2(15)
2012

ВЕСТНИК
ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Научный журнал

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
Н.В. Абрамовских, 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, 2012, № 2

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

СЛОВО УЧЕНОМУ

Пономарева Л.И. Роль педагогического вуза в повышении инвестиционной привлекательности региона 4

Бурнашева Э.П. Интеграция образования и бизнеса: проблемы и тенденции успешности 7

Блясова И.Ю. Центр по работе с несовершеннолетними как форма профилактики девиантного поведения 10

Коровина Н.И. Интеллектуальный капитал образовательного учреждения на примере Шадринского финансово-экономического колледжа 13

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

Качалов А.В. Теоретический анализ основных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование по проблеме формирования творческой самостоятельности будущего учителя 18

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

Боботкова Н.В. Основы формирования педагогической рефлексии будущего учителя 26

Богдан Д.В. Теоретико-методологические основы моделирования процесса формирования социальной мобильности старшеклассников 29

Гизатова И.А. Развитие ценностного отношения старшеклассников к педагогической деятельности 35

Рак Г.В. Создание благоприятных условий для интеграции детей в общество на примере г. Ханты-Мансийск 41

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Безверхов А.А. Трансформация определений научных понятий посредством синтаксической редукции..... 47

Булычева Е.С. Структурные компоненты системы педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков 52

Гизатова И.А. Студенческое экскурсионное бюро как фактор развития профессиональной готовности студентов СКСиТ 56

Демьянова Ж.В. Иностранный язык в системе профессионального обучения ВУЗа 59

Дремлюк Д.В. Структура когнитивного компонента математической компетентности старшеклассника 63

Дудова С.Н. Формирование технологической компетентности учителей в системе дополнительного профессионального образования 66

Евстратова Е.А. Элективные курсы в системе профильного обучения сельской школы 69

Ипатова Е.Р. Педагогическая технология формирования социально-профессиональной мобильности студентов вуза 72

Кыштымова Т.А., Лашкова Л.Л. Народное декоративно-прикладное искусство в системе этнокультуры хантов 76

Малахов А.А. Технология контекстного обучения при построении студентами развивающего урока по физике 80

Чащина О.В. Педагогические условия формирования эколого-валеологической готовности студентов педвуза 84

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Дорошук Л.А. Методологические основания воспитания основ гражданственности у старших дошкольников в условиях учреждений дополнительного образования 88

Качалова А.В. Педагогическая характеристика индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе 91

ПСИХОЛОГИЯ

Тимербаева З.А. Роль семьи в развитии подростка 97

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И ПРАВА 102

Безрукова О.А. Защита детства как приоритет социальной политики 102

Блясов Е.В. Компьютерная преступность как правовая категория и социальное явление 105

Булыгина Ю.А. Административно - правовое регулирование деятельности подразделений по профилактике правонарушений несовершеннолетних 108

Казакова Т.А. Принудительные меры воспитательного воздействия основное средство предупреждения подростковой преступности 111

Казанцева Е.А. Нравственное воспитание школьников на уроке истории 115

Кевралетин Е.А., Булычева Е.С. Применение информационных технологий на уроке истории 121

Коновалова Н.В. Роль правового воспитания несовершеннолетних в предупреждении преступлений экстремистской направленности 124

Кузнецов В.А. Личностно-ориентированный подход в правовой подготовке студентов неюридических вузов 127

Кыштымова Т.В., Новожилов Д.А. О работе поискового отряда «Знамя Победы» 133

Лебедева Е.Н., Мазеина Ю.В. Формирование правового статуса судей: история и современность 136

Мазеина Ю.В., Долганов И.А. Проблемы правового просвещения современных подростков в границах общеобразовательного учреждения 141

Раковская С.В. К вопросу о факторах способствующих совершению преступлений против несовершеннолетних 143

Смирнов Д.Д. Профессионально-этическая культура сотрудников ОВД: сущность и содержание 148

Сычева Н.В. Советское время и преступность несовершеннолетних 153

Теребенина А.В. Теоретический аспект понятия «правовая культура» 158

Топорищева Г.О. История развития образа Антихриста в европейском средневековье 162

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

Соколова Н.В. Юридическая клиника в педагогическом вузе: целесообразность существования и проблемы правового регулирования 169

В ЛАБОРАТОРИЮ УЧЕНОГО

Рюмина Ю.Н., Чуйкова И.В. Проектная деятельность как метод социально-педагогического сопровождения организации добровольческой деятельности студентов вуза 173

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПОИСК

Бухарова Е.А., Малахов А.А. Магнитное поле 194

Гильманова Р.М. Проектное обучение как педагогическая технология 199

Сидоров С.В., Курлаев К.О. Дидактическая игра: сущность, структура и технология 201

Лопатина Т.С., Малахов А.А. Урок изучения нового материала по теме «Взаимодействие постоянных магнитов. Магнитное поле Земли» 205

Репа М.Н. Шадринские учебные заведения в годы Великой Отечественной войны 209

Сидоров С.В., Тажетдинова А.Ф. Диагностика воспитанности учащихся 214

Черепанова Н.В., Малахов А.А. Архимедова сила 217

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 224

СЛОВО УЧЕНОМУ

Материалы Инвестиционного форума «Малые города России» 26 июня 2012

УДК 378

Л.И. Пономарева,
г. Шадринск

Роль педагогического вуза в повышении инвестиционной привлекательности региона

В статье рассматриваются вопросы повышения инвестиционной привлекательности региона через создание многоуровневой и многопрофильной структуры образовательного комплекса. Особое внимание уделяется роли учреждений образования в создании городского кластера.

Образование, инвестиционная среда, человеческий капитал.

Роль городского сообщества в формировании инновационной среды определяется наличием условий и возможностей для обеспечения эффективной деятельности субъектов экономического процесса по привлечению инвестиций в новые и растущие секторы городской экономики и городского хозяйства, раскрытию человеческого потенциала города, обеспечения кооперации между разными хозяйственными секторами и организациями разных форм собственности и назначения.

Формирование кластера выступает главным условием обеспечения инновационного роста городского сообщества, развития передовых секторов экономики города в рамках освоения новых технологий производственной деятельности. Новый технико-технологический уклад требует принципиально иных форм организации хозяйства, при этом на первый план выступают не материальные, а человеческие и информационные ресурсы. На место материального приходит символический капитал, главным действующим лицом становится креативный слой – именно он рассматривается как главная ценность нового общества.

