалент первого компонента - форму родительного падежа.

Например:

carrier size - размер носителя.

Особую трудность при переводе представляют многокомпонентные сложные слова. Прежде всего, нужно раскрыть значение основного компонента. Большую роль при этом, естественно, играет контекст. Затем в составе многокомпонентного сложного слова - термина следует найти внутренние термины, если они имеются, с относящимися к ним словами.

В приведенных ниже примерах иллюстрируется последовательность перевода многокомпонентных терминов.

Устойчивые терминологические словосочетания гораздо легче поддаются переводу, чем сложные слова - термины, так как в них все компоненты грамматически оформлены, что облегчает раскрытие смысловых связей между ними. В терминах словосочетаниях грамматическое оформление может выражаться суффиксами:

redundant array of inexpensive discs technology
automatic search of program;
adaptive delta of modulation;
international key of encryption;
optimum control of picture;
radar aids to navigation;
redundant array of inexpensive discs technology;

окончаниями:

advanced cable television;
low-noise amplifier;
fine smooth switching;
automatiacally deagaussed circuit.

Поэтому обычно смысловое содержание терминологических словосочетаний не допускает никаких неточностей в толковании терминов.

Особую группу терминов составляют терминологические сокращения. По своему употреблению сокращения делятся на две группы:

1. Сокращения текстовые.
2. Сокращения терминологические.

Текстовые сокращения употребляются одним или несколькими авторами, причем они обязательно объясняются авторами либо в тексте, либо в примечаниях. Терминологические сокращения - это общеупотребительные синонимические краткие варианты стандартных терминов, и они понятны специалистам без объяснения.

За последнее время тенденция образования новых слов путем сокращения существующих слов или словосочетаний усилилась. Рост числа сокращений объясняется тем, что сложные слова и словосочетания громоздки и неудобны и, естественно, появляется стремление передать их кратко.

Сокращения, как и целые слова, могут выступать в предложении в различных синтаксических функциях и оформляться морфологически по всем правилам английской грамматики (принимать множественное число, употребляться в притяжательном падеже, иметь определения).

В систему научной терминологии нередко входят термины, образованные с использованием собственных имен. По своей структуре такие термины в английском языке обычно представляют собой терминологические словосочетания или производные слова.

Для английского языка характерно, что устойчивые словосочетания, в состав которых входят собственные слова, иногда проявляют тенденцию к переходу в сложные слова. Иногда собственное имя - терминоэлемент не только лишается какой -

либо грамматической оформленности, выступая в качестве компонента сложного слова, но и пишется со строчной буквы.

Терминология одного языка находится в сложных многообразных и постоянно развивающихся отношениях с терминологией другого языка. Поэтому термин не всегда имеет свой иноязычный эквивалент, выражающий совершенно тоже понятие. Иногда понятия, выражаемые двумя эквивалентными терминами, оказываются не полностью соответствующими друг другу.

Термины представляют собой наиболее подвижный пласт лексики, подверженный постоянному и интенсивному обогащению, а подчас и изменению.

Определения, являясь единицами какого-либо или конкретного естественного либо искусственного языка, владеющими в итоге стихийно сложившейся либо особой сознательной коллективной договоренности особым терминологическим значением, которое может быть выражено в словесной форме или в том либо ином формализованном виде и довольно точно и полно отражает главные, значительные на данном уровне развития науки и техники признаки соответствующего понятия, могут представлять собой по структуре разные типы:

Многокомпонентные определения-словосочетания, выражающие единые целостные понятия, владеющие разной степенью смысловой разложимости. Определения-словосочетания создаются методом добавления к термину, обозначающему родовое понятие, конкретизирующих признаков с целью получить видовые понятия, конкретно связанные с исходным. Такие определения практически представляют собой свернутые определения, подводящие данное понятие под более общее и сразу указывающие его специфичный признак.

Термин - сложное слово представляет собой чаще всего сочетание двух либо больше основ имен существительных. Сложное слово - термин, оба компонента которого обозначают предметы (т. е. машины, механизмы, приборы и т. д.), переводится по-разному, в зависимости от того, в каком соотношении находятся меж собой данные предметы.

Типы отношений, возникающие между компонентами многоэлементных терминов-свободных сочетаний, достаточно разнообразны. Но в то же время подавляющее их большинство сводится к модели двухэлементного термина, и в качестве терминов наиболее часто используются словосочетания, состоящие из определяемого элемента - существительного (noun - N) и предшествующего ему одного или нескольких определяющих элементов - прилагательных (adjective - A), реже - существительных или глаголов.

Однословные определения неоднородны по количеству словообразовательных компонентов. В согласовании с этим основанием однословные определения составляют следующие группы:

1) в структуру термина входит одна база;
2) структуру термина составляет база и один и более аффиксов;
3) термин появляется методом сложения основ;
4) термин появляется методом сложения частей слов;
5) образование термина происходит при помощи сложения основ и аффиксации.

Когнитивная метафоризация играет особую роль в образовании составных терминов. Проникновение метафоры в сферу терминопорождения трактуется в современной теории метафоры как вполне закономерное и естественное явление языка в целом. В этом плане весьма характерно утверждение Л.М. Алексеевой о том, что терминопорождение носит метафорический характер: «Через метафоризацию непосредственно реализуется научное творчество, в основе которого лежит прежде всего терминопорождение» [Алексеева, 1998: 31].

Как отмечает А.В. Суперанская, в любом словосочетании происходят определенные семантические процессы, обусловленные как внутренними взаимоотношениями слов в самом сочетании, так и внешним воздействием всего терминологического поля, в особенности соседних элементов и звеньев, образующих внутрисистемные микрополя. По ее словам, анализ разных типов терминологических словосочетаний показал, что чем сложнее конструкция научного термина, тем в меньшей степени он обладает семантической спаянностью, тем выше самостоятельность значений его отдельных компонентов. Наибольшим семантическим преобразованиям подвержены двухкомпонентные сочетания, во многом продолжающие старые традиции технического терминообразования [Суперанская, 1989: 121].

Терминологические единицы, участвуя в организации конкретных речевых цепей, подвергаются влиянию различных языковых и экстралингвистических факторов, в результате которого наблюдается варьирование внешнего и внутреннего планов терминированных сочетаний [Якимова, Сорокина, 1996: 209].

Существующая проблема языкового субстрата терминологических единиц решается при опоре на такие фундаментальные понятия языкознания и терминоведения, как: 1) функциональная сущность термина (субстанционально являясь словом или словосочетанием, термин исполняет функцию знака научного понятия); 2) термин является элементом определенного языка для специальных целей; 3) терминологизация как процесс вовлечения лексической единицы естественного языка (в нашем случае русского и английского).

Из этого следует, что само понятие языковой субстрат (термин В.М. Лейчика) проявляется множественно: в формальной структуре термина (звукографическая, морфемная, частеречная); в мотивированности/немотивированности; в «давлении» языковой системы. Таким образом, языковой субстрат представляет собой сложное многослойное образование, в котором на первом плане находятся его лексико-грамматические свойства термина как языковой (лексической единицы) вторичной номинации. В этом плане он и будет анализироваться в нашей работе.

Наличие в термине языкового субстрата обеспечивает применимость всего набора лингвистических методов для изучения его формальной структуры, начиная с морфемного и кончая синтаксическим уровнем [Лейчик, Бесекирска, 1998: 138]. Это открывает возможность его изучения с данной позиции.

В определенной мере терминолексика формирует собственные специфические разряды лексики, не всегда совпадающие с разрядами общелитературного языка и представляющие характерную принадлежность определенного терминополя. Само существование этих разрядов, тесно взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом и с общелитературной лексикой, свидетельствует о системной организации.

Результаты лексико-грамматического анализа состава терминолексики указывают на наличие в ее составе терминов, состоящих из нескольких слов - составных терминов и терминов-биномов.

В результате этого составные термины объединяются в две неравные группы: свободные словосочетания (их большинство) и несвободные, спаянные словосочетания.

Формирование многокомпонентных терминов английской научно-технической терминологии может быть также обусловлено экстралингвистическими причинами. В частности, в тех случаях, когда формирование терминов происходит стихийно, либо они находятся в стадии становления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, Л.М. Проблемы термина и терминообразования / Л.М. Алексеева. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1998. – 120 с.

2. Лейчик, В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В.М. Лейчик, Л. Бесекирска. – Белосток, 1998. – 184 с.
3. Суперанская, А.В., Общая терминология. Вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская. – М. : Наука, 1989. – 243 с.
4. Якимова, С.А. Функционирование терминов-словосочетаний на уровне предложения / С.А. Якимова, М.В. Сорокина // Актуальные проблемы стилелогии и терминоведения : тез. межгос. конф., посвященной 80-летию проф. Б.Н. Головина. – Нижний Новгород, 1996. – С. 208-209.

УДК 37.013.78

В.В. Корепанова
г. Курган

Анализ понятия «общение» с позиций философии, психологии, социологии, лингвистики и педагогики

В статье анализируется понятие «общение» с позиции становления его в философии, психологии, социологии, педагогике, лингвистике.

Общение, сущность общения, природа общения, процесс общения.

Толковые словари определяют общение как «действие по значению глагола общаться, т.е. поддерживать отношения, встречаться» [4, 576]; как «взаимные сношения, деловая или дружеская связь» [3, 376]; как «действие по коммуникации, по передаче чего-либо кому-либо; средство связи, соединение; общаться значит находиться в отношении с кем-либо или чем-либо» [5, 308]; как «акт или факт коммуникации; контакт с помощью слов, писем или посланий; обмен мыслями или мнениями при непосредственной встрече или с помощью других средств; разговор, корреспонденция», процесс общения означает «сообщать, передавать, давать или переправлять; … сделать известным с помощью информации, … беседовать, разговаривать» [6, 541].

В научных публикациях понятие «общение» встречается в разных трактовках. Так, в середине 60-х годов 20-го столетия Л. Сэйер насчитал 25 различных концепций использования термина «общение» в научной литературе, Э. Бэттинхаус только в американской литературе в 60-х годах 20-го столетия насчитал более 50 различных описаний процессов общения.

В философии проблема общения как социально-обусловленное отношение между людьми привлекло внимание мыслителей еще в античные времена. В системах Сократа, Платона, Аристотеля оно изучалось на основании так называемых этических и политических доктрин и рассматривалось в аспекте общих вопросов о сущем, его отдельных проявлений - Дружбы, Любви, Эроса. Само философское размышление выступало в форме диалога, т.е. в форме интеллектуального общения людей, мыслящих самостоятельно и неодинаково.

Новый этап осмысления проблемы общения наступил в период формирования христианства в пределах античной культуры, когда было признано за индивидом право самостоятельного свободного выбора конструирования системы отношений с миром и другими людьми, но верховная ценность человеческого существования в рамках социального бытия признавалась не за глубоко индивидуальным, а за всеобщим,

«соборным». В средневековой философии большой резонанс получила проблематика отношений с Богом. Она рассматривалась в контексте христианской этики, представлений о человеке (Августин, Бернар Клервонский, Фома Аквинский, Иоганн Экхарт), но уже в эпоху Ренессанса общение трактовалось как средство воспитания благородного, добродетельного и счастливого человека (Ф. Петрарка, К. Салютати, Л. Валла).

В 17 веке тему общения продолжали обсуждать в рамках этико-моральной проблематики. Общение понималось, как способ решения задачи постигать и понимать истину (Р. Декарт, Б. Спиноза). В период руссоизма, сентиментализма, романтических течений, шиллеровской теории эстетического воспитания центр исследования сместился в область антропологии, искусства, эстетики, а применительно к человеку – на те, психические и интеллектуальные механизмы, которые управляют взаимоотношениями людей. Анализу подлежали темы эстетического воспитания (Ф. Шиллер), понимания и интерпретации (Ф. Шлейермахер), самоопределения как элемента духовной жизни человека (Ф. Шлегель), духа как властвующего начала (Новалис), «внутреннего Я», борьбы с самим собой и внешним миром (И. Гёте), языка как «творца» человека и человеческой истории (И. Гердер, Ф. Гумбольдт). В этот период приобрела значение антропологическая проблематика, и общение трактовалось как особый, присущий человеку способ бытия (С. Кьеркегор), свойство, объединяющее людей в единство «Я» и «Ты» (Л. Фейербах).

Однако проработка этих и многих других проблем не были напрямую связаны с изучением общения, так как оно не являлось самостоятельным объектом исследования. В дальнейшем эти темы получили своё развитие и стали одними из ключевых в исследовании коммуникативной проблематики.

В 19-20 вв. общение получило статус одной из основных проблем в философии. Оно анализировалось в контексте гносеологической проблематики и рассматривалось в аспекте знака, значения, понимания, интерпретации: в области философии языка – Л. Витгенштейн, Т.А. Ван Дейк, Г.К. Вригт, С. Крипке, Дж. Остин, Д. Сёрл, феноменологии – Э. Гуссерль, Ж.-П. Сартр, М. Мерло-Понти, герменевтики – Г.-Г. Гадамер, М. Хайдеггер.

Философы 20 в. заново переосмыслили мир человеческой чувственности, обратились к исследованию феноменального мира человека как мира его переживаний, желаний, страстей, мира «бессознательного», человеческой «телесности», открыли значимость анализа повседневности через отношения «Я - Другой». Этим были существенно продвинуты исследования проблем общения сквозь призму антропологической проблематики. В данном ключе общение анализировалось в экзистенциализме (А. Камю, Г. Марсель, К. Ясперс), экзистенциальном психоанализе (Э. Фромм), а также в философии культуры (Э. Кассирер, Ю.М. Лотман, Й. Хейзинга), социальной философии (Т.Х. Керимов, В.И. Гладышев), феноменологии повседневности (Б. Вальденфельс, А. Щюц).

В философско-постмодернистских течениях новое осмысление получила «гедонистическая» проблематика. Она рассматривалась в аспекте включенности человека в важнейшие коммуникативные повседневные практики и артефакты эпохи постмодерна - потребление, производство, власть, идеологию (Ф. Гваттари, Р. Барт, Ж. Батай, Ж. Бодрийяр, Ж. Делёз, Ю. Кристева, М. Фуко).

Сегодня коммуникативная проблематика рассматривается с позиций философской антропологии, философии и истории культуры, социальной философии, психоаналитической философии. Исследовательский интерес со стороны философии к теме общения обусловлен стремлением осмыслить проблемы существования современного человека и общества. Общение трактуется как главный феномен

человеческого бытия, фактор формирования и развития человека, способ его реализации и гармонизации, системообразующий социальный фактор и т.д.

Таким образом, в философии общение рассматривается не только как обмен информацией, но и личностно-экзистенциальная связь между людьми, что обеспечивает увеличение личностно-значимой информации, определяя членов общества как общность.

Общефилософская концепция определила формирование других научных концепций. Так, в 60-70-е гг. 20-го века в эпоху расцвета психологии, лингвистики общение рассматривалось как сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс взаимодействия людей друг на друга, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга (П.М. Якобсон). Ученые пытались определить цели, которые толкают людей на связь с другими людьми. Были предложены две точки зрения на природу общения. Первая заключается в том, что общение понимается как информационный процесс, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми. Другая точка зрения получила название «деятельностного» и рассматривала общение как «процесс, направленный на регуляцию деятельности; общение всегда опосредовано фактором включения его в деятельность» [2, 88]. Так, А.А. Леонтьев считал, что общение - это всегда деятельность. Б.Ф. Ломов полагал, что деятельность и общение, относительно самостоятельные стороны единого процесса жизни человека; деятельность и общение выражают определенную сторону человеческого бытия. Основное различие между деятельностью и общением в том, что в категории деятельности раскрывается отношение «субъект-объект», «субъект-предмет», а в категории общения – отношение «субъект-субъект(ы)».

Лингвисты школы А.А. Брудного рассматривают общение, опираясь на семиотическую теорию, и определяют его как передачу и обмен знаками, рассматривали проблему смыслообразования, семантической интерпретации, понимания, соотносили общение с теорией отражения.

В 70-80-х гг. 20-го столетия значимым становится социологический подход и происходит попытка отхода от психологического и лингвистического подхода. Исследования М.С. Кагана, Е.Г. Злобиной, Л.П. Буевой, А.С. Золотняковой были ориентированы на социальную рефлексию общения. Л.П. Буева говорила, что благодаря общению человек усваивает формы поведения. В.С. Коробейников определял общение как взаимодействие субъектов, обладающих определенными социальными характеристиками. А.С. Золотнякова в рамках проблемы социализации рассматривала сущность и типологию общения, утверждая, что социально ориентированное общение неоднородно, она выделяла такие типы общения, как ролевое общение, практическое, по каналам связи – опосредованное и непосредственное (контактное) общение. С теорией ролей, раскрывающей ряд особенностей познания человека человеком в актах общения, связана проблема социологии личности, т.е. процесс усвоения личностью ролей [2, 33]. По мнению Т. Сарбина, усвоение стандарта роли происходит на основе двух источников: обучения определённым формам общественного поведения; накопления случайного опыта, как следствие общения и взаимодействия людей.

В целом социологический подход к пониманию сущности общения, рассматривающий общение в совокупности с человеческой деятельностью, общественными отношениями, вопросами социологизации, определил его огромную роль в жизни общества, когда общение выступает необходимым условием

формирования, как общества, так и личности. Процесс межличностного общения был представлен не только как условие формирования личности, но и как психологическая среда развития основных психических и социальных качеств человека [1, 4]. Общение рассматривается как одна из форм социального взаимодействия, которое порождается в процессе трудовой деятельности. Выполняя различные социальные функции, личность включается в систему общественных отношений. При этом в каждой общественной системе складывается своя социально-ролевая структура, в которой фиксируются наиболее типичные, общественно необходимые виды деятельности, социальные функции и социально-типичные способы поведения, которые определяются местом личности в системе общественных отношений. В каждой из этих сфер личность реализует определённые отношения в различных видах общения [1, 35]. Такой анализ взаимодействия людей необходим для понимания закономерностей функционирования общества, становления и развития личности, осмысления процессов управления и организации общественных институтов.

Следующий этап в изучении общения начался в начале 90-х гг. 20 в., когда произошло переосмысление и переоценка утилитарных параметров общения, постепенное «наполнение» технико-прикладных характеристик общения как процессуального обмена информацией социальными составляющими и отчасти экзистенциально-гуманистическим содержанием. В этот же период общение анализируют с позиций теории деятельности и субъект - субъектных отношений. Наиболее заметный вклад внес М.С. Каган, основная идея концепции которого заключалась в равноправии субъектов в процессе общения; психологической ориентации на другого как равноправного субъекта. Последнее рассматривалась как основа и критерий общения. Однако его теория подверглась критике, т.к. некоторые ученые считали, что автор рассматривает общение только с психологической точки зрения, не учитывая социального подхода к проблеме.

Анализируя общение с позиции педагогики, ученые называют его взаимодействием учителя и учащихся, которое следует рассматривать как особый вид совместной психической деятельности личностей; это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко). Специфика данного общения обусловлена содержанием и целью совместной деятельности обучающего и обучаемых, содержание и формы относительно строго регламентированы, ролевые позиции участников четко обозначены.

Актуализация личностного подхода в современном образовании повлияла на изменение специфики педагогического общения, поскольку данный подход предусматривает отношение педагога к воспитанникам как к самосознательным ответственным субъектам воспитательного взаимодействия (А.В. Мудрик). Реализация личностного подхода предполагает общение между учителем и учеником на уровне субъект-субъектных отношений. Объективно позиция учителя и ученика не являются равноправными из-за когортных, возрастных и социальных различий. Но субъективно обе стороны заинтересованы в выравнивании позиций. Эти особые отношения между обучаемым и обучающим несут в себе ключевые противоречия педагогического общения, которое одновременно является источником его развития (Маслоу А.).

Именно учитель выводит ученика на уровень субъект-субъектных отношений и отвечает за этот процесс, что и является наиболее трудным в педагогической деятельности. Субъективная позиция ученика определяет его ответственность и активность. Единство уважения и требовательности по отношению к ученику выступают значимыми факторами достижения такой позиции (А.С. Макаренко).

Таким образом, проблема общения предстает как междисциплинарная, т.к. является сферой изучения таких наук как, философия, психология, социология, лингвистика, педагогика.

В философии общение рассматривается как обмен информацией, равным образом как личностно-экзистенциальная связь между людьми. Лингвисты изучают общение со стороны семиотики. Для психологии и социологии это процесс взаимодействия людей, информационный процесс, а также общение анализируют с позиций теории деятельности и субъект - субъектных отношений. В педагогике общение рассматривают как специфическое межличностное взаимодействие педагога и учащегося, опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Злобина, Е.Г. Общение как фактор развития личности / Е.Г. Злобина. – Киев : Наука и думка,1989. – 116 с.
2. Золотнякова, А.С. Проблемы психологии общения : учеб. пособие по спецкурсу / А.С. Золотнякова. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 1976. – 146 с.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М., 1987. – 797 с.
4. Словарь русского языка. В 4 т. Т. 2 / под ред. А.П. Евгеньева. – 3-е изд., испр. и доп.– М.,1986.
5. Hachette. Le Dictionaire de Notre Temps / Hachette. – 5th ed. – Paris, 1988. – 308 p.
6. Webster's New International Dictionary of the English Language / W.A. Neilson. – 2nd ed. – Springfield, 1934. – 541 p.

УДК 371.3

В.А. Осипов,
И.С. Осипова,
г. Шадринск

Использование потенциала межпредметных связей для формирования творческих способностей учащихся

В статье раскрывается роль межпредметных связей в формировании творческих способностей учащихся; описываются основы интегрированного курса «Творческое конструирование и моделирование», ориентированного на установление межпредметных связей, обеспечивающих качественное усвоение учебного материала и формирование творческих способностей учащихся.

Межпредметные связи, формирование творческих способностей учащихся, интегрированный курс.

В условиях преобразований, происходящих в образовательной сфере страны, обостряется противоречие между потребностью в творчестве современного человека и необходимостью изменения задач, содержания образования подрастающего поколения, реализующими эти потребности.

Анализ состояния изученности проблемы формирования творческих способностей учащихся в педагогической теории и практике показали, что отдельные вопросы формирования творческих способностей учащихся нуждаются в более подробном рассмотрении, требуется поиск новых путей и средств повышения эффективности формирования творческих способностей учащихся

общеобразовательных учреждений.

Под формированием творческих способностей понимается закономерное и необратимое изменение индивидуальных качеств личности, существенно значимых для самостоятельного осуществления творческой деятельности посредством включения учащихся в познавательную, развивающую и творческую сферы для удовлетворения социокультурных и образовательных потребностей, которые ведут к самореализации личности как субъекта.

На основе анализа исследований творческих способностей, творческого мышления, природы творческой деятельности (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, И.Я. Лернер, Я.А. Пономарев, Б.М. Теплов, В.Э. Чудновский, В.Д. Шадриков, Ф. Кликс и др.), научных работ, определяющих педагогические основания проблемы формирования творческих способностей (Т.А. Ильина, А.Н. Колмогоров и др.), был сделан вывод о том, что творческие способности не формируются самостоятельно, а требуют создания оптимальных условий, одним из которых является использование потенциала межпредметных связей.

Межпредметные связи характеризуются взаимодействием между содержанием отдельных учебных предметов, посредством которого достигается внутреннее единство образовательной программы, а также последовательное соединение нескольких различных программ в единое целое. В учебном процессе они выполняют целый ряд дидактических функций, а именно: *методологическую* (обеспечивают формирование научного мировоззрения); *конструктивную* (способствуют совершенствованию образовательного процесса в направлении его планирования, организации, взаимодействия субъектов); *образовательную* (ориентируют на формирование знаний, умений, качеств личности, развитие мышления, активности, самостоятельности, познавательного интереса) [1].

Кроме того, по мнению А.В. Усовой [2] межпредметные связи обеспечивают координацию учебных дисциплин в учебных планах, системообразование, преемственность обучения, развитие диалектического стиля мышления.

Потенциал межпредметных связей в процессе формирования творческих способностей учащихся состоит в обеспечении интеграции предметных областей (технологии и изобразительной деятельности, черчения, истории, литературы, информатики, математики и пр.), создающих основу для формирования целостного мировоззрения учащихся, целостного представления о творческой деятельности и ее компонентах, прочного усвоения знаний и умений в творческой деятельности, свободной информационной ориентации при осуществлении творческой учебной деятельности, адекватной формализации творческой задачи и оптимизации поиска ее решения.

Повышение эффективности формирования творческих способностей учащихся через реализацию межпредметных связей (технологии и математики, технологии с инженерными дисциплинами) осуществляется за счет повышения эффективности учебно-творческой деятельности учащихся. Это предполагает обогащение учебного материала сведениями межпредметного характера, введение общенаучной терминологии, построение систем задач и заданий межпредметного содержания, использование междисциплинарных видов заданий, усиление внимания к общенаучным способам их решения и методам исследования и т.д.

Отметим, что сама по себе творческая деятельность имеет междисциплинарный характер и построена на интеграции различных предметных областей. Поэтому вполне логичным оказывается при формировании творческих способностей акцентирование внимания на знания и умения, полученные учащимися в ходе изучения естественнонаучных, гуманитарных и технических дисциплин.

Рассмотрим наполнение указанных составляющих содержательной и деятельностной основы межпредметных связей при формировании творческих способностей учащихся общеобразовательной школы. Отметим, что педагогическое содействие формированию творческих способностей учащихся осуществлялось нами в процессе на примере дисциплины «Технология» с установлением связей учебного материала других дисциплин (табл.).

Как показало исследование, наиболее продуктивно использование вариаций межпредметных связей в рамках специальных интегрированных курсов, ориентированных в своем содержании на установление межпредметных связей, которые способны обеспечить качественное усвоение учебного материала и формирование творческих способностей учащихся. Для этих целей нами был разработан факультатив «Творческое конструирование и моделирование».

Таблица

Осуществление межпредметных связей для дисциплин технического цикла в процессе формирования творческих способностей учащихся

Основа	Вид связей	Пример наполнения связей	Особенности реализации связей
Содержательная основа	Научные факты	Особенности изобретательской деятельности, технические характеристики оборудования, требования к технической документации, материалам, изделиям и т.д.	Обогащение теоретического материала по формированию знаний в области творческой деятельности сведениями технических дисциплин
	Понятия	Объекта творческой деятельности, проекта, метода, критериев эффективности в технике и т.д.	Включение в учебный материал междисциплинарных понятий с анализом их наполнения в различных отраслях знаний
	Теории	Решения изобретательских задач, творческой деятельности, технического эксперимента и т.д.	Представление данных теорий в ходе формирования знаний у учащихся средствами проблемного метода
	Законы и принципы	Физические законы, принципы организации современного производства, принципы инженерного проектирования и т.д.	Использование законов и принципов для демонстрации единства объективного мира и получения новых знаний подтверждающих имеющиеся у учащихся сведения из других дисциплин
	Методы научного познания	Анализ, синтез, моделирование, наблюдение, эксперимент, измерение и т.д.	Использование заданий, ориентированных на творческое решение, основой которого является творческая деятельность
	Методы творческой деятельности	Проектирование, конструирование, изобретательство, обработка патентной информации, ведение документации, осуществление технических расчетов, работа с приборами и т.д.	Разработка системы задач технической тематики, предполагающих выполнение элементов деятельности
ельно стная	Общеучебные умения	Читать, писать, аргументировать свою точку	Осуществление учебной деятельности и самостоятельное

Основа	Вид связей	Пример наполнения связей	Особенности реализации связей
		зрения, логично излагать мысли и т.д.	выполнение творческих заданий
	Организационные умения	Планировать деятельность, организовывать работу, контролировать ее результативность и т.д.	Включение студентов в коллективную исследовательскую деятельность, использование самооценки выполненной работы
	Творческие способности	Наблюдать, ставить эксперимент, работать с научной аппаратурой, делать вычисления, проводить измерения и т.д.	Расширение спектра учебно-творческих задач за счет привлечения заданий инженерно-технического содержания

Обоснованием данного курса явилось то, что конструкторская деятельность является одним из видов творческой деятельности. В ней находит место умственная, графическая, предметная деятельность.

В процессе изучения данного курса у старшеклассников развивались умения и способности решать различные интеллектуальные, творческие задачи. Кроме того, старшеклассники осваивали основы графического творчества, которое отражает основы графической грамотности, знание технологии конструкционных материалов, моделирование.

Весь конструктивно-творческий процесс основан на использовании межпредметных связей: при составлении плана-проспекта, выполнении творческих проектов, выполнении творческих заданий и т. д.

Целями курса явились: формирование познавательной активности, политехнических знаний, психологической, практической готовности к творческому труду в сфере динамического производства, самостоятельности и способности решать творческие задачи, умений ориентироваться в потоке информации и самостоятельно добывать знания.

Основной идеей курса стало формирование качеств, необходимых творчески думающей, активно действующей и легко адаптирующейся личности для деятельности в новых социально-экономических условиях, творческого отношения к будущей профессиональной деятельности.

Назовем формы творческой деятельности при изучении данного курса: решение учебных задач расчетного характера в связи с конструированием, моделированием, изготовлением объекта творческого труда; решение задач с неполным условием; реферирование, разработка кроссвордов, ребусов по теме; составление и решение задач, решение сфокусированных задач и т. д.

При проектировании содержания курса учитывались знания учащихся по следующим базисным дисциплинам: русский язык – правила оформления деловых бумаг, структура деловой записки; математика – оригинальные математические задачи с технологическим содержанием по моделированию и конструированию; информатика – создание простейших программ по моделированию; литература – представление технологических ценностей различных социальных групп, язык и образ делового общения, технологически компетентного человека.

При этом нами учитывались стимулирующие факторы, что сопровождалось внесением элементов новизны в учебный материал. Так, при прохождении каждой новой темы мы вводили исторически-занимательные факты из жизни известных конструкторов, исторические факты открытия законов.

Межпредметное построение уроков сопровождалось выбором методов обучения способам творческой деятельности, которые должны соответствовать следующим аспектам:

- гносеологический, раскрывающий единство чувственного и логического, дедуктивного и индуктивного, образного и понятийного (задания типа «Составь кроссворд», «Найди сходство и различие» и пр.);
- логико-содержательный, опирающийся на доказательства, факты, конкретные примеры из истории и жизни (задания типа «Кто открыл …?» и пр.);
- психологический, обосновывающий связь между эмоциональным и интеллектуальным, подражательным и целенаправленным (задания на построение математических комбинаций по образцу и самостоятельное составление маршрутов);
- педагогический, подразумевающий предложение поиска, догадки для активного оперирования прежним фондом творческих умений, самостоятельные работы.

Таким образом, оказывая непосредственное влияние на формирование творческих способностей учащихся, использование потенциала межпредметных связей ориентирует мыслительную деятельность учащихся, систематизирует, активизирует познание, отражает степень готовности учащихся к творческому применению полученного опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зверев, И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. – М. : Педагогика, 1981.
2. Усова, А.В. Проблемы теории и практики обучения в современной школе : избранное / А.В. Усова. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000.

УДК 371.016:78

В.Н. Ступина,
г. Шадринск

Зауральский фольклор на уроке музыки в общеобразовательной школе

В статье определяется значимость изучения зауральского фольклора для реализации регионального компонента на уроке музыки и основных задач художественно-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского.

Краеведение, зауральский фольклор, урок музыки.

В теории образования и воспитания, как известно, выделяют учебное краеведение, содержание и характер которого определяется Стандартом регионального образования и учебной программой; и внеклассное, внепрограммное, задачи и содержание которого строятся в соответствии с планом воспитательной работы в образовательных учреждениях. Соответственно выделяются учебная и внеучебная краеведческая работа (деятельность).

Содержание общего образования краеведческой направленности в образовательных учреждениях нашей области реализуется в двух вариантах:

- интегрированном, т.е. в виде интегрированного курса «Краеведение», его модулей («Литературное краеведение, искусство родного края», «Историческое краеведение», «Географическое краеведение»);

- в виде автономных курсов (например, «Фольклорное и литературное Зауралье и искусство родного края»).

Своеобразие истории, природы и населения Курганской области определили особенности фольклорного и литературного наследия края.

Многие учителя музыки общеобразовательных школ города Кургана и Курганской области творчески развивают и обогащают программы музыкального воспитания школьников путем включения в них образцов народной и профессиональной музыки Зауралья.

Одним из принципов музыкального воспитания детей в школе является принцип связи с жизнью, сформулированный Дмитрием Кабалевским и положенный в основу его программы наряду с другими (1).

Воплощение этого принципа на практике означает:

1.Осуществление межпредметных связей (музыка, история, география, литература, декоративно-прикладное творчество, живопись, хореография).

2.Изучение местных обычаев, традиций, особенностей быта, характера народа; проживающего в нашей местности.

3.Целенаправленное воспитание интереса к истории своей семьи, рода, к истории малой Родины.

Воплотить принцип связи с жизнью на практике невозможно, не обратившись к тому, что окружает школьника в повседневности, с чем он соприкасается.

Заселение территории Курганской области происходило выходцами из разных краев и областей России. Здесь живут потомки архангельских и муромских крестьян, донского и уральского казачества, выходцы из южных окраин России. Русские поселения в Зауралье соседствуют с башкирскими и татарскими деревнями. События более поздних времен, такие как раскулачивание с выселением в Сибирь, сталинские репрессии, эвакуация в годы Великой Отечественной войны, освоение целины в 50-е годы 20 века; строительство газопровода в 80-е, социально-экономическое развитие периода «застоя» способствовали тому, что наша область пополнилась представителями разных этнических групп и социальных слоев. Все эти особенности исторического процесса нашли свое отражение в народной и профессиональной музыке Зауралья.

В рамках небольшой статьи не представляется возможным дать исчерпывающий ответ по вопросу изучения музыкального искусства Курганской области; однако отдельные мысли по поводу использования местного музыкального материала на уроках музыки в общеобразовательной школе хотелось бы высказать.

Если следовать упомянутой выше программе Д. Кабалевского, то обращает на себя особое внимание тема одной из учебных четвертей программы для 3 класса «Музыка моего народа», в которой автор предполагает знакомство школьников с образцами народно-песенного творчества на основе песенных жанров: застольной, солдатской, лирической протяжной, частушки. Данный материал можно дополнить жанрами шуточной игровой, хороводной, свадебной, современной солдатской («афганской», «чеченской») песни; распространенных в Зауралье.

Велико количество русских народных песен, записанных на территории Курганской области. Так, с жанром свадебной песни учащихся можно познакомить на примере песни «Виноград расцветает»:

Виноград расцветает,
Виноград расцветает,

А ягодка, ягодка поспевает
А ягодка, ягодка поспевает.
Виноград – Иванушка,
Виноград – Иванушка,
А ягодка, ягодка – свет Марьюшка,
А ягодка, ягодка – свет Марьюшка.
Им люди позавидовали,
Им люди позавидовали,
Что хорош, что пригож на свете живешь,
Что хорош, что пригож на свете живешь.

Необходимо обратить внимание учащихся на некоторые стилистические особенности песни: жених сравнивается в ней с виноградом, невеста - с ягодкой, что соответствует общерусской традиции. Ведь под цветочками, былинками, травушкой – муравушкой в русской песне подразумеваются люди с их нелегкой, порой драматичной судьбой. Женщину и девушку часто сравнивают с березкой, сосенкой, плакучей ивой, рябиной; мужчину с кленом, дубом, ясенем, тополем. Именно отсюда тянется нить к профессиональному творчеству русских композиторов, использующих стилистические приемы русской народной песни. Например:

Я ли в поле да не травушка была,
Я ли в поле не зеленая росла…
Взяли меня, травушку, скосили,
На солнышке в поле иссушили.
(П.Чайковский «Я ли в поле»)

Жанр хороводной может быть представлен известной песней «Мы просо сеяли». Мотив, записанный Н.А. Римским – Корсаковым, соответствует ее исполнению в северо-западном регионе. Мелодия этой песни, записанная у нас в крае, значительно отличается. Именно на данном материале может происходить знакомство учащихся с одной из разновидностей хоровода – «стенка на стенку».

- Мы просо сеяли, сеяли,
Ой, ладо, ладо, сеяли.
- Мы просо вытопчем, вытопчем,
Ой, ладо, ладо, вытопчем.
- Чем же вы, чем же вы вытопчите?
Ой, ладо, ладо, вытопчите?
- Мы коней, мы коней выпустим!
Ой, ладо, ладо, выпустим!
- Мы коней, мы коней переймем.
Ой, ладо, ладо, переймем.
- Мы коней, мы коней выкупим,
Ой, ладо, ладо, выкупим.
- Чем же вы, чем же вы выкупите?
Ой, ладо, ладо, выкупите?
- Мы дадим девицу, девицу,
Ой, ладо, ладо, девицу.

Хороводы, подобные этому, имеют большое воспитательное значение, формируя у школьников ряд качеств. Ведь выйти в хоровод (выйти «на круг») – это значит дать возможность оценить себя всем присутствующим. Осанка, поступь, наряд, взгляд, манеры – ничто не ускользнет от любопытного взгляда подружек, зрителей. А выбор («выкуп») девицы учит молодых людей красиво, с достоинством и уважением выразить свои симпатии, свои сердечные тайны.

Примером жанра шуточной игровой песни может стать «Подгорна», записанная в Куртамышском районе Курганской области:

Ой, Подгорна, ты Подгорна,
Широкая улица.
Отчего, скажи, Подгорна,
Сердце так волнуется?
Через речку быструю
Я мосточек выстрою:
Ходи, милый, ходи, мой,
Ходи летом и зимой.
У меня в кармане роза-
Прихватил ее мороз…
Завлекать мальчишек можно,
А любить – еще вопрос.
Пойду в лес, нарву костянки,
На-ко, миленький, поешь!
Я почто тебя бросаю:
Целоваться не умешь!
Ой, подруга дорогая,
Не влюбляйся рано ты,
Ведь любовь десять процентов
Отнимает красоты.
К синю морю подходила:
Толи плыть, толи тонуть?
Сине море отвечает:
«Ты ревнивою не будь!»

Мотив этой песни сродни бойкой частушке, а буквально каждая строчка текста дает возможность не просто спеть ее, но и обыграть; представить как шуточный, веселый мини-спектакль.