В последние десятилетия произошел фактический слом старой системы обеспечения трудовыми ресурсами предприятий и учреждений народнохозяйственного комплекса. На смену принципу, эффективно работавшему в прежней экономике: «Образование на всю жизнь», приходит новый принцип: «Образование через всю жизнь», требующий принципиально иных подходов к организации процесса обучения, а главное – иной идеологии и даже философии образования. Востребованной оказывается многоуровневая и многопрофильная структура образовательного комплекса. В условиях перехода к инновационному развитию экономики и общества, глобализации и интеграции в мировое сообщества с его высокой конкурентностью, речь идет о становлении образовательной среды нового типа. Ее основные признаки: открытость, гибкость, многовариантность, практикоориентированность, отсутствие жестких границ в образовательном сообществе, академическая мобильность, инновационные образовательные технологии, интеграция образования и производства, возможность непрерывного образования.

Качественные характеристики нового образования находятся в непосредственной взаимозависимости с чертами новой экономики и нового технико-технологического уклада. В формировании городского кластера роль образования является ключевой по следующим основаниям: именно оно обеспечивает

воспроизводство человеческого капитала – главной ценности новой экономики, становление креативного класса. Основные заинтересованные стороны в этом процессе: муниципальная власть, бизнес-сообщество, городское сообщество профессионалов, общественных организаций и движений, образовательные учреждения.

Деятельность по вовлечению в процесс становления новой экономики и новой городской среды всех перечисленных сторон берет на себя муниципальная власть. Именно она выступает организатором и интегратором, обеспечивая информационное взаимодействие, создавая условия для инвестирования, формируя и поддерживая благоприятную бизнес-среду. Муниципальная власть обеспечивает площадку для выработки и апробации передовых социальных технологий, выявления имеющихся ресурсов развития, определяет заказ для экспертного сообщества, повестку общественной дискуссии по отбору проектов развития.

Бизнес-сообщество выступает организатором производства, движения капиталов, товаров и услуг, обеспечивая внедрение передовых технологий, создание современных высокотехнологичных рабочих мест, инвестирование в материальную базу, и, что не менее значимо, в человеческий капитал. Выйти из замкнутого круга: «низкая оплата – низкое качество человеческих ресурсов – низкая производительность и качество труда – низкая эффективность производства» можно только совместными усилиями.

Городское сообщество, городская общественная среда, состоящая из оформленных профессиональных и общественных групп, может и должна выступить субъектом развития, взяв на себя настоящую ответственность за судьбу городского социума, в конструктивном диалоге с муниципальной властью определяя пути движения к намеченным целям. Ценностное оформление заявленным задачам может придать и религиозная общественность, выступающая хранителем традиционных для нашего народа идеалов. Именно она прежде всего способна придать морально-нравственное и духовное измерение деятельности по изменению социально-экономических характеристик нашей жизни, возвысив ее до исторически значимого процесса служения России.

Отдельно хочу остановиться на роли образовательной системы. Ее значимость определяется, в свете затронутых выше задач, следующим: система образования обеспечивает, по роду своей основной деятельности, главное условие для достижения заявленных на сегодняшнем форуме целей: привлечение качественных человеческих ресурсов, накопление и приумножение человеческого капитала.

Каким опытом и возможностями, в этой связи, мы сегодня обладаем? Какие проблемы требуют решения? Что предстоит сделать? Шадринск – город, обладающий уникальной в своем роде образовательной системой: здесь сосредоточены образовательные учреждения практически всех уровней, ступеней и профилей: от дошкольного до высшего профессионального образования. По праву значимое положение в этой системе занимает Шадринский государственный педагогический институт. Именно ему самой логикой образовательного процесса отведена ключевая роль в формировании и воспроизводстве человеческого капитала города.

Вуз выступает источником привлечения в город наиболее активной и креативной молодежи, обеспечивая ее профессионализацию и социализацию. Институт обеспечивает должное качество жизни для городских жителей, предоставляя доступ к качественному современному высшему профессиональному образованию. ШГПИ дает возможность переподготовки и повышения квалификации работающим жителям, позволяя им осваивать новые квалификации и претендовать на лучшие рабочие места. Вуз выступает организатором научно-исследовательской и культурно-

просветительской деятельности, формируя профессиональные кадры высшей квалификации, готовые работать в инновационной среде. Мы успешно реализует программы дополнительного и послевузовского образования, в частности, на факультете информатики, физики и математики.

Главная задача сегодня: обеспечить актуализацию научно-образовательного и социально-культурного потенциала ШГПИ, обеспечив его превращение в ведущую инновационную площадку города, своего рода «место встречи» передовых технологий, людских ресурсов, прежде всего, творческого потенциала молодежи, организационных возможностей муниципальной власти и финансово-экономических ресурсов бизнес-сообщества. Решение именно этой задачи мы сегодня рассматриваем как непременное условие уверенного перехода Шадринска на путь инновационного развития.

Институт располагает необходимым кадровым и организационным потенциалом, материальной базой и образовательной средой для ее решения. Актуальным является решение задачи интеграции на базе вуза потенциала и возможностей всех перечисленных выше заинтересованных сторон. Шадринский пединститут имеет все возможности для того, чтобы в скором времени стать центром привлечения идей и инвестиций, центром разработки и апробации социальных технологий, внедрения современных подходов в деятельность образовательных и социальных учреждений. В этом отношении у нас уже сегодня есть значительный задел, представленный на нашем Форуме. Это, в частности, те социальные технологии и разработки, которые успешно работают уже сейчас. Мы видим в них основу для следующей ступени развития:

- Театр моды «Сандрильона»;
- Центр непрерывного технологического образования;
- Театр моды «Априори»;
- Юридическая клиника;
- Поисковый отряд «Знамя Победы»;
- Центр по оказанию правовой и профилактической помощи несовершеннолетним и их родителям;
- Педагогическая интернатура;
- Программа поддержки педагогических кадров по использованию ИКТ в системе образования;
- Молодежное научно-исследовательское сообщество имени А.П. Рымкевича;
- Лаборатория робототехники и мехатроники;
- Организация учебных экскурсий;
- Вторичное трудоустройство выпускников и перспективы дальнейшей занятости;
- Волонтерское движение «Добрая воля»;
- Студенческое экскурсионное бюро «Исида»;
- Реализация здоровьесберегающих технологий в процессе обучения младших школьников

Это далеко не исчерпывающий перечень предложений и возможностей ШГПИ.