Подгорна в народном восприятии не просто широкая, центральная улица для гуляний. Это еще и символ счастливой мирной жизни, символ малой Родины. По стилю песня соответствует концу 19 – началу 20 века; однако спустя полвека мы снова встречаемся с Подгорной в военной частушке, в которой звучит гнев и ненависть к врагу, ступившему на родную улицу:

Ой, Подгорна, ты, Подгорна,
Улица советская!
По тебе гулять не будет
Гадина немецкая.

Так пел русский народ в годы Великой Отечественной войны.

Таким образом, подводя итог всему выше сказанному, можно сделать вывод о том, что включение регионального компонента в изучение предмета «музыка» во многом способствует решению задач, определенных в рамках художественно – педагогической концепции Д.Б. Кабалевского (2):

1.Помогает активному восприятию музыки.
2.Формирует взгляды учащихся на музыку и на жизнь.
3.Развивает способность воспринимать музыку как живое искусство.
4.Воспитывает любовь и уважение к музыке.
5.Развивает музыкальный вкус.

ЛИТЕРАТУРА

1. Челышева, Т.В. Непрерывное художественное образование как целостная образовательная система: теоретические аспекты / Т. В. Челышева. – М. : АПКиПРО, 2001. – 128 с.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.76

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

Уровни нарушенного произношения при фонетико – фонематическом недоразвитии речи (ФФНР) у детей младшего школьного возраста с гиперактивными проявлениями

Рассмотрены уровни нарушенного произношения при фонетико – фонематическом недоразвитии речи (ФФНР) у детей младшего школьного возраста с гиперактивными проявлениями

Нарушения произношения, фонетико – фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), коррекция, гиперактивные дети.

Широкая распространенность и стойкость фонетико – фонематического нарушения речи, его отрицательное влияние на усвоение чтения и письма позволяет считать поиск эффективных путей преодоления этого речевого дефекта одной из наиболее значимых задач логопедического воздействия [5]. Данное нарушение может протекать неизолированно, а осложняться поведенческими отклонениями – сочетанием гиперактивности и невнимательности [3]. Это обстоятельство может существенно осложнять работу учителя – логопеда, ведь такие базовые качества необходимые для коррекции речевых нарушений – мотивация, внимание, сосредоточенность, усидчивость у ребенка – логопата в дефиците.

Отечественные и зарубежные исследователи выделяют уровни нарушенного произношения. В частности, О. В. Правдина [2] выделяет три уровня нарушенного произношения, свойственные и гиперактивным детям:

- неумение правильно произносить звук или группу звуков;
- неправильное произношение их в речи при правильном произношении изолированно или в легких словах;
- недостаточное дифференцирование (смешение) двух близких по звучанию или по артикуляции звуков при умении правильно произносить оба звука

Зарубежные исследователи выделяют следующие трудности произношения:

- нарушение артикуляции (субституции, контаминации, упрощение групп согласных);
- затруднение понимания, переработки и передачи вербальной информации;
- трудности с построением грамматически правильных и имеющих смысловую законченность предложений;
- отсутствие беглости речи, наличие синтаксических ошибок (аграмматизмы, малопонятные сложные конструкции;
- нарушение способности выделять смысловой компонент из тех звуков, которые они слышат. Проблемы с отбором получаемых импульсов приводят к тому, что такие дети, по образному выражению исследователей напоминают плохо настроенный радиоприемник, который вместо чистого приема одного сигнала улавливает несколько сигналов одновременно, что ведет к искажению информации и препятствует ее пониманию.
- проблема доступа к собственной лексической и семантической базе [3].

Выделенные уровни отражают этапы усвоения звука в процессе развития ребенка, выявленные А. Н. Гвоздевым. Эти данные свидетельствуют о том, что ребенок с нарушенным произношением проходит те же этапы овладения звуком, что и нормальный, но на каком-то из этапов он может задержаться или остановиться [1].

Нарушенное произношение, трактуется в логопедии как дислалия. Выделяют **механическую дислалию** – это нарушенное звукопроизношение, обусловленное анатомическими дефектами периферического аппарата речи (органов, артикуляции)[2]. Ее иногда называют **органической.** Наиболее часто встречаются дефекты произношения, обусловленные: 1) аномалиями зубочелюстной системы: диастемы между передними зубами; 2) отсутствием резцов или их аномалиями; 3) непоправимым положением верхних или нижних резцов или соотношения между верхней или нижней челюстью (дефекты прикуса).

Также К.П.Беккер, М.Совак [2] выделяют: *звуковую, слоговую, словесную дислалию.*

Более оправданным является *уровневое* разделение дислалии, а не разделение на разные формы, так как факты свидетельствуют о том, что речь должна идти *от степени сформированности умений при одном и том же виде*. Разная степень сформированности умений может наблюдаться в каж-дой из описанных форм дислалии (см. табл. №10

Таблица №1.

Формы дислалии

Описание форм дислалии в зависимости от количества дефектнопроизносимых звуков	
Простые (мономорфные) - это нарушения, при которых дефектно произносится один звук или однородные по артикуляции звуки.	*Сложные* (полиморфные) - это нарушения, при которых дефектно произносятся звуки разных групп (свистящие и соноры).

Среди нарушений произношения наиболее часто наблюдаются дефекты свистящих и шипящих звуков (они приобретают избыточный шум), губно-зубных, переднеязычных, взрывных, реже – [*р* и *р'*].

Довольно часто нарушается произношение и гласных звуков, которые становятся малоразборчивыми из-за избыточной зашумленности согласных и недостаточной акустической противопоставленности гласных.

Вторую значительную по распространенности группу составляют звукопроизносительные нарушения, обусловленные патологическими изменениями языка: слишком большой или маленький язык, укороченная подъязычная связка. При таких аномалиях страдает произношение шипящих и вибрантов, наблюдается также боковой сигматизм. В ряде случаев страдает внятность произношения в целом.

Но имеются факты нормального звукопроизношения при аномалиях языка и зубов свидетельствующие о компенсаторных возможностях, позволяющих сформировать нормальное произношение и при нарушенных условиях реализации звуков; один и тот же акустический эффект можно получить разными путями.

Механическая дислалия может комбинироваться с *функциональной* фонематической. Во всех случаях механических дислалий необходима консультация (а в ряде случаев и лечение) хирурга и ортодонта. В настоящий момент существует следующая классификация недостатков произношения отдельных звуков:

- недостатки произношения соноров [р и р'] (искажения -*ротацизм,* замены - *параротацизм).*

- недостатки произношения [с, з, ц, ш, щ, ж] (искажения -*сигматизм,* замены - *парасигматицизм).*

- недостатки произношения соноров [л, л] (искажения - *ламбдацизм,* замены - *параламбдацизм).*

- недостатки произношения [к, к, г, г] (искажения - *каппацизм, гаммацизм,* замены - *паракаппацизм, парагаммацизм).*

Система преодоления фонетико-фонематического недоразвития (Г.А. Каше, Р.И. Шуйфер и др.] [4] предусматривает два взаимосвязанных направления работы:

1) коррекцию произношения, т.е. постановку и уточнение артикуляции звуков, при обозначении которых буквы заменяются на письме, различение их на слух;

2) последовательное и планомерное развитие звукового анализа и синтеза слова на основе развития фонематических процессов. Как известно, на начальном этапе обучения детей русскому языку первостепенная роль отводится углубленной и разносторонней работе над звуками. Детей учат воспринимать звуки на слух, правильно их произносить, осознавать смыслоразличительную роль фонем. Однако время, отведенное программой на усвоение материала этого раздела, рассчитано в основном на детей, имеющих нормальное речевое развитие и дошкольную подготовку. Оно оказывается недостаточным для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, поскольку у них задержано спонтанное развитие предпосылок к овладению звуковым составом слова.

Методы работы с этими детьми должны отличаться от тех, которыми учитель постоянно пользуется в классе. Основные задачи, которые необходимо решить совместными усилиями логопеда и учителя, указаны в таблице №2:

Таблица № 2.

Комплексная работа учителя – логопеда и учителя начальных классов в коррекции ФФНР у гиперактивных детей

Учитель - логопед	Учитель и учитель - логопед
1.Систематическая работа, максимально направленная на формирование у ребенка умения сравнивать, сопоставлять и различать звуки речи (сначала правильно произносимые, позже - уточненные и откорректированные)	1.Формирование умений сопоставлять и различать систему дифференциальных (акустико-артикуляционных) признаков звуков
2.Отработка и уточнение артикуляции тех звуков, которые правильно произносятся изолированно, но в речи сливаются или звучат недостаточно отчетливо, «смазанно»	2.Закрепление навыков звукового анализа, доступных ребенку, и постепенное обучение ребенка сокращенным и более обобщенным операциям, посредством которых производится звуковой анализ; формирование умения выделять звуки не только в сильных, но и в слабых позициях, различать варианты их звучания
3.Постановка отсутствующих и искаженно произносимых звуков и введение их в речь	
Общие рекомендации 1.Выполнение коротких заданий 2.Частая смена видов деятельности 3.Многократные повторы	

Обобщенное представление о звуке, а следовательно, и правильное использование соответствующей буквы формируют постепенно. Ученик нуждается в большом количестве тренировочных упражнений по звуковому анализу с соблюдением постепенного усложнения его форм.

Чтобы направить внимание и интерес ребенка к звуковой стороне речи, научить его прислушиваться к звукам, выделять их из слова, необходимо ориентировать его на правильно произносимые и четко дифференцируемые звуки в составе слова. После этого внимание ребенка следует сосредоточить на вновь поставленном или уточненном

в произношении звуке. Используя специально подобранный речевой материал, логопед формирует навыки правильного произношения звука, различения и выделения этого звука из состава слова, умение определять его место в целостном звуковом комплексе слога или слова. Приводим примерный конспект

Занятие 4 «Звуки [с,с']» Путешествие в космос»

Цель: закрепление слогового анализа и синтеза, развитие фонематических процессов. Автоматизация свистящих звуков [с, с']. Развитие произвольности поведения, двигательного, зрительного, слухового контроля

Оборудование: интерактивная доска, слайды с изображением космического корабля, космонавтов, животных, продуктов питания, посуды; элементы костюма для «марсианки», глобус, цветные символы звуков, имитаторы наушников, музыкальное сопровождение.

Ход: 1.Организационный момент

Ну, ребята, чур молчок!

Начинается урок! На меня все посмотрели.

И тихонько сели

2.Игра «Красный, желтый, синий». Ход: при показе красного символа, звукового раздражителя (железные предметы в закрытой коробке) – участники бегают, прыгают, кричат; *при показе желтого символа и звукового раздражителя* (пластмассовые предметы) - произносят свое имя шепотом; *при показе синего символа и звукового раздражителя* (шуршащие предметы) – замирают на месте

3.Отгадывание загадки: «Светит, сверкает, всех согревает». Что это? (солнце). Представьте, что солнышко согревает ваше лицо, руки, вам приятно. Расслабление. Подул холодный ветер, вам холодно. Напряжение. Опять засверкало солнышко. Расслабление.

4.Сообщение темы занятия. Какой звук вы услышали в слове солнце? [с]. Какой первый звук в слове «сияет»? [с]. Какой из них мягкий согласный? Произнесите твердый звук. Оба эти звука….(согласные). Сегодня мы совершим путешествие в солнечное царство, космическое государство, и повторим звуки [с, с мягк.].

Звуки	[с]	[с']
Гласный или согласный?	согласный	согласный
Твердый или мягкий	твердый	мягкий
Звонкий или глухой?	глухой	звонкий

Прим. Изображение на интерактивной доске

5.Артикуляционная гимнастика. Упражнения «Киска сердится», «Горка»

6.Развитие фонематического восприятия. Слушайте внимательно, я называю планеты, а вы выбираете планету для полета в названии которой есть звук [с] в конце слова: Венера, Марс, Юпитер, Нептун, Сатурн (Марс). Кого мы можем там встретить?(Марсианина).Мужчину называют…. (марсианин), женщину – (марсианка). А мы кто? (земляне). Почему нас так называют? Кем мы будем в полете? (космонавтами)

7. «Отыщи слово». Детям предлагается в «Чудесном мешочке» найти предметы – слова со звуком [с]

8.Физминутка. Дети становятся в круг, ведущему игроку дети называют свои имена:

Мы немножко поиграем

Как ты слушаешь, узнаем.

Постарайся, отгадай

Кто позвал тебя, узнай!

9. Рассматривание и называние предметов со звуком [с] через целлофан, стекло, далеко, близко, в перевернутом виде. Предметные картинки: стакан, сумка, санки, сом, сук.

10.Звуковой анализ слова *сом.* Из центра управления получен сигнал : проверить одно слово. Составьте это слово – м, о, с, (сом). Передайте сигналами – кружочками, это слово. Стукните столько раз, сколько звуков в слове (обозначение звуков сигналами, уточнение последовательности и количества звуков). Далее анализируются слова: сук, санки.

11.Произношение звуков [**с, с мягк.**] **в предложениях.** Наденьте наушники. Выходим на связь с Землей. Передайте правильно радиограммы из следующих слов: пролетать, Северный полюс, над; видеть, караван, суда. Передайте своим близким, какое у вас настроение, есть ли опасность в космосе.

12.Развитие связной речи. Развитие функции языкового анализа и синтеза. Входит логопед в костюме или шапочке с «космическими» элементами. «Хеллоу, я марсианин Суси. Кто вы та – ки –е ?(Мы земляне! Наша планета- Земля). Ин-те-рес-но , ка – ка- я она? Что есть на Земле?». Дети, как нам познакомить марсианку с Землей? Рассуждения детей. Покажем ей посуду. Это стакан, из него пьют сок. Это солонка, в нее насыпают соль. Это сковорода. В ней жарят мясо. Покажите продукты питания (сосиски, мясо, сметана, масло, сливки,сыр).Чем мы будем ее угощать?(Познакомьте марсианку с природой Земли. Дети называют птиц и зверей, в названиях которых есть звуки звуков [с, с мягк**.**]. Выставляются другие предметы: сапоги, санки, свисток. Дети называют их, рассказывают о назначении.«О – чень пон- ра- ви-лись мне ва- ши пти – цы и зве – ри».Оставим марсианке кого – нибудь на память. Выкладывается схема слова ***лиса.*** Теперь проверим, хорошо ли марсианка Суси запомнила предметы. Суси, назови нам слова со звуком с. Дети помогают. «А сейчас назови со звуком [с] (мяг) : - слова, где первый звук [с] последний [*н*] *(это посуда, стакан*). Марсианка допускает ошибку. Дети исправляют ее. «Чем мы тебя угощали?» Подскажем. В этом слове первый звук [м]., последний [м] (мясом). Пора возвращаться на Землю. К полету готовы? (к полету готовы). Закройте глаза. Мы возвращаемся на Землю. Вот и Земля. Мы выходим на посадочную орбиту. Наш космический корабль приземлился в сибирской тайге.

13.Рефлексия. Определить значение звуков [с, с’]. Что было бы, если звуки [с, с’] «исчезли» из русского языка?

14. Подведение итогов занятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гвоздев, А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка / А.Н. Гвоздев. – СПб., 1995.
2. Логопедия. Т. 1 / Л.С. Волкова [и др.]. – М., 1995. – 384 с.
3. Милевски, С. Специфика работы логопеда с детьми, имеющими синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) / С. Милевски, Э. Чаплевска // Дефектология. – 2009. – № 2. – С. 19- 26.
4. Чихладзе, Л.О.Особенности развития восприятия и речи у детей с ФФНР младшего школьного возраста / Л. Чихладзе // Школьный логопед. – 2005. – № 2(5). – С. 60-66.
5. Хватцев, М. Е. Методика воспитания нормального произношения / М. Е. Хватцев // Логопедия. – М., 1951.

УДК 316.6

О.С. Ионина,
г. Шадринск

Формирование у студентов навыков восприятия невербальных сигналов собеседника посредством социально-психологического тренинга

Статья рассматривает социально-психологический тренинг, как метод, способствующий формированию у студентов умений и навыков в области невербальной коммуникации: умение понимать невербальные сигналы партнера, применять систему невербальной коммуникации в целях повышения эффективности общения.

Социально-психологический тренинг, невербальные средства общения: визуальные, акустические, тактильные, ольфакторные.

Общение человека является сложным многокомпонентным явлением. Вербальный (словесный) компонент, каким бы значительным он нам ни казался, составляет, по мнению А. Пиза лишь 5% информации, передаваемой в процессе общения [4]. Основной объем информации от собеседника мы получаем за счет невербальных сигналов: жестов, мимики, пантомимики, интонационной окраски речи и др. Благодаря умению распознавать невербальные сигналы собеседника мы можем понять его эмоциональное состояние, истинные намерения, отношение к нам или к нашим словам.

Интуитивно человек иногда может заметить, что партнер лукавит или скрывает часть информации, выдает ложное за действительное; как правило, в данный момент он улавливает (чаще бессознательно) противоречие между словами и невербальными сигналами, исходящими от партнера.

Используя знания о невербальной коммуникации можно стать более успешным в области межличностного общения: научиться анализировать и понимать значение невербальных сигналов собеседника, внушить ему доверие.

Таким образом, распознавание и интерпретация невербальных сигналов партнера по общению является важным умением психологически и социально зрелой личности. Студенты не всегда демонстрируют высокий уровень владения информацией о психологическом состоянии партнера по общению, что приводит к мысли о необходимости формирования у них коммуникативных умений, в структуру которых и входят умения в области невербальной коммуникации. Эффективнее всего умения в области невербальной коммуникации формируются на практике – в процессе общения. Наиболее подходящим средством для реализации данной цели будет являться социально-психологический тренинг.

Тренинг – активный способ группового обучения направленный на формирование эффективной модели поведения, выработку определенных навыков, стратегий поведения.

По мнению Н.Ю. Хрящевой, социально-психологический тренинг — область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении [6].

В ходе социально-психологического тренинга используются такие методы как групповая дискуссия, ролевые игры, упражнения на отработку отдельных навыков, мини-лекции. Благодаря правильной организации социально-психологического тренинга у участников тренинговой группы формируются психологические знания;

вырабатываются умения и навыки в сфере общения; осуществляется коррекция, формирование и развитие установок, необходимых для успешного общения; развиваются способности адекватного и полного познания себя и других людей. В группе социально-психологического тренинга важным является создание климата доверия, благодаря которому возможно без боязни упражняться в применении коммуникативных навыков, получить открытую обратную связь, увидеть себя со стороны. Это помогает осознать особенности своего общения, скорректировать недостатки и выработать приемы эффективного общения с партнером.

Таким образом, формирование навыков восприятия невербальных сигналов собеседника может успешно происходить в ходе применения такого метода, как социально-психологический тренинг.

В структуре каждого занятия тренинга по невербальной коммуникации можно выделить теоретическую часть, благодаря которой формируется знаниевый компонент – студентам в форме мини-лекций выдается информация об основных типах жестов, эмоциональных состояниях, отражающихся в мимике лица, об основных типах поз человека, дистанцировании в процессе разговора.

После усвоения теоретической части происходит отработка знаний на практике. Для этого используются упражнения, игры, дискуссии, анализ изображений человеческих жестов, поз, фрагментов фильмов.

Заключительным этапом занятия является подведение итогов занятия, обратная связь.

Раскрывая содержание тренинга, прежде всего, необходимо остановиться на основных понятиях невербальной коммуникации, составляющих теоретическую часть тренинга.

Невербальная коммуникация – система знаков, сопровождающая речевое высказывание.

Выделяют следующие виды невербальных средств общения.

1. ***Визуальные:*** кинесика (движения рук, головы, ног, туловища); выражение лица, глаз; позы, осанка; визуальные контакты; кожные реакции; проксемика (пространственная и временная организация общения); вспомогательные средства общения: подчеркивание или сокрытие особенностей телосложения {признаки пола, возраста, расы); средства преобразования природного телосложения: одежда, прическа, украшения и т. д.

2. ***Акустические:*** паралингвистические (качество голоса, его диапазон, тональность): громкость, тембр, ритм, высота звука; экстралингвистические: речевые паузы, смех, плач, вздохи, кашель, хлопанье.

3. ***Тактильные:*** прикосновения пожатие руки, объятие, поцелуй.

4. ***Ольфакторные:*** приятные и неприятные запахи окружающей среды; естественный и искусственный запахи человека [2], [3].

Особое внимание исследователей привлекает ***пантомимика*** – совокупность жестов, мимики и положения тела в пространстве (позы), так как эти визуальные средства общения являются очень информативными.

Жест – это движение рук или кистей рук, они классифицируются на основе функций, которые выполняют. Есть определенные группы жестов, которые независимо от культуры народности, имеют одинаковое значение:

- *коммуникативные* (заменяющие речь): жесты приветствия, прощания, привлечения внимания, запретов, утвердительные, вопросительные, отрицательные и др.;
- *описательные* (их смысл понятен только при словах) несут смысловую нагрузку при речевом высказывании;

• *модальные* (выражающие отношение к людям, состояние человека): одобрение, недоверие и др.;.

Одни жесты являются произвольными (ритмические, указательные и т. п.), другие – обусловлены импульсами подсознания. Жестикуляция включает в себя все жесты рук, «язык рук», а также многие другие действия: например, собеседник открывает двери, вынимает сигареты и т. д.

Чем более взволнован и возбужден человек, тем интенсивнее его жестикуляция. Важное значение имеет конгруэнтность – совпадение жестов и речевых высказываний. Когда человек лжет, его жесты не соответствуют тому, что он говорит.

Мимика – это движение мышц лица. К мимике относят все изменения, которые можно наблюдать на лице человека, включая и психосоматические процессы, например покраснение. Мимика помогает получать информацию об эмоциональном состоянии человека.

Выделяют шесть основных эмоциональных состояний: гнев, радость, страх, страдание, удивление, отвращение. Люди, независимо от национальности и культуры, достаточно точно интерпретируют данные состояния. Исследования выявили: наиболее точную информацию о состоянии человека дают брови и область вокруг рта.

При анализе невербальной коммуникации, особое внимание отводится ***визуальному контакту*** – контакту глаз. Установлено, что обычно общающиеся смотрят в глаза друг другу не более 10 секунд. Для достижения успешной коммуникации, следует больше обращать внимание на говорящего, при этом взгляд должен быть доброжелательным.

С помощью глаз мы получаем самые точные и открытые сигналы, поэтому во время делового разговора важно контролировать выражение глаз, встречаться взглядом с собеседником не менее 60% времени контакта. Взгляд рекомендуется направлять на воображаемый треугольник на лбу собеседника и не отпускать ниже его глаз.

Взгляд связан с процессом формирования высказывания. В процессе формирования мысли, а также, если речь идет о сложной ситуации — взгляд направлен в сторону от собеседника. Но если взгляд можно сознательно контролировать, чтобы расположить собеседника к себе, то процесс сужения и расширения зрачков происходит бессознательно. Если освещение достаточно и постоянно, то по состоянию зрачков можно определить настроение человека. Расширенные зрачки свидетельствуют о заинтересованности, возбужденности, приподнятом состоянии. Сердитое, недовольное настроение заставляет зрачки сужаться.

Наиболее информативным является тело. Когда человек хочет что-то скрыть, его лицо становится малоинформативным и почти не выражает никаких эмоций. Главным источником информации становится тело. Основную смысловую нагрузку несут поза, жест, походка.

Поза – это положение человеческого тела, типичное для данной культуры, элементарная единица пространственного поведения человека. Поза включает в себя не только положение, которое принимает человек, но и движения, которые изменяют это положение или влияют на него, как, например, перемещение центра тяжести при покачивании вперед-назад, с носка на пятку, смена ноги и т. п.

Поза наглядно демонстрирует, как данный человек воспринимает свой статус по отношению к собеседнику. Люди, занимающие более высокий статус, менее скованы в своих движениях.

Позы подразделяют на закрытые и открытые.

Закрытые позы характеризуется стремлением человека закрыться, отгородиться от собеседника, возвести своего рода «барьер». К таким позам относят скрещенные руки, положенная нога на ногу и др. Это позы недоверия, несогласия, критики.

Характерные позы открытости: руки раскрыты ладонями вверх, расслабленное положение рук и ног. Так человек выражает свое согласие, доброжелательность.

Поза отражает отношение к собеседнику. Например, когда человек наклонен в сторону собеседника, тем самым он хочет показать свое расположение, заинтересованность его речью. Прямая спина, развернутые плечи, упертые в бедра руки, свидетельствуют о решительности, желании заявить о себе.

Походка также свидетельствует об эмоциональном состоянии. При гневе походка тяжелая, при радости – легкая, при страданиях — угнетенная, при гордости – широкая.

Такесика характеризуется динамикой — это рукопожатия, похлопывания, поцелуи, т.е. различные тактильные прикосновения. Использование динамических средств определяется статусом, возрастом, степенью знакомства участников общения.

Так, рукопожатия можно разделить на три типа:

1) доминирующее (рука сверху, ладонь развернута вниз);

2) покорное (рука снизу, ладонь развернута вверх);

3) равноправное.

Неправильное, неадекватное использование такесических средств может привести к конфликтам в общении.

Дистанцирование. Под данным термином мы понимаем дистанцию, которой придерживается один человек относительно другого (иногда и по отношению к животным или предметам), а также неожиданные движения, которые имеют целью изменение дистанции, например, резкий шаг назад и т. п. (В данном случае мы уже можем говорить о пограничных сигналах: «шаг назад» можно отнести и к изменению позы, и к дистанцированию).

Выделяют четыре основные дистанции общения:

1) Интимная – от 0 до 0,5 метра. На ней общаются люди, связанные, как правило, близкими доверительными отношениями. В этой зоне можно выделить как бы еще подзону радиусом 15 см, в которую можно проникнуть только посредством физического контакта. По сути дела это уже зона прикосновения к другому человеку. Позволяется прикасаться очень немногим. Поэтому ее называют сверхинтимной зоной. Информация на этой зоне передается тихим и спокойным голосом. Многое передается с помощью жестов, взглядов, мимики;

Интимная зона, считается главной ее он охраняет от вторжения не прошенных гостей.

2) Личная – от 0,5 до 1,2 метра. На ней осуществляется общение между друзьями, знакомыми людьми. Эта дистанция обычно используется на приемах, официальных вечерах и дружеских вечеринках.

3) Официально-деловая или социальная – от 1,2 до 3,7 метра. Используется для делового общения при официальных встречах с посторонними людьми: чем больше расстояние между партнерами, тем официальнее их отношения. Такое расстояние принято при общении с людьми, которых мы не очень хорошо знаем.

4) Публичная – более 3,7 метров. Характеризуется выступлением перед аудиторией. При таком общении человек должен следить за речью, за правильностью построения фраз. При общении с большими группами людей и лектору, и слушателям будет удобнее передавать и воспринимать информацию на таком удалении друг от друга. На эту зону ориентировано устройство арены в цирке, сцены в театре.

Практическая часть тренинга, нацеленная на отработку понятия невербальной коммуникации, жеста включает в себя упражнения по изучению и интерпретации изображений различных жестов, изучение жестов друг друга, студенты учатся интерпретировать их смысл. В ходе обратной связи участники получают информацию о

том, какие жесты наиболее часто используются в их коммуникации, какое они производят впечатление на окружающих, пытаются контролировать и преобразовывать свою систему жестикуляции.

При отработке темы «Мимика» студентам предъявляются изображения лиц, выражающих разные эмоциональные состояния, которые они пытаются распознать. На данном этапе может использоваться просмотр видеозаписей предыдущей части тренинга с целью наблюдения за своими эмоциональными состояниями. Используются фрагменты фильмов с целью тренировки в различении искусственных и истинных эмоций, отражающихся на лице человека. Студенты в ходе упражнений и заданий получают возможность отработать выражение разнообразных эмоций, получить обратную связь от группы о том, насколько успешны они были в этом задании.

В процессе изучения темы «Дистанцирование», студенты пытаются осознать какие чувства, эмоции у них возникают при нарушении дистанции в процессе разговора, происходит практическое определение собственной интимной и личной зоны в процессе общения.

В ходе тренинга можно использовать следующие упражнения:

«Невербальное упражнение»

Цель: исследование невербальных сигналов в установлении контакта.

Ход упражнения. Двое ведущих выходят из комнаты, вернувшись они должны будут вступить в контакт с каждым, поздороваться, ответить на его вопросы. Оставшиеся объединяются в две команды, каждая из которых получает свои задания: 1. «Улыбаться» / «Не улыбаться» когда с тобой здороваются.

2. «Смотреть в глаза»/ «Отводить взгляд».

3. «Открытая поза»/ «Закрытая поза»…

Обратная связь. Ведущие отвечают на вопросы о том, с какой командой им было общаться комфортнее, с кем было бы проще договориться. Делается вывод о том, какие невербальные сигналы помогают установить контакт, какие мешают.

«Мафия»

Цель: научиться распознавать по невербальным сигналам цели партнера.

Ход игры. Участники получают карточки с названиями ролей: «мафия» (1/3 участников), «доктор», «комиссар», «мирные жители» (все остальные).

По команде ведущего все кроме «мафии» закрывают глаза. После того, как все открыли глаза, ведущий объясняет, что в город приехала мафия и все жители должны попытаться обнаружить бандитов. Участники высказывают свои предположения относительно того, кто является «мафией», с помощь голосования определяется бандит, он считается «убитым».

Снова «наступает ночь», все закрывают глаза, просыпается «мафия» и выбирает свою жертву, закрывает глаза, просыпается «комиссар полиции», выбирает «жертву», просыпается «доктор», вычисляет предполагаемую жертву и «лечит» ее.

С наступлением утра, ведущий сообщает итоги прошедшей ночи. Игра продолжается до победы «мирных жителей» или «мафии».

Обратная связь. Можно ли играть в эту игру, если у каждого будет надпись на груди с указанием его роли? Каким образом определяли кто может оказаться мафией, а кто – мирным жителем?

«Походка»

Цель: осознание особенностей пантомимики, отражающих черты личности человека.

Ход упражнения. Участникам предлагается изобразить походку человека, который:

1. Имеет четкую цель и стремится к ее достижению.

2. Находится в подавленном состоянии, не имеет цели.

3. Заносчив, является начальником.

«Закрытая поза»

Цель: установление контакта, управление состоянием собеседника.

Ход упражнения. Участники делятся на пары. Первые номера пытаются «раскрыть» позы вторых номеров («возьмите карандаш», «посмотрите, какой вид из окна», «посмотрите, пожалуйста, этот журнал»), затем номера меняются.

«Живые картины»

Цель: развитие навыков распознавания эмоций человека по жестам, позе.

Ход упражнения. Двое участников выходят за дверь, остальные пытаются представить «Живые картины», вернувшиеся участники комментируют их:

1. Студент объясняет однокурсникам и преподавателю, почему он не справился с порученной ему организацией экскурсии, что он не виноват, часть однокурсников верит ему, часть – нет.
2. Два молодых человека, встретившись на дне рождения приятеля, пытаются убедить друг друга и окружающих в собственном превосходстве.
3. Продавец старается убедить покупателя в выгодности покупки, один из покупателей хочет купить предлагаемый товар, другому качество товара кажется недостаточным.

«Скопируй позу»

Цель: установление контакта, управление состоянием собеседника.

Ход упражнения. Два участника стоят лицом друг к другу. Первый номер на несколько секунд принимает определенную позу, затем возвращается в исходное положение. Второй номер должен повторить позу. Смена номеров. Затем участвует несколько пар.

«Зеркало молчащее»

Цель: распознавание невербальных сигналов партнера.

Ход упражнения. Один участник садится на стул, он будет «смотреть в зеркало» и определять, кто стоит за его спиной. Другой участник изображает зеркало, становится напротив. Остальные участники становятся за спиной основного игрока, зеркало отражает каждого. Задача игрока угадать по невербальным признакам того, кто стоит за его спиной.

«Движения»

Цель: распознавание собственных невербальных сигналов.

Ход упражнения. Участников просят описать пять жестов, которые они чаще всего используют в разговорах с людьми. После чего организуется обсуждение, в ходе которого затрагиваются вопросы:

- Что это — условные знаки, способы выражения чувств, регуляции чувств или снятия напряжения?
- Помогают ли они вам эффективно передать сообщение?
- Отвлекают ли вас эти привычки от смысла самого сообщения?

В качестве домашнего задания можно использовать следующее упражнение.

«Невербальное общение. Гендерные различия в движениях»

Инструкция: Зайдите в кафетерий или в другое общественное место, где можно понаблюдать за людьми. Сначала понаблюдайте за тем, как разговаривают двое мужчин, затем за общением двух женщин и, наконец, посмотрите, как общаются мужчина и женщина. Воспользуйтесь бланком наблюдения, зафиксируйте в деталях поведение каждого участника. На основании этих данных проанализируйте материал о том, как жестикулируют мужчины и женщины. Ваши наблюдения подтвердили эти тенденции? Если нет, объясните почему.

Бланк наблюдения за невербальным поведением: движения

Поведение (частота)	**Участник 1 (пол___)**			**Участник 2 (пол__)**		
Зрительный контакт	часто	средне	редко	часто	средне	редко
Улыбка	часто	средне	редко	часто	средне	редко
Тело наклоняется вперед	часто	средне	редко	часто	средне	редко
Прикасается к волосам или играет с ними	часто	средне	редко	часто	средне	редко
Касается одежды или теребит ее	часто	средне	редко	часто	средне	редко
Постукивает ладонью или пальцами	часто	средне	редко	часто	средне	редко
Меняет положение руки	часто	средне	редко	часто	средне	редко

Самоанализ невербального общения может быть произведен в ходе ответов на вопросы о 10 наиболее распространенных «видов» смеха.

1. Типично ли для вас при смехе касаться мизинцем своих губ? Если да, то это означает, что у вас имеются собственные представления о «хорошем тоне», грации и женственности и что вы твердо следуете этим представлениям всегда и везде. Вам нравится быть в центре внимания.

2. Прикрываете ли вы при смехе рот рукой? Если да, то вы робки и не слишком уверены в себе. Часто смущаетесь, предпочитаете оставаться в тени и, как говорят, «не раскрываться». Вам можно дать такой совет: не перегибайте с самоанализом и чрезмерной самокритикой.

3. Часто ли при смехе запрокидываете голову? Если да, то вы, очевидно, доверчивы и легковерны, но в то же время у вас широкая натура. Иногда делаете неожиданные поступки, согласуясь лишь со своими чувствами. А стоит, пожалуй, больше полагаться на разум.

4. Касаетесь ли при смехе рукой лица или головы? Если да, то, скорее всего вы мечтатель, фантазер. Это, конечно, неплохо, но надо ли так целеустремленно стараться осуществить свои грезы, порой совсем нереальные? Больше трезвости и реалистического подхода к жизненным проблемам – вот вам совет.

5. Морщите ли вы нос, когда смеетесь? Если да, то ваши чувства и взгляды быстро и часто меняются. Вы – человек эмоциональный и, видимо, капризны. Легко поддаетесь минутному настроению, что создает трудности для вас и для окружающих.

6. Смеетесь громко с раскрытыми устами. Если да, то вы принадлежите к людям темпераментным; немного сдержанности, умеренности приобрести не помешает. Вы умеете говорить, но умейте и послушать!

7. Наклоняете голову, прежде чем тихонько рассмеяться? Если да, то вы из людей добросердечных, совестливых, привыкших приспосабливаться к обстановке я к людям. Ваши чувства и поступки всегда под контролем, никого никогда не огорчите, не расстроите.

8. Держитесь ли при смехе за подбородок? Если да, то какой бы ни был ваш возраст, совершенно очевидно, что в своем характере вы сохранили черты юности. И, наверное, поэтому поступаете часто без долгих раздумий (не слишком ли порой опрометчиво?).

9. Прищуриваете ли веки, когда смеетесь? Если да, то это свидетельствует об уравновешенности, вашей уверенности в себе, незаурядности ума. Вы деятельны и настойчивы, иногда, быть может, больше, чем нужно, в таких случаях постарайтесь взглянуть на себя как бы со стороны.

10. У вас нет определенной манеры смеяться. Если да, то вы принадлежите, очевидно, к индивидуалистам: во всем и всегда в первую очередь руководствуетесь собственным мнением, часто пренебрегаете взглядами других. Пожалуй, это многим из вашего окружения не нравится.

На практике, представление о человеке и доверие к его речи формируется на основе той информации, которую он излагает с помощью вербальных средств и невербальных сигналов, получаемых от него. Жесты, мимика, поза человека, если они идут в разрез с теми словами, которые он произносит, настораживают слушателя, вызывают недоверие к оратору. С другой стороны, уловив язык жестов, мы можем понять состояние собеседника и учитывать это в дальнейшем коммуникативном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биркенбил, В. Язык интонации, мимики, жестов / В. Биркенбил. – СПб. : Питер, 1997.
2. Вердербер, Р. Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб. : Прайм-еврознак, 2003. – 320 с.
3. Дерябо, С. Гроссмейстер общения / С. Дерябо, В. Ясвин. – М. : Смысл, 2008. – 192 с.
4. Пиз, А. Язык телодвижений. Как читать мысли других людей по их жестам / А. Пиз. – Нижний Новгород, 1992.
5. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2002. – 208 с.
6. Хрящева, Н.Ю. Основы социально-психологического тренинга / Н.Ю. Хрящева. – Л. : ЛГУ, 1990.

УДК 378

В.А.Пошехонова,
г.Шадринск

Поэтапное формирование индивидуального стиля деятельности студентов-дефектологов

В статье рассмотрено поэтапное формирование индивидуального стиля деятельности студентов-дефектологов.

Индивидуальный стиль деятельности, содержательный компонент, мотивационный компонент, операционально-деятельностный.

Всю систему педагогических факторов можно активно использовать только при наличии необходимых положительных условий и нейтрализации отрицательных технологий формирования индивидуального стиля: целевой, мотивационный, содержательный, операционально-деятельностный, оценочно-результативный.

Целевые установки, поставленные перед системой высшего образования, как правило, не имеют четкой ориентации на помощь в реализации индивидуальных особенностей личности студента, в формировании ИСПД. При этом значимость цели высшего образования не осмыслена, не принята. У студентов отсутствует интерес к достижению цели формирования ИСПД и потребности в достижении этой цели.

Четкая постановка цели (целеполагание) и убедительное мотивирование учебной, а затем профессиональной деятельности будущих студентов-дефектологов во

многом определяют успешность преемственности в формировании их ИСУД и ИСПД.

С нашей точки зрения, целевой компонент на I — II курсах проявляется в том, что в период закладки ИСУД и ИСПД должно осуществляться выявление особенностей стиля деятельности, прежде всего — учебной у каждого студента и намечаться пути коррекции тех черт стиля, которые в большей мере препятствуют благополучному профессиональному становлению студентов-дефектологов.

На втором этапе, соответствующем III курсу, целевой направленностью выступает создание позитивных учебно-педагогических условий для формирования ИСУД и ИСПД.

Наконец, на третьем этапе — период целостности ИСПД на выпускных курсах — IV-V курс, отслеживаются особенности ИСПД и продолжают развиваться содержательные характеристики индивидуального стиля.

При адекватных целевых установках позитивные факторы целеполагания у студентов включают в себя: реальность достижения целей, привлекательность для личности, определение требований по достижению цели, гласность в анализе работы по достижению цели, участие в управлении процессом образования и самообразования по достижению цели, демократический контроль за достижением цели со стороны преподавателя. Все этапы характерны как для учебной, так и для профессиональной деятельности студентов-дефектологов. Однако даже при положительных условиях отдаленность цели обезличивает ее, требования к оценке достижений студентов со стороны преподавателей неопределенные, планы на будущее размыты, отсутствует гласность, нет анализа продуктов своей деятельности, многие студенты не участвуют в реальном процессе самоуправления профессиональной подготовкой, возможен диктат со стороны преподавателей. Все это вместе взятое не дает многим студентам полностью обнаружить свои возможности в учебно-профессиональной деятельности. Сказанное в полной мере можно отнести к проблеме целенаправленного формирования и коррекции отдельных проявлений индивидуального стиля деятельности студента-дефектолога.

В процессе профессиональной подготовки будущих дефектологов существенное внимание необходимо, с нашей точки зрения, уделить формированию этического кодекса дефектолога, предполагающего не только

личностное осмысление требований к будущей деятельности, но и принятие ее норм и специфических особенностей.

Для успешного формирования ИСПД необходимо создавать благоприятного нравственно-психологического климата в студенческой группе учитывать в процессе обучения такие факторы, как наличие студенческого коллектива и структуры в нем, четкое распределение обязанностей между членами коллектива. К сожалению, в существующей реальности структура коллектива выделена не четко, планы развития коллектива не определены, гласность отсутствует, обязанности между членами коллектива не распределены, что затрудняет формирование индивидуального стиля педагогической деятельности, в которой коллегиальность выступает существенным звеном профессионального мастерства.

Фактором, влияющим на формирование ИСПД студентов-дефектологов, с нашей точки зрения, будут неформальные объединения студентов, для которых обязательными позитивными условиями являются наличие цели, интереса и потребностей, общих дел и организованность. К сожалению, в основной своей массе студенты объединены формально. В их среде отсутствуют общие дела и сама по себе студенческая организация на данный момент слабая.

В процессе создания благоприятных условий для преемственности в формировании ИСПД мы учитывали, в какой мере существующая система образования

(в условиях вуза) демократична, насколько она отражает потребности общества, реальные его требования, как она реагирует на изменяющиеся условия, способна ли она к саморегуляции, и оказанию влияния на формирование ИСПД студентов. В ходе обучающего эксперимента выявлялись условия, тормозящие развитие системы высшего образования, формирование ИСПД студентов.

Рассматривая мотивационный компонент как подструктуру системы учебного процесса и профессиональной подготовки студентов в вузе, следует отметить, что на каждом этапе обучения необходимо реализовывать комплекс факторов социально-педагогического, педагогического и психолого-педагогического характера, включаемых в педагогический процесс; создавать благоприятный нравственно-психологический климат в группе, стимулировать эффективное взаимодействие старшекурсников со студентами младших курсов в процессе их профессиональной подготовки и в ходе проведения научно-исследовательской работы; поддерживать высокий уровень мотивации обучения студентов в ходе их профессиональной подготовки, реализовывать "Я - концепцию": развивать собственную активность студентов и их направленность на саморазвитие и самосовершенствование в педагогической деятельности; вырабатывать у студентов стремления к изучению и формированию индивидуального стиля педагогической деятельности и корректировать нежелательные его проявления.

К дополнительным условиям, в определенной степени влияющих на формировании ИСПД можно отнести такие ресурсные условия, как материально-техническое обеспечение деятельности: методические рекомендации, педагогический инструментарий, выход на практику и т.д.

На начальных курсах обучения студенты получают знания в области среднеспециальной подготовки по общим дисциплинам вузовского плана и изучают общие дисциплины, направленные на специализацию в будущем. На третьем курсе студенты-дефектологи знакомятся с дисциплинами узконаправленного профессионального профиля, а на выпускных курсах — вводятся новые специальные дисциплины, студенты овладевают методиками по дисциплинам школ 8 вида и применяют знания в период прохождения педагогических практик.

Важным обстоятельством формирования адекватного индивидуального стиля профессиональной деятельности является своевременное информационное обеспечение учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов. Практика показывает, что студенты при отсутствии соответствующей подготовки оказывались неподготовленными к встрече с реалиями жизни. В связи с этим общение будущего дефектолога с преподавателями коррекционно-образовательных учреждений вносит в их отношения оттенок разочаровании, так как повседневная профессиональная деятельность олигофренопедагога отличается от наивного стремления студентов-дефектологов полностью скомпенсировать и скорректировать интеллектуальные и личностные недостатки умственно отсталых школьников в период педагогической практики.

Содержательный компонент содержит и вариативный (изменяемый, дифференцируемый по воле преподавателя и студентов) и инвариантный (закрепленный программой) материал.

В учебно-воспитательном процессе, направленном на преемственность в формировании ИСПД положительными факторами его развития являются целенаправленность, непрерывность, организованность процесса, соответствие отдельных его сторон возрастным особенностям и уровню подготовленности студентов. И, наконец, важным фактором, влияющим на формирование ИСПД студентов-дефектологов, с нашей точки зрения, являются неформальные объединения

студентов, для которых обязательным позитивными условиями служат наличие цели, интереса и потребностей, общих дел и организованность.

В основе операционально-деятельностного компонента технологии лежит рациональное планирование формирования ИСПД. Компетентное руководство педагогической практикой служит важнейшим педагогическим условием проявления и закрепления отдельных компонентов ИСПД, так как первый выход в коррекционные образовательные учреждения в качестве олигофренопедагога является сензитивным моментом для укрепления сильных и компенсации слабых сторон ИСПД и срабатывает по типу импринтинга (запечатлевания) индивидуального стиля профессиональной деятельности авторитетного педагога и руководителя практикой.

Трудно переоценить роль педагогического коллектива в формировании ИСПД у студентов. Целенаправленность деятельности вузовских педагогов в формировании ИСПД на каждом этапе вузовского обучения; изучение ими индивидуально-типологических особенностей личности студентов, особенностей их познавательной, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сфер, учет этих сведений в подборе соответствующего педагогического инструментария, координация усилий педагогов в плане осуществления преемственности в формировании ИСПУД и ИСПД студентов-дефектологов, нейтрализация условий, мешающих формированию ИСПД студентов — все это далеко не полный перечень мер педагогического воздействия, которые в условиях вуза создают условия

раскрытия индивидуальности каждого студента в период профессиональной подготовки в вузе.

В ходе осуществления данного операционально-деятельностного компонента учебного процесса осуществляется прогновирование и планирование пифферeипированных форм и видов взаимодействия, обеспечивающих свободу выбора и создание благоприятных условий для самореализации личностных функций студентов-дефектологов. На I-II курсах преподавателем создаются ситуации учебной адаптации с помощью имитационных игр, элементов сензитивного тренинга и учебных заданий, типовых и эмпирических задач, На III курсе студенты включаются в усвоение норм и требования будущей профессиональной деятельности посредством использования в учебном процессе вариативных заданий, частично-поисковых задач, диспутов, дискуссий, ролевых игр-тренингов и моделирования педагогических ситуаций, проведения научно-практических конференций. На IV-V создаются условия профессиональной адаптации с помощью исследовательских заданий, эвристических методов, решения творческих задач (методика мозгового штурма Осборна, инверсии, ассоциаций, эвристической беседы), проблемно-деловых игр, самоанализа собственной деятельности, деятельности однокурсников, педагогов и мастеров педагогического труда.

Преподаватели систематически изучают познавательную и эмоционально-волевую сферу личности студентов; учитывают в учебно-воспитательном процессе общие сведения о профессионально значимых качествах личности (знаниях, умениях, навыках, системы умственных действий) и педагогических способностях будущих дефектологов.

Психологические факторы и условия формирования ИСПД студентов-дефектологов. К психологическим факторам необходимо отнести, прежде всего, те факторы, которые на прямую связаны с особенностями каждой личности и наиболее ярко отражают сущность процесса формирования ИСПД.

В рамках оценочно-результативного компонента учебного процесса на младших курсах оцениваются учебные достижения студентов и учебный стиль их деятельности, на третьем — оценивается стиль общения и составляющие учебно-профессиональной

деятельности, на выпускных курсах - уровни педагогической деятельности будущих педагогов.

Оценка динамики формирования стиля педагогической деятельности осуществляется с помощью отслеживания качества усвоенной информации и степени сформированности исполнительной стороны учебной деятельности и уровня мотивации (период закладки), рейтинговой системы выявления знаний, умений, навыков и системы умственных действий, а также степени адекватности образа своей профессиональной деятельности (этап развития), действенности сформировавшегося к моменту выхода на практики индивидуального стиля педагогической деятельности посредством анализа и самоанализа проведенных уроков и внеклассных мероприятий(период целостности).

Внутренними убеждениями личности, способствующими эффективному формированию и адекватному проявлению ИСПД, являются: целенаправленность, твердость, постоянство, ценностные ориентации студента как субъекта учебно-воспитательного процесса. Негативными характерологическими факторами проявления личности студентов являются: неопределенность, неустойчивость, ситуативность, ориентированность на ложные ценности и отсутствие интереса к проявлениям собственного педагогического "Я", отсутствие ответственности за реализацию индивидуального стиля педагогической деятельности. **У** таких студентов позиция личности в большинстве случаев эгоистична, они принимают пассивное участие в учебно-воспитательном процессе, общественные обязанности выполняются ими эпизодически, профессиональное сознание к моменту выпуска из вуза практически не сформировано.

Традиционно отношения между преподавателем и студентом находятся в рамках схемы "обучающий — обучаемый". Преподаватель отбирает содержание знаний по читаемому курсу, разрабатывает технологию проведения разных форм учебных знаний, учёта и контроля усвоенного студентом. Характерная черта этой схемы - активная позиция преподавателя и пассивная, исполнительская - студентов. На протяжении всего периода обучения педагог постоянно старается поддерживать интерес к учёбе, стимулирует студентов к познанию, создаёт ситуации, вынуждающие их готовиться к занятиям, выполнять задания. На преподавателе лежит ответственность за то, чтобы студент овладевал необходимым объемом предоставляемой информации. Однако овладение знаниями, умениями, навыками само по себе ещё не гарантирует появления у студентов сформированности индивидуального стиля учебно-педагогической деятельности. Необходим перенос акцента с информационного компонента обучения на аналитический. Это может произойти и внутри традиционной схемы за счёт использования поисково-исследовательских методов, требующих от студентов умения анализировать причинно-следственные связи и отношения изучаемых педагогических явлений. Однако современная образовательная политика требует от специалистов большей самостоятельности, умения ориентироваться в постоянно поступающей новой информации, на основе полученных знаний овладеть новыми профессиями и т.д.

Суть заключается в том чтобы у студентов вуза появилась установка на то, что обучение необходимо им, а не преподавателям. Абитуриенты поступают в педвуз сознательно, с намерением приобрести определённую профессию. Педагог как носитель необходимой информации может оказать студенту помощь в достижении поставленной цели, но он сможет сделать это только в том случае, если сам студент будет проявлять необходимую настойчивость и заинтересованность.

Высокий профессионализм преподавателей важен, с нашей точки зрения, по нескольким причинам:

1) практика преподавания показывает, что студенты с большим доверием

относятся к опыту и знаниям преподавателей-профессионалов;

2) педагог-профессионал проявляется не только во владении содержанием курса и методами работы, но и в представлении сведений об изучаемых явлениях из разных научных исследований, методических разработок, то есть он является носителем разносторонних сведений из разных областей знании.

К сожалению, общая тенденция такова, что, поступая в институт, абитуриенты "приносят" с собой чаще всего иждивенческое отношение к педагогам и способам усвоения информации.

С нашей точки зрения, способствуют изменению мотивации учебной и профессиональной деятельности по меньшей мере три фактора: социальный заказ общества, высокий профессионализм преподавателя, самостоятельная деятельность студентов.

С момента поступления в вуз студентам закладывают мысль о том, что от уровня знаний зависит их дальнейшая карьера. Поэтому отмечается большая заинтересованность в том, чему их будут обучать.

Диагностика учебных возможностей и профессионально значимых качеств личности и анализ уровней ИСПД позволяет определить роль субъектов обучения, каковы возможности их профессионального роста. Анализ диагностических данных позволяет прогнозировать и планировать дифференцированные формы и виды взаимодействия, которые обеспечивают студентам свободу выбора и создают наиболее благоприятные условия для самореализации их личностных функций, способствуют саморазвитию и самоутверждению.

Мы считаем, что в процессе формирования индивидуального стиля педагогической деятельности в стенах вуза происходит под воздействием целого комплекса социальных, социально-педагогических, психологических и собственно педагогических условий. Эти условия необходимо учитывать и специально создавать в целях оптимального влияния на развитие отдельных компонентов ИСПД: содержательных, динамических, результативных. Опираясь на результаты научных работ ведущих мастеров педагогической деятельности и на результатах нашего исследования, мы выделили несколько субъективных и объективных условий, влияющих на эффективность формирования ИСПД студентов — дефектологов.

В реальной жизни есть факторы и условия, которые теснейшим образом связаны как с развитием социальной среды, так и системой воспитания, то есть функционируют в обеих сферах вузовской жизни. Тем более сама система воспитания — продукт социальных отношений. Поэтому мы относим эти факторы и условия к социально-педагогическим. Это такие факторы, как система народного образования со всеми типами учебных заведений, целевые установки функционирования системы образования, общественно-педагогические организации, педагогические и студенческие коллективы.

Опыт организации и осуществлении учебно-профессиональной деятельности, накопившийся на факультете коррекционной педагогики и специальной психологии показывает, что теоретическая подготовленность, сформированность навыков планирования, выполнения, практических условий и операций во многом характеризуют студентов с высоким уровнем сформированности ИСПД. Их познавательная деятельность, познавательный интерес и познавательные потребности развиты, а познавательные ценности определены, как и ценностные ориентировки в системе знаний и умений. Наблюдается единство общественных и личных мотивов познавательной деятельности. Для студентов с низким уровнем ИСПД характерны неразвитость познавательных интересов, отсутствие познавательных потребностей, ориентировки на ценность знаний, умений и навыков, единство в познавательной

мотивации.

В числе субъективных предпосылок формирования ИСПД важное место отводится наличию или отсутствию положительного эмоционально-психологического и физического состояния субъекта деятельности.

Общественные потребности студентов в активной общественной деятельности включают в себя: ценностные ориентации в общественно активной деятельности, т.е. престижно быть активным членом в студенческом обществе, имеются общественные институты для проявления индивидуальности личности (студенческое научное общество, студенческий клуб, студенческий совет, волонтерское движение), преподаватели заинтересованы в профессиональном становлении студентов с учётом их личностных особенностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М., Воронеж, 2003. — 369 с.
2. Алексеева, О.Г. Некоторые подходы к профессиональному становлению студентов-дефектологов / О.Г. Алексеева // Омский педагогический колледж. – 2007. – № 4.
3. Безносов, С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносов. – СПб., 2004. — 342 с.
4. Воспитание личности будущего учителя / В. Рындак, Л. Соколова // Высшее образование в России. – 2005. – № 1. – С. 170-172.
5. Генезис профессиональной направленности студентов-дефектологов / Е. Лысенко // Высшее образование в России. — 2005. — № 1. – С. 172-175
6. Изучение генезиса профессиональной направленности студентов-дефектологов в Педагогическом институте / Е. Лысенко // Воспитание и духовное развитие студенчества. — 2005. — № 2. — С. 2-5.
7. Каменская, Е.Н. Социальная психология : конспект лекций / Е.Н. Каменская. – М. : Феникс, 2006. – 187 с.
8. Лысенко, Е.М. Профилактика профессиональных деформаций у дефектологов: психолого-педагогический аспект / Е.М. Лысенко // Проблемы социальной психологии личности. – М., 2009. — С. 29-34.
9. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. –190 с.
10. Мирза, Н.В. Научно-теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущего педагога : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н.В. Мирза ; Карагандинский гос. ун-т им. Е.А. Букетова. – Караганды, 2010.
11. Назарова, Н.М. Развитие теории и практики дефектологического образования / Н.М. Назарова // Сурдопедагог: история, современные проблемы, перспективы профессиональной подготовки. — М. : Коррекция, 1992. — 162 с.
12. Общение как основа профессиональной деятельности педагога // Актуальные проблемы общей и профессиональной педагогики : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 80-летию Е.А. Букетова (9-10 июня 2005 г.) / КарГУ. — Караганда : Изд-во КарГУ, 2005. — Ч. 1. – С. 329-333.
13. Прокопцева, Н.В. Профессиональная деформация личности / Н.В. Прокопцева // Проблемы педагогического образования : сб. науч. ст. / под ред. В.А. Сластенина, Е.А. Левановой. — М. : МПГУ - МОСПИ 2003. — Вып. 31. – С. 229.
14. Райцев, А.В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза : дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Райцев. – СПб., 2004. — 309 с.
15. Рымханова, А., Специфика обучения студентов-дефектологов в педагогическом вузе / А. Рымханова, А.Б. Кулов // Материалы Международной научно-практической конференции. – Караганды, 2009. - Ч. 2. – С. 408-410.
16. Стародубцева, Л. С. Формирование мотивационной включенности студентов в учебную деятельность как фактор адаптации к профессии : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. С.

Стародубцева. — Самара. 2006. – 20 с.

УДК 37.015.3

Г.Б. Шарифуллина,
г. Сургут

Проектирование психологической безопасности образовательной среды в муниципальной системе образования

В статье рассматриваются вопросы создания психологически безопасной образовательной среды. Определена актуальность и особенности представления психологически безопасной среды педагогами города Сургут (по результатам пилотажного исследования). Представлен проект «Психологическая безопасность образовательной среды».

Психологическая безопасность, образовательная среда

Сегодня проблема безопасности России и ее граждан приобрела ключевое, решающее значение. В Законе Российской Федерации «О безопасности» безопасность определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. Концепция национальной безопасности включает следующие составляющие:

1) Политическая безопасность;
2) Военная безопасность;
3) Экономическая безопасность;
4) Социальная безопасность
5) Культурная безопасность

Психологическая безопасность является одной из составляющих национальной безопасности и включена в категорию социальной безопасности.

Психологическую безопасность на сегодняшний день можно определить как:

1) состояние сохранности психики человека;

2) сохранение целостности личности, адаптивности функционирования человека, социальных групп, общества;

3) устойчивое развитие и нормальное функционирование человека во взаимодействии со средой (умение защититься от угроз и умение создавать психологически безопасные отношения);

4) возможности среды и личности по предотвращению и устранению угроз;

5) состояние среды, создающее защищенность или свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно–доверительном общении, создающее референтную значимость/причастность к среде и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников.

В настоящее время есть основания говорить о серьезных сбоях в функционировании психической жизни человека. Это находит отражение в таких фактах, как распространение социальных болезней – алкоголизме, наркомании, игромании, росте пограничных психологических состояний, депрессий, суицидов, в том числе среди детей и подростков. Анализ материалов уголовных дел и проверок обстоятельств причин самоубийств несовершеннолетних, проведенный Генеральной

Прокуратурой России, показывает, что 62% всех самоубийств несовершеннолетних вызвано семейными конфликтами и неблагополучием, боязнью насилия со стороны взрослых, бестактным поведением отдельных педагогов, конфликтами с учителями, одноклассниками, друзьями, черствостью и безразличием окружающих.

Исследования в области педагогики и психологии обозначают проблему образовательной среды как фактора психологического благополучия не только обучающихся, но и педагогов, и родителей, социума в широком смысле. Анализ исследований ряда авторов (Грачев Г.В., 1998; Кабаченко Т.С., 2000; Баева И.А., 2002; Рассоха Н.Г., 2005), показывает, сто эффективность образовательного процесса будет зависеть от показателя психологической безопасности образовательной среды.

Понятие психологической безопасности неоднородно. Т.С. Кабаченко рассматривает психологическую безопасность «как самостоятельное измерение в общей системе безопасности, представляет собой состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующее нарушению психологических предпосылок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития» [5]. И. А. Баева под *психологической безопасностью* понимает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [2]. Именно психологическая безопасность является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды.

Между тем, известно, что по данным социологических исследований, достаточно большой процент родителей - до 75% - озабочены проблемами безопасности ребенка в образовательной среде. Родителей волнует, что не всегда в детском саду или в школе обеспечена защита прав и достоинств ребенка, их волнует проблема конфликтности отношений детей между собой и школьников с педагогами. Родителей беспокоит, чувствует ли ребенок себя в образовательной среде понятым, принятым, позитивно оцененным, уважаемым и любимым вне зависимости от его академических успехов. Еще в большей мере родителей волнует возможность деструктивных влияний на психику ребенка со стороны сверстников и старших детей, проблемы психологического и физического насилия в детских коллективах, возможность манипулятивных воздействий на ребенка со стороны педагогов, психологического издевательства над детьми.

Введение нового стандарта общего образования существенно изменяет всю образовательную ситуацию в школе, определяя точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации образовательной среды школы, что делает обязательной, конкретной и измеримой деятельность педагога - психолога как полноценного участника образовательного процесса. Важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды.

Мониторинг обращений граждан оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в том числе, по проблемам суицидального поведения и депрессивных состояний у несовершеннолетних к специалистам системы сопровождения общеобразовательных учреждений в городе Сургут показывает увеличение запросов по ряду проблем:

№ п/п	Вид обращения	2009-2010 уч.год	2010-2011 уч.год	% увеличения
1	Взаимоотношения с родителями, педагогами,	779	1419	88,8%

	другими взрослыми			
2	Трудности в обучении, ухудшение успеваемости	746	1486	99,2%
3	Подростковая депрессия, дисфория,	93	262	181%
4	Отсутствие чувства безопасности, поиск защиты	123	262	113%
5	Агрессивное поведение, озлобленность	209	522	149,7%
6	Отсутствие адекватных средств и способов поведения в рудных ситуациях	296	431	45,6%
7	Ранние случаи курения, алкоголизации, употребления ПАВ	123	224	82,1%
8	Трудности в установлении межличностных контактов	256	583	127,7%
9	Побег из дома, бродяжничество	41	93	126,8%
10	Переживания, связанные с разводом, уходом родителей из семьи	88	165	87,5%

За последние 5 лет в муниципальной системе образования города отмечается снижение количества специалистов системы сопровождения, однако, по данным статистических отчетов и мониторингов деятельности педагогов-психологов увеличивается численность запросов к специалистам.Именно поэтому на современном этапе развития системы образования возникает потребность организации методической работы по созданию в образовательных учреждениях проектов и программ психологически безопасной образовательной среды, как одного из направлений деятельности образовательного учреждения.

С целью изучения особенностей образовательной среды в представлениях педагогов, обучающихся и их родителей, в мае 2011 года в общеобразовательных учреждениях города Сургута было проведено пилотажное исследование. В опросе принимали участие 582 ученика 9-11 классов, 579 родителей обучающихся разных возрастов (от 4 до 11 класса), 262 педагога общеобразовательных учреждений. Общее количество респондентов составило 1423 человека. Проведенное исследование помогло выявить уровень информированности участников образовательного процесса о психологической безопасности в образовательной среде, особенности состояния образовательной среды школ города, их трудности, проблемы, средства и ресурсы для их решения.

Результаты проведенного исследования показали, что под психологической безопасностью образовательной среды педагоги понимают следующее:

- состояние защищенности школьника от угроз его достоинству, душевному благополучию, позитивному мировосприятию и самоотношению – 24,81%;
- комфортное пребывание всех участников УВП в образовательном учреждении – 20,23%;
- доброжелательные отношения – 17,18%;
- когда человек не испытывает морального давления со стороны других людей – 6,11%;
- дисциплина – 4,96%;
- возможность сохранения психологического здоровья – 4,96%;
- взаимоотношения среди коллег и учащихся – 3,82%.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что в педагогическом сообществе города Сургута существует достаточно устойчивое представление о психологической безопасности образовательной среды как о комфортной, бесконфликтной, психологически благоприятной атмосфере в школе. Многие

связывают ее с профессиональным психологическим сопровождением, но безопасная образовательная среда – педагогическая в своей основе задача, к решению которой необходимо привлекать всех субъектов образовательного процесса. В целом, большинство педагогов видят возможности для организации целенаправленной профессиональной работы по профилактике рисков и поддержке психологической безопасности образовательной среды, однако обладают недостаточным запасом методов и организационных форм для такой работы. Поэтому возникает необходимость переориентировать работу служб сопровождения на формирование в каждом образовательном учреждении психологически безопасной образовательной среды, где педагог-психолог выступает медиатором, консультантом, проводником идеи, а педагогический состав является основным звеном в реализации этой задачи.

Для организации данной работы в 2011 году был разработан проект «Психологическая безопасность образовательной среды», который внедряется через деятельность городского методического объединения педагогов-психологов.Участниками проекта являются педагоги-психологи дошкольных образовательных и общеобразовательных учреждений, руководители служб ППМС сопровождения, заместители директора по воспитательной работе.

Цель: Формирование психологически безопасной образовательной среды в образовательных учреждениях через повышение уровня психологической компетентности специалистов системы сопровождения.

Задачи:

1. Создание проблемно-творческой группы из специалистов системы сопровождения.
2. Организация и проведение системы семинаров-практикумов, мастер-классов для специалистов системы сопровождения
3. Разработка, апробация и внедрение мониторинга психологической безопасности образовательной среды.
4. Разработка пакета нормативно-правовых, учебно-методических и аналитических материалов, обеспечивающих психологическое сопровождение проекта.
5. Формирование сборника методических разработок для педагогов-психологов по реализации проекта (программы) психологической безопасности образовательной среды в каждом образовательном учреждении.

Ключевая проектная идея: через деятельность служб сопровождения, опираясь на принцип социально-психологической умелости, создать условия для обеспечения психологической безопасности образовательной среды, формирования психологической культуры и, как следствие, охраны и поддержки психического здоровья ее участников.

Реализацию идеи проекта предполагается осуществить на двух уровнях:

На муниципальном уровне:

- организация работы проблемно-творческой группы;
- разработка программ семинаров, тренингов, мастер-классов для специалистов системы сопровождения;
- создание электронного банка психологических технологий, используемых в условиях формирования социально-психологической умелости участников образовательного процесса;
- формирование пакета диагностического инструментария для мониторинга психологической безопасности образовательной среды;
- создание методической площадки по реализации проекта.

На уровне образовательных учреждений:

- повышение психологической компетентности педагогов, родителей, обучающихся с использованием активных методов обучения;

- в каждом образовательном учреждении разработка программ (проектов) формирования психологически безопасной образовательной среды с учетом особенностей каждого учреждения.

В ходе реализации проекта предполагается получить следующие результаты:

- наличие модели психолого-педагогического сопровождения психологической безопасности в образовательном учреждении;

- повышение профессиональной компетентности педагогов-психологов, руководителей служб ППМС сопровождения, заместителей директоров по ВР;

- наличие группы педагогов и родителей, повысивших уровень психологической компетентности;

-снижение количества запросов от участников образовательного процесса по вопросам психологического насилия, ухудшения взаимоотношений, сложностей в установлении межличностных контактов, разрешении конфликтных ситуаций;

- использование педагогами психологических знаний для управления учебным процессом и классным коллективом;

- электронный банк учебно-методического материала по психологической безопасности;

- пакет диагностического материала для реализации мониторинга психологической безопасности в образовательном учреждении.

Определены риски в реализации проекта:

- перегрузка специалистов системы сопровождения в образовательных учреждениях, как следствие, снижение мотивации в реализации проекта;

- низкая мотивация администрации образовательных учреждений и педагогов к изменениям в профессиональной сфере;

- низкая включенность родителей в образовательный процесс;

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев, В.А. Психология здоровья: пути становления новой отрасли человекознания // Психология здоровья / В.А. Ананьев ; под ред. Г. Никифорова. – СПб. : Речь, 2000. – С.4-45.

2. Баева, И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении : учеб. пособие / И.А. Баева. – СПб. : Речь, 2006. – 288 с.

3. Баева, И.А.Технологии обеспечения психологической безопасности в социальном взаимодействий : учеб.-метод. комплекс / И.А. Баева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 242 с.

4. Баева, И.А. Тренинги психологической безопасности в школе / И.А. Баева. – СПб. : Речь, 2002.– 186 с.

5. Кабаченко, Т.С. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников / Т.С. Кабаченко. – СПб., 2002. – 236 с.

6. Психологический комфорт в школе: как его достичь: акции, тренинги, семинары / авт. – сост. Е.П. Картушина, Т.В. Романенко. – Волгоград : Учитель, 2009. – 239 с.

7. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии»: науч.-метод. материалы / под ред. И.А. Баевой. – СПб. : Кн. Дом, 2008. – 288 с.

8. Рассоха, Н.Г. Моделирование и технологии создания психологической безопасности образовательной среды / Н.Г. Рассоха, И.А. Баева // Психолого-педагогическая наука в практике современного образования : сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 27-29 мая, 2004г.). – М., 2004. – С. 73-79.

9. Рассоха, Н.Г. Психологическая безопасность и развитие личности в образовании / Н.Г. Рассоха // Психология образования: проблемы и перспективы : материалы Первой междунар. науч.-практ. конф.(Москва, 16-18 дек. 2004г.). – М., 2004. – С. 423-424.

10. Рассоха, Н.Г. Психологическая безопасность и экстренная психологическая помощь в образовании / Н.Г. Рассоха, И.А. Баева, Н.Н. Баев // Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса : сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.- практ. конф. (Москва, 27-29 мая, 2004г.). – М., 2004. – С. 138-144.

11. Экспертиза психологической безопасности образовательной среды : информ.-метод. бюл. Городской экспериментальной площадки II уровня / сост. И.А. Баева, В.В. Ковров. – М. : Эконом – Информ, 2009. – № 2. – 76 с.

УДК 159.922.7

Е.А. Шерешкова,
К. Никулина,
г.Шадринск

Соотношение показателей эмоциональной возбудимости и тревожности в подростковом возрасте

В статье представлены результаты эмпирического исследования соотношение показателей эмоциональной возбудимости и тревожности в подростковом возрасте.

Подростковый возраст, эмоции, эмоциональная возбудимость, тревожность, личностная тревожность, ситуативная тревожность.

Проблема тревожности является актуальной как в отечественной, так и в зарубежной психологии. По данным современных исследований каждому человеку присущ определенный уровень тревожности, это естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человека своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако, уровень тревожности обусловлен биологическим и социальными факторами. К социальным факторам относят: стиль воспитания, ожидание последствий своего успеха или неудачи. К биологическому фактору относят соотношение возбуждения и торможения в центральной нервной системе. Люди с преобладанием возбуждения над торможением отличаются силой и длительностью эмоций.

Однако, вопрос о взаимосвязи эмоциональной возбудимости и тревожности остается не разрешенным, что затрудняет поиск средств коррекции тревожности.

Теоретической основой исследования выступают научные работы, раскрывающие вопросы: понятие эмоций и виды эмоций (С.Л. Рубинштейн, Ч. Дарвин, А.Н. Леонтьев), теории эмоций (П.К. Анохин, П.В. Симонов), функции эмоций и их характеристики (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К. Лоренц), эмоциональная сфера подростков и эмоциональная возбудимость (В.Н. Куницина, К. Изард, А.Ф. Лазурский), специфика тревожности в подростковом возрасте (Л.С. Выготский, Б. Заззо, Н.А. Рыбникова, В.Е. Смирнова, И.А. Арямова).

Цель исследования: выявить взаимосвязь показателей эмоциональной возбудимости и тревожности в подростковом возрасте.

В исследовании принимали участие 50 человек в возрасте от 16 до 17 лет.

С целью изучения уровня тревожности у подростков нами использовалась методика «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан.

На основе полученных данных нами сделаны следующие выводы:

- Средний показатель общей тревожности составляет 3,32 и свидетельствует о том, что подростки имеют несколько ниже среднего уровень тревожности, т.е. они не склонны испытывать ощущение тревоги в повседневной жизни.
- Средний показатель школьной тревожности составляет 4,58, что говорит о том, что подростки склонны испытывать тревогу в школе, в ситуации оценки знаний, ответа у доски, общения в классе, в отношениях с учителями.
- Средний показатель самооценочной тревожности составляет 3,18 и свидетельствует о том, что подростки имеют несколько ниже среднего уровень тревоги в оценке себя, своих способностей, своего поведения.
- Средний показатель межличностной тревожности составляет 3,22 и свидетельствует о том, что подростки имеют несколько ниже среднего уровень тревоги, т.е. не склонны испытывать тревожность в общении со сверстниками и другими людьми.
- Средний показатель магической тревожности составляет 2,68 и свидетельствует о том, что подростки имеют низкий уровень тревожности, т.е. они не переживают из-за проклятий, плохих примет, не переживают о том, что их кто-то может сглазить.

С целью уточнениеэмпирических данных мы использовали методику «Исследование тревожности» Ч.Д. Спилбергера (адаптация Ю.Л. Ханина). С помощью этой методики мы выявляли уровень ситуативной и личностной тревожности.

4% опрошенных подростков имеют высокий уровень ситуативной тревожности, что говорит о том, что им свойственно испытывать тревогу в широком круге ситуаций. 10% подростков имеют средний уровень ситуативной тревожности, что говорит о том, что подросткам свойственно испытывать тревогу в определенных ситуациях. 86% подростков имеют низкий уровень ситуативной тревожности, что говорит о том, что данным испытуемым не свойственно испытывать тревогу в каких-то определенных ситуациях или таких ситуаций очень мало.

76% испытуемых имеют средний уровень личностной тревожности, что говорит о том, что подростки не склонны испытывать тревогу, но в некоторых случаях испытывают это состояние. 20% испытуемых имеют высокий уровень тревожности, это говорит о том, что подростки склонны испытывать тревогу часто и во многих случаях, а иногда и беспричинно. 4% испытуемых имеют низкий уровень тревожности, это свидетельствует о том, что подростки не склонны испытывать тревогу и особо не переживают из-за неудач, возможных неприятностей и в других жизненных ситуациях.

Для уточнения эмпирических данных нами была использована Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса.

На основе полученных данных нами сделаны следующие выводы:

- Средний показатель общей тревожности в школе составляет 35 и свидетельствует о том, что подростки имеют умеренную тревожность, т.е. такой уровень тревожности который не мешает обучению, тревога проявляется не во всех ситуациях, эмоциональное состояние ребенка не мешает ему включаться в различные сферы жизни школы.
- Средний показатель переживания социального стресса составляет 28, и свидетельствует о том, что у подростков умеренная тревожность, т.е. эмоциональное

состояние ребенка оптимальное для установления социальных контактов (прежде всего со сверстниками).

- Средний показатель фрустрации потребности в достижении успеха составляет 38,4 и свидетельствует о том, что подростки имеют благоприятный психический фон, позволяющий им развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата.
- Средний показатель страха самовыражения составляет 32,4 и свидетельствует о том, что подростки не испытывают сильных негативных эмоциональных переживаний ситуаций, связанных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.
- Средний показатель страха ситуации проверки знаний составляет 42 и свидетельствует о том, что подростки имеют слегка повышенный уровень тревоги в ситуациях проверки знаний, т.е. испытывают некоторое негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.
- Средний показатель страха не соответствовать ожиданиям окружающих составляет 39,5 и свидетельствует о том, что подростки в какой-то мере ориентируются на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, испытывают умеренную тревогу по поводу оценок, даваемых окружающими, беспокоятся по поводу негативных оценок.
- Средний показатель низкой физиологической сопротивляемости стрессу составляет 21,6 и свидетельствует о том, что подростки имеют особенности психофизиологической организации, повышающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, снижающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.
- Средний показатель по шкале «проблемы и страхи в отношениях с учителями» составляет 46,4 и свидетельствует о том, что подростки имеют общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения.

С целью изучения самооценки эмоциональности подростков мы использовали тест «Характеристика эмоциональности».

Результаты методики показали, что подростки оценивают интенсивность своих эмоций на среднем уровне, т.е. они в целом считают, что бурно, эмоционально реагируют на события, происходящие в их жизни: сильно переживают по поводу экзаменов, с яростью реагируют на несправедливое обращение с собой, восторгаются и могут впадать в глубокое отчаяние, в тоже время некоторые другие ситуации не вызывают у них сильных эмоций.

Вместе с этим подростки несколько выше среднего оценивают длительность своих эмоций: склонны долго не прощать обиды, долго переживать из-за пустяков. Подростки в целом не считают, что эмоции оказывают отрицательное влияние на деятельность, но иногда им случается терять голову от страха или не удается собраться с мыслями в ответственной, напряженной ситуации. В целом подростки сами не считают себя эмоционально возбудимыми, но в определенных ситуациях быстро «закипают».

Для уточнения особенностей эмоциональной возбудимости подростков мы провели методику Суворовой «Определение эмоциональности», результаты которой показали, что 56% испытуемых имеют низкий уровень эмоциональности – подростки в силу своих личностных особенностей не склонны к эмоциональному реагированию или же просто не показывают свое отношение к событиям. 40% испытуемых имеют

средний уровень эмоциональности, что говорит о том, что подростки не склонны бурно реагировать на события, но и не проявляют безразличия. 4% испытуемых имеют высокий уровень эмоциональности, это свидетельствует о том, что подростки критически воспринимают некоторые значимые события в жизни, многое вызывает бурную эмоциональную реакцию - это может быть связано как с личностными особенностями, так и с кризисным периодом подросткового возраста.

Для выявления взаимосвязи между показателями эмоциональной возбудимости и тревожности мы проводили корреляционный анализ эмпирических данных с использованием критерия Пирсона.