Хочу подчеркнуть, что перспективу мы видим именно в интеграции потенциала всех сторон, заинтересованных в инновационном развитии города и предлагаем сделать вуз его ведущей площадкой. Новый кластер, возникающий на базе Шадринска, должен иметь надежное научно-интеллектуальное и учебно-профессиональное и технологическое обеспечение, которое станет залогом его успешного развития.

УДК 37+33

Э.П.Бурнашева,
г.Шадринск

Интеграция образования и бизнеса: проблемы и тенденции успешности

В статье рассматриваются основные идеи, которые активно обсуждались в рамках круглого стола «Образование и бизнес: проблемы и перспективы взаимодействия». Участниками дискуссии были представители вузов: Тюменского госуниверситета, Курганского госуниверситета, Шадринского госпединститута; учреждений СПО и НПО области: Курганского технологического колледжа, Шадринского политехнического колледжа, Курганского машиностроительного техникума, Курганского промышленного техникума, ПУ-12 р.п. Варгаши, ПУ-15 г.Шадринска, Учебного центра ОАО «ШААЗ», Центра занятости населения г.Шадринска; руководители производственных предприятий «Дельта-Технология», ООО «Мирабилис», ООО «Первомай» и др.

Модернизация образования, мониторинг трудоустройства выпускников, социальное партнерство, производственная практика, программа дополнительного образования.

Современное общество выдвигает на передний план интеллектуальную составляющую человеческой деятельности. Качество, конкурентоспособность профессионального образования имеют определяющее значение для успешного развития России.

Уровень интеллектуального потенциала страны, напрямую определяющийся качеством и конкурентоспособностью образования, становится ключевым условием экономической и политической самостоятельности страны.

К сожалению, можно констатировать сегодня, что произошло существенное снижение качества и конкурентоспособности образовательного и исследовательского процессов в профессиональной школе России. Негативным следствием этого явилось снижение качества подготавливаемых специалистов – выпускников вузов, ссузов и других профессиональных образовательных заведений.

В настоящее время это приводит к потере авторитета российской системы образования, переизбытку на рынке труда невостребованных дипломированных специалистов, острой потребности бизнес – сообщества в современных кадрах менеджеров и системных управленцев.

Поэтому удовлетворение текущих и перспективных потребностей бизнеса в качественных специалистах, выполнение его профессиональных требований к выпускникам учебных заведений с учетом реальных запросов отечественного рынка труда являются практической задачей российского профессионального образования.

Возникает потребность обозначить те проблемы и направления, которые могли бы способствовать установлению конструктивного партнерства учреждений профессионального образования и потенциальных работодателей, что, безусловно, будет повышать конкурентоспособность и востребованность молодых специалистов.

Направление 1. Необходимость существенной модернизации содержания и структуры всех уровней образования в соответствии с требованиями предприятий промышленности, сферы услуг, культуры, армии, государственной службы. Необходимо вовлекать работодателей в процесс образования на всех его стадиях: от

выработки требований к квалификации и уровню компетентности специалиста до его итоговой аттестации.

В рамках данного направления обсуждались проблемы социального партнерства, предоставления предприятиями базы для прохождения практики в условиях реального производства или фирмы по оказанию услуг.

Направление 2. На достаточно невысоком уровне находится процесс мониторинга трудоустройства выпускников профессиональных образовательных учреждений. В течение года идет сбор данных, анализируется информация, а перспективные задачи не обозначаются. Выпускается определенное количество специалистов, а вакансий в области лишь 30%. Возникает вопрос о совместной работе с Центром занятости населения, в частности, в согласовании востребованности специалистов и рабочих в предлагаемых вузами, ссузами и профессиональными училищами специальностях.

Направление 3. Объективно назрела необходимость коррекции реальной потребности кадров в той или иной сфере производства или услуг. Сегодня эта востребованность определяется, чаще всего, возможностью родителей оплачивать обучение своих детей. Не секрет, что есть юноши и девушки, которые действительно хотят учиться и обладают соответствующим интеллектуальным потенциалом, но они не в состоянии сделать это по финансовым причинам. Работодатели могли бы оплачивать образовательный процесс студентам, которые будут отобраны компанией в соответствии с определенными критериями, целенаправленно готовить кадровый потенциал, предоставляя базы практики для учащейся молодежи.

Направление 4. Важно не только получить образование, но и иметь возможность применить знания на практике. На очереди вопрос о программах дополнительного образования и повышения квалификации. Если в таких отраслях как медицина и педагогика процесс налажен, то комплексная программа повышения квалификации по рабочим профессиям практически отсутствует. В Шадринске успешно работает Учебный центр ОАО «Шадринский автоагрегатный завод», на базе которого можно было бы готовить кадровый резерв рабочих профессий для любых предприятий города и районов области. Аналогичная перспектива обозначена и в ООО «Дельта-Технология» в плане оборудования обучающего Центра по профессии «оператор станков с ЧПУ» и «инженер – программист станков с ЧПУ».

Направление 5. Итоговая школьная аттестация в форме ЕГЭ жестко ограничивает возможности прохождения конкурсного отбора в вузы и ссузы. Чтобы выпускники школ смогли успешно адаптироваться в социуме, возможно на базе Шадринского госпединститута, в частности, факультета технологии и предпринимательства, организовать межшкольный учебный комбинат по профессиям: портной, автослесарь, повар-официант-бармен, декоратор жилых помещений с присвоением квалификации и выдачей удостоверений. Финансовое решение этой проблемы могли бы взять на себя органы муниципальных образований, либо частично родители. Статистика свидетельствует, что около 24% выпускников школ не поступают после завершения школьного образования в профессиональные заведения. Они-то как раз и смогли бы воспользоваться программой дополнительного образования по профессии в рамках межшкольного учебного комбината.

Направление 6. Необходимость внедрения программы бизнес – образования для совершенствования образовательного и предпринимательского уровня представителей малого бизнеса. Количество индивидуальных предпринимателей и владельцев малых предприятий в нашем малом городе достаточно значительно. Практика показывает слабый уровень организации работы в них, нежелание многих руководителей обучаться новым технологиям продвижения продаж, изучать основы предпринимательства, организовывать тренинги для сотрудников. С целью внедрения обучающих бизнес – технологий в практическую деятельность представителей малого предпринимательства

в институте создан Научно- инновационный центр поддержки предпринимательства. Его специалисты предлагают различные обучающие и тьюторские программы для людей от бизнеса.

Обсуждая проблему социального партнерства вуза и предприятий, обозначилась ключевая претензия работодателя к вузу: учреждение профессионального образования пока не может похвалиться тем, что дает специалисту актуальные знания. С другой стороны, есть обратная претензия от вуза к руководству предприятий - оно до сих пор не выработало четких критериев к современным молодым специалистам, которые позволили бы оптимально использовать вариативную компоненту учебных планов, вводя изучение специальных курсов.

Подводя итог обсуждения проблем взаимодействия образования и бизнеса, учитывая возможности учебных заведений профессионального образования Курганской области, участники круглого стола «Образование и бизнес: проблемы и перспективы взаимодействия» в рамках I межмуниципальной образовательной конференции «Человеческий капитал – 2012» на базе ШГПИ констатировали основные пути решения обсуждаемой проблемы:

1. Осуществление модернизации и структуры всех уровней образования в соответствии с требованиями работодателей. Вовлечение работодателей в процесс образования на всех его стадиях: от выработки требований к квалификации и уровню компетентности специалиста до его итоговой аттестации.
2. Приглашение предприятиями студентов на практику – знакомство, что позволить студентам более четко определиться в том, какие потенциальные возможности для них существуют и что необходимо сделать, чтобы эта перспектива стала реальностью. Работодатели, в свою очередь, смогли бы отбирать будущих специалистов в соответствии с определенными критериями и рекомендовать учебным заведениям оптимально использовать вариативную часть учебного плана.
3. Коррекция реальных потребностей кадров в различных сферах производства и услуг посредством проведения Службой занятости населения мониторинга востребованности специальностей. Набор абитуриентов в учреждения профессионального образования производить в соответствии с актуальными специальностями и профессиями.
4. Разработка программы повышения квалификации по рабочим профессиям с использованием возможностей Учебных центров предприятий области и программы дополнительного образования по обучению популярным смежным профессиям.
5. Создание на базе Шадринского пединститута межшкольного профессионально – технологического учебного комбината для подготовки выпускников школ по рабочим профессиям: портной, повар-официант-бармен, автослесарь, декоратор жилых помещений, продавец промышленных товаров (с выдачей удостоверений и присвоением квалификационного разряда).
6. Внедрение программы бизнес – образования и бизнес – консультирования на базе Научно – инновационного центра поддержки предпринимательства ШГПИ.

УДК 371

Блясова И.Ю.,
г. Шадринск

Центр по работе с несовершеннолетними как форма профилактики девиантного поведения

В статье рассматриваются возможности Центра по оказанию правовой и профилактической помощи несовершеннолетним и их родителям в профилактике девиантного поведения.

Профилактика, несовершеннолетние, правовое воспитание, здоровый образ жизни.

В рамках работы инвестиционного форума «Малые города России-2012», цель которого состояла в объединении позитивных сил и ресурсов регионов Российской Федерации для решения проблем и продвижения малых городов России, был представлен проект Центра по оказанию правовой и профилактической помощи несовершеннолетним и их родителям.

Центр действует на базе ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» с сентября 2010 года. Его работа обусловлена растущей духовной непритязательностью, нравственной опустошенностью, снижением интеллектуального потенциала, повышенной тревожностью, жестокостью в молодежной среде, а также вовлеченностью несовершеннолетних в межэтнические конфликты, деятельность религиозных организаций и др. В свете вышесказанного, как никогда, актуальной становится проблема повышения уровня правовой, духовно-нравственной культуры, социально-педагогическая реабилитация и профилактика правонарушений в молодежной среде.

В полной мере обеспечить правовое, духовно-нравственное становление подрастающих граждан в условиях образовательных учреждений возможно в том случае, если педагог будет обладать правовым, психолого-педагогическим, духовно-нравственным, общекультурным потенциалом. В рамках работы Центра студенты получают возможность приобрести необходимые умения и навыки работы с подростками.

Цель деятельности Центра состоит в содействии правового воспитания и развития молодежи, в повышении уровня правовой культуры, в оказании необходимой и своевременной правовой, психологической, социальной, воспитательной помощи.

Указанная цель конкретизируется в задачах деятельности Центра, включающих:

- выявление причин и условий, способствующих совершению правонарушений несовершеннолетними;
- разрешение конфликтов несовершеннолетних с семьей, социальным окружением;
- содействие обеспечению прав и законных интересов несовершеннолетних;
- оказание необходимой помощи несовершеннолетним (юридической, психологической, педагогической и др.);
- формирование навыков здорового образа жизни;
- создание основы осознанного выбора и последующего освоения профессиональных образовательных программ;
- научно-исследовательская работа студентов и преподавателей по теме: "Профилактика правонарушений в молодежной среде";
- разработка учебно-методических рекомендаций по противодействию преступности несовершеннолетних и воспитанию духовно-нравственной личности.

В процессе своей деятельности Центр

- оказывает правовую, социально-психологическую и педагогическую помощь несовершеннолетним и их родителям;

- обеспечивает организацию общедоступных спортивных секций, конкурсов, соревнований и др., и привлечению в них несовершеннолетних;

- осуществляет меры по реализации программ и методик, направленных на формирование законопослушного поведения несовершеннолетних;

- осуществляет досуговую, внеурочную деятельность (конкурсы, выставки, благотворительные акции, соревнования и др.);

-осуществляет предпрофильную подготовку.

В качестве основных принципов организации и работы Центра являются:

-открытость для совместной работы со всеми заинтересованными лицами в решении проблем оказания правовой и профилактической помощи несовершеннолетним и их родителям;

-социальная справедливость и гуманизм в отношении несовершеннолетних с целью их более последовательной и эффективной социализации правовыми средствами;

-индивидуальный и дифференцированный подход к решению возникающих проблем, с соблюдением конфиденциальности полученной информации;

-поддержка семей посредством оказания правовой и психолого-педагогической помощи и взаимодействие с ней в целях обеспечения полноценного воспитания несовершеннолетних, защиты их прав;

-системность в осуществлении НИР преподавателей и студентов при разработке проблемы правовой и профилактической помощи несовершеннолетним и их родителям.

Методологической основой работы Центра явились концептуальные положения о природе и сущности человеческой деятельности; о единстве человека и социальной среды; положения о взаимосвязи и взаимообусловленности социальной адаптации и социализации личности в системе общественных отношений; основополагающие идеи педагогической антропологии о человеке и его воспитании; о воспитании как социокультурном процессе; классические и современные правовые, психолого-педагогические трактовки поведенческих схем и межличностных отношений.

В составе Центра работают ряд подразделений, отражающих правовой, психолого-социально-педагогический, организационно-оздоровительный, духовно-нравственный аспекты: юридическая клиника, служба психолого-педагогической поддержки, секции по здоровому образу жизни и духовно-нравственному воспитанию, секция предпрофильной подготовки.