По средствам корреляционного анализа нами выявлены положительные связи на уровне 0,05:

1. Между эмоциональной возбудимостью и самооценочной тревожностью, т. е. чем выше показатель эмоциональной возбудимости, тем выше самооценочная тревожность. Коэффициент корреляции равен 0, 282.
2. Между эмоциональной возбудимостью и межличностной тревожностью, т. е. чем выше показатель эмоциональной возбудимости, тем выше межличностная тревожность. Коэффициент корреляции равен 0,307.
3. Между эмоциональной возбудимостью и ситуативной тревожностью, т. е. чем выше показатель эмоциональной возбудимости, тем выше ситуативная тревожность. Коэффициент корреляции равен 0,286.
4. Между эмоциональной возбудимостью и общей тревожностью в школе, т. е. чем выше показатель эмоциональной возбудимости, тем выше общая тревожность в школе. Коэффициент корреляции равен 0,296.
5. Между эмоциональной возбудимостью и страхом самовыражения, т.е. чем выше показатель эмоциональной возбудимости, тем выше страх самовыражения. Коэффициент корреляции равен 0,296.
6. Между эмоциональной возбудимостью и страхом не соответствовать ожиданиям окружающих, т. е. чем выше показатель эмоциональной возбудимости, тем выше страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Коэффициент корреляции равен 0,329.

Значимые положительные связи на уровне 0,01выявлены:

1. Между эмоциональной возбудимостью и личностной тревожностью, т.е. чем выше показатель эмоциональной возбудимости, тем выше личностная тревожность. Коэффициент корреляции равен 0, 562.
2. Между эмоциональной возбудимостью и переживанием социального стресса, т. е. чем выше показатель эмоциональной возбудимости, тем выше показатель переживания социального стресса. Коэффициент корреляции равен 0, 466.
3. Между эмоциональной возбудимостью и фрустрацией потребности в достижении успеха, т. е. чем выше показатель эмоциональной возбудимости, тем выше фрустрация потребности в достижении успеха. Коэффициент корреляции равен 0, 372.
4. Между эмоциональной возбудимостью и низкой сопротивляемостью стрессу, т. е. чем выше показатель эмоциональной возбудимости, тем выше показатель низкой сопротивляемости стрессу. Коэффициент корреляции равен 0, 597.
5. Между эмоциональной возбудимостью и страхом в отношениях с учителями, т. е. чем выше показатель эмоциональной возбудимости, тем выше страх в отношениях с учителями. Коэффициент корреляции равен 0, 445.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмоционально возбудимые подростки склонны к личностной и ситуативной тревожности. Выявленную нами тенденцию необходимо учитывать при планировании психологической работы с подростками с высокой эмоциональной возбудимостью.

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И ПРАВА

УДК 37.03

Ю.В. Мазеина,
г. Шадринск

Проблемы соотношения правовой просвещенности подростков и уровня их правосознания в современном образовательном учреждении

Предметом исследования выступает правовое просвещение подростков в современном образовательном учреждении, а также проблемы формирования определенных уровней правосознания подростков. Кроме того, анализируются проблемы соотношения и зависимости правовой просвещенности подростков и уровней их правосознания.

Правовое просвещение, правовая информированность, правосознание подростков, уровни правосознания, правовая информация, образовательное учреждение

Анализ эволюции различных обществ убедительно доказывает важность социальной информации, которая оказывает заметное влияние на процесс социализации личности, становление ее характера, формирование ценностей и установок на определенные модели поведения. Видом социальной информации является правовая информация, которая, по мнению Т.А. Фирсовой, представляет собой функционирующие в обществе сведения о праве, правовых нормах, принципах, идеях, правотворческой, правоприменительной и правоохранительной деятельности [12, с. 173].

В юридической литературе 60-х гг. XX в. довольно часто употреблялось это понятие, которое рассматривалось с точки зрения то нормативного материала, то совокупности сведений о правовых установках, определяющих поведение людей в обществе. К настоящему времени данная проблема особенно актуализировалась в свете модернизации отечественного образования. Исследователям стало ясно, что при изучении роли правовой информированности подростков в обществе целесообразно говорить о системе ее механизма воздействия на субъектов права, предусматривающего вертикальную и горизонтальную плоскость действия. В первом случае поток сведений о праве исходит от государства либо контролируется им, в другом случае - в процессе межличностного общения субъекты формируют определенные сведения правового характера. Правовое образование в современной России должно стать не просто приоритетным. Государству необходимо поддержать выработанные системы правового обучения и воспитания подрастающей личности подростка.

Изучению проблем правовой информированности подростков стали уделять большое внимание во второй половине XX века, к концу которого исследователи доказывали, что данная категория является действенным инструментом реализации творческой роли права и позволяет гражданам использовать их права и свободы в реальной жизни [1, с. 84]. Однако следует заметить, что правовая информированность подростков выступает как степень овладения человеком правовой информацией, обусловленной во многом именно образованием, правовым опытом, социальным статусом, интересами и психологической установкой индивида. Она способствует формированию уважения к правовому закону, развивает правовое мышление и не может не оказывать влияние на правовое сознание личности.

Эффективность правового регулирования во многом зависит от отношения подростков к праву, от степени осознания ими правовых положений. Правовая информация является важным каналом воздействия на правовую культуру и правосознание подростков. На современном этапе развития права это утверждение приобретает особое значение. Многие специалисты приходят к выводу, что утверждение французского юриста Ж. Карбонье о том, что человеку, «обладающему развитым правосознанием, не так уж и нужна информация о законе, при таком правосознании гражданин сумеет понять, что является законным», можно считать архаизмом, ибо настоящее общество требует глубоких знаний права у его субъектов [6, с. 107]. Таким образом, и в рамках правового образования необходимо обеспечить правовую грамотность подростков, причем эта проблема приобретает государственный характер. При этом актуализируются и вопросы подготовки преподавателей права, способных в образовательном пространстве самостоятельно познавать право в условиях его динамичности и специализации. Последнее позволило многим исследователям констатировать так называемый процесс «инфляции права». Контроль над этим процессом стал постоянной озабоченностью многих западноевропейских стран. Это актуализировалось и обязательством информировать общественность о новых нормативно-правовых актах, развитии международных источников права, применении международных норм во внутреннем правовом порядке.

Согласно А.Ф. Шебанову, на подростка может воздействовать различная правовая информация, в том числе официальная и неофициальная. Носителем первого вида правовой информации могут выступать нормативно-правовые акты, отдельно рассматриваемые нормы права. Среди такой информации следует обратить внимание и на ту, которая содержится в документах правоприменительного характера, статистических отчетах или даже отдельных справочниках. Неофициальная правовая информация представляет собой сведения различных юридических наук, с которыми может познакомиться субъект, в том числе в процессе правового обучения [13, с. 61]. По мнению А.Б. Венгерова, в правовой информации могут быть выделены два круга явлений:

- информация, заключенная в нормах права о должном и возможном поведении людей или их объединений; при этом правовая норма рассматривается как информация о санкционированной модели поведения;
- вторым кругом является та правовая информация, которая исходит от информационно-поисковой системы [2, с. 271].

В юридической литературе конца XX в. был поставлен вопрос о соотношении понятий «информация» и «знание» применительно к праву. Следует заметить, что эти дефиниции нетождественны.

Необходимо заметить, что сведения для индивида имеют тем больше информации, чем больше объем памяти потребляющей системы и выше уровень ее организации. Таким образом, по мере повышения уровня правовой информированности подростков происходит упорядоченность правовых знаний и увеличивается потребность в новой правовой информации. С одной стороны, следует подчеркнуть, что правовая информация - обязательная предпосылка правовой информированности подростков, а с другой - это ее результат.

Н.Я. Соколов определяет правовую информированность как уровень знания права, достигнутый в результате воздействия на сознание человека определенной правовой информации [11, с. 14].

Некоторые юристы предложили выделить в системе правовой информированности несколько уровней. Социологические опросы, проводимые в России в конце XX в., выявили низкий, средний, высокий уровень правовой

информированности людей. Так, например, высокий уровень правовой информированности может характеризоваться активным поведением самого субъекта, его постоянным интересом к праву, развитыми потребностями получать новую правовую информацию, расширять свои знания о праве. При этом важным становится формирование умений самостоятельно пополнять свои знания, ибо правовая информация представляет собой комплекс динамично изменяющихся сведений [1, с. 86].

Изучение данной проблемы сталкивается с необходимостью рассмотреть механизм и факторы правовой информированности. Согласно позиции Р.К. Русинова, для того чтобы поведение личности было правомерным, не требуется знание нормативных предписаний, вполне достаточно, чтобы человек был знаком с правовыми принципами, общими требованиями для руководства ими в своих поступках [9, с.8]. Подобную точку зрения защищает Ю.В. Кудрявцев, считая, что «знания нормативных положений не являются гарантией от их нарушений. Главное заключается в другом — а именно в уровне отношения лица к норме, ценностям в обществе, которые охраняются и защищаются им» [7, с. 132]. Заметим, что доминирование подобных концепций в некоторой степени принижает роль правового образования в обществе. Если надеяться только на то, что стихийные регуляторы воздействия на подростка самостоятельно структурируются в нем и приведут к однозначно позитивным последствиям, в том числе объективным стремлениям правомерно решать все вопросы, то целенаправленное воздействие в решении данного вопроса становится ненужным. Здесь целесообразно обратиться к словам И.А. Ильина, который заметил, что «народ, не знающий законов страны, ведет внеправовую жизнь или довольствуется самодеятельными зачатками права» [5, с. 96].

В процессе правового образования важной проблемой становится не простое усиление потока правовой информации, а формирование уважения к праву. Философы и правоведы пытались дефинировать это слово. К настоящему времени принято считать, что уважение - это требование нравственных регуляторов, подразумевающих особое отношение к людям, в котором признается фактическое достоинство личности. Оно реализуется в соответствующих действиях, мотивах, социальных условиях жизни общества. Уважение базируется на общепринятых принципах справедливости, равенства прав субъектов, предоставляя свободу в их поступках.

Специалисты указывают на многоуровневое разделение уважения к праву [1, с. 87]. Обращается внимание на психологический и теоретический уровень явления, который и формируется на основе правовых знаний, представлений о норме права. Таким образом, обеспечение теоретического уровня явления взаимосвязано с закономерностями развития именно правового образования, в рамках которого формирование правовых знаний осуществляется целенаправленно.

В научной литературе правосознание рассматривается как источник правовой активности подростка, регулятор его правового поведения. Таким образом, правовоспитательный процесс признается в качестве разновидности социальной деятельности, направленной на формирование правосознания и правовой культуры общества, подростка, человека в целом. Рассматривая систему воздействия правового образования на формирование правосознания подростков, необходимо учитывать следующее. Личность невозможна без сознания, но и не может сводиться к нему. В правовом поле действует не сознание, а личность, которая регулирует свои поступки на основе сознания и посредством личностного компонента «входит» в общественную среду. При структурировании социального качества подростка не все элементы имеют одинаковую значимость. Таким образом, ведущей движущей силой поведения и

развития подростка становятся ее ценностные ориентации, потребности, мотивы [10, с. 136].

В правовом сознании выделяют различные составляющие. Очевидно, необходимо обратить на это внимание, ибо целенаправленное воздействие на подростка, взаимосвязанное с влиянием на его правосознание, не может стать результативным без выяснения наличествующего механизма подобного воздействия. В познавательный элемент правосознания подростка включены знания о праве, понятия и представления о нем. В этом случае действительно велика роль правовой информированности. Однако следует иметь в виду, что правовая информация может оказывать разное воздействие на процесс реализации права в зависимости от ценностных ориентаций подростка. Формирование последних обусловлено системой правового образования. Характер знаний о праве обусловлен не только качественностью источника информации о нем, но и способностью подростка все это правильно осмыслить, усвоить. В данном случае важно показать, что правовое образование не может и не должно существовать вне контекста единого образовательного пространства общества, а потому модернизация его отдельных элементов оказывает большое влияние на другие составляющие. Знания о праве должны отличаться подвижностью, динамизмом. Психологический элемент правосознания подростка связан с эмоциональным восприятием правовых явлений и способствует их самоактуализации, предопределяя активность в правовой сфере. Речь идет о социально-правовой психологии, включая правовые чувства, эмоции и настроения. Юридические мотивы поступков подростка, а также систему внутренней установки охватывает поведенческий элемент правосознания. Предпосылкой практической деятельности подростка выступает его волевая позиция [8, с. 277].

Правомерное социально-активное поведение подростков обусловлено их мотивационно-побудительной системой как непосредственного двигателя их деятельности.

Формирование социально-активного поведения подростков осуществляется именно в рамках правового образования в государстве, которое способно решить важные проблемы совершенствования правовой просвещенности общества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боер, В.М. Правовая информированность / В.М. Боер. – СПб. : ГУАП, 1998. – 116 с.
2. Венгеров, А.Б. Теория государства и права / А.Б. Венгеров. – 3-е изд. – М. : Юриспруденция, 2000. — 528 с.
3. Гершунский, Б.С. Стратегические приоритеты развития образования в России / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 1996. – № 5.
4. Голубева, Л.М. Нравственное воспитание как фактор предупреждения правонарушений несовершеннолетних / Л.М. Голубева. – Фрунзе : Мектеп, 1982. – 210 с.
5. Ильин, И.А.Основные задачи правоведения в России / И.А. Ильин. – М. : Просвещение, 1921. – 257 с.
6. Карбонье, Ж. Юридическая социология / Ж. Карбонье ; пер. и вступ. ст. В.А. Туманова. – М. : Прогресс, 1986. – 177 с.
7. Кудрявцев, В.Ю. Правовое поведение: норма и патология / В.Ю. Кудрявцев. – М. : Наука, 1982. – 287 с.
8. Лихачев, Б.Т. Педагогика : курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М. : Прометей, 2000. – 528 с.

9. Русинов, Р.К. Некоторые вопросы системного подхода к совершенствованию юридического образования / Р.К. Русинова // Российский юридический журнал. – 2011. – № 1.

10. Сибиряков, С.Л. Предупреждение девиантного поведения молодежи / С.Л. Сибиряков. – Волгоград, 1998. – 581 с.

11. Соколов, Н.Я. Правовая информированность общества: сущность и содержание / Н.Я. Соколов // Советское государство и право. – 1981. – № 11.

12. Фирсова, Т.А. Проблема формирования правового сознания у школьников-подростков / Т.А. Фирсова // Проблемы социальной психологии XXI столетия. Т. 3 : материалы конф. / под ред. В.В. Козлова. – Ярославль, 2001. – 375 с.

13. Шебанов, А.Ф. Право как классовый регулятор общественных отношений / А.Ф. Шебанов. – М. : РИО ВЮЗИ, 1978. – 119 с.

УДК 37.035.6

Е.М.Салазкина,
г. Шадринск

Символы Государства и Родины в воспитании патриотических чувств

В статье рассматривается проблема соотношения государственной символики и патриотических образов Родины, как фактор воспитания патриотических чувств подрастающего поколения.

Символика, патриотизм, символы государственности, государство, Родина.

Что такое символ? «Толковый словарь живого великорусского языка» В.И. Даля определяет слово «символ» как «полную картину, сущность в немногих словах или знаках» [1; 190]. Известный богослов Павел Флоренский определял символ как: «такого рода существо, энергия которого срастворена с энергией другого, высшего существа, поэтому можно утверждать, – хотя это и могло бы показаться парадоксальным, – что символ есть такая реальность, которая больше себя самой» [2; 302].

Делая вывод из вышесказанного, определим символ как *предметный образ и глубинный смысл, объединяющий то или иное сообщество, сплоченное общей целью* (то есть живущее с общей мыслью).

Что является символами государства? Ответ на этот вопрос очевиден: важнейшие символы любого государства – это его герб, флаг и гимн. Три символа нашего государства: двуглавый орёл, бело-сине-красный флаг и слова гимна положенные на музыку А.В. Александрова казалось бы, знакомы любому россиянину. Однако, не лукавя спросим себя: «Знаю ли я, что обозначают цвета российского триколора? Почему орёл на государственном гербе двуглавый? Помню ли я навскидку слова государственного гимна?» Искренние аплодисменты пусть будут наградой уже тем, кто дал хотя бы пару разумных ответов.

Но так ли важно знание государственной символики? Нет ли преувеличения её роли в формировании сознания гражданина государства?

Обратимся к опыту прошлого. Можно по-разному относиться к истории нашей страны прошлого столетия. Осмысление истории и навешивание ярлыков будет идти ещё не одно десятилетие. Чего мы не можем отрицать, так это чёткого осознания

единения каждого советского гражданина со своим государством, народом на основе чувства патриотизма, подкреплённого узнаваемыми красного цвета флагом, золотой звездой Героя СССР, часами на Спасской башне Кремля, мотивом гимна на музыку А.В. Александрова. Эти образы, подкреплённые победой в ВОВ, первым полётом человека в космос, спортивными достижениями – близки, просты и узнаваемы даже современным поколением. С детских лет человек видит конкретный образ своей страны и народа воплощенный в понятном изображении герба и флага, слушая со школьной скамьи национальный гимн.

В современной школе знакомство учащихся с символами своего государства традиционно является одним из элементов воспитания детей в духе патриотизма. Знание основ государственной символики – важная составляющая исторического и гражданского образования школьников. Общее знакомство с символами государства (герб, флаг, гимн) происходит уже в начальной школе и постепенно дополняется в старших классах. Можно не сомневаться в том, что слова гимна и суть цветового решения российского триколора наши дети знают гораздо лучше некоторых родителей, потерявших ориентиры в пору чехарды атрибутики и обесценивания идеалов в 90-е гг. XX в.

Получаем цепочку: новое время – новые символы – новые ценности – новые герои, но кто они герои нового времени и что должны представлять собой новые ценностные ориентиры? Каким должен стать новый гражданин новой России? Разве уместны понятия: новый патриот, новая гражданственность, новая духовность. Неужели «разумное-доброе-вечное» – не вечно, но ведь это не пара туфель, сегодня новых, а к концу сезона стоптанных и никому не нужных. А если расширить современное поле символов? Символами России и в XXI веке могут считаться не только герб, флаг и гимн, но и наследие нашего прошлого: всё та же Красная Площадь, и Большой театр, и полет Ю. Гагарина. Мы наследники той страны, которая гордилась победой в Великой Отечественной войне, гордилась своими космонавтами, и лучшей в мире школой балета. Наше государство – это не только 20 лет строительства рыночной экономики.

Перед современным обществом стоит как никогда сложная задача: в эпоху перемен воспитать нравственно здорового человека, с высоким чувством гражданской ответственности и патриотизма. Решений предлагается много. 11 декабря 2011 г. Ивановский государственно-патриотический клуб партии «Единая Россия» провел круглый стол на тему «Роль символов России в сохранении народного единства». Участники круглого стола обсудили проблему и высказали предложения о том, что надо сделать, чтобы повысить роль символов России в воспитании патриотизма. Выдвигались различные предложения: необходимо активнее использовать социальную рекламу, Интернет и телевидение; надо возобновить печатать слов гимна на школьных тетрадях; торжественные фотографии в школе и дошкольных учреждениях необходимо делать на фоне Российской символики, символики родного края; включить в перечень экзаменационных вопросов по ряду предметов вопросы на знание символики государства и истории ее создания; увеличить количество часов уроков по краеведению; проводить встречи ветеранов с молодежью на фоне главных символов России; больше и лучше рекламировать конкурсы патриотической песни» и др. [3]

Да, это действительно нужно. Мы знаем, помним и прививаем нашим детям знания о символике государства. Только в памяти всплывают почти забытые строчки: «С чего начинается Родина?…». В современном обществе, как ни странно символы Государства, России, Родины перестали ассоциироваться друг с другом. Позабылось, затерялось где-то такое простое и важное слово РОДИНА. С чего начинается Родина современного ребёнка? Есть ли у современных детей ощущение гражданина Великой

страны, ощущение собственной сопричастности к Великой истории. Почему-то не покидает ощущение, что в современной системе ценностей мы *учим знать, но учим ли мы любить*? Учит ли современная школа любить той безусловной любовью, в которой, не задумываясь, произносят синонимами слова: Россия, Отечество, Моя страна, Мой край, Моя семья, Моя Родина?… Вопрос риторический.

Символ Родины, что это? Образ с плаката Родина-мать? Что такое Родина в судьбе и жизни человек? Родное место, приятное и близкое из детства. Родной дом, улица, школа, мама, друзья – вот они символы Родины, маленькая часть большой страны.

Что такое человек для государства? Кто-то пренебрежительно скажет: «винтик механизма». Вот именно, винтик, без которого механизм работать не будет, только человек должен знать об этом и тогда он почувствует свою значимость и сопричастность происходящему. А в сознании ребёнка тем более, должна укрепиться мысль о том, что он необходимая часть большой системы, член семьи, и он *полезен* своей семье. Он будущий бизнесмен, политик, врач, рабочий или учитель – он тот, кто может принести пользу государству. Люди, работающие на благо общества, были символами в СССР. Дать человеку почувствовать свою значимость и ориентир, к которому нужно стремиться (в том числе финансовый) – означает сформировать человека.

Человек подсознательно хранит и бережёт то, что любит. Человек гордится тем, что созидает сам. У человеческой памяти есть замечательное свойство – помнить моменты, когда человеку было хорошо, легко, моменты за которые не стыдно, когда человек был *горд* собой и своим окружением, *верил* в свои силы и нерушимость бытия, знал что делает, был уверен в поступке. А вот и ключевое слово – *вера*. Верить значит знать, знать что иначе, чем ты веришь, быть не может. Можно сколько угодно рекламировать символы современной России, но это не принесёт результата, если не появится *веры в сопричастность судьбы человека с судьбой государства*. Должен быть чёткий ассоциативный ряд, так знакомый поколению, рождённому в СССР: Россия – великая страна, Москва – столица России, мой край – это та часть, без которой не будет Моей Родины. Вера воспитывает совесть. Совесть – ориентир нравственно здорового человека. Мы знакомим детей с историей, традициями, обычаями, культурой и искусством великой страны. Наше историческое и культурное наследие не может не вызывать гордости. 1150 лет истории русской государственности не просто красивая круглая дата. Страну от первого государства в Новгороде до суверенной Российской Федерации сохранили и взрастили люди, имена и дела которых навсегда вписаны в нашу историю. Памятные места в отдельных городах России, люди-символы, жившие рядом – часть большой истории, а значит в воспитании патриотизма, гражданственности необходимо обращать внимание и на эти исторические и культурные ориентиры. Грамотное знакомство с этим наследием может принести желаемые дивиденды в виде искренней любви и гордости за своё Отечество.

Символика современной суверенной России была утверждена не так давно – 8 декабря 2000 г. Герои нашего времени ещё не получили всенародного признания, но современное поколение уже нуждается в своих героях, символах и атрибутике. Привить нравственные ориентиры, мораль, чувство гражданственности и патриотизма, духовного единения со своим народом, малой Родиной и государством задача не простая и от её решения во многом зависит наше будущее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. Том 4 [Текст] / В. Даль. – СПб., 1882. – 710 с.

2. Ивановский ГПК провел круглый стол на тему «Роль символов России в сохранении народного единства» // Государственно-патриотический клуб [web-сайт] / Всерос. полит. партия «Единая Россия». – М., 2008. – Режим доступа: http://gpclub.ru/news/0x24x520x4477.html.

3. Флоренский, П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях [Текст] / П.А. Флоренский. – М. : Прогресс, 1993. – 324 с.

УДК 347.96

Д.Д.Смирнов,
г.Шадринск

Теоретический анализ понятия профессионально-этическая культура сотрудников ОВД

В статье рассмотрен теоретический анализ понятия профессионально-этическая культура сотрудников ОВД, выделены требования к личности специалиста и основные компоненты профессионально-этической культуры сотрудников ОВД.

Профессиональная культура личности, профессионально-этическая культура,

Одним из составных элементов общей культуры человека является профессиональная культура личности. Под профессиональной культурой личности понимается определенный уровень способностей, знаний, умений, навыков, необходимых для успешного выполнения специальной работы.

Профессиональная культура сотрудников ОВД включает в себя правовую и этическую культуру, представления о социальной значимости конкретного вида труда, представление о профессиональном идеале, путях и средствах его достижения, развитое чувство профессиональной гордости, профессиональной чести и ответственности.

Как указывает Г.И. Андреев, главная особенность профессионально-этической культуры сотрудников ОВД заключается в ее нормативном характере, то есть все требования к их моральному облику и правилам поведения при выполнении служебных обязанностей закреплены в различных нормативно-правовых аспектах и являются обязательными для соблюдения. [1, С. 25]

Профессиональная культура сотрудника ОВД выражается в том, что он имеет дело с людьми, защищает их права, законность, правопорядок, оказывает воздействие на них, опираясь на имеющиеся законы, мораль, этические нормы общества.

В условиях конфликтности все чаще сотрудники ОВД выступают в роли арбитра, живой стены и в этих условиях они выполняют разнообразные функции: воспитательные, профилактические, коммуникативные, организаторские, реализация которых требует напряжения психики, собранности. Это важнейший фактор, усиливающий роль морально-психологических знаний в правоохранительной деятельности служащих ОВД [8,С.56].

Важным фактором выступает и нормативность общения сотрудников ОВД с гражданами. Свободный (непринужденный) диалог, например, в плане общения коренным образом отличается от допроса обвиняемого или подозреваемого не только тем, что в последнем случае на кон поставлены свобода, а иногда и жизнь участников процесса, но и тем, что следователь в ходе допроса не может выйти за рамки закона, применять незаконные приемы.

Именно эти факторы являют собой основание для непрерывного процесса формирования и развития профессионально-этической культуры у сотрудников ОВД.

В содержании профессиональной культуры сотрудников ОВД выделяют совокупность стержневых компонентов: культура мышления, культура общения, поведения и внешнего вида, духовно-нравственная культура.

Культура мышления включает: высокоразвитые способности к научной обработке социальных явлений и фактов, относящихся как к личности граждан, так и поведенческой деятельности, к личности самого сотрудника; рефлексия, побуждающая к самосовершенствованию в личностном и профессиональном отношении; интуиция, которая способствует мгновенно верным решениям в сложных ситуациях.

Духовно-нравственная культура это критерий профессионализма сотрудника ОВД и включает: знание нравственных норм и правил общения; культура речи; владение методами воздействия на личность.

Культура общения включает педагогический такт: способность выбрать правильный, адекватный подход к гражданам; уважение личности другого; деликатность, чувство меры, саморегуляция, эмпатия, выдержка [7,С.12].

Исследователями выделяются признаки профессионально-этической культуры сотрудников ОВД: интеллигентность; развитый интеллект; устойчивая правоохранительная направленность интересов и потребностей; гармония умственного, нравственного и физического развития; гуманизм; общительность; дисциплинированность; ответственность, развитый долг; такт, кругозор, способность к творчеству; мастерство общения.

В контексте профессионально-этической культуры Г.И. Андреев, Д.В. Грабельский, А.Ф. Возный, О.Д. Вьюшин, В.Л. Васильев, В.В. Домбровский, Д.П. Котов и другие разработали требования к сотрудникам ОВД. [2,С.14; 3, С.48-50].

Применительно к личности специалиста той или иной службы ОВД выделяют несколько требований: общие, предъявляемые ко всем категориям сотрудников ОВД; специальные, связанные со спецификой осуществления деятельности.

Общие требования включают: 1) требования, связанные с содержанием работы сотрудников ОВД как видом государственной службы и политической деятельности. Положения сотрудников ОВД в системе государственных органов обусловливает предъявление особых требований. Важнейшие из них – моральное и политическое доверие; 2) требования, связанные с правовой регламентацией деятельности. Ярко выраженный правовой характер деятельности сотрудников ОВД существенно отличает ее от других видов человеческой деятельности и предопределяет ее психологическое своеобразие. Обязательное требование к профессии сотрудника ОВД – глубокое знание законов и подзаконных нормативных актов, которые обусловливают так называемое юридическое мышление, то есть способности к анализу, синтезу, обобщению и отражении. В речи наличных ситуаций с позиции усвоенных и осознанных норм и права, закономерностей их функционирования в обществе; 3) требования, связанные с противодействием заинтересованных лиц. Несовпадение, противоречие и столкновение человеческих интересов в ходе осуществления деятельности сотрудника ОВД придает ей характер борьбы и обусловливает в качестве требования к его личности наличие умений применять организационно-тактические и психологические приемы во взаимоотношениях с лицами, оказавшимися в поле деятельности; 4) требования, связанные с наличием властных полномочий. Одно из важнейших профессиональных требований к личности сотрудника ОВД – умение разумно, законно пользоваться властью. Правомерность и целесообразность использования власти зависит от личных качеств сотрудника ОВД. Деятельность сотрудника ОВД отличается высокой эмоциональной напряженностью, но при этом он

обязан сохранять объективность; 5) требования, связанные с сохранением служебной тайны. Нормативные акты МВД РФ определяют требования к режиму секретности. Сохранение сведений в тайне имеет свои психологические особенности: человек может испытывать потребность поделиться своими мыслями с другими, а сотруднику ОВД требуется умение молчать; может быть и искушение показать значимость своей работы, поделиться успехом, но требуется соблюдение конспирации; 6) требования, связанные с социально-психологической атмосферой деятельности сотрудника ОВД. Действия сотрудников ОВД всегда находятся в фокусе общественного мнения. От него ждут умелых действий и в этой обстановке сотрудник должен учитывать секторы психологической атмосферы, в которой формируются впечатления, складываются определенные, иногда ошибочные мнения; 7) требования, связанные с разнообразием деятельности – быстро включаться в новое дело, мобильность, приспособленность к новым условиям, тщательное выполнение монотонной технической операции; 8) требования, связанные с дефицитом времени, своеобразием внешних условий – преодоление негативных психологических качеств (поспешность, растерянность, торопливость и т.д.); он должен уметь правильно организовать свой труд, чередовать различные виды деятельности, выполнять правила гигиены умственного труда [1,С.25]

Важным качеством личности сотрудника ОВД в исследованиях показана правовая сознательность. Под правовой сознательностью трактуется отношение (на основе совокупности взглядов и представлений о правовых явлениях, убежденности в необходимости существующего права, законности и правопорядка) к правовому идеалу, проявляющееся в правоприменительной и правотворческой деятельности в общественной жизни.

Правовая сознательность, реализующаяся в деятельности сотрудников ОВД является индикатором правомерности тех или иных государственных актов. Правовая сознательность выступает существенным фактором эффективности деятельности сотрудника ОВД, что определяет и профессиональную пригодность и мотивацию. Нравственная сознательность в данном аспекте определяется как сознательное и убежденное отношение личности сотрудника ОВД к нравственному идеалу, формирующемуся на основе профессиональных представлений, взглядов, принципов, норм, правил служебного этикета, требующих сочетания личных коллективных и общественных интересов [1, С. 25].

Важным компонентом профессионально-этической культуры сотрудника ОВД считается профессиональный долг, являющийся главным проводником нравственного долга. Профессионально-нравственный долг сотрудников ОВД (борьба с преступностью, охрана общественного порядка) обусловливает специфику, особенности профессиональной морали сотрудников ОВД.

Важной особенностью профессиональной морали сотрудника ОВД является то, что ее нравственные требования тесно связаны с конкретными профессиональными задачами и направлены на их решение. Для выполнения профессионального долга сотруднику ОВД требуется обладание высокими нравственными качествами и первостепенное значение среди них отводится тем, которые зафиксированы в присяге сотрудника ОВД: мужество, честность, дисциплинированность, бдительность [6].

Все названные составляющие тесно связаны с профессионально-нравственными отношениями, обозначаемыми категориями «профессиональный долг», «профессиональная мораль», «профессиональная ответственность», «профессиональная этика» и др., которые находятся в реальной зависимости между результатом профессиональной деятельности и теми последствиями, которые имеют значение для общества.

Многомерный анализ имеющихся научных изысканий показывает, что в целом к профессионально-этическим качествам сотрудников ОВД относятся: требовательность к себе; принципиальность; правдивость; беспристрастность; высокая организованность; дисциплинированность; исполнительность; инициативность; честь и достоинство; тактичность; патриотизм; мужество и бескорыстие; благородство и самопожертвование; чуткость; верность долгу.

Итак, под профессионально - этической культурой следует понимать характеристику личности с точки зрения ее целостного нравственного развития, единства сознания и поведения, совокупность нравственных качеств, присущих сотрудникам ОВД.

Вышеизложенное позволяет выделить основные компоненты профессионально-этической культуры сотрудников ОВД:

Первый компонент профессионально-этической культуры сотрудников ОВД – **профессионально-личностный -** включает культуру нравственного сознания (знания о сущности, содержании и структуре морали, ее происхождения и закономерностях развития ее социальной роли); моральные чувства, эмоции, симпатии и антипатии; представления о нравственном и безнравственном; моральные ценности, принципы и нормы; нравственно-психологическую и социальную устойчивость; осознание социальной роли своей профессии; профессионально-этические качества (долг и ответственность, честность и правдивость, достоинство, мужество, терпимость, самообладание, готовность к самопожертвованию; профессионально-этическая позиция в повседневной служебной деятельности.

Второй компонент профессионально-этической культуры сотрудников ОВД – **нормативно - деятельностный** – включает культуру нравственных отношений и культуру нравственного поведения**,** нравственное отношение к своей деятельности, нравственные отношений между сотрудниками как субъектами этой деятельности, нравственные отношения в социуме; моральная ответственность за последствия своих действий;

Третий компонент профессионально-этической культуры сотрудников ОВД – **этико-коммуникативный** включает культуру общения (стиль, манеру общения, чувство такта, основные правила ведения речи); коммуникативно-этические установки (способность к симпатии, ориентация на признание положительных качеств другого); коммуникативные умения; владение нормативной речью.

Четвертый компонент профессионально-этической культуры сотрудников ОВД – **рефлексивно-позиционный** включает осознание потребности изменить себя, усовершенствовать свои личные качества; самоанализ, самооценка; направленность на самоизменение и самосовершенствование; культура умственного труда, позволяющие реализовать свои творческие потенциалы; углубленная оценка себя при сопоставлении с образами идеального сотрудника ОВД.

Основанием для выделения указанных компонентов является анализ научных исследований (В.М. Кукушкин, О.С. Олейников, П.Г. Пивоваров, А.В. Щеглов и др.), [4; 5] в которых мы выделяем в контексте нашего исследования ряд позиций:

1) понимание профессиональной культуры сотрудников ОВД, которая определяет сущностные характеристики правовой и этической культуры, спецификой которых является то, что сотрудник ОВД имеет дело с людьми, защищает их права, законности, правопорядок, оказывает воздействие на них, опираясь на имеющиеся законы, мораль, этические нормы общества; 2) этическая культура как составляющая профессиональной культуры сотрудника ОВД определяется совокупностью культуры мышления, общения, поведения и внешнего вида, духовно-нравственной культуры. В этом требуется высокое развитие способности к научной обработке социальных

явлений, рефлексия, интуиция, информационная компетентность; 3) духовно-нравственная культура определяет гуманистическую направленность личности и создание благоприятной атмосферы, способствующей взаимопониманию, при этом требуется знание нравственных норм и правил общения, культуры речи, способность выбрать правильный тон, подход, саморегуляция, культура сотрудничества; 4) сотрудник ОВД своей деятельностью утверждает культуру взаимоотношений между людьми, является творцом культурных ценностей и чем выше его культура, тем больше успехов он достигает в своей профессиональной деятельности; 5) личностные проявления сотрудников ОВД, такие как убеждения, чувства, социально-обусловленные свойства и качества личности сотрудника ОВД определяют цельность и устойчивость профессиональной позиции, готовность к действиям, эмоциональное отношение к тем или иным сторонам деятельности, сознательные волевые усилия, отражают особые моменты профессиональных отношений, индивидуальное сознание, профессионально-этические представления; 6) правовое регулирование поведения сотрудников ОВД органично связано с функционирование их нравственной сознательности и наиболее рельефно они проявляются в нравственной профессиональной деятельности; 7) профессиональное достоинство определяет профессиональную позицию сотрудника ОВД и проявляют себя в виде установки на поступки, каждый из которых должен соответствовать социальной значимости профессии и общественному представлению об этой значимости; 8) профессиональная честь отражает готовность жить и действовать таким образом, чтобы не посрамить профессиональную честь, то есть формируется соответствующая психологическая установка на ответственное профессиональное поведение.

Итак, в целостном восприятии профессионально-этической культуры сотрудников ОВД четко обозначаются качества, к которым относятся: требовательность к себе, принципиальность, правдивость, беспристрастность, организованность, исполнительность, честь и достоинство, мужество. Анализ научной литературы позволил нам выделить ведущие компоненты профессионально-этической культуры сотрудников ОВД, которые вбирают перечисленные качества и формулируются как профессионально-личностный, нормативно-деятельностный, этико-коммуникативный и рефлексивно-позиционный.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, Г.И. Формирование профессионально-этической культуры курсантов образовательных учреждений МВД РФ : дис. … канд. пед. наук / Г.И. Андреева. – Чебоксары, 2002. – 250 с.
2. Вьюшин, О.Д. Повышение эффективности нравственного воспитания курсантов военных училищ МВД СССР : автореф. дис. … канд. пед. наук / О.Д. Вьюшин. – М., 1982. – 23 с.
3. Домбровский, В.В. О функциях профессиональной правовой культуры сотрудников милиции / В.В. Домбровский // Актуальные проблемы деятельности органов внутренних дел. – Л., 1986.
4. Кукушкин, В.М. Профессиональная этика, этикет и такт работника ОВД / В.М. Кукушкин. – М., 1991.
5. Олейников, В.С. Теоретические основы нравственно-правового воспитания сотрудника органов внутренних дел России : автореф. дис. … докт. пед. наук / В.С. Олейников. – СПб., 1993. – 34 с.
6. Роша, А.Н. Стимулирование служебной деятельности работника милиции / А.Н. Роша. – М. : Академия МВД СССР, 1971. – 87 с.
7. Томашев, А.Н. Формирование педагогической культуры у руководителей – организаторов воспитательной работы исправительно-трудовых учреждений : автореф. дис. … канд. пед. наук / А.Н. Томашев. – СПб., 1992. – 16 с.

8. Щеглов, А.В. Воспитание профессиональной нравственной культуры сотрудника органов внутренних дел России : дис. … канд. пед. наук / А.В. Щеглов. – СПб., 1994. – 209 с.