В ходе последующего изложения подробнее остановимся на их характеристике.

"Юридическая клиника" ставит своей целью

- участие в решении социально-правовых проблем на территории г. Шадринска и Шадринского района путём оказания юридической помощи несовершеннолетним и их родителям;

- взаимодействие с правоохранительными и иными органами;

- укрепление и развитие связи теории права и юридической практики;

- закрепление у студентов практических навыков в юридической работе;

- выработку у студентов профессионально значимых черт характера;

- внедрение передовых и совершенствование существующих форм и методов обучения студентов.

Деятельность "Юридической клиники" осуществляется в форме общественной приёмной, в которой стажеры под контролем руководителя "Юридической клиники" организуют приём несовершеннолетних и их родителей и оказывают им необходимые правовые услуги на безвозмездной основе.

Проблемы, с которыми подростки и их родители обращаются в юридическую клинику, в основном касаются порядка наследования, взыскания алиментов, осуществления жилищных прав, оформления прав на недвижимость. Обращения в основном связаны с защитой гражданских, семейных и трудовых правах, а так же с видами ответственности, которую будут нести они и их родители при совершении правонарушений.

Другим структурным подразделением Центра является служба психолого-педагогической поддержки. Данная служба ставит своей целью организацию психолого-педагогической помощи несовершеннолетним г.Шадринска и Шадринского района и их родителям, и направлена на профилактику возможных трудностей развития личности и преодоление уже имеющихся.

Указанная цель реализуется посредством следующих задач:

- повышение психологической компетентности несовершеннолетних и их родителей;
- психологическая поддержка развития индивидуальности несовершеннолетних;
- оказание помощи в выборе индивидуальной траектории развития и профессиональном самоопределении несовершеннолетних;
- укрепление и развитие связи психологической науки и практики;
- формирование профессиональных умений и навыков студентов посредством их участия в деятельности центра;
- развитие профессионально-значимых качеств студентов-психологов.

Деятельность службы психолого-педагогической поддержки осуществляется на безвозмездной основе студентами под руководством руководителей в форме индивидуальной и групповой работы с несовершеннолетними и их родителями в виде лекций, семинаров, бесед, тренингов, консультаций и т.д. Подростки чаще обращаются в службу психолого-педагогической поддержки по проблемам взаимоотношений с родителями (непонимание их поступков, потребностей), реже непонимание со сверстниками и педагогами. Родителей, чьи дети обучаются в начальной школе, беспокоят низкая успеваемость, повышенная тревожность ребенка, низкий уровень самостоятельности. В старшем школьном возрасте отсутствие взаимопонимания с ребенком.

Секция по организации здорового образа жизни направлена на формирование у воспитанников культуры здоровья, устойчивой мотивации здоровой жизнедеятельности, воспитание навыков физической деятельности в повседневной жизни и профилактику вредных привычек.

В качестве основных задач формирования здорового образа жизни ставятся:

- воспитание культуры здоровья и личностных качеств воспитанников;
- профилактика и отказ от вредных привычек;
- физически активная жизнь, включая специальные физические упражнения с учётом возрастных особенностей;
- воспитание навыков и привычек ведения здорового образа жизни. Деятельность секции здорового образа осуществляется в форме участия несовершеннолетних в работе спортивных секций, праздниках, соревнованиях. Деятельность секции направлена на формирование здоровье сберегающих умений и навыков, профилактику вредных привычек, информирование родителей по вопросам охраны, укрепления и сохранения здоровья их детей.

Секция предпрофильной подготовки направлена на создание условий, обеспечивающих самоопределение подростков в отношении выбора профиля последующего профессионального обучения. Деятельность секции по предпрофильной подготовке школьников осуществляется в форме профконсультирования, социально-

профессиональной ориентации, предметной подготовки (компенсация пробелов предметной подготовки, дополнительная предметная подготовка).

Профессиональная ориентация направлена на проведение диагностики учащихся и формирование их жизненных и профессионально-образовательных планов через включение в практико-ориентированную, профессионально значимую деятельность.

В работе Центра выделяется три основных направления:

1) работа с учащимися образовательных учреждений;
2) работа с социальными педагогами, завучами по воспитательной работе города Шадринска и Шадринского района;
3) работа с родителями.

Работа с учащимися образовательных учреждений, в том числе и с детьми, пребывающими в трудной жизненной ситуации включает в себя такие виды работы, как правовое воспитание и правовое просвещение; участие школьников в городских и районных олимпиадах и конкурсах, в акциях; волонтерском движении, интеллектуально-познавательных правовых играх («Потомки Шерлока Холмса»), в дебатах на правовую тематику («Казнить нельзя, помиловать», «Ювенальная юстиция: за и против»), участие в тематических спектаклях («Ящик Пандоры» и др.). Подростки привлекаются к работе секций «Техническое обслуживание и ремонт автомобилей», «Кулинарное искусство и сервировка стола», к участию в конкурсах «Танцы без правил», «Две звезды». Для учащихся проводятся беседы по ЗОЖ, школьники имеют возможность участвовать в работе спортивных секций, спортивно-оздоровительных мероприятиях: «Веселые старты», «День здоровья» и др.

Для педагогов образовательных учреждений проводятся международные конференции по проблемам семьи и профилактики подростковой преступности («Проблемы защиты прав несовершеннолетних и профилактики правонарушений в молодежной среде», «Преступность несовершеннолетних как социальный феномен», «Семья и профилактика подростковой преступности»); заседание круглых столов с участием, работников ПДН и прокуратуры «Подросток и закон: проблемы и решения»; научно-методические семинары и тренинги резистентности, ассертивности, формирования жизненно-важных навыков у подростков.

Родителям учащихся оказывается помощь службами психолого-педагогического сопровождения, предпрофильной подготовки, юридической клиникой. Для них проводятся тренинги, беседы, лектории и др., направленные на преодоление трудностей в воспитании детей, и ведения здорового образа жизни.

Таким образом, деятельность Центра направлена на консолидацию усилий специалистов (психологов, педагогов, юристов, медицинских работников, работников образовательных учреждений, родителей) в проведении работы по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних, их правовое воспитание и правовое просвещение.

УДК 377

Н.И. Коровина,
г.Шадринск

Интеллектуальный капитал образовательного учреждения на примере Шадринского финансово-экономического колледжа

В статье рассмотрены вопросы развития интеллектуального капитала образовательного учреждения. Особое внимание уделяется проблеме подготовки инновационно-активных специалистов.