УДК 908

М. Н. Федченко,
г. Курган

Участие молодежи Урала в освоении целинных и залежных земель (1954-1961 гг.)

Исследуется исторический опыт трудового воспитания молодежи Урала в процессе освоения целинных и залежных земель в 1954-1961 гг.

Урал, молодежь, целинные и залежные земли, трудовая активность.

Февральско-мартовский (1954 г.) пленум ЦК КПСС, принявший решение об освоении целинных и залежных земель, одобрил инициативу комсомола «об организованном направлении в добровольном порядке на работу в МТС и совхозы, осваивающие новые земли, из числа комсомольцев и молодежи 100 тыс. механизаторов» [1]. Первоначально правительство СССР планировало освоить в Оренбургской области в 1954-1955 гг. 812,5 тыс. *га* целины и залежей. Руководство этой области приняло решение о возрождении к плодородию не менее одного миллиона гектаров. В течение года в Челябинской области надо было поднять 440 тыс., Курганской – 250 тыс., в Башкирии - 400 тыс. *га* новых земель [2].

В райкомах, горкомах ВЛКСМ и на крупных предприятиях Урала создавались комиссии для отбора молодежи на целину. Правительством СССР планировалось направить в 1954-1955 гг. из Свердловской области в целинные районы около четырех тысяч юношей и девушек. Поступило свыше 18 тыс. заявлений. Уехало на освоение новых земель около пяти тысяч молодых свердловчан. Пермской областной организации ВЛКСМ надо было направить в течение двух лет на целину свыше 3,2 тыс. чел. Было подано более 20 тыс. заявлений. К декабрю 1955 г. целину осваивали свыше трех тысяч посланцев Пермской области. На освоение новых земель Павлодарской, Омской, Саратовской, Курганской и других областей выехало около двух тысяч юношей и девушек Удмуртии [3].

На целинные земли Урала направлялась как местная молодежь, так и добровольцы из других регионов. В 1954-1955 гг. в оренбургские степи прибыло более 16 тыс. первоцелинников, в том числе примерно шесть тысяч из городов и районов Оренбургской области. На целинных землях Курганской области к концу 1954 г. трудилось примерно три тысячи местных молодых жителей и более 2,5 тыс. юношей и девушек из Свердловской, Костромской, Брянской областей, Удмуртии. В Башкирии и Челябинской области освоение новых земель осуществлялось в основном силами местной молодежи. В 1954-1955 гг. в четыре новых целинных зерносовхоза и другие хозяйства Башкирии было направлено свыше трех тысяч комсомольцев. В Челябинской области целину поднимали свыше 8,5 тыс. юношей и девушек, которые составили основной костяк 11 новых зерносовхозов [4]. В целом по стране правительственное задание по общественному призыву молодежи на целину было выполнено в короткие сроки. К июлю 1954 г. более 149 тыс. юношей и девушек выехали по комсомольским

путевкам в целинные регионы, а всего за 1954-1957 гг. в реализации этой хозяйственной программы приняло активное участие свыше 350 тыс. молодых людей [5].

Жизнь и труд юношей и девушек на целине во многом зависели не столько от комсомола, сколько от хозяйственных, государственных и партийных органов и организаций, которые обладали финансовыми, материальными возможностями, властными полномочиями для решения молодежных проблем. Однако это не означает, что молодежная общественная организация играла в жизни юношей и девушек малозначительную роль. Комсомольские комитеты и первичные организации постоянно и глубоко чувствовали настроения юношества, знали его нужды, остро реагировали на несправедливости, которые нередко исходили от руководящих чиновников и хозяйственников. Комсомол строго следил за выполнением правительственных решений о льготах первоцелинникам, ставил об этом вопросы на самых разных уровнях. Отъезжающим на целину выдавалось единовременное пособие в размере трехмесячной зарплаты, получаемой по месту их прежней работы, переезд осуществлялся за счет государства. В целинных совхозах и МТС была предусмотрена система премиальных доплат к зарплате, велось крупное капитальное жилищное и культурно-бытовое строительство. Все это благоприятно влияло на мотивацию участия в освоении новых земель. Улучшить свое материальное благосостояние, получить жилье, создать семью – таковы были побудительные мотивы людей знающих, трудолюбивых, серьезно строивших планы на будущее. Однако значительную часть добровольцев, особенно самых младших возрастов и людей, не приученных к труду, целина привлекала возможностью «прокатиться» за счет государства в далекие незнакомые края, совершить «романтическое» путешествие.

Большинство молодых первоцелинников стойко, мужественно, а иногда и героически преодолевало трудности, работало добросовестно, напряженно и добивалось успехов. В 1954 г. на освоение целинных земель Оренбуржья прибыло свыше 11 тыс. чел., около 7 тыс. из них участвовали в весенних полевых работах. 473 комсомольско-молодежные бригады, в том числе 150 женских, соревновались за качественное проведение полевых работ, производительное использование техники. В течение 1952-1954 гг. первенство в областном соревновании молодых трактористов удерживала женская бригада В. Концибер. В 1953 г. она выполнила план тракторных работ на 164,5 %, на 1056 *га* получила по 9,5 *ц* зерна с *га*, а на целинных землях – по 14,8 *ц* с *га*. В 1954 г. эта бригада вспахала свыше одной тысячи гектаров целины и залежей, выработала на трактор по 1290 *га* условной мягкой пахоты. Победителем всесоюзного соревнования по итогам 1955 гг. стала молодежная тракторная бригада А. Жирноклеева – участница Всесоюзной сельскохозяйственной выставки в Москве. В 1954-1955 гг. в Адамовском, Новоорском, Домбаровском и Кваркенском районах было создано 11 новых зерносовхозов, которыми было освоено 350 тыс. *га*, что составляло около четверти всех целинных и залежных земель, введенных в хозяйственный оборот Оренбуржья. «Столицей» целинных районов области называли совхоз «Комсомольский», где в 1955-1956 гг. было поднято 42,5 тыс. *га* новых земель [6].

Среди 254 молодежных тракторных бригад Челябинской области лучших показателей в 1954 г. добилась бригада Р. Башакова, которая за десять дней засеяла 1745 *га*, в том числе 260 *га* по целине, вспаханной той же весной. Кроме того, на глубину 25-27 см было поднято 500 *га* целинных паров. Все тракторные агрегаты вели сев и в ночное время, не останавливались в обеденный перерыв, а на загрузку сеялок уходило всего лишь две-три минуты. Комсомольская группа бригады, возглавляемая лучшим трактористом Ш. Мухаметзяновым, ежедневно подводила итоги работы каждого члена коллектива. Здесь активно работали агитаторы, редактор «боевых листков», комсомольский контрольный пост, имелась передвижная библиотечка. Опыт

бригады освещался обкомом ВЛКСМ в печати. В 1954-1955 гг. Челябинская область освоила 724 тыс. *га* целины и залежей. В 1952 г. область еще завозила хлеб из других регионов, а в 1954-1955 гг. здесь было заготовлено зерна вдвое больше, чем требовалось для внутреннего потребления [7].

Весной 1954 г. для подъема целины и залежей в Курганской области было создано 30 тракторных отрядов и 108 бригад, большую часть которых составляла молодежь. За 1954-1955 гг. в области было распахано 444 тыс. *га* целины, в том числе в Усть-Уйском (ныне Целинном) районе – 100 тыс. *га*. За два года в этот район прибыло более 500 добровольцев. О том, как они жили, работали и учились, свидетельствуют их письма и воспоминания. Мы проанализировали несколько таких источников по передовой в области МТС имени Н. Д. Томина. Первоцелинники были поселены в основном на частных квартирах, прошли краткосрочные механизаторские курсы при МТС, были вовлечены в школы сельской молодежи, кружки художественной самодеятельности. В молодежной бригаде С. Гомзякова трудились 24 человека, в том числе 12 комсомольцев. В 1954 г. бригада заняла первое место в областном трудовом соревновании, выработав по 1212 *га* на трактор и перевыполнив задание по вспашке целины в два раза. Все члены бригады получили почетные грамоты ЦК ВЛКСМ, а бригадир был награжден в 1957 г. орденом Ленина [8]. Но так работали далеко не все. Бывшие директор и главный бухгалтер этой МТС вспоминали о том, что часть «первоцелинников» работала плохо, пьянствовала, но настойчиво требовала у администраторов денег [9].

И все же большинство воспоминаний, собранных нами, «окрашены» в светлые тона. Секретарь Усть-Уйского РК ВЛКСМ в 1954-1957 гг. Н. Беспалов: «Когда мне приходится говорить о целине, то в первую очередь я вспоминаю настроение людей, их энтузиазм. Многому она (целина. –М. Ф.) меня научила. Ведь знаете, не каждому выпадает в жизни такое серьезное и ответственное дело. Оно необычно. Подобного не было раньше, не было готовых рецептов, что и как делать, не было опыта». Бывший бригадир тракторного целинного отряда (Усть-Уйский район) П. Кузнецов: Назначили меня в 1954 году бригадиром целинного отряда, вручив четыре новеньких трактора «ДТ-54», один колесный да молодежную гвардию к ним: восемь трактористов, восемь прицепщиков, учетчика и повара. Сейчас (1974 г. – М. Ф,) о том времени говорят высокими словами, называют его целинной романтикой. Не знаю, может так оно и есть, только на думу об этом нам времени не оставалось. Смена – 12 часов, земля – твердая. Работали, пока трактор идет, целина ведь, а не простая пашня. За два года подняли около трех тысяч гектаров, в 1956 г. собрали урожай в среднем по 16 *ц*, а местами по 25… Городские и деревенские парни «кочевали» вокруг деревни среди четырнадцати озер, врезались плугом в землю и не подозревали, что историю делают. Хорошее было время: трудное, но интересное» [10].

Комсомольские организации Урала принимали активное участие в мобилизации сельской и городской молодежи на уборку целинного урожая. В июле 1956 г. ЦК ВЛКСМ принял об этом постановление. В 1956 г. на уборке урожая трудилось свыше 500 молодежных комбайновых агрегатов, более 30 тыс. студентов и молодых рабочих Челябинской области. Было создано 24 ударных комсомольских отряда во главе с секретарями горкомов и райкомов ВЛКСМ. Отряд Советского района Челябинска в составе 105 чел. добился среднесуточной выработки на человека до 216 %. Комсомольские работники и активисты систематически организовывали воскресники, массовые выходы молодежи на тока, пункты приема зерна, охрану хлебных массивов от пожаров, рейдовые бригады по использованию транспорта и сельскохозяйственных машин [11].

Начинаz с 1956 г. в уборке урожая ежегодно участвовало около 12 тыс. студентов Башкирии. В 1956 г. в республике было создано 1250 молодежных комбайновых агрегатов, 1300 транспортных бригад и 1400 бригад по очистке зерна на токах. Более одной тысячи комсомольских контрольных постов и отрядов следили за качеством уборки и сохранностью урожая. 250 юношей и девушек целинного совхоза «Матраевский», рискуя жизнью и здоровьем, спасли от пожара полторы тысячи гектаров пшеницы. В разгар уборки в зерносушилке Буздякского пункта обрушились колосники печи. Машинист, комсомолец Я. Амиров и молодой кочегар З. Саитов, рискуя жизнью, осуществили ремонт в горячей печи и спасли сотни тонн влажного зерна. Они были награждены почетными грамотами Президиума Верховного Совета Башкирской АССР [12].

В 1956 г. на полях Оренбуржья работало свыше 1200 молодежных комбайновых агрегатов. Условия уборки урожая были дождливыми. Опытный комбайнер, Герой Социалистического Труда, повторивший в мирное время подвиг А. Маресьева, П. Нектов щедро делился с молодежью опытом уборки урожая в сырую погоду. Внимательно изучив методы его работы, комсомольцы совхоза «Адамовский» вызвали Героя на соревнование. По призыву обкома комсомола в нем участвовало 800 комсомольских комбайновых агрегатов и почти 700 экипажей лафетных жаток. Один из инициаторов этого мероприятия Г. Киот досрочно справился со своими обязательствами, убрав одну тысячу гектаров пшеницы. Молодым комбайнерам С. Лычагину, И. Шелкоусову и трактористу В. Михееву было присвоено звание Героя Социалистического Труда. Бывший слесарь из Орска С. Лычагин прибыл в Адамовский район по комсомольской путевке в 1954 году. В первый целинный год его молодежная тракторная бригада подняла 6730 *га* новых земель и являлась одной из лучших в области. Получив в 1956 году два новых комбайна «С-6», он создал комсомольско-молодежный агрегат, который за 24 дня убрал зерновые культуры с площади в 1520 *га* и намолотил 138 тыс. пудов хлеба. Стимулировала ударный труд молодежи и премиальная система его оплаты. 200-рублевые заработки за смену были обычными для механизаторов, которые нередко работали на уборке урожая до 20 часов в сутки. В комитете комсомола совхоза «Адамовский» оперативно отслеживали ход уборки, остро реагировали на все то, что мешало работе. В хозяйстве действовало девять комсомольских контрольных постов, которые следили за качеством уборки, использованием машин, трудовой дисциплиной, будоражили коллектив «молниями» и «тревогами», пока совхоз первым в районе не выполнил своих обязательств и не дал стране более двух миллионов пудов хлеба. А весь Адамовский район засыпал в закрома государства свыше 25 млн пудов зерна. Это было в 18 раз больше, чем в высокоурожайном 1953 году [13].

Много зерна пропадало под дождем на глубинных токах. Комсомольцы укрывали хлеб брезентом, организовывали соревнование водителей по его своевременной вывозке, проводили воскресники по очистке и сушке зерна. В 1956 году в спасении урожая в Оренбургской области участвовали 22,7 тыс. юношей и девушек городов области, шесть тысяч студентов и молодых рабочих Москвы, Свердловска, Воронежа, Краснодара [14].

В 1956 г. за ударный труд на целине около двух тысяч юношей и девушек Оренбуржья были награждены орденами и медалями, около трех тысяч – знаком ЦК ВЛКСМ «За освоение новых земель, более пяти тысяч – почетными грамотами обкома комсомола. За активное участие в уборке урожая Оренбургская областная, Адамовская, Кваркенская, Новоорская, Домбаровская, Акбулакская районные, Оренбургская, Орская, Бузулукская, Новотроицкая городские, первичные организации 14 совхозов, 7 МТС, 11 колхозов, 11 учебных заведений, 7 промышленных предприятий области были

награждены почетными грамотами ЦК ВЛКСМ. В 1956 г. за успехи в труде на целинных землях, сдаче государству 150 млн пудов хлеба Оренбургская область была награждена орденом Ленина. Такую же награду получила Челябинская область, сдавшая государству 90 млн пудов хлеба. 80 млн пудов зерна, вдвое больше, чем в 1955 г., дала стране Башкирия, 65,3 млн пудов – Курганская область [15].

Молодые уральцы выезжали на уборку целинного урожая и в другие регионы. В 1958 г. из Свердловской области на Алтай, в Красноярский край и Казахстан было направлено восемь тысяч человек, из Пермской области в Кокчетавскую и Кустанайскую области – около шести тысяч [16].

Комсомол Удмуртии шефствовал над целинным Атбасарским районом Акмолинской области. Прибыв в 1958 г. на место уборки урожая заранее, удмуртская молодежь, пока созревала пшеница, строила жилые дома, школы, готовила технику. На полях района работало 1500 комбайнов, 1300 тракторов, более 1000 жаток, 4500 автомашин. Итоги трудового соревнования освещались в газете «”Комсомолец Удмуртии” на целине». 1120 человек работали на уборочных машинах, около двух тысяч – на токах. По полторы-две нормы ежедневно выполняли машинисты жаток В. Чирков, В. Измайлов, П. Банников, А. Вахрушев. 23 октября Атбасарский район завершил уборку урожая, дав стране 27 млн пудов хлеба. За время работы в этом районе молодежь Удмуртии построила 23 жилых дома, 18 животноводческих помещений, отремонтировала 63 трактора, 144 комбайна, около 300 единиц другой сельскохозяйственной техники, дала 25 концертов художественной самодеятельности, выпустила 52 газеты, прочитала много докладов. За активное участие в уборке урожая 1958 г. около 400 юношей и девушек Удмуртии были награждены медалями «За освоение целинных земель», 220 – знаком ЦК ВЛКСМ – «За освоение новых земель», около двух тысяч – почетными грамотами ЦК ВЛКСМ и ЦК комсомола Казахстана [17].

В 1958 г. составе целинного отряда имени Уральского комсомола из Октябрьского района Свердловска насчитывалось 5,5 тыс. студентов, убиравших пшеницу в Кустанайской области. Комбайновый агрегат студентки медицинского института Г. Новиковой убрал пшеницу с площади более одной тысячи гектаров. В 1958 г. студенты помогли кустанайцам в уборке 20 млн пудов хлеба, заложили 17 тыс. *ц* силоса, заготовили около 180 тыс. *ц* сена, 96,6 тыс. *ц* соломы, построили и отремонтировали 31 жилой дом, 25 животноводческих помещений, четыре клуба и школы, три здания мастерских. Отряд имени Уральского комсомола занял первое место в трудовом соревновании отрядов городов, приехавших на уборку урожая в Кустанайскую область [18].

В 1950-е годы в развитии уральского земледелия преобладали экстенсивные методы работы. Проблема повышения урожайности решалась с трудом. Многое зависело от природно-климатических условий каждого года. Однако в этом направлении работа проводилась, а молодежь активно боролась за повышение урожайности сельскохозяйственных культур, в том числе и в районах освоения целинных земель. При освоении целинных и залежных земель хлеборобы столкнулись с проблемой ветровой эрозии почвы. В ее предотвращении и повышении плодородия почвы огромную роль сыграла агротехника, разработанная колхозным полеводом, ученым-опытником Т. С. Мальцевым из Курганской области. В 1955 г. Курганский обком ВЛКСМ принял постановление об участии комсомольских организаций в пропаганде и внедрении передовых агротехнических приемов, разработанных Т. С. Мальцевым. В этой области повсеместно проводились молодежные вечера и читательские конференции по книге колхозного ученого «Через опыт – в науку», а проблемы агротехники нередко выносились на комсомольские собрания. В 1958 г. в Курганской области «по-мальцевски» было обработано 54 % парового клина. В 1959 г.

область получила урожай зерновых культур по 16,5 центнеров с гектара, продала государству 90 млн пудов хлеба, или на 32 млн пудов сверх плана и была награждена орденом Ленина. В 1959-1961 гг. Курганская область имела наивысшие результаты по урожайности зерновых культур среди всех областей и автономных республик Урала. На втором месте находилась Свердловская область, на третьем – Челябинская область и Башкирская АССР [19].

Продолжительное время почти не росла урожайность в Оренбуржье. В 1953 г. она составляла по зерновым культурам 7,7 *ц* с *га*, в 1956 г. – 10,2 *ц*, а в остальные восемь лет из десяти (1947-1956) урожайность не превышала 5-6 *ц* с *га*. Об этом шла речь на пленуме Оренбургского обкома ВЛКСМ в сентябре 1957 г., рассмотревшего вопрос «Комсомолец – борец за высокую культуру земледелия». Несмотря на то, что пленум больше походил на агрономическое, а не на комсомольское мероприятие, он сыграл заметную роль в активизации молодых хлеборобов в борьбе за высокий урожай. В 1957 г. в соревновании за звание «Молодежная бригада высокой культуры земледелия» участвовало 240, в 1958 г. – 360, в 1959 г. – 397, в 1960 г. – 397, в 1961 г. – 358 тракторных и тракторно-полеводческих бригад Оренбуржья [20].

В 1959 г. молодежь Краснохолмского района Оренбургской области выступила инициатором «похода» за повышение плодородия почвы, а в 1960 г. – за стопудовый урожай. Здесь было создано около 300 молодежных тракторных агрегатов, десятки контрольных комсомольских постов по проверке качества проведения полевых работ. Молодежная тракторная бригада В. Бережко из совхоза имени Г. Димитрова на 400 *га* вырастила по 22 *ц* пшеницы с *га*, а на площади в 4,6 тыс. *га* – по 14,5 *ц*. Себестоимость одного центнера зерна составляла в бригаде 18 рублей – вдвое ниже, чем в среднем по району. В условиях засухи район получил по 13,2 *ц* зерновых культур с *га*. По Оренбургской области средняя урожайность зерновых культур составила в 1959 г. девять центнеров с гектара. Краснохолмский район продал государству вдвое больше хлеба, чем планировалось. Оренбургская область уже в сентябре 1959 г. дала стране 118 млн пудов зерна, или на 23,6 млн пудов больше, чем на это время 1958 г. . 13 млн пудов было продано сверх плана [21].

В 1960 г. молодежь колхоза «40 лет Октября» Бузулукского района Оренбургской области в целях получения стопудового урожая зерновых культур создала на 936 гектарах так называемый «комсомольский» севооборот. Члены комитета ВЛКСМ завели на каждое поле агрономический паспорт, составили книги по истории полей, организовали несколько воскресников по вывозке на поля навоза. В результате комсомольцы получили 122-пудовый урожай. В 1960 г. в Оренбургской области было создано 238 «комсомольских» севооборотов на площади 471,7 тыс. *га*, на поля вывезено 500 тыс. тонн навоза, 10 тыс. тонн золы, пять тысяч тонн птичьего помета. Урожай зерновых культур на «молодежных» полях Оренбуржья составил 14 *ц* с *га*, или на 3,1 *ц* с *га* больше среднего показателя по области. На участках 96 «комсомольских» севооборотов было получено по 16 и более центнеров зерновых культур с гектара. В Буртинском районе Оренбуржья на всех площадях «комсомольских» севооборотов было собрано не менее чем по 100 пудов зерна с гектара. Обком КПСС и облисполком наградили эту районную организацию ВЛКСМ переходящим знаменем и премировали мотоциклом [22].

Однако в 1960 г. стопудовый урожай, за который боролись комсомольцы, был получен только в двенадцати районах Оренбургской области из тридцати шести. Под «комсомольские» севообороты в основном отводились самые запущенные, засоренные участки. Успехи отдельных передовиков нередко заслоняли недостатки комсомола по распространению их опыта, в том числе и по внедрению правильных севооборотов [23]. Молодые механизаторы совхоза «Комсомольский» писали в «Комсомольскую правду»:

«Вот уже шесть лет трудимся мы на целине. Здесь мы отвечаем только за технику, а вот навести порядок на земле – вроде бы не наше дело. Об удобрениях, севооборотах, о борьбе с сорняками пока заботится только агроном. Механизатора волнует другое – «нагнать» гектары…» [24].

Составной частью системы земледелия в степном Оренбуржье продолжало оставаться создание лесных полос. В 1958 г. здесь было посажено свыше четырех тысяч гектаров леса, в том числе 1507 *га* силами молодежи. Этой работой занималась 251 первичная организация комсомола, свыше пяти тысяч юношей и девушек. Охрану лесных полос несли 95 комсомольских постов. В 1959-1960 гг. при участии молодежи было посажено более 7 тыс. *га* лесных полос. Хороших результатов добилось молодежное звено Г. Сальниковой из Чкаловского лесхоза. В 1959 г. звеньевая была награждена знаком «Отличник социалистического соревнования сельского хозяйства РСФСР», а в 1960 г. – почетной грамотой и золотыми часами ЦК ВЛКСМ. В 1960 г. звено получило 112 % сеянцев от планового выхода, систематически выполняло нормы выработки на 120-130 %. Звеньевая и ее подруги заочно учились в лесном техникуме [25].

Трудовой подвиг молодежи на освоении целинных и залежных земель навсегда останется в истории нашей страны, а исторический опыт трудового воспитания юношей и девушек несомненно будет востребован.

Примечания

1. Правда. – 1954. – 6 марта.
2. Советская Башкирия. – 1954. – 2 апреля; Челябинский рабочий. – 1954. – 12 февраля; Чкаловская коммуна (Оренбург). – 1954. – 13 февраля, 11 декабря; Государственный архив общественно-политической документации Курганской области (ГАОПДКО). Ф. 166. Оп. 12. Д. 13. Л. 65.
3. Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 61. Оп. 14. Д. 197. Л. 25; Д. 202. Л. 12; ГАОПДКО. 1200. Оп. 9. Д. 11. Л. 19; Пермский государственный архив новейшей истории (ПГАНИ). Ф. 1458. Оп. 2. Д. 228. Л. 11; Д. 238. Л. 65; Д. 243. Л. 8; Д. 246. Л. 27; Центр документации новейшей истории Удмуртской Республики (ЦДНИУР). Ф. 92. Оп. 7. Д. 44. Л. 8; Так нам сердце велело. Очерки истории комсомольской организации Свердловской области. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1968. – С. 260.
4. Центр документации новейшей истории Оренбургской области (ЦДНИОО). Ф. 1697. Оп. 9. Д. 1059. Л. 14; ГАОПДКО. Ф. 1200. Оп. 9. Д. 5. Л. 15; Д. 20. Л. 24; Центральный государственный архив общественных объединений Республики Башкортостан (ЦГАООРБ). Ф. 341. Оп. 21. Д. 424. Л. 23; Объединенный государственный архив Челябинской области (ОГАЧО). Ф. 485. Оп. 1. Д. 2878. Л. 2; Челябинский рабочий. – 1956. – 1 февраля.
5. Комсомольская правда. – 1954. – 15 июля; Шелепин А. Отчетный доклад ЦК ВЛКСМ XIII съезду комсомола. – М.: Молодая гвардия, 1958. – С. 21.
6. ЦДНИОО. Ф. 1697. Оп. 9. Д. 746. Л. 11, 12; Д. 754. Л. 7; Д. 1059. Л. 14, 15; Чкаловская коммуна (Оренбург). – 1954. – 21 марта, 11 декабря; Все тебе, Родина! Очерки истории Оренбургской областной организации ВЛКСМ. 1917-1977. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во. – 1977. – 154, 155; РСФСР за 40 лет. Статистический сборник. – М., 1958. – С. 59.
7. ОГАЧО. Ф. 485. Оп. 1. Д. 2246. Л. 121, 122; Д. 2861. Л. 67; Очерки истории коммунистических организаций Урала. В двух томах. Т. 2. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1974. – С. 310, 311.
8. ГАОПДКО. Ф. 166. Оп. 12. Д. 13. Л. 65, 66; Ф. 1200. Оп. 9. Д. 18. Л. 62, 63; Красный Курган. – 1954. – 8 сентября; 1955. – 22 января, 11 февраля; 1957. – 18 января; Советское Зауралье. – 1979. – 30 марта.
9. Письма и материалы воспоминаний хранятся в личном архиве автора.
10. Молодой ленинец (Курган). – 1974. – 28 марта; 1979. – 29 марта.
11. Комсомольская правда. – 1956. – 22 июня; ОГАЧО. Ф. 485. Оп. 1. Д. 2878. Л. 8-10; Д. 2861. Л. 136.

12. ЦГАООРБ. Ф. 341. Оп. 21. Д. 725. Л. 15, 52; Комсомольская правда. – 1956. – 27 сентября.
13. Комсомольская правда. – 1956. – 8, 13, 21 сентября; Чкаловская коммуна (Оренбург). – 1957. – 18, 23 января.
14. Комсомольская правда. – 1956. – 13, 21 сентября.
15. ЦДНИОО. Ф. 1697. Оп. 9. Д. 1556. Л. 34-37; Комсомольская правда. – 1956. – 18 октября; Чкаловская коммуна (Оренбург). – 1956.- 24 октября; Челябинский рабочий. – 1956. – 24 октября; Советская Башкирия. – 1956. – 28 сентября.
16. ГАОПДКО. Ф. 1200. Оп. 14. Д. 13. Л. 54.
17. Комсомолец Удмуртии. – 1958. – 30 ноября.
18. На смену! (Свердловск). – 1958. – 15 октября.
19. ГАОПДКО. Ф. 166. Оп. 238. Д. 79. Л. 18; Оп. 244. Д. 1. Л. 30; Оп. 251. Д. 17. Л. 4; Д. 4. Л. 22; Оп. 265. Д. 87. Л. 121; Народное хозяйство РСФСР в 1961 году. Статистический ежегодник. – М., 1962. – С. 245, 277.
20. ЦДНИОО. Ф. 1697. Оп. 9. Д. 1557. Л. 15; Оп. 10. Д. 6. Л. 18; Д. 2. Л. 14; Д. 267. Л. 65; Д. 447. Л. 19.
21. ЦДНИОО. Ф. 1697. Оп. 10. Д. 2. Л. 14, 15; Д. 267. Л. 7; Комсомольская правда. – 1960. – 30 января; Южный Урал (Оренбург). – 1959. – 23 сентября; 1960. – 25 июня.
22. ЦДНИОО. Ф. 1697. Оп. 10. Д. 2. Л. 16; Д. 208. Л. 15; Д. 363. Л. 12, 33; Комсомольская правда. – 1960. – 30 января; 1961. – 19 января.
23. ЦДНИОО. Ф. 1697. Оп. 10. Д. 208. Л. 14; Комсомольская правда. – 1960. – 16 ноября; 1961. – 28 мая.
24. Комсомольская правда. – 1960. – 13 сентября.
25. ЦДНИОО. Ф. 1697. Оп. 10. Д. 13. Л. 20; Д. 363. Л. 36.

В ЛАБОРАТОРИЮ УЧЕНОГО

УДК 378

И.Ю.Блясова,
г.Шадринск

Практика в системе подготовки педагогов в условиях модернизации Российского образования

В статье рассматриваются возможности использования практики в профессиональной подготовке педагогов. Рассмотрены основные задачи, подходы, принципы, условия педагогической практики.

Компетентности, принципы, модульно - деятельностный, контекстный, рефлексивный подходы, функции практики.

В условиях модернизации российского образования изменяются требования к учителю, что приводит к повышению ответственности педагогических вузов за качество подготовки будущих педагогов. В условиях, когда к подготовке учителя предъявляются новые требования, возникает необходимость обновления педагогической практики, ориентированной на формирование профессиональных компетенций студентов. Вице президент Российской академии образования В.А.Болотов, подчеркнул, что в условиях модернизации образования на учителя возлагаются новые задачи. В условиях стремительно развивающегося потока информации, педагог должен быть готовым не только получать имеющиеся знания, но и осваивать новые, поскольку «традиционный учитель не решит проблемы завтрашнего дня»[1].

Процессы интеграции и глобализации, происходящие в мире, требуют от современного специалиста быстрой адаптации к изменяющимся условиям жизни, т.е. необходимости быть социально и профессионально мобильным. Мобильность представляет собой качество личности, характеризующее её способность быстро менять свой статус, или положение в социальной, культурной и профессиональной среде [2]. Наличие профессиональной мобильности предусматривает готовность педагога быстро осваивать и решать различные профессиональные проблемы. По мнению Б.М.Игошева, Э.Ф.Зеер, Л.В.Горюнова и др. возможность осуществления педагогом изменений в своей профессиональной деятельности обуславливается наличием компетенций и компетентностей, т.е. профессиональная мобильность опирается на профессиональную компетентность.

ФГОС ВПО третьего поколения по направлению «Педагогическое образование» требуют от учителя: способности к осмыслению теорий и проблем образовательной практики; потребности понимать цели и направления развития образовательных систем, умения увидеть сложности образовательного процесса, реагировать на различные потребности учащихся, способности предвидения новых потребностей образования, ответственности за качество своей деятельности, понимания необходимости постоянного профессионального развития.

В связи с переходом высшей школы на двухуровневую систему подготовки кадров (бакалавриат, магистратура) и обновлением организации и содержания практики студентов требуется разработка инновационных подходов к проектированию практики.

Обоснованию возможностей педагогической практики в системе подготовки будущих педагогов к работе с детьми посвятили свои работы О.А. Абдуллина, Е.П. Белозерцев, В.П.Горленко, Б.Я. Гудзенко, С.И. Кисельгоф, А.И. Немировская, Л.С. Нечепоренко, Л.И. Блинова, Е.В. Бондаревская, Э.А. Васильева, В.А. Родионова и др

Роль практики в профессиональной подготовке педагога рассматривали Е.В. Бондаревская, З.И. Васильева, Л.Т. Кикнадзе, Р.В. Кулиш, Е.Г. Орлова. В.А. Родионова, В.К. Розов, В.А. Сластенин, З.П. Шабалина и др. Существенный вклад в формирование практической готовности учителя к воспитательной работе внесли (Э. З. Бабаев, Е. А. Леванова и др.). Однако, несмотря на усиливающийся интерес к вопросам профессиональной подготовки студентов педвузов, процесс формирования практической готовности будущего учителя как субъекта воспитательной деятельности в работе с подростками в системе профессионального образования остается не до конца исследованным. Будущие педагоги не всегда могут установить верные взаимоотношения с подростками, осознать и понять проблемы детей и их семей, определить пути выхода из проблемных ситуаций.

В процессе практики, которая является отражением социальной деятельности и претерпевает изменению вместе с условиями реальной жизни общества, будущий педагог учится принимать верные решения, намечать пути выхода из сложившихся ситуаций.

В процессе педагогической практики студенты приходят к убеждению о важности наличия теоретических знаний и их использовании в практической деятельности, поскольку в ходе практики создаются реальные условия для применения сформированных умений, т.е. осуществляется принцип связи теории и практики.

Целью практики становится не столько совершенствование знаний, умений и навыков, приобретение первоначального профессионального опыта, сколько формирование профессиональных компетенций, творческого похода к решению учебно - профессиональных проблем.

Педагогическая практика будущих педагогов направлена на решение следующих задач:

I. Воспитание устойчивого интереса к профессии.

2.Углубление и расширение правовых, психолого - педагогических знаний в процессе решения разнообразных профессионально - педагогических задач.

3.Воспитание профессионально значимых качеств личности педагога, потребности в педагогическом самообразовании и саморазвитии.

4.Овладение исследовательской, прогностической, проектной педагогической деятельностью, формирование творческого подхода к профессиональной деятельности.

5.Освоение социально-педагогических, психолого-педагогических технологий работы с различными категориями учащихся, в том числе с подростками оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

6.Формирование профессиональных умений и навыков (организационных, диагностических, проектировочных, аналитических, дидактических, коммуникативных).

7.Развитие навыков профессиональной рефлексии.

В ходе педагогической практики формируются необходимые будущему педагогу методы и приемы работы, развивается потребность самостоятельно добывать необходимые теоретические знания, расширяется педагогический кругозор, приобретается опыт анализа и прогнозирования хода педагогического процесса и др.

В связи с вышесказанным в современной российской действительности актуализируется проблема подготовки будущих педагогов к профессиональной

деятельности и возрастает значение педагогической практики студентов в формировании профессионально значимых компетенций.

К основным условиям формирования профессиональных компетентностей относятся:

1. Пропедевтическая подготовка, которая направлена на проведение серии научных, методических, консультаций, психологических и педагогических тренингов, индивидуальных и групповых бесед, диагностических процедур и др. Использование подобных форм способствует оптимизации профессиональной подготовки.

2.Объединение усилий методистов, педагогов и психологов по практико-ориентированной подготовке студентов к профессиональной деятельности.

3.Создание практико-ориентированной среды, основанной на интеграции ресурсных возможностей вуза и различных типов и видов образовательных учреждений. К ресурсным возможностям вуза относятся совокупность технических, учебно-методических, кадровых ресурсов;

4.Использование компьютерных средств обучения в развитии профессиональных компетенций студентов: способность к самостоятельной деятельности по сбору, обработке и анализу информации, умение принимать решения и применять полученные знания на практике [3].

Практика занимает одно из центральных мест в системе профессиональной подготовки специалистов, поскольку именно благодаря ей студент может определиться, насколько правильно он выбрал для себя сферу деятельности, выяснить степень соответствия личностных качеств и требований данной профессии. Практика позволяет последовательно и в определенной системе в течение ряда лет обучения студентов в вузе соединить теоретическую подготовку с практической работой, развивает умение наблюдать явления практической деятельности, анализировать содержание своей работы и на её основе приходить к определенным обобщениям, что способствует формированию действенного отношения к действительности, в том числе и в сфере взаимодействия с подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации.

Педагогическая практика выполняет ряд важных функции в процессе профессиональной подготовки будущего педагога:

1.Адаптивную. В процессе практики студент привыкает к профессиональному ритму образовательной деятельности, реально сталкивается с проблемами, требующими решения, намечает перспективные пути их решения.

2.Обучающую. Практика направлена на актуализацию, углубление и расширение теоретических знаний, их применение в решении конкретных педагогических задач, формирование педагогических умений и навыков.

2.Развивающую. В процессе практики происходит развитие познавательной и творческой активности будущих педагогов, развитие педагогического мышления. В ходе практики студенты развиваются как в личностном, так и в профессиональном плане. Учатся поступать, руководствуясь полученными знаниями, здравым смыслом, жизненным опытом.

3.Воспитывающую. Практика способствует формированию социальной активности педагога, научного мировоззрения, устойчивого интереса и любви к профессии. Именно на практике студент реально научается понимать и принимать подростков с отклоняющимся поведением, вырабатывать терпение, выдержку, ответственность.

4.Диагностическую. Практика направлена на проверку уровня профессиональной направленности будущих педагогов, степени профессиональной подготовленности и пригодности к педагогической деятельности. В реальной

практической деятельности выявляются личностные и профессиональные качества педагога, его сильные и слабые стороны.

Реализация указанных функций педагогической практики способствует формированию у студентов готовности к взаимодействию с подростками, в том числе и теми из них, кто пребывает в сложной жизненной ситуации.

Включение студентов с младших курсов вначале в учебную, а позже в педагогическую практику позволяет целенаправленно формировать не только профессионально-педагогические умения и навыки, но и в целом личность педагога с интересом к профессии, и с потребностью в педагогическом самообразовании и саморазвитии. Практика, как правило, проводится в условиях, приближенных к условиям самостоятельной педагогической деятельности.