Интеллектуальный капитал, колледж, образование, инновации.

Тема «человеческий капитал России» имеет непосредственное отношение к системе профессионального образования. Понятие «человеческий капитал» - основополагающее понятие теории и практики современного социально-экономического развития. Человеческий капитал выражает совокупность знаний, умений, навыков, опыта, физических и творческих возможностей, интеллектуальных и мыслительных способностей, накапливаемых индивидуумами (и обществом в целом) и производительно используемых в экономике с целью получения дохода. Знания и образование в решающей степени определяют экономический потенциал страны ее положение в мировом разделении труда и международной торговле.

Сегодня перед образовательными учреждениями системы профессионального образования стоит непростая задача - подготовка инновационно-активных специалистов, формирующих качественно новый социально-ориентированный человеческий ресурс. Важнейшая роль в подготовке будущих специалистов принадлежит системе среднего профессионального образования, поскольку именно их выпускники во многом будут определять темпы экономического роста страны и качество жизни. Высококвалифицированные специалисты среднего звена – рабочие и специалисты – это самый большой сегмент производительных сил общества. От этой категории работников зависит текущее функционирование большинства экономических субъектов.

Шадринский финансово-экономический колледж организует подготовку кадров финансово-экономического профиля, обеспечивающего выполнение конкретных функций в системе производства и управления субъектом хозяйствования.

Колледж является филиалом федерального государственного образовательного бюджетного учреждения высшего профессионального образования «Государственный университет Министерства финансов Российской Федерации».

Шадринский финансово-экономический колледж - это многолетние традиции государственного финансово-экономического образования. История нашего образовательного учреждения берет начало в 30-х годах XX века, когда по Постановлению коллегии Народного Комиссариата финансов РСФСР от 1 июня 1930 года в г.Шадринске был образован Уральский техникум сберегательного дела и государственного кредита.

За 80 лет существования колледж подготовил свыше 20 тысяч высококвалифицированных специалистов для финансовых, кредитных, налоговых органов, предприятий и организаций .

Колледж имеет современную учебно-материальную базу: это комплекс учебно-бытовых корпусов, состоящий из 5 зданий: 2 учебных корпуса и 3 общежития. В учебных корпусах расположены 30 учебных аудиторий, 6 компьютерных классов, актовый и спортивный залы, библиотека с читальным залом, столовая, медицинский пункт, методический кабинет, музей колледжа.

В составе интеллектуального капитала образовательного учреждения следует выделить три составляющих: человеческий капитал, организационный капитал и маркетинговый капитал.

Человеческий капитал образовательного учреждения составляют знания, навыки и умения специалистов. Основной приоритет колледжа - это стабильность и гарантия качественного образования студентов, а также высококвалифицированный творческий преподавательский коллектив.

В учебном процессе участвуют 37 преподавателей. Все преподаватели имеют высшее образование, соответствующее профилю преподаваемых дисциплин. 3 преподавателя обучаются в аспирантуре и работают над написанием кандидатских диссертаций. 86% преподавателей имеют квалификационные категории, из них 46% - высшую. Многие преподаватели имеют высокие правительственные награды.

Высокий профессионализм преподавателей позволяет осуществлять качественную подготовку современного конкурентоспособного специалиста, обладающего универсальными знаниями в области экономики и финансов, и способного управлять новейшей компьютерной техникой.

Организационный капитал образовательного учреждения образуют система повышения квалификации, информационные технологии и ресурсы, образовательные методики и технологии управления знаниями.

Преподаватели общепрофессиональных и специальных дисциплин регулярно повышают свою квалификацию на курсах повышения квалификации в Государственном Университете Минфина России, в целях приобретения практического опыта проходят стажировки в Управлениях Федерального казначейства, Федеральной налоговой службы, в страховых компаниях, в банках, в коммерческих и некоммерческих организациях. Преподаватели общеобразовательных, гуманитарных и естественно-научных дисциплин повышают квалификацию на курсах повышения квалификации в Шадринском государственном педагогическом институте.

Основная задача образования – научить обучаемого самостоятельно работать, самому выстраивать систему своих знаний, исходя из собственных запросов, возможностей, устремлений.

В условиях быстроизменяющихся тенденций современного рынка применяются современные компьютерные технологии. На высоком уровне программно-информационное обеспечение учебного процесса. 90% учебных кабинетов оснащены современным мультимедийным оборудованием. Использование современных компьютерных технологий для ведения бухгалтерского учета и обработки экономической информации стало неотъемлемой частью деятельности финансиста.

В условиях модернизации образования необходимы новые подходы к организации учебного процесса и всей системы подготовки квалифицированных кадров. Современный выпускник должен обладать не только набором необходимых знаний, но и умениями генерировать их в течение всей жизни. Выработке у обучающихся навыков адаптивного мышления способствуют традиционные лекции, сочетающиеся с применением новейших образовательных технологий. Творчески, неординарно мыслящие преподаватели колледжа подстраиваются под вызовы времени, активно используют инновационные способы трансляции знаний, что вполне соответствует духу современных преобразований в учебном процессе. Применяемый проектно-ориентированный метод обучения позволяет эффективно ориентировать учебную деятельность на приобретение необходимых профессиональных компетенций, востребованных на рынке труда.

Преподаватели помогают студентам раскрыть свои интеллектуальные способности, активно привлекая их для участия в олимпиадах, конкурсах, викторинах, творческих вечерах. Под руководством преподавателей студенты занимаются научно-исследовательской деятельностью, участвуют в научно-практических конференциях и конкурсах научных работ всероссийского, регионального и городского уровней.

Достижением колледжа является победа в 2009 году нашей студентки, сейчас уже выпускницы Шохриной Алены во Всероссийском конкурсе молодежи образовательных учреждений и научных организаций на лучшую работу «Моя законотворческая инициатива», проводимом ежегодно Государственной Думой

Российской Федерации. Алена была признана победителем регионального этапа конкурса и вместе со своим научным руководителем Азановой Н.Н. участвовала в работе Всероссийского молодежного форума в Москве и защищая свою конкурсную работу «Социальная политика в области финансовой поддержки семей, имеющих детей». получила диплом II степени.

Маркетинговый капитал образовательного учреждения составляют средства индивидуализации, лицензии и аккредитация, а также система привлечения абитуриентов.

Колледж имеет бессрочную лицензию на право ведения образовательной деятельности по экономическим специальностям. В 2011 году колледж успешно прошел очередную аккредитацию и получил свидетельство о государственной аккредитации по укрупненной группе направлений подготовки и специальностей Экономика и управление.