Реализация функции педагогической практики происходит при наличии определенных психолого-педагогичсских условий :

- педагогически целесообразное сочетание добровольности и обязательности участия в педагогической деятельности;
- разумное сочетание самостоятельности студентов и педагогического руководства со стороны педагогов, методистов учебного заведения;
- единство учета индивидуальных склонностей и возможностей студентов с групповыми формами их участия в педагогической деятельности;
- поэтапное усложнение деятельности и преемственность в работе от курса к курсу;
- единство и взаимодействие в ходе практики теоретических, методических знаний и профессионально-педагогических умений [4]. Теоретическую основу проектирования практики будущих педагогов составляют следующие подходы:[5]

- компетентностный. Целью обучения становится достижение студентами определенных компетенций. При этом компетенция рассматривается, как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области, в частности при взаимодействии с подростками, в том числе пребывающими в сложной жизненной ситуации. Акцент делается на обучение через практику, развитие самостоятельности и личной ответственности студентов, за принимаемые решения, выстраивание индивидуальных учебных траекторий. Уровень сформированности общекультурных и профессиональных компетентностей выступает критерием оценки практики студентов;

- контекстный. В процессе практики осуществляется усвоение знаний и овладение умениями и навыками студентами в контексте разрешения ими будущих профессиональных ситуаций, что обеспечивает условия для формирования мотивации профессии, личностного смысла процесса обучения;

- рефлексивный. Суть данного подхода заключается в концептуальном осмыслении рефлексивных механизмов практики. При этом упор делается на осмыслении и переосмыслении студентом шаблонов опыта мышления, общения и создании на их основе нового содержания, форм этого опыта. В результате студент осваивает новые способы личностного самоосуществления в постановке и решении различных учебно-профессиональных задач, оценки деятельности. То есть рефлексивный подход предусматривает перевод образования в самообразование, управления – в самоуправление на основе самоанализа, самооценки, самокоррекции деятельности участников образовательного процесса;

- модульно-деятельностный. Модульно-деятельностный подход позволяет осуществить постепенный переход от одного вида деятельности (получение теоретических знаний) к другому (получению профессиональных умений и навыков), а так же установить связь между ожидаемыми результатами образования, методами их

формирования и оценивания. Для построения модульной организации практики студентов, важное значение имеет понимание модуля не только как дидактической единицы, а как отражение основных видов деятельности, имеющих четко обозначенные задачи (В.П.Сморчкова). В результате этого возникает необходимость в обучении студентов выбору цели деятельности, её планированию, организации, регулированию, самоанализу и контролю результатов. Каждому модулю должен соответствовать определенный вид учебно-профессиональной деятельности.

При проектировании модулей практики важно опираться на совокупность принципов, которые оптимально позволят достичь поставленные цели, определить содержание и логику организации практик, уточняя её отдельные аспекты:

Принцип интеграции понимается как соединение теоретических знаний и практических умений студентов в самостоятельной социальной деятельности; взаимопроникновение учебной и проектно-исследовательской работы; реализация интегративных методов в подготовке и осуществлении практической деятельности.

Принцип преемственности: поэтапное освоение разных видов деятельности (организационно-управленческой, социально-технологической, социально-проектной, исследовательской).

Принцип непрерывности. Все виды практик тесно взаимосвязаны между собой как в содержательном, так и в организационном плане.

Принцип динамичности предполагает постепенное усложнение задач различных видов практики, расширение спектра социальных ролей и видов деятельности, в которые включается студент, увеличение объема и усложнение содержания деятельности.

Принцип последовательности. В процессе различных видов практики, происходит поэтапное освоение комплекса профессиональных умений и навыков, овладение профессиональными качествами специалистов.

Принцип полифункционалыюсти: одновременное выполнение в ходе практик различных профессиональных функций (организаторской, воспитательной, социально-образовательной, правозащитной, коррекционно-реабилитационной, исследовательской и др.); овладение в различных видах практики разнообразными профессиональными ролями (организатора деятельности, воспитателя, защитника, помощника, консультанта и т. д.).

Принцип социального партнерства направлен на установление отношений между всеми субъектами практики на основе диалогического общения, сотрудничества, партнерства, что предполагает совместную постановку задач и выработку решений, подготовку и осуществление конкретных мероприятий и способствует проявлению в ходе практики взаимной ответственности за эффективность образовательного процесса и собственной деятельности, ее результатов. При этом студент получает возможность высказать свое мнение, получить любую необходимую для него консультацию, помощь или разъяснение той или иной проблемной ситуации, что, в конечном счете, облегчает выбор различных индивидуальных образовательных траекторий.

Принцип персоналъности понимается как предоставление студентам возможности самостоятельного выбора учреждения для прохождения практик согласно их интересам, возможностям или тематической направленности самостоятельной научной работы (курсовой, выпускной квалификационной, другим социальным проектам); наряду с обязательными видами практической деятельности и освоением обязательных для всех студентов знаний, умений, навыков предоставление возможности выбора содержания, форм деятельности, заданий, проектов, предлагаемых студентам с учетом уровня их общеобразовательной и профессиональной подготовки, индивидуально-личностных особенностей.

Принцип профессиональной ответственности: поведение и деятельность студентов должны соответствовать этическому кодексу педагогов с вниманием к профессиональным обязанностям по отношению к уязвимым слоям населения [5].

Принцип системности. Каждый вид практики необходим для формирования тех или иных умений и навыков, получения профессионального опыта. Они связаны между собой в организационном и содержательном плане так, что к окончанию обучения должна сформироваться система профессионально важных качеств, необходимых для самостоятельного выполнения деятельности.

Практическая готовность педагога к практической деятельности в образовательном учреждении понимается как личностное образование, соединяющее в себе ценностно-когнитивный, действенно-регулятивный, эмоциональный, технологический, оценочно-прогностический компоненты. Она реализуется на уровне стремления педагога к научному осмыслению действительности, способности к аксиологическому отношению к миру человеческих отношений, потребности к социально-значимому действию. Развитие профессиональной направленности является важным показателем практической готовности к профессиональной деятельности, поскольку у будущих учителей усиливается интерес, активизируются умения и навыки воспитательной деятельности, развиваются способности и профессиональные качества. В конечном счете, основу профессиональной готовности учителя к работе с подростками составляет его общепедагогическая подготовка, которая отражает единство содержательной и операционной структур профессиональной деятельности учителя, позволяющая ему реализовать ее методологию, теорию, методику и практику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агранович, М. Научи учителя. Ведущие педвузы разрабатывают новые стандарты педагогического образования / М. Агранович // Российская газета. – 2008. – 11 августа.
2. Дегтерёв, В.А. Инновационность организации студенческой практики в формировании профессиональной мобильности будущих специалитсов социальной сферы В.А. Дегтерёв // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2010. – № 8. – С. 37.
3. Диденко, Л.А. Обновление педагогической практики студентов в условиях модернизации Российского образования // Психология обучения. – 2010. – № 10. – С.81-90.
4. Пехова, Л.С. Формирование профессиональной готовности социальных педагогов к взаимодействию с подростками : дис. … канд. пед. наук / Л.С. Пехова. – Калининград, 1998.
5. Сморчкова, В.П. Теоретические основы проектирования модулей «Практика» в подготовке бакалавра социальной работы / В.П. Сморчкова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С.39 -42.

УДК 37.01

Д.В. Полежаев,
г. Волгоград

Философия субъектности в образовании: ментальное измерение

Образование, субъектность, философия субъектности.

Философские вопросы образования связаны со спецификой постановки и решения довольно сложных проблем современной школы. Сущность образования видится нам в формировании нового образа мира и иной, вписанной в этот образ,

системы деятельности. Учебно-воспитательный процесс, представленный в результатах образования, – процесс сугубо социокультурный. С одной стороны, он соотносится со своим социально значимым содержанием, а с другой – обусловлен опытом человека как субъекта образовательного процесса и носителя собственного, субъектного опыта и собственной культуры. Поэтому образование ориентировано сегодня на формирование и воспитание человека как субъекта собственной жизнедеятельности. В случае образования результат остается открытым, в значительной степени детерминированным логикой развития личности, степенью осознаний ею своих внутренних потребностей, целей. Главная цель системы образования – развитие личности. Её смысл в создании условий, в которых осуществляются развитие-саморазвитие, воспитание-самовоспитание, обучение-учение-самообучение.

Содержательными основаниями образования, на наш взгляд, являются: во-первых, философия как всеобщий метод формирования знаний. В ее рамках человек осуществляет аксиологическую рефлексию над собой, своим местом в мире. В какой-то мере оправдано утверждение: если культура является потенциальным средством реализации сущностных сил человека, то философия связана с самосознанием культуры. Философские основания являются главными для педагогики. Определив их неверно или не осознав до конца, педагог может нанести непоправимый ущерб развивающейся личности; во-вторых, системное антропологическое знание, которое является ядром профессиональной компетентности и методологической культуры учителя; в-третьих, взаимосвязь и единство социогуманитарной, культурологической, психолого-педагогической и предметно-специальной подготовки учителя.

Реализация этого содержания включает в себя три взаимосвязанных компонента: философская рефлексия, обеспечивающая личности возможность философского осмысления проблем образования, формирование новых идеалов образованности человека, новых представлений об обучении и воспитании; педагогическая рефлексия, создающая возможность моделировать задачную структуру профессионально-педагогической деятельности; методологическая рефлексия, позволяющая учителю овладевать методологией целостного педагогического процесса, его закономерностями, движущими силами, противоречиями, то есть всем тем, что дает ключ к принятию творческих и профессионально обоснованных решений.

Такой поворот в отношениях, когда образование превращается в «осевую линию» методологической культуры, приводит к тому, что объективно обеспечивается успешность выполнения профессиональной деятельности учителя. Рефлексия есть необходимый фактор превращения учителя в субъекта образования. А оно, по существующей современной методологической трактовке, понимается как такое изменение способа бытия человека, когда он открывается новому опыту.

Субъектный подход в образовании означает разделение ответственности за цели, процесс и результаты образования между всеми заинтересованными сторонами (а потому – ответственными сопричастниками учебно-воспитательного процесса). Заинтересованных участников высокого, качественного образовательного результата в рамках субъектного подхода может быть выделено несколько: родительская общественность и общество в целом, государственная политика в отношении государственных и негосударственных образовательных учреждений, педагогическое сообщество, воспитатели и психологи, профессионально занимающиеся вопросами образования, воспитания и развития личности учащегося, а также сами обучающиеся учреждений разного уровня.

Если говорить об оценке качества образовательных инноваций – в технологическом, организационно-педагогическом, методическом и др. аспектах, то следует особо подчеркнуть *субъектность* (помимо субъективности) рассматриваемого

феномена: для любого из участников образовательного процесса результативность его определяется особенным образом, отличным от детерминационных установок других участников.

Конечно, образование в социально-философском ключе может быть представлено своего рода «набором» количественных характеристик. Такое понимание представляется достаточно убедительным с точки зрения философских категорий «количество – качество». Диалектический переход количественных показателей в новое качество (в том числе в пространстве реализации образовательных феноменов) также видится вполне естественным и закономерным. Таким образом, когда речь заходит сегодня о так называемом «новом качестве образования», мы можем понимать, что изменяется набор критериев для отслеживания образовательного результата.

В контексте осмысления философских аспектов образования актуализируется ментальный подход измерения социально-индивидуальных вопросов образования. В нескольких словах обозначим отдельные составляющие элементы ментального подхода. Он, полагаем, весьма востребован в современном социально-гуманитарном знании, помогая анализировать и проектировать те или иные коллективные, прежде всего, поведенческие феномены, имеющие глубинно-психическую природу. Ментальный подход – это попытка обоснования современной действительности (социальных реалий, прежде всего) с точки зрения национальной глубинной духовности. Это – попытка найти основу для ответа на вопросы, на который человек в повседневной жизни, на уровне обыденного здравого смысла, ответить не в состоянии. Это – вопросы ментального плана, к которым можно добавить проблему поиска ментального ядра [1].

Ментальный подход – это поиск онтологических оснований духовности и следующих из этого опор социальной защиты и др., это поиск острых углов, проблем, являющих сущность цивилизации и культуры, общественного мироустройства, мировидения и мирочувствия. В структурном или, скорее, – последовательно развертываемом содержательном отношении ментальный подход может быть в первом приближении представлен следующим образом:

1) анализ социальной действительности – в рамках ментального подхода невозможный «сам по себе» или «для себя», – только для дальнейшего синтеза (в том числе социального) или аспектного рассмотрения отдельных проблемных узлов и особенностей их протекания социальных процессов;

2) анализ исторической традиции (фольклорной традиции; массовых представлений; письменной и ученой и их отражения в обществе);

3) анализ исторических фактов и их интерпретация.

В таком ключе может быть представлен начальный этап социального анализа в рамках ментального подхода. Таким образом, восприятие образования и его целей, ценностей, ориентиров и других составляющих его элементов различается у субъектов в зависимости от индивидуально-личностных и социально-коллективных ментальных установок. Оценка также включает в себя в качестве основы – глубинные установки как устойчивую систему ценностей в рамках наличной культуры (сформированную, относительно устойчивую и динамично меняющуюся), так и личную способность ее «обретения», принятия ее в качестве своей собственной и ее актуального (контекстуального) применения.

Поведенческие модели, в таком ключе, предстают как результат глубокой и длительной предварительной ментальной «работы» социально-индивидуального плана, которая, будучи переведенной во внешний план бытия, предстает в виде феноменов личностного или национального характера. Однако, это – уже в значительной степени более социальное философствование, нежели философско-образовательное осмысление

педагогических вопросов, актуализирующихся в современном социально-гуманитарном знании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полежаев, Д.В. Русский менталитет: опыт социально-философского анализа : дис. … докт. филос. наук : 09.00.11 / Д.В. Полежаев ; Волг. гос. ун-т. – Волгоград, 2011. — 330 с.

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПОИСК

УДК 371.1

И.Н. Вавилова,
А. Стерхова,
г.Шадринск

Отношение к педагогу в России

Аннотация

Ключевые слова

Начало истории педагогики кроется в далекой глубине веков. История педагогики – история человечества. С самого появления человека на земле одной из самых актуальных проблем является проблема воспитания и образования.

Зарождение русской педагогики принято относить к периоду первого государства восточных славян: Киевской Руси (X в.). В этот период начала складываться национальная система воспитания, основные черты которой и сегодня присущи русской педагогики.

Педагогическая мысль дошла до наших дней в произведениях русской литературы, не имеющих специального педагогического характера. Когда на Руси еще не существовало специальных трактатов о воспитании, педагогические идей можно было встретить в памятниках литературы различных жанров. Важное место в воспитании занимали жития, из которых черпались духовные ценности и эталоны правильных поступков. В письменных источниках до нас дошли поучения и наставления князей, созданные для своих наследников, («Поучение Владимира Мономаха»). Одним из действенных средств воспитания был фольклор, а так же народные игрушки.

В развитии образования в русском государстве к началу XVIII в. ведущую роль играла церковь, вследствие чего образование ярко выражены церковно-религиозный характер.

В XVIII в. благодаря реформам Петра I в России происходит активное заимствование из-за рубежа научных идей и передового опыта из разных сфер знаний общественной жизни. В это время приглашаются квалифицированные специалисты из европейских стран, за границу отправляются учиться боярские и дворянские дети, а в России создается Академия наук, и открываются первые светские школы и училища.

Развитие педагогических идей в русской общественной мысли XVIII в. связано с просветительской деятельностью И.Т Посошкова, М.В. Ломоносова, И.И. Бецкого, А.Я, Поленова, Ф.И. Янковича де Мириево и др.

Важную роль в развитии отечественного образования сыграл великий русский ученый Михаил Васильевич Ломоносов. Наряду с напряженной научно-исследовательской работой Ломоносов много сил отдал популяризаций наук и пропаганде научных знаний, а так же прогрессивных педагогических идей и методов, разработанных выдающимися зарубежными педагогами. Он внедрил в организацию учебного процесса классно-урочную систему обучения.

Во многом благодаря его стараниям в 1755 году в Москве был открыт первый университет. Ломоносов выпустил ряд учебников и методических материалов

по физике, риторике, русскому языку, первый стал читать лекции студентам на русском языке.

В 1766 году А.Я. Поленов в работе «О крепостном состоянии крестьян в России» предлагает в очень прогрессивный для своего времени проект организаций крестьянского образования, однако осуществление этого проекта так и не было начато.

Первый масштабный проект создания системы народного образования в России, попытка осуществления которого была предпринята, разработал Фёдор Иванович Янкович де Мириево. Согласно утвержденному в 1786 году Екатериной II «Уставу народных училищ», в каждом губернаторском городе предполагалось открыть главные народные училища, рассчитанные на 5 лет обучения, а в уездных центрах и селах – малые народные училища (2 года). Проект был реализован лишь частично, поскольку при его осуществлении в большинстве случаев оставались нерешенными проблемы финансирования, обеспечение народных училищ педагогическими кадрами [1].

Выдающийся украинский философ, демократ и просветитель Григорий Саввич Сковорода (1722-1794) был бесстрашным обличителем официальной религии и мертвой церковной схоластики. Хотя его мировоззрение в целом было идеалистическим, в его взглядах имелось много материалистических элементов, которые роднят его с М. В. Ломоносовым. Г. С. Сковорода полагал, что «природа является всему началом, что она безгранична в пространстве и времени, не имеет ни начала, ни конца». Сковорода отрицал врожденные идеи, считал источником знаний окружающий мир. Он подверг резкой критике господствующие представления о воспитании. Одним из важнейших положений, которое он отстаивал, является утверждение о способности простого народа к самостоятельному педагогическому творчеству, о вреде механического заимствования чужеземных теорий.

Сковорода считал, что воспитатель должен руководить воспитанием, а природные задатки детей следует развивать путем упражнений и деятельности.

Большое значение в деле нравственного совершенствования человека Сковорода придавал трудовому воспитанию. Он выдвинул передовые дидактические требования, настаивал на том, чтобы ученики понимали изучаемый материал, самостоятельно его продумывали.

Сковорода считал, необходимым дать образование всем детям и был сторонником равного образования для мужчин и женщин [3].

Известный просветитель-педагог второй половины XVIII века Николай Иванович Новиков (1744-1818) возглавил общественное движение по организации независимых от царской власти народных училищ, направляя общественную инициативу на создание школ для непривилегированного населения. Он стремился помочь домашним учителям правильно поставить обучение детей и издал много учебной литературы: азбук, букварей, учебников по различным предметам. Новиков был создателем и редактором первого в России детского журнала «Детское чтение для сердца и разума», издание которого затем передал известному историку и писателю Н. М. Карамзину.

Цель воспитания, по его мнению, заключается в формировании активной добродетельной личности, направляющей свою деятельность на то, чтобы приносить пользу отечеству и своим согражданам.

Всякий человек тем полезнее бывает государству, чем просвещеннее его разум, и Новиков настаивал на том, чтобы дать детям широкое и разностороннее умственное образование. Он считал, что образование должно не только обогащать разум детей новыми знаниями, но и развивать их способность мыслить.

Руководствуясь идеей народности воспитания, которая занимает большое место во всей его педагогической системе, Новиков считал, что детям необходимо, прежде всего, изучить родной язык и словесность, историю и географию своей страны. В содержание обучения он включал «элементарные основания» как гуманитарных, так и точных наук, а также знания о природе.

Новиков считал, что детям надо изучать мир растений и животных, знакомиться с трудовой деятельностью людей и с трудовыми процессами. В то время как в дворянской России подрастающему поколению внушали презрение к простым людям, занятым физическим трудом, он открыто призывал воспитателей прививать детям уважение к труженикам.

В области нравственного воспитания Новиков сделал также много ценных предложений. Он считал необходимым любить и уважать детей, воспитывать их на положительных примерах, заставлять их вдумываться в мотивы своих поступков, постоянно упражняться в нравственных действиях. Новиков решительно выступал против физических наказаний. Он указывал, что сознание детей следует обогатить правильными моральными представлениями и прежде всего «запечатлевать глубоко натуральное равенство человека», призывал развивать у детей любовь к людям вне зависимости от их состояния, религии, национальности, положения в обществе. Чтобы вызвать у детей сострадание и уважение к бедным и обездоленным, советовал «водить их в печальные, но поучительные жилища бедных, больных и умирающих», показывать им, как трудно достается хлеб больным и нуждающимся.

Очень важно воспитывать у детей любовь к правде и твердое намерение отстаивать истину, с ранних лет приучать детей к полезному труду.

Деятельность и взгляды Новикова оказали большое влияние на формирование мировоззрения передовых людей России, в частности А. Н. Радищева [4]

Крупнейшим представителем прогрессивной педагогической мысли России второй половины XVIII века является зачинатель русского революционного движения Александр Николаевич Радищев (1749-1802).

Педагогические взгляды А. Н. Радищева отражают сильные и слабые стороны его материализма и революционно-просветительских воззрений. Он рассматривал человека как материальное существо - часть природы. Выступая против религиозно-идеалистического взгляда на человека,

Основной задачей воспитания Радищев считал формирование человека, обладающего гражданским сознанием, высокими нравственными качествами, любящего больше всего свое отечество.

Государство обязано позаботиться о том, чтобы подрастающие поколения получили надлежащее воспитание, которое бы помогло развить силы ребенка и сделать его настоящим патриотом, истинным сыном Отечества.

Радищев выступал против слепого подчинения детей воле родителей. Он указывал, что взаимоотношения родителей с детьми не их частное, а глубоко общественное дело. Радищев считал, что отношения родителей к детям должны быть основаны на взаимном уважении, любви, разумной требовательности; в этом одинаково заинтересованы все общество и каждый отдельный гражданин.

Большое место в воспитании «истинного сына Отечества» Радищев отводил процессу овладения знаниями, умственному развитию. Вместе со всеми передовыми людьми своего времени он решительно настаивал на том, чтобы отечественный язык стал языком науки и образования. В этом видел необходимое условие, обеспечивающее развитие в России науки, а также демократизацию просвещения. Он выдвигал обширную программу образования, в которую должны были входить знания об обществе и природе.

Главное в формировании человека, по Радищеву, не его природные данные, а обстоятельства жизни, все те социальные факторы, которые окружают человека. Он считал, что в условиях изолированного от общества воспитания нельзя сформировать человека с общественными стремлениями, интересами и наклонностями. В своих произведениях «Житие Федора Васильевича Ушакова», «Путешествие из Петербурга в Москву» он отмечал, что в формировании «истинных сынов Отечества» огромную роль играет их повседневное участие в борьбе с деспотизмом, насилием, несправедливостью [3].

Николай Иванович Пирогов (1810—1881) предложил новый проект школьной системы, направленный против сословной школы. Он считал, что основанием школьной системы должна быть двухлетняя начальная школа, откуда будет открываться доступ в среднюю школу всем. Свою школьную систему он строил по принципу единой школы.

Пирогов предлагал школьную систему из нескольких ступеней, со сравнительно непродолжительным сроком обучения в каждой, а именно: после начальной двухлетней школы — прогимназия (неполная средняя школа) двух типов с четырехлетним курсом; за ней идет гимназия также двух типов — с трех-, пятилетней продолжительностью обучения. Эту систему завершает высшая школа (университеты и высшие специальные учебные заведения).

Главное место в системе средней школы Пирогов отводил древним языкам (латинскому и греческому), русскому языку и литературе, математике и истории. Классической средней школе он отдавал предпочтение перед реальной.

Продолжительность обучения в первой на два года больше, чем во второй. Учебный план классической гимназии имеет общеобразовательный характер, тогда как в реальной гимназии вводятся прикладные (профессиональные) учебные предметы.

С целью облегчить получение высшего образования неимущим Пирогов предлагал уменьшить плату за обучение.

В своих циркулярах по учебному округу Пирогов обращал внимание учителей на необходимость отбросить старые, догматические способы преподавания и применять новые методы. Надо будить мысль учащихся, развивать их умственные способности, прививать навыки самостоятельной работы. Опытный учитель должен возбудить внимание учащихся и развить у них интерес к сообщаемому учебному материалу, а это, по мнению Пирогова, самое главное для успешности обучения. Основными дидактическими принципами Пирогов считал осмысленность обучения, активность и наглядность.

Пирогов внес значительные улучшения в работу педагогических советов гимназий, расширил содержание обсуждаемых вопросов, ввел в систему доклады и обмен мнениями по дидактическим вопросам, всячески поощрял методические искания учителей, рекомендовал взаимное посещение уроков.

Требуя, чтобы учителя и руководители прогимназий и гимназий хорошо изучали учащихся и их успеваемость. Пирогов предлагал перевод из класса в класс производить по результатам годовой успеваемости учащихся. Он отрицательно относился к переводным экзаменам, отмечая наличие в них значительного элемента случайности и формализма.

К преподаванию в высшей школе Пирогов предлагал привлечь крупных ученых, рекомендовал усилить беседы профессоров со студентами, проводить семинары, просеминары и практические занятия и всячески развивать у студентов навыки углубленной самостоятельной работы.

Пирогов считал хорошую дисциплину одним из важнейших условий успеха обучения и нравственного воспитания. Он осуждал произвол, казарменный режим,

которые царили в школах того времени, бездушное отношение к детям и требовал гуманности и сердечности при поддержании дисциплины. В случае проступка ученика педагог должен внимательно учесть обстоятельства, при которых совершен проступок, беспристрастно оценить его, довести до сознания ученика его вину и справедливость назначенного за проступок наказания [4].

К началу XVIII в. в Российской Империи сложилась система образования, отражающая существовавшие тогда расслоение общества. Для дворянства уже существовали и открывались новые учебные заведения европейского уровня. Для простонародья же не хватало даже начальных школ. Весьма противоречивым было отношение к образованию в русском обществе. Нередко учебные заведения воспринимались как рассадники вольнодумства и беспорядков.

Основоположником научной педагогики в России по праву считается Константин Дмитриевич Ушинский (1824-1870 гг.), внесший оценимый вклад не только в отечественную, но и в мировую педагогику [1].

Он впервые в России систематизировал научно-педагогические знания и оформил педагогику как науку. Для К. Д. Ушинского педагогика - это, прежде всего наука о воспитании, а воспитание - целенаправленный процесс формирования "человека в человеке". Воспитание он рассматривал как социальное явление, имеющее свои объективные законы, которые необходимо знать и которыми необходимо руководствоваться в педагогической деятельности. Для этого нужно сначала хорошо изучить предмет воспитания, коим является растущий человек. Этой проблеме был посвящен главный фундаментальный труд К. Д. Ушинского "Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии". К сожалению, до конца жизни он успел полностью написать только два тома, в которых рассмотрел физиологические и психологические закономерности развития человека. Третий же том, посвященный непосредственно педагогическим проблемам, так и не был завершен.

При создании своей педагогической системы Ушинский исходил из того, что воспитание и образование в России, а, следовательно, и педагогическая наука, должны согласовываться и отвечать жизненным интересам русского народа.

Видя главную цель воспитания в духовном развитии человека, большое значение Ушинский придает религии, считая, что лучшие характерные черты русской народности рождены православием, а потому сближение религиозного и светского образования должно стать одной из важных задач отечественной школы.

Большое значение в деле воспитания К. Д. Ушинский отводил и труду. При рассмотрении данной проблемы нужно опираться на основные положения, изложенные им в статье "Труд в его психическом и воспитательном значении", в которой он рассматривает особенности физического и умственного труда, показывает роль труда в социальной и семейной жизни, нравственном становлении человека.

Значителен вклад Ушинского и в разработку дидактических проблем. Так же как и многие западные педагоги, он подчеркивал воспитывающий характер обучения, считая, что при правильной организации оно воздействует не только на ум, но и на душу и сердце. С его точки зрения большим воспитывающим потенциалом обладают все учебные предметы, особенно те, которые связаны с изучением родной природы, географии, истории, языка и литературы.

Ушинский был сторонником классно-урочной системы обучения. Исходя из своих общепедагогических, гносеологических и психологических установок, он опирался на следующие дидактические принципы: принцип осознанного усвоения знаний; принцип последовательности и систематичности; принцип наглядности; принцип прочности усвоения знаний и навыков.

Процесс обучения, по его мнению, проходит через две основные стадии. Первая стадия включает в себя три ступени: на первой ступени под руководством учителя происходит живое восприятие учащимися преподнесенного им предмета или явления; на второй ступени ученики, опять же под руководством учителя, вырабатывают предварительные представления и мнения о полученных ранее образах предметов и явлений путем их сравнения и сопоставления; на третьей ступени учитель дополнительно разъясняет новый материал, отделяет главное от второстепенного и сводит полученные знания в систему.

Для лучшего закрепления изученного материала Ушинский предлагал использовать два вида повторения: пассивное (ученик вновь воспринимает то, что уже видел и слышал) и активное (ученик самостоятельно воспроизводит то, что когда-то узнал), отдавая предпочтение последнему.

Ушинский большое внимание уделял организационному построению урока и выделял различные его виды (смешанный, устные, практические и письменные упражнения, оценка знаний), определяемые целью учебного занятия. Кроме того, он указывал на необходимость творческого отношения учителя к своему делу.

Огромное внимание в своих трудах Ушинский уделял личности учителя, который, по его мнению, должен не только учить, но и воспитывать, т.е. быть педагогом. Он требовал от него образованности, любви к своему делу и постоянного стремления к повышению педагогического мастерства. В ряде научно-педагогических работ и специальных документов Ушинский представил развернутую научно-обоснованную программу подготовки учителя в системе учительских семинарий и на педагогических факультетах, которые рекомендовал открывать в каждом университете [2].

До 1860-х гг. образование народных масс в России осуществлялось преимущественно церковно-приходскими школами. Главным предметом в таких школах был Божий Закон, а также изучались основы счета и грамоты. Как правило, детей обучили служители церкви, не имеющие педагогической подготовки (основы педагогики стали преподаваться в духовных семинариях лишь во 2й половине 1860-х гг.). Таким образом, обучение в церковно-приходских школах носило ярко выраженный религиозный характер.

Огромную роль в развитии образования на селе сыграла педагогическая деятельность выдающего русского писателя и мыслителя Льва Николаевича Толстого (1828—1910). Созданная им школа была бесплатной, в ней обучалось 30-40 детей в возрасте 7- 13 лет. Программа школы включала в себя 12 предметов: чтение, письмо, каллиграфию, грамматику, священную историю, русскую историю, рисование, черчение, пение, математику, Закон Божий, беседы из естественных наук.

В организации учебного процесса Толстой Л. Н. значительно отошел от классно-урочной системы обучения. Бывало, что урок продолжался или прекращался учителем по просьбе детей. Обязательных домашних заданий также не существовало. Ученик имел право не ходить в школу, не слушать рассказ учителя на уроке. Учитель имел право не пускать на урок или выгонять с урока тех, кто мешал другим учиться. Сам Толстой отмечает, что, несмотря на предоставленную детям свободу посещения, пропуски или опоздания учеников в школе были только по причине занятости важной работой в домашнем хозяйстве.

Толстой сформулировал цели народной школы: воспитание творческой, нравственной личности, формирование в процессе обучения творческого мышления и нравственного самосознания, научность полученного образования.

По мнению Толстого, главной целью школы является воспитание творческой личности.

В конце XIX – начале XX в. важную роль в развитий народного образования сыграл опыт профессора Московского университете, члена-корреспондента Российской Академий Наук Сергея Александровича Рачинского. Он составил учебные программы, ориентированные на более высокий, чем в традиционной церковно-приходской школе, уровень образования. В его школах наряду с образовательными занятиями практиковались занятия по выбору. Им разработаны оригинальные методики преподавания. Так, он осуществлял обучение русской грамоте одновременно с изучением церковнославянского языка, создал оригинальную систему начального математического образования.

Рачинский считал, что школа не должна существовать в отрыве от социального окружения, разделяя в этом взгляды Корфа, Бунакова и Толстого. Более того, по его убеждению, направления и формы работы народной школы должны вырабатываться «под давлением требований родителей учеников и условий их духовного существования».

Идей выдающихся деятелей народной школы на рубеже XIX -XX вв. находили понимание и поддержку у наиболее прогрессивных имперских чиновников, однако их масштабная реализация неизменно встречала сопротивление среднего звена. Последняя в дореволюционной России попытка реформирования образования была предпринята Игнатьевым П.Н., который в январе 1915г. был назначен на пост министра народного просвещения. Проект реформы Игнатьева коренным образом от предыдущих реформ тем, что основывался преимущественно не на зарубежном, а на отечественном передовом опыте. Основные идей проекта отражали модернизацию содержания образования, улучшенные системы управления и финансирования школ. В результате этой реформы школа должна была приобрести гибкость и приспособляемость к меняющимся социальным условиям. Кроме того, существенно сокращалось количество промежуточных структур между школой и министерством народного просвещения. Последнее вызвало сильное противодействие реформе со стороны чиновников среднего звена управления образованием. Политические интриги в Государственной Думе и общая социально-политическая нестабильность в России в тот момент также препятствовала реформе. В декабре 1916 г. министр Игнатьев был отправлен в отставку, так и не завершив своих прогрессивных начинаний.

К 1910-м гг. в России сложилась система образования, включающая разные ступени и уровни: народные (начальные) школы, классические гимназии, училища, университеты. Однако образование по-прежнему оставалось недоступным для многих жителей страны, не хватало бесплатных школ, а тем более - училищ и университетов. Даже в центральных районах империи далеко не каждый умел читать и писать, в отдалённых уездах дело обстояло ещё хуже.

После революции 1917 г. в педагогике разгорелись споры о советской системе народного просвещения. Старая система признавалась плохой и несовместимой с новым обществом. В этот период активно заимствуются из-за рубежа новые педагогические системы: «новые школы», прагматическая и экспериментальная педагогика и др. При этом они изменяются, адаптируются к коммунистической идеологии. Так, скаутское движение, появившееся в России ещё до революции, при Советской власти трансформировалось в пионерскую организацию, которая просуществовала много десятилетий.

Разнообразие школ и направлений педагогической мысли в Советском государстве существует до середины 1930-х гг. В этот период отечественная педагогика обогатилась опытом ликвидации безграмотности, создания детских и юношеских общественных объединений, проектного обучения, воспитания в коллективе, включения в учебно-воспитательную систему производительного труда учащихся. В

это время наиболее существенной влияние на дальнейшее развитие педагогической мысли оказали педагогические идеи и опыт работы Станислава Теофиловича Шацкого и Антона Семёновича Макаренко.

В 1930-е гг. усиливается централизация управления образованием, вводится систематический индивидуальный учёт обученности школьников по пятибалльной шкале, устанавливается руководящая роль учителя и его ответственность за результаты обучения, вводятся единые учебники и образовательные программы. Эти меры позволили упорядочить образование, придать системе образования целостность.

В дальнейшем государство полностью взяло на себя заботу о финансировании системы образования, обеспечении её кадрами, учебниками и учебным оборудованием, однако государственно-бюрократический аппарат, как правило, был слишком медлителен, когда образование нуждалось в серьёзных изменениях, затрагивающих цели и содержание образования, организацию образовательного процесса. Развитие советской школы в этот период зачастую происходило благодаря не столько государственной поддержке образования, сколько творчеству и энтузиазму учителей и директоров школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Просвещение, школа и педагогическая мысль в России в XVIII веке [Электронный ресурс] // История педагогики / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М. : Просвещение, 1982. – Режим доступа: http://www.detskiysad.ru/ped/ped120.html.
2. http://www.plib.ru/pedagogika/istoriya_pedagogiki_ivanov/istoriya_pedagogiki_ivanov6.html
3. Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века) : учеб. пособие / сост. Л.Н. Беленчук, С.В. Лыков, А.В. Овчинников. – М. : Академия, 2001. – 384 с.
4. Джуринский, А.Н. История педагогики : учеб. пособие для студентов педвузов / А.Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС, 1999.
5. Константинов, Н.А. История педагогики : учеб. для студентов пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
6. Копылова, О. Ю. Педагогика (История педагогики и образования) : учеб.-метод. пособие для студентов пед. вуза / О.Ю. Копылова, С.В. Сидоров, Л.Г. Корчагина. – Шадринск : Шадр. Дом Печати, 2007. – 51 с.

УДК 37.016:74

И.Н. Вавилова,
А. Пономарёв,
г.Шадринск

Развитие пространственного мышления и творческого воображения на уроках ИЗО

Одним из жанров изобразительного искусства является натюрморт, изображение неодушевленных предметов, объединенных в единую композиционную группу. Изобразительная деятельность школьников как вид художественной деятельности должна носить эмоциональный, творческий характер

Натюрморт, изобразительная деятельность, художественные формы.

Одной из важнейших задач образования является всестороннее развитие личности ребенка. Особая роль в эстетическом воспитании, при формировании

мировоззрения и национально-культурного самосознания, принадлежит искусству. Характерная особенность искусства – отражение действительности в художественных образах, которые действуют на сознание и чувства ребенка, воспитывают в нем определенное отношение к событиям и явлениям жизни, помогают глубже и полнее познавать действительность.

Влияние искусства на становление личности человека, его развитие очень велико. Ребенок предрасположен к восприятию прекрасного и способен тонко чувствовать красоту. Эстетическое образование предполагает ознакомление с разными видами искусства, накопление эстетических впечатлений и образов, пробуждение интереса к произведениям искусства, первые шаги к осознанному творческому процессу, воспитание грамотного зрителя, способность понимать, созерцать и оценивать произведения искусства, воспитание видения прекрасного во всех жизненных проявлениях.

Произведения искусства, богатые по своему идейному содержанию и совершенные по художественной форме, формируют художественный вкус, способность понять, различить, оценить прекрасное не только в искусстве, но и в действительности, в природе, в быту. Изобразительное искусство воссоздает все богатство и многообразие мира. Его средствами воссоздается реальный мир с пространственной глубиной, объемом, цветом, светом, воздухом.

Изобразительная деятельность школьников как вид художественной деятельности должна носить эмоциональный, творческий характер. Педагог должен создавать для этого все условия: он, прежде всего, должен обеспечить эмоциональное, образное восприятие действительности, формировать эстетические чувства и представления, развивать образное мышление и воображение, учить детей способам создания изображений, изобразительными средствам.

Процесс обучения должен быть направлен на развитие детского изобразительного творчества, на творческое отражение впечатлений от окружающего мира, произведений литературы и искусства.

Одним из жанров изобразительного искусства является натюрморт, изображение неодушевленных предметов, объединенных в единую композиционную группу. Как правило, безразличное отношение к художественным материалам отрицательно сказывается не только на конечном результате, но и на ходе ведения рисунка. Необходимо, приступая к работе, давая детям натюрморт знать технические возможности различных художественных материалов. Изображая натюрморт, пользуются как графическими материалами, так и живописными.

Мир вещей в натюрморте всегда призван раскрыть их объективное своеобразие, неповторимые качества, красоту. Вместе с тем, это всегда человеческий мир, выражающий строй мыслей и чувств, отношение к жизни людей определенного общества.

Натюрморт больше чем какой-либо другой жанр ускользает от словесных описаний. Натюрморт надо внимательно смотреть, разглядывать, погружаться в него, так как он учит постигать живопись, любоваться его красотой, силой, глубиной - только так постигается истинное содержание любой картины, ее образ. В натюрморте живописец обращается к миру неодушевленных вещей, выделяя их из всего богатства окружающего мира.

Натюрморт отличается особыми принципами построения композиции при всем различии исторических и индивидуальных форм этого жанра на разных этапах его развития. В натюрморте художник не просто изображает предмет, но посредствам их выражает свое представление действительности, решает разнообразные эстетические задачи.

Изучив информационные источники, а также проанализировав программы В.С. Кузина и Б.М. Неменского можно сделать выводы, что на занятиях ИЗО, а конкретно в работе над натюрмортом школьники развивают пространственное восприятие, пространственное мышление, творческое воображение. Учатся анализировать форму предмета и пространство вокруг него.

Именно натюрморт способен эмоционально воздействовать на зрителя, развивать у него пространственное видение. На занятиях изобразительным искусством школьники участвуют в разных видах изобразительной деятельности: беседы по искусству, занятия по живописи, графике. Знакомятся с жанрами изобразительного искусства: натюрморт, пейзаж, портрет, и т. д.

Выполняют практические задания с применением разных художественных материалов (акварель, гуашь, уголь, сангина и другие). Чем разнообразней тематика заданий, чем выше эмоциональный настрой учителя и школьников на урок, тем интереснее получается результат.

Работа различными художественными материалами необходима и имеет большое значение, так как развивает у школьников: интерес к изобразительной деятельности, творческие способности, эстетический вкус, пространственное видение, раскрывает их индивидуальные способности и особенности.

УДК 373.3

И.Н. Вавилова,
А.Орлова,
М. Удочкина,
г.Шадринск

Формирование познавательного интереса младших школьников

В формировании учебной мотивации, несомненно, особо значимым является интерес. Интерес ребенка к окружающему миру и к конкретному учебному предмету служит необходимой предпосылкой обучения.

Учебная мотивация, познавательный интерес, мотивы учебной деятельности, творчество.

Необходимость вооружения учащихся методами научного познания в ходе учебного процесса ныне под сомнение уже не ставится. Более того, она осознается как объективная потребность. Решать эту задачу необходимо на практике в школьных условиях, необходимо считаться с возрастными особенностями и возможностями учащихся, с их подготовкой, со спецификой каждого изучаемого предмета в отдельности. В настоящее время науками накоплен громадный арсенал научных средств и методов познания окружающей действительности. И было бы неправильно считать, что всем этим арсеналом необходимо вооружать учащихся. Это невозможно: многое ученикам не доступно.

С точки зрения задач развития прогностической деятельности, когда мы пытаемся выяснить, какими методами ученики должны овладеть, чтобы они могли самостоятельно распознавать явления, описывать и объяснять их сущность, имеют важное значение методы общие и специфические, чувственные и рациональные, содержательные и логические [3, 19].

Все программы развивающего обучения нацелены на активизацию субъекта учебной деятельности. Не всегда наши намерения реализуются в желаемом объеме, потому как мы забываем, что главный признак самостоятельной деятельности - это управление этой деятельностью со стороны ученика. Доведение ученика до самостоятельного целеполагания в процессе возможно только при правильной оценке факторов, от которых зависят интересы сегодняшнего школьника. В школьном детстве ребенок больше всего хочет общаться, говорить о себе, творить, подражать [4, 397].

Мотивацией обусловливается целенаправленность деятельности, ее организованность и устойчивость. Интересы, желания, намерения, задачи и цели играют инструментальную роль в системе мотивационных факторов.

В формировании учебной мотивации, несомненно, особо значимым является интерес. Интерес ребенка к окружающему миру и к конкретному учебному предмету служит необходимой предпосылкой обучения. При наличии устойчивого интереса значительно облегчается процесс развития у него когнитивных (познавательных) функций и жизненно важных умений. Интерес ребенка к новому становится мотивом исследовательской деятельности. У школьника испытывающего интерес к изучаемой теме, возникает желание исследовать, расширять свой кругозор путем получения новой информации.

Любой учитель знает, что заинтересованный школьник учится лучше. В психолого-педагогическом плане именно на развитие устойчивого познавательного интереса должны быть направлены развивающие программы по предметам. Решению этой задачи помогут четкое планирование структуры урока, использование различных форм обучения, тщательно продуманные методы и приемы подачи учебного материала.

Интерес играет важную роль в мотивации успеха. Чтобы воспитать у ребенка здоровое стремление к достижению намеченной цели, учителя сами должны испытывать искренний интерес к своей деятельности и объективно относиться к успехам и неудачам учеников. Поведение, ориентированное на достижение желаемого результата, предполагает наличие у каждого человека мотивов достижения успеха. Известно, что учащиеся, мотивированные на успех, предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, которые лишь незначительно превосходит уже достигнутый результат. Другими словами, они предпочитают рисковать расчетливо. Ученики с установкой на неудачу склонны к экстремальным выборам: одни из них занижают, а другие завышают цели, которые ставят перед собой. После выполнения серии задач и получении информации об успехах и неудачах в их решении те, кто мотивирован на достижение, переоценивают значение своих неудач, а неуверенные в успехе, напротив, склонны переоценивать свои успехи. В этой связи педагогу необходимо оказывать помощь ребенку в адекватном выборе цели и дифференцированно подходить к оцениванию результатов выполнения поставленных задач. Оценивая результат, учитель обычно сравнивает достижения одних учеников с достижениями других. Основанием для сравнения служит определенный норматив. Психологически более оправдано сравнение сегодняшних собственных результатов ребенка с предыдущими и только затем с общим нормативом. Познавательный интерес формируется и становится устойчивым только в том случае, если учебная деятельность успешна, а способности оцениваются позитивно.

Направленность учебной мотивации школьника, а так же его статус, как ученика в классном коллективе взаимосвязаны. В доброжелательной атмосфере у школьников развиваются позитивные навыки общения. Однако часто случается так, тог школьников сковывают страх перед плохой оценкой, критикой, боязнь скомпрометировать себя, быть не принятым в качестве «своего». Неспособность (по различным причинам) принимать участие в жизни класса, а также определять свои цели приводит к

возникновению трудностей в школе чаще, чем невысокие интеллектуальные возможности.

Специального внимания заслуживает анализ отрицательных отношений (ссоры, конфликты и т.п.) в группе, так как они ведут к задержкам в развитии личности, а в некоторых особо неблагоприятных условиях и к ее деградации. В случае долгого пребывания в такой группе отрицательные отношения порождают тревожность и фрустрацию.

К внутренним мотивам учебной деятельности можно отнести такие, как собственное развитие в процессе учения; познание нового, неизвестного, понимание необходимости учения для дальнейшей жизни. Такие мотивы, как сам процесс учения, возможность общения, похвала от значимых лиц, являются вполне естественными, хотя они в большей степени определяются зависимостью от внешних факторов. Еще более насыщены внешними моментами такие мотивы, как учеба ради лидерства, престижа, материального вознаграждения или избежания неудач. Поэтому одной из основных задач учителя должно быть повышение в структуре мотивации учащегося «удельного веса» внутренней мотивации учения. Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг мотива на цель учения. Каждый шаг этого процесса характеризуется наложением одного, более близкого к цели учения мотива на другой, более удаленный от нее. Поэтому в мотивационном развитии учащегося следует учитывать, так же как и в процессе обучения, зону ближайшего развития. Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были не только поняты но и внутренне приняты им, т.е. чтобы они стали значимыми для учащегося.

Школа не в состоянии вооружить молодого человека всеми достижениями современной науки. Масштаб их грандиозен, а темпы развития научных знаний — велики. Поэтому главная социальная задача современного обучения не только дать широкое образование, но и расположить личность подрастающего человека к самостоятельному приобретению знаний, к постоянному стремлению углубляться в область познания, формировать стойкие познавательные мотивы учения, основным из которых является познавательный интерес. Развитие познавательного интереса является одной из актуальных проблем современной образовательной школы. Актуальность этой проблемы можно объяснить тем, что методика и практика обучения все больше стали обращаться к личности обучающегося.

Познавательный интерес – это особая избирательная направленность личности на познание и избирательный характер, выраженный в той или иной предметной области знаний. Проблема формирования познавательных интересов младших школьников – одна из важнейших задач современной школы. Как известно, стойкий познавательный интерес формируется при сочетании эмоционального и рационального в обучении.

Формирование и развитие познавательных интересов – часть широкой проблемы воспитания всесторонне развитой личности.

Главной почвой для развития познавательных сил и возможностей учащихся, как и для развития, подлинно познавательного интереса, являются ситуации решения познавательных задач, ситуации активного поиска, догадок, размышления, ситуации мыслительного напряжения, ситуации противоречивости суждений, столкновений различных позиций, в которых необходимо разобраться самому, принять решение, встать на определённую точку зрения.

Учебный процесс должен проходить на оптимальном уровне развития учащихся. В реальном процессе обучения учителю приходится иметь дело с тем, чтобы постоянно обучать учащихся множеству умений и навыков, в постоянном усложнении учебного

труда, в овладении всё более сложными и более совершенными умениями, позволяющими решать более трудные задачи познания, состоит суть развивающего обучения, неуклонно укрепляющего познавательные силы, интерес и стремления школьника.

Эффективным средством формирования познавательных интересов младших школьников являются творческие задания, дидактические игры, проблемные задания и интегрированные уроки.

Основа формирования познавательных интересов младших школьников – их творческая деятельность. Творческая деятельность развивает чувства детей. Осуществляя процесс творчества, ребенок испытывает целую гамму положительных эмоций, как от процесса деятельности, так и от полученного результата. Творческая деятельность развивает личность ребенка, помогает ему усваивать моральные и нравственные нормы.

Творчество — самая высокая ступень познавательной и практической деятельности учащихся. Цель творческой деятельности — не только дальнейшее совершенствование полученных знаний, но и всемерная активизация мышления учащихся, развитие их познавательных способностей. Творческая познавательная деятельность, кроме того, предполагает выявление новых сторон изучаемых явлений, расширение и углубление знаний. Творчески работающие учащиеся не ограничиваются учебником, хотя формально от них в ряде случаев больше ничего не требуется, а обращаются к научной литературе, справочникам. В процессе работы над учебником они находят вопросы, требующие дополнительного изучения, и проводят, пусть и скромные, но самостоятельные исследования.

Особое значение приобретает творческое освоение учащимися получаемых знаний, возникновение у них желания вместе с учителем вдуматься в логику развития и протекания изучаемых явлений, стремление ставить вопросы и каким-то образом решать их. Познавательная деятельность учащихся в обучении, какой бы характер она не носила, какой бы активной она ни была, всегда должна направляться и организовываться учителем. Часто учитель там, где возможно придать деятельности творческий характер, ограничивается воспроизведением, что снижает интерес и активность учащихся, не формирует у них творческого отношения к изучаемому. Творческие работы учащихся способствуют укреплению и повышению познавательных интересов учащихся, развитию их творческого мышления, индивидуальности каждого школьника.

Познавательный интерес младших школьников часто неустойчив. Ребёнок может испугаться творческого задания, его непривычной для школьника формулировки. Поэтому начинать следует с простых заданий, постепенно переходя к более сложным. Выполнение творческих заданий требует большой подготовительной работы. Одним из средств формирования познавательного интереса является занимательность. Элементы занимательности, игра, всё необычное, неожиданное вызывают у детей чувство удивления, живой интерес к процессу познания, помогают им усвоить любой учебный материал. На начальном этапе формирования познавательных интересов детей привлекают собственно игровые действия. Игра служит эмоциональным фоном, на котором разворачиваются уроки. Используя постоянно, из урока в урок элементы учебно-познавательных игр идёт движение по нарастающей: игра из развлечения превращается в игру – работу, если сначала дети переживают по поводу приключений золотой рыбки, то в последующем, наряду с этим возникает желание помочь золотой рыбке выбраться из беды путём решения математической задачи. Игры помогают сделать любой учебный материал увлекательным, создают радостное настроение, облегчают процесс усвоения знаний.

Подбирая игры к уроку, важно учесть сложности и в то же время доступность детям. При ее организации нужно опираться на опыт и знания детей, ставить перед ними конкретные задачи, четко объяснять правила, постепенно усложняя задачу.

Одним из важнейших путей формирования познавательного интереса младших школьников является проведение интегрированных уроков. На интегрированном уроке используют информацию многих предметов. Смысл интегрированного преподавания состоит в том, что оно предполагает планировать специальные уроки по теме, общей для нескольких предметов.

Интеграция в начальной школе необходима, во – первых, потому, что учителя начальных классов ведут большинство учебных предметов и вполне могут перейти к целостному обучению и воспитанию, к проведению интегрированных уроков; во – вторых, у младших школьников заложены большие потенциальные возможности для интеллектуального развития, они могут мыслить обобщенно, если их этому учить. Проявлением интереса учащихся в учебном процессе является их интеллектуальная активность, о которой можно судить по многим действиям. Другим показателем интеллектуальной активности являются стремления учащихся по собственному побуждению участвовать в деятельности, в обсуждении поднятых на уроке вопросов, в дополнениях, поправках ответов товарищей, в желании высказать свою точку зрения. Отчётливым показателем интеллектуальной активности, сопутствующей интересу школьников, является их активное оперирование приобретённым багажом знаний и умений. Познавательный интерес не уживается со штампом и шаблоном, поэтому привлечение приобретённых знаний к различным ситуациям и задачам свидетельствует об их гибкости, их свободном использовании и может способствовать стремлению глубоко проникнуть в познание.

Таким образом, единственным плодотворным путем развития познавательного интереса в детстве становится максимально полное раскрытие потенциальных возможностей, природных задатков, и учитель должен создать такую полноценно развивающуюся деятельность для учащихся, чтобы потенциал не остался не востребованным [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Воспитание школьников. – 2003. – № 8.
2. Власкина, Ю. В. Формирование познавательного интереса и познавательной активности младших школьников [Электронный ресурс] / Ю.В. Власкина // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – М. : Первое сентября. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/589424/.
3. Коротяев, В.И. Учение процесс творческий. Из опыта работы / В.И. Коротяев. – М. : Просвещение, 1980. – 120 с.
4. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения [Текст] : учеб. для студентов пед. вузов / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2000.

УДК 316.48

О.В. Коновалова,
Е.Н. Аникина,
г.Шадринск

Влияние свойств темперамента на выбор стиля взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях

В данной статье раскрыты понятия «взаимодействие», «стиль взаимодействия», рассмотрены различные теории взаимодействия, отражена связь свойств темперамента и различных характеристик стиля взаимодействия супругов в конфликтной ситуации.

Взаимодействие, стиль взаимодействия, темперамент, свойства темперамента.

Межличностное взаимодействие между мужем и женой является одной из важных составляющих отношений в семье. От того какой способ поведения в конфликте выберут супруги, зависит психологический климат, благополучие и комфорт всех членов семьи.

Проблема межличностного взаимодействия является одной их важных в психологии. Анализ психолого - педагогической литературы показал, что изучением взаимодействия в отечественной психологии занимались В.А. Горянина, Е.В. Руденский, Л.Д.Столяренко и другие. В зарубежной психологии исследованием вопросов взаимодействия рассматривались в работах Дж. Хоманса, М, Дойча, П. Блау, Д.Г. Мида, Т. Ньюкома, И. Гофмана, Э. Берна, У. Томаса и других.

Взаимодействие - это действия индивидов, рассматриваемое как совокупность способов применяемых человеком для достижения определенных целей, решения практических задач или реализации ценностей [Столяренко Л.Д., 2005].

В своем исследовании мы опирались на определение взаимодействия, предложенного Е.В. Руденским. Он рассматривал взаимодействие как систематические, регулярные действия партнеров, направленные друг на друга, имеющие цель вызвать вполне определенную ответную реакцию со стороны партнера, причем ответная реакция порождает новую реакцию воздействующего [Руденский Е.В., 1997].

Существует несколько теорий межличностного взаимодействия:

♦ теория обмена (Дж. Хоманс, П. Блау);

♦ теория символического интеракционизма (Дж. Мид, Г. Блумер);

♦ теория управления впечатлениями (Э. Гоффман);

♦ психоаналитическая теория (3. Фрейд) и др.

Теория обмена опирается на следующее положение: люди взаимодействуют, обмениваясь друг с другом информацией, какими-то благами. Если человек получает нужные блага от взаимодействия, то контакт продолжается.

Теория символического интеракционизма, разработанная Дж. Мидом, предполагает, что люди наблюдают, осмысливают намерения друг друга, ставят себя на место другого человека, приспосабливают свое поведение к ожиданиям ии действиям других людей; реализуют социальные ожидания друг друга, нормы поведения, права и обязанности своей социальной роли.

Э. Гофман как автор теория драматургического подхода отмечает, что в ходе взаимодействия люди как актеры, разыгрывают роли, хотят произвести хорошее впечатление на других, скрывают свои недостатки.

Психоаналитические теории утверждают, что при взаимодействии людей воспроизводится их детский опыт (подчиняются лидерам группы, подобно тому как подчинялись в детстве отцу; конфликтуют с людьми, если в детстве протестовали против родителей).

Основная идея теории аттракции заключается в том, что люди взаимодействуют друг с другом, если испытывают взаимную симпатию, расположение, аттракцию. Это возможно при соблюдении некоторых условий: контакты часты; очевидна физическая

привлекательность; один равен другому по привлекательности, интеллекту, статусу; заметно сходство интересов, мнений; есть общность происхождения; для продолжения отношений важно взаимодополнение; нам нравятся те, кому нравимся мы; нравятся те, кто доброжелателен и внимателен к нам, понимает нас; есть сексуальное влечение.

Достаточно часто люди в конфликтных ситуациях используют одни и те же способы взаимодействия с партнером по общению. В психологической литературе данное явления получило название «стиль взаимодействия».

Стиль взаимодействия – это устойчивые индивидуально-типологические особенности взаимодействия между людьми [Берн Э., 1999].

Одной из индивидуально – типологических характеристик личности является темперамент. В отечественной данной проблемой занимались Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, В.С. Мерлин, В.М. Русалов, Б.Н. Смирнов и многие другие.

В нашей работе мы опирались на исследования В.М. Русалова, который понимал темперамент как психосоциобиологическую категорию, одно из независимых базовых образований психики, определяющих все богатство содержательных характеристик человека. Он отмечал, что темперамент не зависит от деятельности и поведения человека; характеризует меру динамического напряжения и отношения человека миру, людям, себе и деятельности; рано проявляется в детстве; устойчив в течение длительного периода времени.

При создании своей теории темперамента, В.М. Русалов опирался на учение П.К. Анохина об акцепторе действия (функциональной системе порождения и коррекции любого поведенческого акта) и данные нейро - психофизиологии. Новые теоретические представления позволили трактовать темперамент как систему формальных поведенческих измерений, отражающих наиболее фундаментальные особенности различных блоков функциональной системы.

Первый блок (афферентный синтез) описывает степень напряженности взаимодействия организма со средой. Второй блок (программирование) отражает степень трудности переключения с одних программ поведения на другие. Третий блок (исполнение) показывает степень быстроты исполнения той или иной программы поведения. Четвертый блок (обратная связь) - чувствительность к возможному несовпадению реального результата действия с тем, который предвосхищался (акцептором).

В.М. Русалов выделил и описал следующие свойства темперамента.

Предметная эргичность характеризует желание умственного и физического напряжения, избыток или недостаток сил. *Социальная эргичность* определяет открытость для общения, широту контактов, легкость в установлении связей.

Предметная пластичность означает вязкость или гибкость мышления, способность переключаться с одного вида деятельности на другой, стремление к разнообразию. *Социальная пластичность* – это сдержанность или расторможенность в общении, широта социальных программ, естественность взаимодействия.

Предметный темп – это скорость моторно-двигательных операций. *Социальный темп* – речедвигательная активность, способность вербализации.

Предметная эмоциональность – это мера чувствительности к расхождению реального результата и желаемого. Высокая чувствительность к несовпадению выражается в преобладании негативных эмоций, а низкая чувствительность – в присутствии положительных эмоциональных переживаний. *Социальная эмоциональность* характеризует ощущение уверенности в процессе общения, эмоциональную сензитивность, меру тревоги по поводу неудач в общении [Русалов В.М., 2004].

Таким образом, анализ исследований по проблеме стиля взаимодействия позволил определить направление эмпирического исследования. Целью нашего исследования стало изучение соотношения свойств темперамента и стиля взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях. В качестве объекта исследования выступили свойства темперамента и стиль взаимодействия; предмета - соотношение свойств темперамента и стиля взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях.

Мы предположили, что стиль взаимодействия супругов в конфликтной ситуации связан с темпераментом и его свойствами.

В ходе эмпирического исследования нами были использован следующий психодиагностический инструментарий: методика «Общение в семье» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская); методика «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман); «Опросник формально динамических свойств индивидуальности» (В.М. Русалов); методика «Исследование психологической структуры темперамента» (Б.Н. Смирнов).

В эксперименте приняло участие 30 супружеских пар, состоящих в браке до пяти лет.

Первым этапом проведения нашего исследования было изучение стиля взаимодействия между супругами в конфликтных ситуациях. В ходе анализа результатов по методике «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях», разработанной Ю.Е. Алешиной и Л.Я. Гозман было установлено, что по шкале «отношение с родственниками и с друзьями» 86,6% испытуемых придерживаются активной позиции в конфликтных ситуациях, т.е. проявляют лидерские качества во время общения с членами семьи, родственниками и друзьями. 13,4% опрошенных демонстрируют пассивный характер отношений. Это говорит об их второстепенной позиции в общении.

По шкале «Проявление автономии одним из супругов» 95% от общей выборки испытуемых склонны к активной позиции. Такие люди не оставляют решение конфликтного вопроса на самотек. У 5% супругов выражен пассивный показатель, это свидетельствует о допущении проявления автономии одним из супругов.

По шкале «Нарушение ролевых отношений» 56,6% респондентов активизированы в этом вопросе, что говорит об их заинтересованности в распределении супружеских ролей. 43,4% - более спокойны и нейтральны в этом вопросе.

В вопросах воспитания детей 68,3% испытуемых демонстрируют высокую инициативность, проявляют активность и интерес. 31,7% супругов занимают пассивную позицию, т.е. безынициативны.

По шкале «Рассогласование норм поведения» 75% опрошенных заинтересованы в решение данной проблемы, а 25% относятся к этому с безразличием.

По шкале «Проявления доминирования» 43,4% обследуемых носят активный характер, это говорит о проявлении ими лидерских качеств в отношениях и доминирующей позиции. 56,6% - супругов пассивны, значит не хотят проявлять инициативу и стремятся занимать второстепенную позицию.

По шкале «Проявление ревности» 20% испытуемых проявляют активную позицию, т.е. являются инициаторами решения данного вопроса, а 80% предпочитают умалчивать об этой проблеме.

По шкале «Разногласие в отношениях» 71,7% активны, это говорит о нежелании жить в постоянной атмосфере спокойствия, такие люди являются затейщиками выяснения отношений. 28,3% – пассивны в этом вопросе и предпочитают спокойную, мирную атмосферу.

Таким образом, в данной выборке испытуемых преобладает активная позиция при выстраивании взаимодействия в конфликтной ситуации.

По результатам исследования по методике «Общение в семье» по шкале «Доверительность общения» по категории как испытуемый оценивает себя 81,6% опрошенных склонны оценивать себя как искренних людей. 3,3% супругов признают возможную неискренность в процессе общения с партнером. 15% занимают нейтральную позицию, т.е. считают, что искренность в процессе общения зависит от обстоятельств.

По шкале «Доверительность общения» по категории как испытуемый оценивает партнера 86,6% испытуемых относятся к высоким показателям, что свидетельствует о доверии в общении к партнеру. 13,4% склонны в некоторых ситуациях усомниться в партнере.

По шкале «Взаимопонимание между супругами» по категории как испытуемый оценивает себя. 78,3% обследуемых придерживаются высоких значений, т.е. считают себя хорошим собеседником. 10% не считают себя понимающими партнерами. 11,7% склоняются к среднему показателю. Такие люди оценивают себя как понимающих собеседников только в выборочных ситуациях.

По шкале «Взаимопонимание между супругами» по категории как испытуемый оценивает партнера 68,3% опрошенных набрали высокое количество баллов, считая своего партнера понимающим человеком. 8,5% придерживаются противоположного мнения и не видят в партнере взаимности, а 23,4% относятся к этому с безразличием, не заостряя внимания на этом вопросе.

По шкале «Сходство во взглядах» 85% супругов склоняются к высокому показателю, т.е. удовлетворены общими интересами, а 5% придерживаются низких значений, что говорит об их недовольности в общих взглядах. 10%относятся к этому с безразличием. Такие люди не принимают во внимание общие интересы и разногласия в них.

По шкале «Общие символы семьи» 83,3% обследуемых набрали высокий показатель, значит в этих семьях присутствует единая символика и легкость в понимании партнера без слов. 1,7% склоняются к низкому значению. Это свидетельствует об отсутствии общей символики семьи. 15% занимают пограничное положение, т.е. общие жесты и символы присутствуют только в конкретных избранных ситуациях.

По шкале «Легкость общения» 58,3% опрошенных легко налаживают контакт с партнером. 21,7% не нуждаются в этих контактах и сложно переживают их налаживание. 20% супругов относятся к среднему показателю, что говорит о средней потребности в общении и умении налаживать контакты, когда в этом возникает потребность.

По шкале «Психотерапевтическое общение» 61,7% обследуемых склоняются к высоким показателям, что говорит об их комфортной атмосфере в семье. 20% относятся к низким значениям. Такие партнеры не могут наладить комфорт в семье. 18,3% испытуемых занимают нейтральную позицию в этом вопросе, т.е. могут налаживать комфорт в семье, но не всегда хотят прикладывать к этому усилия.

Вторым этапом экспериментального исследования было выявление свойств темперамента супругов. В ходе анализа данных, полученных в ходе проведения методики «Исследование психологической структуры темперамента», разработанной Б.Н.Смирновым, было установлено, что большая часть испытуемых (61,6%) отличаются низкими показателями интровертированности, что свидетельствует об их открытости и направленности на внешние условия среды. У 38,4% супругов выявлены

высокие показатели интровертированности. Это указывает на сосредоточенность респондентов на собственном внутреннем мире.

По шкале «пластичность - ригидность» (П-Р) 68,3% опрошенных склоняются к высокому показателю ригидности, т.е. им трудно изменить намеченную программу. 31,7% респондентов показывают низкий показатель ригидности, это свидетельствует о высокой скорости возникновения и прекращения нервных процессов.

По шкале «эмоциональная возбудимость - уравновешенность» (ЭВ) значительную группу (65%) составили испытуемые, склонны к низкому показателю уравновешенности. Это свидетельствует об неустойчивости, изменчивости. Оставшиеся 35% супругов продемонстрировали высокие показатели уравновешенности, т.е. их можно охарактеризовать как эмоционально устойчивых, терпеливых, сдержанных людей.

Проанализировав данные по шкале «темп реакции» (ТР) было установлено, что 40% относятся к людям, для которых характерен медленный темп реакции, нерасторопность. 60% - обладают быстрым темпом реакции, поспешны в действиях и поведении.

По шкале «активность» (А) опрошенные были распределены на две группы. Результаты 55% супругов указывают на высокое показатели активности, что говорит об их подвижности и активной позиции в большинстве ситуаций. У 45% - выявлен низкий показатель по данной шкале.Такие люди более пассивны.

По результатам «Опросника формально-динамических свойств индивидуальности», разработанного В.М. Русаловым, испытуемые распределены по группам. Так, 20% опрошенных демонстрировали высокие показатели по шкале «Психомоторная эргичность» (ЭРМ). Это говорит о их высокой потребности в движениях. 40% респондентов склоняются к низким показателям, они двигательно-пассивны. У 40% испытуемых выявлен средний показатель по данной шкале, т.е. для них свойственна средняя потребность в движении и действиях.

По шкале «Психомоторная пластичность» (ПМ) 28,3% супругов склонны к плавности, спокойности в движениях, высокой гибкости при переключении с одних форм двигательной активности на другие. Для 21,7% выборки характерны, низкие показатели психомоторной пластичности. Такие люди стремятся к шаблонным способам деятельности, вязкости движений. 40% продемонстрировали средние показатели по данной шкале, что указывает на средневыраженную склонность к разнообразным формам двигательной активности.

По шкале «Психомоторная скорость» (СМ) 50% показали высокий показатель. Такие люди обладают высокой скоростью двигательной активности. 21,6% склонны к низкому показателю. Это указывает на заторможенность психомоторики. И 28,3% испытуемых придерживаются средней позиции, что говорит о средней скорости моторно-двигательных операций.

По шкале «Психомоторная эмоциональность» (ЭМ) 58,3% опрошенных достигли высокого показателя. Для таких людей характерна эмоциональная переживательность в случае неудач. 15% обследуемых относятся к низкому показателю. Это люди спокойные и уверенные в себе. У 26,6% супругов выражен средний показатель, это указывает на обычную интенсивность эмоционального переживания в случае неудач.

По шкале «Интеллектуальная эргичность» (ЭРИ) 5% респондентов продемонстрировали высокий показатель, т.е. стремятся к деятельности с умственным напряжением. 55% выборки избегают умственного напряжения. 40% супругов склоняются к нейтральной позиции, что говорит о средневыраженном стремлении к деятельности, связанной с умственным напряжением.

По шкале «Интеллектуальная пластичность» (ПИ) 20% показали высокий результат. Это указывает на творческий подход людей к решению проблем. 28,3% придерживаются низкого показателя, т.е. стереотипны в решении проблем. 51,6% относятся к среднему значению, что говорит о средней выраженности стремления к разнообразным формам интеллектуальной деятельности.

По шкале «Интеллектуальная скорость» (СИ) 76,7% испытуемых достигли высокого показателя, это свидетельствует об их высокой скорости умственных процессов. 23,3% опрошенных относятся к низкому показателю, такие люди замедленны при выполнении интеллектуальной деятельности.

По шкале «Коммуникативная эргичность» (ЭРК) у 26,7% обследуемых выражен высокий показатель. Для таких людей характерна высокая потребность в общении и стремление к лидерству. 16,7% супругов склонны к низкому показателю, это указывает на их замкнутость и социальную пассивность. И 56,6% респондентов придерживаются среднего показателя, т.е. у них преобладает нормальная потребность в общении, средний круг контактов.

По шкале «Интеллектуальная пластичность» (ПК) 25% выборки продемонстрировали высокий показатель, что говорит о легкости вступления в новые контакты, импульсивности в общении. 3,3% придерживаются низкого значения, это свидетельствует о неготовности к новым социальным контактам. И 71,7% испытуемых относятся к средним значениям. Для таких людей свойственна нормальная готовность к общению и социальным контактам.

По шкале «Коммуникативная скорость» (СК) 10% опрошенных показали высокие результаты. Это указывает на высокую скорость речевой активности. У 8,4% обследуемых выражен низкий показатель. Таким людям свойственна речевая заторможенность. 81,6% склонны к нейтральной позиции, т.е. обладают обычной скоростью речевой активности.

По шкале «Коммуникативная эмоциональность» (ЭК) 13,4% респондентов склонны к высокому показателю, что говорит о высокой ранимости в случае неудач, о неуверенности и раздражительности. 41,6% выборки уверены в себе в процессе взаимодействия с другими людьми. 45% супругов придерживаются пограничной позиции, это свидетельствует о среднеинтенсивном эмоциональном переживании в случае неудач, о среденвыраженной уверенности в себе.

Таким образом, по результатам, представленным выше, хорошо прослеживается преобладание у большинства опрошенных средних показателей психомоторной скорости, интеллектуальной пластичности, коммуникативной эргичности, коммуникативной пластичности, коммуникативной скорости и коммуникативной эмоциональности.

По результатам исследований, мы провели корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена при помощи компьютерной программы SPSS – 12. В результате была выявлена прямая значимая корреляционная связь между средним уровнем психомоторной эмоциональности и высоким уровнем доверительности общения ($r = 0,51$, при $P< 0,01$); высоким уровнем коммуникативной пластичности и высоким уровнем доверительности общения ($r = 0,80$, при $P<0,01$); высокой эмоциональной уравновешенностью и средним уровнем легкости общения ($r = 0,45$, при $P<0,01$); низким уровнем коммуникативной эмоциональности и высоким уровнем легкости общения ($r = 0,60$, при $P<0,01$); средним уровнем терапевтического общения и высоким уровнем интровертированности ($r = 0,41$, при $P<0,01$). Так же была выявлена чуть менее значимая корреляционная связь между активностью в проявлении доминирования и низкой эмоциональной уравновешенностью ($r = 0,31$, при $P<0,05$);

между средним уровнем сходства во взглядах и низким уровнем активности (r = 0,26, при P<0,05).

Таким образом, по результатам проведенного эксперимента мы видим, что между свойствами темперамента и стилями взаимодействия супругов существует прямая корреляционная взаимосвязь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Э. Берн. – Екатеринбург, 1999.
2. Руденский, Е.В. Социальная психология : курс лекций / Е.В. Руденский. – М. : ИНФРА-М ; Новосибирск : НГАЭиУ, 1997.
3. Русалов, В.М. Формально-динамические свойства индивидуальности человека (темперамент). Краткая теория и методы измерения для различных возрастных групп : метод. пособие / В.М. Русалов. – М., 2004.
4. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. Высшее образование / Л.Д. Столяренко. – Ростов на/Д : Феникс, 2005.

УДК 37.087.4

С.В. Сидоров,
Е.А. Кулакова
г. Шадринск

Проблемы государственной поддержки учителя в Западной Европе и США

В статье представлены результаты изучения интернет-источников, посвящённых проблемам финансирования общего образования, государственной поддержки учителей и отношения к учителям в обществе. Выявлены основные трудности современных учителей, сопоставлены учительские зарплаты в США и некоторых странах Западной Европы.

Отношение к учителю; зарплата учителей; США; Европа; Германия; Австрия.

Молодые люди, чувствующие в себе учительское призвание, хотели бы работать в школе [1], однако многочисленные трудности и нерешённые проблемы, накопившиеся в сегодня в российском образовании, многим кажутся непреодолимыми, «отпугивают» даже тех, кто мог бы стать успешным педагогом [4]. Среди трудностей учительской профессии низкие зарплаты, социальная незащищённость педагогов, постоянно возрастающая загруженность учителей «бумажно-отчётной» работой. Педагогические работники часто жалуются на бюрократический произвол, на свою зависимость от руководителей, учеников, родителей – практически от всех, с кем приходится взаимодействовать в профессиональной деятельности [3]. Вряд ли кто станет отрицать, что сегодня отношение к педагогу в России в целом хуже, чем несколько десятилетий назад – и это на фоне постоянно провозглашаемых лозунгов о гуманизации и демократизации образования.

Насколько такая ситуация отражает общие тенденции развития образования в мире? Педагог – профессия массовая. Учить и воспитывать надо все подрастающее поколение. Поэтому практически в любой стране на них возлагается важная миссия

обучения и воспитания юных граждан. Рассмотрим как относятся к учителям в экономически развитых и социально благополучных странах Европы и США?

«В учителя должны идти лучшие из лучших», – таков девиз австрийского министерства образования. Но давайте взглянем на эту проблему глазами не чиновника, а человека, который каждый день встает перед классом у учительского стола и проводит уроки. Что думают о своей профессии австрийские учителя, чем она их привлекает, и на что они жалуются? Чтобы ответить на этот вопрос, приведём материалы статьи Андрея Нижегородцева [2].

Непривлекательная зарплата начинающего учителя. Стартовая сумма лежит в пределах 1700-1900 евро, что заметно ниже среднестатистических цифр. Да, в конце карьеры суммы значительно вырастут, но для этого предстоит отработать 34 года! Кстати, в Германии ситуация иная: в первый же год работы учитель получит там от 2700 до 3100 евро, в зависимости от того, в школе какого типа он работает. В Финляндии, школьники которой регулярно берут первые места в различных PISA-состязаниях, денег начинающий учитель получит вроде бы и не больше, но зато ему дадут класс с меньшим числом учеников. Да и авторитет учителя в этой стране по-прежнему недосягаемо высок.

Плохой имидж – низкая самооценка. Этот фактор крайне угнетает многих австрийских педагогов. Беспрецедентное падение уважения подтверждает и регулярно сопоставляемый рейтинг профессий. Эта ситуация порождает и заниженную самооценку многих педагогов. И хотя конкурс в австрийских педагогических вузах понемногу растет, это не говорит о том, что все они в итоге придут в классы, поскольку все меньше тех молодых, которые готовы связать с преподаванием в школе свою жизнь.

Система образования оставляет мало простора для творчества. Уроки, строго отмеренные по 50-минутным интервалам, учебные планы, неукоснительно разделенные по предметам, и масса бюрократических обязанностей – все это оставляет не особенно много простора для того, чтобы реализовать с детьми какой-либо проект или поехать на интересную экскурсию. Для преодоления административных препон надо затратить невероятные усилия, а если нет поддержки администрации, то любая затея гарантированно обречена на провал. Представление о том, что учителя никак не стремятся повысить свою квалификацию, совершенно ложно: многие сделали бы это с радостью. Но они или лишены такого права, или должны заплатить за это сами.

Низкие перспективы карьерного роста. Жесткая иерархическая система подчинения в школах делает перспективы продвижения по службе весьма призрачными. Кто не хочет сменить учительскую карьеру на административную, тому даже в перспективе не останется ничего, кроме его собственного места. Должностей промежуточных между учителем и директором крайне мало. Значит, и оклад будет повышаться только в зависимости от выслуги лет. Возможности профессиональной переориентации почти отсутствуют.

Назойливые и агрессивные родители. Если раньше при возникновении проблем в школе ученику, прежде всего, всыпали дома, то теперь родители почти автоматически встают на его сторону, выступая против учителя. В то же время они всё больше перекладывают все заботы о воспитании своих чад на плечи школы и, в частности, преподавателей. Учителя, особенно в городах, сильно жалуются на то, что родители жестко давят на них, добиваясь выставления как можно лучших отметок, позволяющих претендовать на получение высшего образования.

Многие не идут учиться на педагога из-за низкой заработной платы.