В колледже отработана определенная система привлечения абитуриентов. Одним из главных факторов выбора места учебы для абитуриента является престижность учебного заведения и качество образования. Мнение о престижности колледжа формируется во многом «устной рекламой» со стороны социального окружения абитуриента. Активное участие в проведении приемной кампании принимают наши заказчики и работодатели, прежде всего, органы финансово-кредитной системы. Хорошие взаимоотношения с выпускниками, их отзывы о колледже также способны помочь в данном деле. Продвижение колледжа через личный контакт (дни открытых дверей и др.) остается одним из наиболее эффективных инструментов колледжного маркетинга.

Сегодня колледж-филиал является крупным современным учебным заведением Зауралья, в котором ежегодно обучается около 500 студентов очной формы обучения и свыше 200 студентов заочной формы обучения.

Выпускники колледжа-филиала востребованы органами финансово-кредитной системы, а также предприятиями и организациями различных организационно-правовых форм. Выпускники трудоустраиваются в Курганской, Свердловской, Челябинской и Тюменской областях, в Ханты-Мансийском и Ямало-Ненецком автономных округах.

Выпускники колледжа, получившие впоследствии высшее образование, руководят финансовыми отделами администраций городов и районов, отделениями федерального казначейства, инспекциями ФНС различных уровней, финансовыми службами предприятий, отделений Сбербанка.

Среди выдающихся выпускников нашего образовательного учреждения отмечу следующих:

Мишин Виктор Иванович, работающий в должности заместителя Министра РФ по налогам и сборам с 2001 по 2004 год, Шитиков Николай Петрович, руководил Управлением ФНС по Курганской области с 1990 по 2004 г., Кропанина Галина Михайловна возглавляла Управление Федерального казначейства по Курганской области с 1999 по 2011, Ксенофонтов Игорь Николаевич – первый заместитель главы Администрации г. Шадринска, Беляева Татьяна Анатольевна, руководитель финансового отдела Администрации г. Шадринска и другие.

За значительный вклад в социально-экономическое развитие Курганской области, подготовку высококвалифицированных специалистов колледжу-филиалу в 2009 году вручено Благодарственное письмо Губернатора Курганской области.

В заключение отмечу, что интеллектуальный капитал образовательного учреждения во многом определяет его конкурентоспособность, т.е состояние, при котором учебное заведение имеет высокие результаты обучения, пользуется

повышенным спросом родителей и обучающихся и имеет постоянную потребность в развитии.

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.0

А.В.Качалов,
г.Шадринск

Теоретический анализ основных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование по проблеме формирования творческой самостоятельности будущего учителя

В данной статье рассматривается теоретический анализ основных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование по проблеме формирования творческой самостоятельности будущего учителя.

Творчество, творческая деятельность, самостоятельность, творческая самостоятельность.

Творчество – высшая форма активности и ключевая деятельность человека, создающая новые материальные и духовные ценности, расширяющая и преобразующая среду его обитания; способность к созданию новых реальностей и одновременно к самосозиданию [20, С. 371] Анализ исследований видных отечественных и зарубежных ученых (Л.С, Выготский, С.Л. Рубинштейн, Я.Л. Пономарев, В.А. Крутецкий, А.М. Матюшкин, Д.Б. Богоявленская, Д. Гилфорд, Э. Фромм и др.), научных источников показал, что в науке определена сущность творчества. Раскрытие его сущности имеет принципиальное значение. В науке творчество определяется как многомерное понятие, характеризующееся в целом степенью активности и областью приложения и его отличительными чертами являются: неповторимость, оригинальность, уникальность.

В широком смысле слова творчество (как выполнение чего-либо общественно-полезного) обнаруживает, укрепляет потребность личности в самовыражении, самоактуализации, раскрытии и расширении своих созидательных возможностей. В творчестве человек ощущает себя поистине самим собой [5, С.54]. В узком смысле слова творчество понимают как воплощение чего-то нового: построение теории, создание романа, изобретение механизма, прибора, как процесс созидания нового, получение новой информации. «Только в творчестве осуществляется личность, а отсутствие творчества означает отсутствие личности». В этом смысле творчеством можно считать даже пожатие руки конкретным человеком, поскольку так пожать руку, как он, никто другой не может [17, С.64].

По определению Ю.Н. Кулюткина, творчество это деятельность личности по созданию материальных и духовных ценностей, имеющих социальное, а не только личное значение. Речь идет о результате, продукте, который сотворен личностью, причем о результате оригинальном. Во вторых, творчество это сам процесс достижения результата, причем такой процесс, в котором личность реализует и утверждает свои потенциальные силы и способности и в котором она сама развивается [16, С.104].

К сожалению, во многих педагогических исследованиях нет ответа на вопрос относительно внутренней психологической стороны творчества. Так, И.Я. Лернер определяет творчество «как форму деятельности обучающегося, направленную на создание объективно и субъективно новых для него ценностей, имеющих общественное значение, т.е. важных для формирования личности как общественного субъекта» [14]. Когда возникает трудность дать определение по существу или по

содержанию, педагоги переходят к перечислению некоторых свойств изучаемого явления.

И.Я. Ленер выделяет такие процессуальные черты творческой деятельности, как: самостоятельное осуществление ближнего и дальнего, внутрисистемного и межсистемного переноса знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение новой функции объекта в отличие от традиционной; видение структуры объекта; учет альтернатив при решении задач; комбинирование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы; отбрасывание всего известного и создание принципиально нового подхода (способа объяснения) [14].

Подобного рода описанные модели составлены и другими авторами [2; 8], которые в дополнении к сказанному описывают характерологические качества творческой личности, преломляющих в ее деятельности: систематический поиск нерешенных актуальных задач; постоянный поиск новых путей решения возникающих проблем; непрерывное совершенствование стиля, методов и приемов своей деятельности; способность усматривать в массе факторов существенное и находить основу для их взаимосвязи; способность быстро отказываться от сложившегося стереотипа в мышлении и деятельности, быстро переходить от репродуктивной деятельности к творческой, и наоборот; легкость образования неожиданных ситуаций, ассоциаций, способность к трансформации имеющегося опыта и формированию на его основе новой комбинации; способность и умение отказаться от сделанного, если это сделанное не является оптимальным решением задачи и др. [21, С.15].

Как видно, данный подход более крупным планом, более комплексно охватывает сущностные характеристики творческой личности. Изучение особенностей творчества личности показывает, что акт творчества в отличие от действий, основанных на применении уже известных приемов и правил, приводящих к заранее известным результатам, означает всякий раз поиск самостоятельного пути к достижению желаемого эффекта.