Даже в социально-экономически благополучных Соединённых Штатах средняя зарплата учителя находится на уровне сборщика пошлины за проезд или бармена. В

статье «Высокая цена низкой зарплаты учителя», опубликованной в апреле 2011 г. в «The New York Times» (США), отмечается, что учителя получают на 14% меньше, чем специалисты других профессий, требующих такого же уровня образования. В реальном выражении зарплата учителей сократились за 30 лет. Средняя стартовая годовая зарплата составляет 39 тысяч долларов, средняя зарплата по окончании – после 25 лет в профессии – 67 тысяч. На эти деньги учитель не купит дом в 32 крупных городах, на одну такую зарплату почти невозможно содержать семью [5].

Так как же учителя справляются? 62% работают на стороне, чтобы свести концы с концами. Авторы этой статьи, Дэйв Эггерс и Нинайв Кейлгари, приводят пример опытного и имеющего награды учителя истории из штата Техас, который постоянно ведет борьбу за выживание. Будучи не в состоянии содержать на свою зарплату двоих детей, вот уже 15 лет каждый будний день он сразу после средней школы он пересаживается на погрузчик и работает до 11 ночи, а утром встает – и всё начинается сначала.

Д. Эггерс и Н. Кейлгари пишут: «Мы работаем с учителями государственных школ в течение 10 лет. Каждую весну мы наблюдаем, как многие из лучших учителей уходят из профессии. Они не вынесли большой нагрузки, низкой заработной платы, отсутствия поддержки и уважения».

Представьте себе начинающего учителя, попавшего в городскую школу, которому надо провести пять уроков в день, до 40 человек в каждом классе. В конце года, если результаты тестов недостаточно высоки, его или ее называют плохим учителем. Для выпускников колледжа, у которых есть другие варианты, такого рода нагрузки при такой низкой заработной плате не имеют особого смысла. Поэтому каждый год 20% учителей в городах уходят из школы. В национальном масштабе 46% учителей уходят в течение пяти лет. Такая текучесть кадров обходится США в 7,34 миллиарда долларов в год. Это оказывает разрушительное воздействие на школу, особенно в городских общинах, где текучка наиболее велика.

Проблема текучести учительских кадров в американской системе образования стоит очень остро. В ближайшие 10 лет более половины из примерно 3,2 миллиона учителей государственных американских школ получат право на пенсию. Кто придет им на замену? Как привлечь и удержать в профессии лучшие умы? Эти вопросы ставят перед читателями авторы статьи «Высокая цена низкой зарплаты учителя», указывая, что единого и простого решения данной проблемы нет. «Привязка» учительских зарплат к показателям их работы, стажу, результатам тестов и т. д. – это, конечно, важно, но, по мнению авторов статьи, вторично, по сравнению с набором и подготовкой учителей и справедливым к ним отношением.

В Германии иная ситуация. Из опрошенных учителей из разных стран мира самыми довольными своей жизнью оказались немцы. И не удивительно: если среднестатистический немец получает около 2500 евро, то учитель, по словам директора Немецкой школы в Киеве Ренаты Хаберланд, все 3500 евро при ставке 25 часов в неделю. Плюс к тому он может получить статус чиновника. А это — уменьшение налогов и высокая пенсия в старости. «Так что наши учителя живут на очень достойном уровне, — говорит Рената. — Когда я была в Германии, то могла позволить себе арендовать 3-комнатную квартиру за 600—700 евро, а во время отпуска много путешествовать. На свою зарплату я объездила весь мир, разве что в США не была. И то только потому, что боюсь летать через океан» [5].

Учителя в Германии являются госслужащими. При этом Германия, будучи федеративным государством, позволяет входящим в ее состав землям выстраивать образовательное законодательство во многом автономно. Отсюда проистекает некоторая несхожесть реализации системы оплаты труда педагогических работников в

разных районах Германии. Тем не менее, имеются некоторые единые общие принципы, позволяющие поддерживать учительские зарплаты во всех землях на достойном уровне.

Сравнивая отношение к педагогу в США, Западной Европе и России, можно сделать вывод, что престижность учительской профессии, отношение к ней в обществе во многом обусловлены уровнем социальной ответственности государства, государственной поддержкой учителей и общего образования в целом. Вместе с тем, хотя профессия педагога теперь становится менее престижной, она по-прежнему необходима людям и достойна уважения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мне нравится быть молодым учителем // Планета школ : школ. портал. – Режим доступа: http://planetashkol.ru/uchenik/Blogs/V_Shkole/BlogEntryInfo.aspx?Id=A604EBE0-BB20-48EB-9C4D-267423FB0A9A. – 18.11.2011.

2. Нижегородцев, А. Эта трудная профессия – учитель / А. Нижегородцев // Вся Европа.ру : электрон. журн. – М. : Фонд европ. права, 2006-2011. – Режим доступа: http://www.alleuropa.ru/eta-trudnaya-professiya-–-uchitelj. – 18.11.2011.

3. Под бюрократическим игом // Планета школ : школ. портал. – Режим доступа: http://planetashkol.ru/uchitel/Blogs/V_Pomosch_Uchitelyu/BlogEntryInfo.aspx?Id=984392b5-dce0-4a9a-bb75-22390cf681f1. – 12.11.2011.

4. Почему учителя уходят из школы? // Планета школ : школ. портал. – Режим доступа: http://planetashkol.ru/uchitel/Blogs/V_Pomosch_Uchitelyu/BlogEntryInfo.aspx?Id=9B1613F8-9549-472A-9844-D5989B8F4AC7. – 16.11.2011.

5. Эггерс, Д. Высокая цена низкой зарплаты учителя / Д. Эггерс, Н. Кейлгари // ИноСМИ : электрон. период. изд. – 2000-2009. – Режим доступа: http://www.inosmi.ru/usa/20110501/168967491.html. – 12.11.2011.

УДК 371.12(091)

С.В.Сидоров,
К.С. Петрова,
г. Шадринск

Учителя в Древней Руси

В статье рассмотрены аспекты становления педагогической деятельности и школ в Русском государстве XI - XVII вв. Особое внимание уделено миссии учителя и отношению к нему в феодальном обществе Древней Руси.

Древняя Русь; учитель; монастырское образование; педагогическая мысль.

Работа учителя трудна и разнообразна. Хороший учитель не только передает свои знания детям, он формирует их отношение к изучаемому предмету, готовит их к дальнейшей жизни в обществе. Современное образование и современные представления об учительской профессии обусловлены историческим развитием. Профессия учителя является одной из древнейших. Еще в Древней Руси были учителя. Мы обратимся к этому историческому периоду, чтобы выявить особенности представлений о миссии учителя, послужившие основой образования в 9-14 веках.

Киевская Русь – это средневековое государство в Восточной Европе, образовавшееся в IX веке. Оно возникло под властью князей династии Рюриковичей в результате объединения восточных племен. Главой государства являлся князь, власть которого была наследственной. В управлении территориями кроме князя участвовали и бояре, «мужи», были нанятые князем дружинники. По форме правления Русь была ранней феодальной монархией, т. е. государством переходного типа от первобытного строя к феодализму у народов, которые миновали рабство, но процесс формирования феодальных отношений происходит при остатках первобытного строя (вече, кровавая месть и т. д.). Особое внимание следует обратить на то, что Русь не была сильно централизованным государством. Не стала она и политической федерацией, потому что княжеские съезды собирались редко и их постановления не имели ни какой юридической силы [4]. Все спорные вопросы решались с помощью оружия или соглашения.

В 988 году при князе Владимире Святославовиче официальной религией на Руси становится христианство. Владимиру предписывают постановку задачи огромной сложности, от решения которой зависела не только собственная судьба князя, но и вся дальнейшая история его рода, народа, государства.

До принятия христианства учения, позволяющего овладеть знаниями, накопленными в значительный культурно-исторический период, на Руси не существовало [2]. Разумеется, обучение охоте, ремеслу присутствовало в жизни языческих народов, но оно носило прикладной характер, необходимый для выживания этносов.

Христианское обучение изначально носило иной характер, оно было устремлено к совершенству личности, к проявлению в человеке образа Божьего. На Руси с этого времени проповедники учения Христа стали духовными наставниками, призванными быть воспитателями человеческого в человеке, для того чтобы ученики стали способны к благодатному благоуподоблению, а после – наследниками и гражданами Царства Небесного. С принятием христианства изменились все стороны жизни Древней Руси, в том числе и воспитание, образование. Русь включилась в культурный мир наиболее передовых государств того времени [5].

У каждого проповедника, пытавшегося выступать в учительской роли, явственно выражено стремление склонить властителя земли Русской к выбору своей веры. Однако не всем удается стать учителями восточных славян. Князь произвел исторический выбор веры, лишь когда сам оказался участником своеобразного «педагогического процесса»: греческий православный философ фактически стал его первым учителем, а он – послушным учеником. Византийский проповедник весьма искусно преподал Владимиру главный урок – основное содержание Священной истории: от сотворения мира до Пришествия Христа.

В это же время в летописях можно найти первые упоминания о школах. В «Повести временных лет» читаем: «Послал он (князь Владимир) собирать у лучших людей детей и отдавать их в обучение». Или запись в Вологодско-Пермской летописи в том же 988 г.: «Князь великий Владимир, собрав детей, 300 отдал, учите грамоте».

На Руси складывалось искреннее почитание учителей. В «Слове Похвальном Сергию Радонежскому» Премудрый Епифаний восхваляет Сергия не только как великого чудотворца, но и как учителя. Епифаний говорит, что Сергий Радонежский был отцам отец и учителям учитель, ведь он неложный и праведный учитель.

Зачастую обязанности учителя совпадали с обязанностями как родителя, так и воспитателя. В своем «Поучении» другой князь Владимир – Мономах – говорит об основных правилах жизни, которые должен соблюдать и сам властитель, и его дети.

Во-первых, любить свою Родину, заботиться о народе. Во-вторых, творить добро близким, уклоняться от злых дел. В-третьих, не грешить и быть милостивым [6].

На Руси учителей называли мастерами, намекая этим на уважение к личности наставника растущего поколения. Мастеров-ремесленников, которые передавали свой опыт, также называли, да и сегодня называют, уважительно: учитель.

Из «Азбуковника» можно узнать, что обучаться могли все желающие, независимо от принадлежности к сословию. Ограничением к обучению могли служить только нежелание родителей либо уж совершеннейшая их бедность, не позволявшая хоть чем-нибудь оплатить учителю за обучение своего чада.

Ученик приходил в то заведение, где обучался, ранним утром и для начала кланялся образам, учителю, а затем и всем учащимся. Школьнику предстояло провести в школе целый день до звонка к вечерней службе, который был сигналом и к окончанию занятий. Учение всегда начиналось с ответа урока, который изучался ранее. Когда же урок был всеми рассказан, все ученики совершали общую молитву перед дальнейшими занятиями. Затем каждый занимал место, указанное учителем.

Услышать из уст учителя столь часто употребляемую сейчас фразу «Без родителей в школу не приходи» было просто неуместно, потому что исключалось какое-либо вмешательство родственников в процесс обучения и воспитания.

Обучающимся запрещалось драться, воровать, шалить и пакостить, они также сами занимались хозяйственными делами. Особенно строго запрещалось шуметь в самой школе и рядом с ней, потому что училище находилось в доме, принадлежащем учителю. Дисциплина в древнерусской школе была очень суровая. В азбуке, напечатанной в 1679 году, есть такие слова: «Розга ум вострит, возбуждает память». Но учитель пользовался розгами в меру. О том, как следует учить детей, говорилось в Уложении Стоглавого Собора, который, по сути, был руководством для учителей [3]. Там говорилось нужно учить детей не яростью, не гневом, а любовью и ласковым утешением.

Для того, чтобы отдохнуть или отлучиться по необходимым делам, учитель выбирал себе помощника: старосту. Староста был чуть ли не вторым человеком в школе и имел множество обязанностей. Скорее всего, старост было трое: один главный и двое его помощников.

Учение и воспитание отроков были проникнуты очень глубоким почтением к православной вере. Ученики обязаны были ходить в церковь не только в праздничные дни, но и вечером, после окончания занятий.

С теми, у кого учение шло плохо учитель занимался дополнительно, рассказывая им о Сергии Радонежском и Александре Свирском, которым вначале учение совсем не давалось.

Князь оплачивал учителей («дая им от имени своего урок»), но порой учителя работали бесплатно. Учебный год начинался 1 декабря в день памяти пророка Наума, этот день ещё называли «Наум-грамотник», ребенок мог поступать на обучение в любое время.

В школы принимали только мальчиков. Определенного срока обучения не было. Научился считать, писать, читать – значит, закончил школу. Всё зависело от способностей обучающегося.

В изобразительном искусстве Древней Руси популярен иконописный сюжет «Приведение в учение». На этой иконе мы можем увидеть мать и отца, которые подводят мальчика 7 лет к учителю. Они вручают сына учителю, в облике которого подчеркнута высокая духовность. Ученик в руках держит книгу.

В результате современных археологических исследований обнаружено множество берестяных грамот, написанных в Древней Руси людьми разных сословий.

Из этого можно сделать вывод, что грамотность проникла практически во все слои населения на Руси. По распространению грамотности Русь была близка к Византии того времени и опережала Западную Европу.

Местом, где впервые были обнаружены берестяные грамоты средневековой Руси, является Великий Новгород. Первая находка была совершена в 1951 году, и с тех пор из почвы извлекают все новые и новые грамоты. Большинство найденных грамот – это частные письма, носившие деловой характер, а также долговые списки. Реже встречаются церковные тексты, молитвы, школьные упражнения и азбуки. Иногда можно столкнуться с грамотами шуточного содержания. Среди авторов писем есть и женщины. Горожане обучались грамоте с детства, и сами писали письма, а вот среди высокопоставленных чиновников была уместна фигура писца. К XI веку население Новгорода переписывались не только с теми, кто жил в городе, но и с теми, кто находился далеко за его пределами. В берестяных документах соблюдается достаточно стройная грамматическая и орфографическая система, в рамках которой 90% грамот написаны без единой ошибки.

Как и в Европе, в древнерусских храмах и монастырях также велось обучение. Известно, что в каждой из монастырских школ учеников было очень мало и никакого определенного плана их обучения не было. В этих школах образование предусматривало подготовку детей к самостоятельной работе с церковными книгами и Священным писанием. В них учились все желающие, которые хотели освоить грамоту и получить хоть какое-то образование. Также проводились уроки чтение нот и пение. При монастырях получили элементарное образование большое число русских людей, именно монастыри были образовательными центрами. В них создавались летописи и библиотеки. Надо отметить, что к книгам относились очень осторожно, их ценили и берегли.

Одним из первых монастырей на Руси была Киево-Печерская лавра, основанная в 1051 году при Ярославе Мудром. В Киево-Печерской лавре Нестором было начато создание «Повести временных лет», которая стала для нас основным источником знаний о Киевской Руси. В монастыре собирали иконы, переписывали и переводили с греческого языка разнообразные книги: Священные писания, поучения, сказания, жития святых. Также там накапливались большие библиотеки рукописных книг. Монах Киево-Печерской Лавры Алимпий после обучения у греческих мастеров стал одним из первых русских иконописцев. Монастырь уже в XI веке центром стал летописания, книжности, просвещения. Образование в рамках богословской программы поднималось до уровня высших духовных учебных заведений Византии. В XI-XII в. из монастыря вышло более 500 епископов, много иконописцев, зодчих, врачей, летописцев [1].

В этот период ещё не было сформировано сословие профессиональных учителей, поэтому обучением обычно занимались представители низшего духовенства (певчие, дьячки, чтецы), и «мастера грамоты» (мелких чиновников, грамотных людей, служителей различных государственных учреждений). Следует отметить, что церковь к «мастерам грамоты», как правило, относилась подозрительно, часто преследовала их деятельность.

В Древней Руси были и школы высшего типа, готовившие как к государственной, так и к церковной деятельности. В таких школах наряду с богословием изучались множество других наук (философия, риторика, грамматика), также знакомились с историческими, географическими и естественнонаучными сочинениями. Образование ценилось очень высоко. Хорошо образованных людей летописи называли «книжными мужами». Летопись рассказывает, что отдавая своих детей в учение в монастырь, матери плакали по ним, «как по мертвецам». Среди них еще сильны были языческие верования, рождавшие ненависть к иноземному учению, с

которым следовало познакомиться их сыновьям. Матери горевали о потере сыновей, ведь их дети навсегда уходили в обители, т.е. должны были «погибнуть для мирской жизни», принять постриг, обрести иное имя и стать монахами. Становясь образованным, юноша уже более не возвращался в мир.

Школы являлись проводниками православной веры и нравственности, но говорить о возникновении системы образования в этот период не приходится. Видимо, такое обучение не преследовало ни чего кроме целей нравственного воспитания в духе православия, поскольку по окончании монастырской школы, высшей по тому времени, ребенок не получал больше ни какой возможности для продолжения своего образования.

Можно сделать вывод о том, что в роли учителя в Древней Руси выступал и сам князь, и священник, и «мастер грамоты». Учителя пытались научить людей самому читать, писать и считать, важную роль в Древней Руси играло изучение основ религии: Закона Божьего. С момента зарождения профессии педагога за учителями закрепилась воспитательная функция, единая и неделимая.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. [Текст] / сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. – М. : Педагогика, 1985. – 363 с.

2. История педагогики и образования [Текст] / под ред. А.И. Пискунова. — М. : Сфера, 2004. – 512 с.

3. История педагогики : учеб. для аспирантов и соискателей учен. степени канд. наук [Текст] / под ред. Н. Д. Никандрова. – М. : Гардарики, 2007. – 416 с.

4. Вернадский, Г.В. Киевская Русь [Электронный ресурс] // Библиотека Гумер. История : [web-сайт]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/ver/index.php (дата обращения: 10.10.2011).

5. Паначин, Ф.Г. Развитие просвещения и подготовка учителей на Руси (XI-ХУЛ вв.) [Текст] / Ф.Г. Паначин // Сов. педагогика. – 1980. – № 8. – С. 108-115.

6. Уткин, А.В. Учительство как духовная традиция Руси конца 10 –17 века [Текст] / А.В. Уткин // Образование и наука. – 2007. – № 2. – С. 94-106.

УДК 37.025

И.Н. Разливинских,
Л. Холкина,
г. Шадринск

Воображение младших школьников как психолого-педагогический феномен

В данной статье рассматриваются различные трактовки понятия «воображения», виды воображения, а также специфические функции воображения.

Воображение, виды воображения, функции воображения

Обучение младших школьников способствует развитию и совершенствованию основных познавательных процессов (включая воображение и мышление, память и речь). Исследования отечественных психологов (Л.С. Выготского, В.В. Давыдова. Е.И. Игнатьева, В.А. Крутецкого, Н.С. Лейтеса, Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна,

Д.Б. Эльконина и др.) показывают, что воображение не только способствует прочному усвоению учащимися нового учебного материала, но и является условием творческого преобразования у детей знаний, способствует саморазвитию личности, определяет эффективность учебно-воспитательной деятельности в школе.

Изучение воображения стало предметом интереса западных психологов, начиная с 50-х годов. Функция воображения – построение и создание образов – признается важнейшей человеческой способностью. Дж. Гилфорд считает, что её роль в творческом процессе приравнивается к роли знания и суждения [4]. Еще в прошлом веке французский психолог Т. Рибо утверждает, что все формы творческого воображения заключают в себе сильные эмоциональные моменты [9]. Л.С. Выготским выводит «закон общего эмоционального знака», суть которого выражается словами: «… всякое чувство, всякая эмоция стремятся воплотиться в образы, соответствующие этому чувству». Богатая эмоциональная жизнь стимулирует развитие воображения. Второй закон, выведенный Л.С. Выготским, называется «Законом эмоциональной реальности воображения». Суть его в том, что всякое построение фантазии обратно влияет на наши чувства, и если это построение не соответствует само по себе действительности, то все же вызываемое им чувство является действительным, реально переживаемым, захватывающим человека чувством. С проявлением обоих законов связаны многие странности в поведении детей. Л.С. Выготский, отмечает, что воображение надо рассматривать, как более сложную форму психической деятельности, которая является объединением нескольких функций [2].

По мнению С.И. Ожегова, воображение понимается как способность воображать, фантазировать; мысленное представление [11].

В философии воображение трактуется как познавательная способность (источник познания) к созданию образов, ранее не воспринимавшихся человеком. Воображение связано с отрывом от реальности, фантазировании, предсказанием, «забеганием вперед» и поэтому является необходимым элементом человеческой жизнедеятельности в науке, практической жизни, искусстве, литературе. Научные открытия невозможны без воображения, которое очень тесно связано с интуицией, процессом выдвижения гипотез и рискованных предположений. Особыми видами воображения являются мечтания и сновидения [5].

В психологии воображение рассматривается как универсальная человеческая способность к построению новых целостных образов действительности путем переработки содержания сложившегося практического, чувственного, интеллектуального и эмоционального – смыслового опыта [1].

И.М. Кондаков под воображением понимает когнитивный процесс, представленный способностью человека к построению новых образов путем переработки психологических компонентов, приобретенных в прошлом опыте [8].

С педагогической точки зрения воображение рассматривается как психологический процесс, состоящий в построении новых образов действительности на основе переработки имеющегося содержания сознания. Воображение является психологической основой творчества, прогнозирования, проектирования будущей деятельности, и через нее – освоения новых сфер действительности [7].

В своих исследованиях Е.С Рапацевич выделяет следующие виды воображения:

–активное, с помощью которого личность сознательно и целеустремленно создает новые образы путём перестройки имеющихся представлений;

–воссоздающее, при котором психологический процесс создания образов новых для человека, объектов в соответствии с их описанием, чертежом, схемой;

–пассивное, характеризующиеся созданием образов, которые не воплощаются в жизнь; программ, которые не осуществляются или вообще не могут быть осуществлены;

–творческое, заключающееся в самостоятельном создании новых оригинальных образов, требующих отбора материала, необходимых для построения образа в соответствии с собственным замыслом [10].

А.Н. Леонтьев выделяется следующие виды воображения:

– активное, характеризующееся тем, что, пользуясь им, человек по собственному желанию, усилием воли вызывает у себя соответствующие образы;

– пассивное заключается в том, что его образы возникают спонтанно, помимо воли и желания человека;

– продуктивное отличается тем, что в нем действительность сознательно конструируется человеком, а не просто механически копируется или воссоздается. При этом в образе эта действительность творчески преобразуется;

– репродуктивное, при использовании которого ставится задача воспроизвести реальность в том виде, какова она есть, и хотя здесь также присутствует элемент фантазии, такое воображение больше напоминает восприятие или память, чем творчество [6].

По мнению П.Я. Гальперина, есть и другие виды воображения - сновидения, галлюцинации, грезы и мечты.

Сновидения можно отнести к разряду пассивных и непроизвольных форм воображения. Их подлинная роль в жизни человека до сих пор не установлена, хотя известно, что в сновидениях человека находят выражение и удовлетворение многие жизненно важные потребности, которые в силу ряда причин не могут получить реализации в реальной жизни.

Галлюцинациями называют фантастические видения, не имеющие, по-видимому, почти никакой связи с окружающей человека действительностью. Обычно галлюцинации являются результатом тех или иных нарушений психики или работы организма и сопровождают многие болезненные состояния.

Грезы в отличие от галлюцинаций являются вполне нормальным психическим состоянием, которое представляет собой фантазию, связанную с желанием, чаще всего несколько идеализируемым будущим.

Мечта от грезы отличается тем, что она несколько более реалистична и в большей степени связана с действительностью, то есть в принципе осуществима. Грезы и мечты у человека занимают довольно большую часть времени, особенно в юности. Для большинства людей мечты являются приятными думами о будущем. У некоторых встречаются и тревожные видения, порождающие чувства беспокойства, вины, агрессивности [3].

Разум человека не может находиться в бездеятельном состоянии, поэтому люди так много мечтают. Мозг человека продолжает функционировать и тогда, когда в него не поступает новая информация, когда он не решает никаких проблем. Именно в это время и начинает работать воображение. Установлено, что человек по своему желанию не в состоянии прекратить поток мыслей, остановить воображение.

В процессе жизнедеятельности человека воображение выполняет ряд специфических функций, первая из которых состоит в том, чтобы представлять действительность в образах и иметь возможность пользоваться ими, решая задачи. Эта функция воображения связана с мышлением и органически в него включена.

Вторая функция воображения состоит в регулировании эмоциональных состояний. При помощи своего воображения человек способен хотя бы отчасти

удовлетворять многие потребности, снимать порождаемую ими напряженность. Данная жизненно важная функция особенно подчеркивается и разрабатывается в таком направлении психологии, как психоанализ.

Третья функция воображения связана с его участием в произвольной регуляции познавательных процессов и состояний человека. С помощью искусно создаваемых образов человек может обращать внимание на нужные события, посредством образов он получает возможность управлять восприятием, воспоминаниями, высказываниями.

Четвертая функция воображения состоит в формировании внутреннего плана действий, т.е. способности выполнять их в уме, манипулируя образами.

Пятой функцией воображения является планирование и программирование деятельности, составление таких программ, оценка их правильности, процесса реализации [12].

С помощью воображения человек может управлять многими психофизиологическими состояниями организма, настраивать его на предстоящую деятельность. Известны факты, свидетельствующие о том, что с помощью воображения, чисто волевым путем человек может влиять на органические процессы: изменять ритмику дыхания, частоту пульса, кровяное давление, температуру тела и т.п. Данные факты лежат в основе аутотренинга, широко используемого для саморегуляции. В аутогенной тренировке нужный результат достигается путем специальной системы упражнений, которые нацелены на то, чтобы усилием воли научиться расслаблять отдельные группы мышц, например мышцы рук, ног, головы, туловища, произвольно повышать или понижать давление, температуру тела, употребляя для этого упражнения на воображение тепла, холода. Назначение воображения как психологического процесса заключается в том, что оно позволяет представлять результат труда до его начала, представить не только конечный продукт труда (например, стол в завершенном виде как готовое изделие), но и его промежуточные продукты (в данном случае те детали, которые надо последовательно изготовлять, чтобы собрать стол). Следовательно, воображение ориентирует человека в процессе деятельности – создает психологическую модель конечного или промежуточного продукта труда, что и способствует его предметному воплощению [2]

Итак, воображение младших школьников является особой формой человеческой жизни, стоящей отдельно от остальных когнитивных процессов и вместе с тем занимающая промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью. Воображение - одно из самых важных, интересных и загадочных свойств человеческой психики. Этот феномен ещё до конца не изучен, в том числе его анатомо-физиологическая основа. Анализ теоретических подходов к интерпретации понятия «воображение» отображает сложность этого психологического образования, многогранность этой стороны психики порождает и разномыслие в классификации воображения, и трактовке относительно его содержания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещеряковой, В.П. Зинченко. – СПб. : ПРАЙМ-Еврознак, 2005. – 672 с.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М. : Университет, 2000. – 336 с.
4. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд. – М. : Вильямс, 2007. – 240 с.
5. Кондрашов, В.А. Новейший философский словарь / В.А. Кондрашов, Д.А. Чекалов, В.Н. Копорулина ; под общ. ред. А.П. Ярещенко. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 672 с.

6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения : в 2 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2.
7. Педагогический словарь // под ред. В.Н. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
8. Психология : ил. слов. / И.М. Кондаков. – 2-е изд. – СПб. : ПРАЙМ - Еврознак, 2007. – 783 с.
9. Рибо, Т.А. Психология внимания / Т.А. Рибо. – М. : Просвещение, 1961. – 365 с.
10. Современный словарь по педагогике / Е.С. Рапацевич. – М. : Совр. слово, 2001. – 928 с.
11. Толковый словарь русского языка. Около 65 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов ; под ред. проф. Скворцова. – 26-е изд., перераб. и доп. – М. : Оникс : Мир и образование, 2008. – 736 с.
12. Щедровицкий, Г.П. Оргуправленческое мышление (идеология, методология, технология) : курс лекций / Г.П. Щедровицкий. – 2-е изд. – М. : Путь, 2003. – 477 с.

УДК 378.147

И.Н. Вавилова,
И.Яковлева,
г.Шадринск

Творческое саморазвитие личности студентов

Саморазвитие - это особый вид творческой деятельности субъект - субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости», среди которых системо образующими являются самопознание, самоуправление, творческое самоопределение, творческая самореализация и самосовершенствование личности

Саморазвитие, творческая личность, творческие умения, творческая самореализация.

Проблема формирования творческой личности всегда являлась одной из актуальных проблем педагогической науки. Современное общество выдвигает перед образованием новые цели. Их приоритетным направлением является ориентация на личность, развитие ее творческого потенциала, формирование личности, способной к саморазвитию и самореализации.

Концентрация на человеке, попытки найти способы оптимального использования неисчерпаемых возможностей личности - все это свидетельствует о смене приоритетов в сфере социально-педагогических ценностей [1].

Благодаря *саморазвитию*, личность реализует свои способности, самосовершенствуется, в результате чего становится инициатором саморазвития сообщества, в котором находится, тем самым, в известной мере, внося свой вклад в культурно-историческое развитие общества. Саморазвития личности молодого специалиста в решении современных социально-экономических задач общества выступает на первый план.

Саморазвитие - это особый вид творческой деятельности субъект - субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности *процессов «самости»*, среди которых системо образующими являются самопознание, самоуправление, творческое самоопределение, творческая самореализация и самосовершенствование личности [2]. Творческое саморазвитие проявляется в процессе активной творческой деятельности на уровне субъекта творчества - как сложной

системы с многомерными компонентами, которые охватывают интеллектуальную, мотивационную, психологическую сферы деятельности [6].

Е.А. Климов указывает на, то, что «начиная с детского возраста, у человека развивается активность самосовершенствования, и в вузе она должна быть доминирующей. Роль вуза - дать возможность для реализации этой активности».

Задачами, стоящими перед современным педагогическим образованием являются формирование у обучаемых творческих умений, коммуникативных способностей, помогающих определяться и действовать в неожиданных, противоречивых условиях, воспитание и стремления к саморазвитию. Я.А. Пономарев считает, что «творчество - это необходимое условие развития материи, образования ее новых форм, вместе с возникновением, которых меняются и формы творчества. Творчество человека - лишь одна из таких форм».

По мнению А.К. Спиркина «творчество - это мыслительная и практическая деятельность, результатом которой является созидание оригинальных, неповторимых ценностей, установление новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и преобразования материального мира иди духовной культуры».

В.В. Загвязинский, В.А Кан-Калик, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров и другие ученые рассматривают личность педагога с позиции включения ее в творческий педагогический процесс и констатируют необходимость проявления в нем тех качеств личности, которые присущи творческому человеку вообще. В других исследованиях в качестве ведущих характеристик творческой личности педагога называются мотивационная сфера (Б.В. Бокуть, С.И. Сокорева, Л.А. Шеметкова), педагогическая креативность (В.А. Лисовская), творческая активность (Л.Л. Лузина, О.Г. Сущенко), особенности интеллектуальной деятельности (В.П. Подвойский, Л.Г. Варепо).

Значимость саморазвития личности определяется ее регулирующей функцией. Человек принимает то или иное решение именно на основе учета своих субъективных отношений к разным сторонам окружающей действительности. Степень зрелости выражается в способности принимать собственные решения и сознательно осуществлять выбор в сложных ситуациях. Известно, что человек, выбирающий профессию самостоятельно, на основе сформировавшейся системы отношений и ценностей, исходя из социальных требований, быстрее и легче адаптируется к условиям работы, испытывает удовлетворенность своей деятельностью. В этой связи проблема профессионального саморазвития личности является одной из наиболее актуальных проблем педагогики.

Специфика профессионального педагогического самосознания заключается в том, что оно вырастает из личностного самосознания, так как педагог в процессе выполнения своей профессиональной деятельности отдает часть себя, своих духовных ресурсов другим. Личностный результат профессионального развития человека, несомненно, шире традиционно выделяемых форм профессионального опыта — знаний, умений, навыков.

Личностное саморазвитие студента и связанное с ним саморазвитие педагога является важнейшим фактором, гуманизации педагогического процесса образовательного учреждения. В педагогическом вузе особую роль профессионального образования играет все то, что создает духовно-нравственную атмосферу вуза: характер взаимоотношений в студенческой среде, стиль педагогического общения и взаимодействия в обучении, в совместной научно-исследовательской и иной творческой деятельности. Это и выступает определяющим фактором актуального личностно-профессионального саморазвития и студентов, и преподавателей.

Таким образом, под профессиональным саморазвитием мы понимаем многокомпонентный личностно и профессионально значимый процесс,

способствующий формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности, помогающий осмыслению собственной самостоятельной деятельности, являющийся средством самосовершенствования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтшуллер, Г.С. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. — Минск : Беларусь, 1994. — 479 с.
2. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1 / В.И. Андреев. – Казань, 1995. – 567 с.
3. Андреев, В.И. Эвристика для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань, 1994. – 248 с.
4. Бехтерев, В.М. Творчество с точки зрения рефлексологии / В.М. Бехтерев // Гений и творчество. – М., 1924.
5. Гиргинов, Г.Г. Наука и творчество / Г.Г. Гиргинов. – М. : Прогресс, 1972.
6. Гольдентрихт, С.С. Творчество – как философская проблема / С.С. Гольдентрихт // Творчество и социальное познание. – М. : МГУ, 1982. – С. 65.
7. Исследование проблем психологии творчества / под ред. Я.А. Пономарева. – М. : Наука, 1983. – 335 с.
8. Симонов, В.П. Темперамент. Характер. Личность / В.П. Симонов, П.М. Ершов. – М. : Наука, 1981.
9. Симонов, В.П. Мотивированный мозг / В.П. Симонов. – М. : Наука, 1984. — С. 153
10. Симонов, В.П. Эмоциональный мозг / В.П. Симонов. – М. : Наука, 1986.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Аникина Е.Н., Студентка факультета ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

2. Блясова И.Ю., доцент, кандидат педагогических наук, профессор кафедры правовых дисциплин, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

3. Боботкова Н.В., аспирант кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

4. Богдан Д.В., аспирант кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

5. Вавилова И.Н. ., кандидат педагогических наук, ст.преподаватель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

6. Гарус О.Ю., учитель информатики, магистрант кафедры менеджмент в образовании, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

7. Дудова С.Н., аспирант кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

8. Елисеева О.С., аспирант кафедры психологии развития и педагогической психологи, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

9. Ефимов Д.К., кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

10. Жданова Н.М., ст.преподаватель кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

11. Ионина О.С. кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

12. Ипатова Е.Р., Уральская государственная юридическая академия, г.Екатеринбург

13. Качалова Л.П., профессор, доктор педагогических наук, зав.кафедрой педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

14. Качалов А.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

15. Качалов Д.В., кандидат педагогических наук, профессор кафедры менеджмент в образовании, зав. кафедрой менеджмент в образовании, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

16. Качалова А.В., соискатель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
17. Козел Н.П., кандидат медицинских наук, врач травматолог-ортопед городской больницы, г. Лангепас

18. Коновалова О.В., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

19. Корепанова В.В., аспирант кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

20. Кулакова Е. А., студентка 1 курса факультета Истории и права, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

21. Лихачева Н.Л., кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

22. Мазеина Ю.В., ассистент кафедры правовых дисциплин, факультет истории и права, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

23. Мальчевский В.А., кандидат медицинских наук, ассистент ГОУ ВПО «Тюменская государственная медицинская академия», г.Тюмень

24. Милованова Л.А., кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск,

25. Некрасова О.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

26. Никулина К., студентка факультета коррекционной педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

27. Орлова А., студентка художественно-графического факультета, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

28. Осинцев В.В., кандидат медицинских наук, врач высшей квалификационной категории по травматологии и ортопедии, заведующий первым травматологическим отделением в Тюменской областной клинической больнице № 2, Докторант кафедры травматологии и ортопедии ГОУ ВПО «Тюменская государственная медицинская академия», г.Тюмень;

29. Осипов В. А., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры профессионально-технологического образования, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

30. Осипова И. С., кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ физического воспитания и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

31. Парунина Л.В., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

32. Петрова К.С., студентка 1 курса факультета Истории и права, ФГОБУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

33. Полежаев Д.В., кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой общественных наук, профессор Волгоградской государственной академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, Почётный работник общего образования Российской Федерации;

34. Пономарёв А., студент художественно-графического факультета, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

35. Пошехонова В.А., кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

36. Прокопьев Н.Я., доктор медицинских наук, заслуженный деятель науки и образования РАЕ, член-корреспондент РАЕ, заслуженный рационализатор РФ, профессор ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г.Тюмень;

37. Разливинских И.Н., старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

38. Салазкина Е.М., ассистент кафедры отечественной и всемирной истории, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

39. Саламатина Ю.В., аспирант кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

40. Сидоров С.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

41. Смирнов Д.Д., аспирант кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

42. Стерхова А., студентка художественно-графического факультета, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

43. Ступина В.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

44. Суханова Н.С., ассистент кафедры Менеджмент в образовании, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

45. Табуева Е.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

46. Турбина Е.П., кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и МП, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

47. Удочкина М. студентка художественно-графического факультета, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

48. Украинцева О.В., аспирант кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

49. Федченко М. Н., доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной и всемирной истории, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

50. Холкина Л., студентка 4 курса педагогического факультета, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

51. Шарифуллина Г.Б., методист МОУ дополнительного образования «Центр развития образования» г. Сургут, магистрант кафедры менеджмент в образовании ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск

52. Шерешкова Е.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

53. Шуплецова К.А., соискатель кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

54. Язовских А.А., магистрант кафедры социальной педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

55. Яковлева И., студентка художественно-графического факультета, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск.

Уважаемые авторы!

Напоминаем Вам требования к оформлению статьи представляемой к печати в сборнике. **Объем присланного материала не должен превышать 10 страниц формата А4. Список литературы входит в общий объем статьи.**

* редактор: Microsoft Word;
* шрифт Times New Roman;
* кегль 14, без уплотнения;
* текст без переносов;
* междустрочный интервал – полуторный;
* более одного пробела между словами не допускается;
* выравнивание по ширине страницы;
* поля: верхнее, нижнее, правое, левое - 2 см;
* без нумерации страниц;
* абзацный отступ 1,25 см.

Статья должна состоять из следующих в заданной последовательности основных элементов (каждый из элементов отделяется от предедущего одной пустой строкой):

* индекс УДК - отдельной строкой слева;
* сведения об авторах: ФИО автора, город;
* 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.