Как указывает Н.А. Бердяев, творчество – это один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречий решение (творческих задач), для которой необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные (личностные) условия (знания, умения и творческие способности), результат которой обладает новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью [7].

В психологии творчество изучается главным образом в двух направлениях: как психологический процесс создания нового и как совокупность свойств личности, которые обеспечивают ее включенность в этот процесс. К специфической проблематике психологии творчества относится изучение творческой деятельности детей; роли факторов, способных стимулировать творческую активность. Существенной характеристикой человека вообще, личности, является наличие потребностей – состояний, создаваемых испытываемой человеком нуждой и выступающих источником его активности.

Активностью личности, в свою очередь, является способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве и других видах деятельности. Осознанные потребности, возникающие у личности и служащие причиной ее действий, являются интересами. Другими словами, интерес – форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности, которая характеризуется склонностями, способностями, задатками, убеждениями. Любой человек владеет довольно широким диапазоном задатков, склонностей, способностей и т.д.

Следовательно, можно сказать, что творчество варьируется в исследованиях с позиции стиля деятельности, совпадающего со способностями к предмету и определяется тремя уровнями. Первый уровень – это стиль деятельности, второй уровень – это стиль деятельности, совпадающий со способностями к предмету, третий уровень характеризует созидающую деятельность и включает в себя интегральное качество, которое содержит стиль деятельности (он может совпадать со способностью к предмету) совместно с экстраполяцией и саморазвитием его в деятельности.

При этом стиль деятельности – это способ осуществления созидающей деятельности, определяемый экстраполяцией совокупности приемов творческой деятельности. Экстраполяция стиля деятельности - распространение выводов, полученных в результате формирования способностей к творческой деятельности, на творческую деятельность в целом, то есть получение новых выводов (их расширение, углубление), на основе ранее полученных выводов при выполнении творческой деятельности [10, С.17].

Научные понятия, обеспечивающие наше исследование, не могут быть ограничены вышеизложенным «полем», и как считает Л.Н. Ланда, «творчество является творчеством именно поэтому, что оно осуществляется не по строгому предписанию (алгоритму), а на основе самоорганизации». Так, В.И. Андреев указывает, что под самоорганизацией следует понимать способности личности рационально планировать исследовательскую деятельность, осуществлять самоконтроль и регулировать своих действий, а также способность проявлять волевое усилие в затруднительных ситуациях для поставленной цели» [2].

Итак, творчество имеет специфику в том, что оно как процесс создания нового и преобразования и выступает как готовность к деятельности по созиданию оригинального продукта и содействующие самореализации личности.

Самостоятельность является также родовым понятием творческой самостоятельности и мы рассмотрим его с различных точек зрения. Большой вклад в теорию и практику развития самостоятельности внес И.Т. Огородников, который доказал, что ученики, которые прослушали новый материал в изложении учителя, независимо от предмета усваивают самое главное, улавливают структуру изложения, но при этом точность и прочность усвоения оказывается значительно ниже, чем при самостоятельном изучении материала [18, С,116].

Понятие самостоятельность дается М.А. Даниловым. «Самостоятельность, - пишет он – выражается прежде всего, в потребности и умении самостоятельно мыслить, в способности ориентироваться в новой ситуации, самому видеть вопрос и задачу и найти подход к ее решению» [9, С.33]. В педагогической литературе мы обнаруживаем и другие определения самостоятельности, которые трактуются с позиции познавательной самостоятельности. Так, Л.П. Аристова под познавательной самостоятельностью понимает «постановку и применение на практике знаний собственными силами под руководством учителя» [4, С.3]. М.И. Махмутов считает, что в понятие «познавательная самостоятельность» нужно включать: умение находить в конкретной учебной обстановке познавательные задачи, осознавать содержание и пути решения этих задач; овладение определенными приемами умственной деятельности, необходимыми для решения познавательной задачи; умение мобилизовать их в требуемой логической структуре, определенной задачей познания; умение творчески применять умственные теоретические умения в учебной и практической деятельности [15,С.14].

Но определение познавательной самостоятельности как качества личности не исчерпывает всей полноты ее содержания и для самостоятельного познания и с этой позиции И.Я. Лернер указывает, что нужны еще и условия, в которых эти качества будут проявляться. «Знания, умения и навыки лишь тогда формируют познавательную

самостоятельность, когда они становятся инструментом творческой деятельности и включаются в ее подструктуру [14, С.16].

Наиболее часто в исследованиях встречается термин «самостоятельная работа», который трактуется как: работа, выполняемая по заданию преподавателя в указанные сроки, но без его участия (Б.П. Есипов); деятельность обучающихся по усвоению информации без посторонней помощи, способность рефлексии и трансформации усвоенного материала (Ю.Г. Юшко); деятельность личности, которая выступает категорией и психологии, и педагогики (Т.Д. Речкина); учение, определяемое способностью учащихся ставить перед собой задачи, осуществлять их и рефлексировать (Е.В. Змиевская); определённая обязательность, стимулируемая преподавателем (Л.И. Наумченко, О.А. Зуева); целенаправленная, внутренне мотивированная и корригируемая деятельность личности (И.А. Зимняя); деятельность обучаемого, направленная на применение опыта и знаний для решения новых задач (О.А. Карамина); средство закрепления изученного материала (К.Н. Корнилов, А.Г. Ковалёв); разнообразная индивидуальная и коллективная деятельность учащихся, выполняемая как на занятии, так и дома (А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбов).

А. Беляева предлагает своеобразную формулу самостоятельной работы студентов: информация – знание – информация, суть которой заключается в создании новой информации из уже имеющейся, что формирует у учащихся готовность и потребность к управлению своей познавательной деятельностью [6, С.106]. По мнению ряда учёных (С.В. Акмановой, В. Графа, И.И. Ильясова) успешность самостоятельной работы зависит от умения самоорганизации, которая выступает основой первой. Не следует забывать, что студенты не всегда обладают навыками поиска необходимой информации, умением самоорганизации, поэтому их самостоятельная работа должна контролироваться преподавателями.

Исследователи прибегают к определению самостоятельности и начинают ее трактовать как известную критичность ума, способность высказать свою точку зрения, независимо от суждения других (М.А. Данилов) как умение выполнять познавательную и практическую деятельность (Ш.И.Ганелин), некоторые авторы считают, что познавательная самостоятельность школьника выражается в умении находить, анализировать и обобщать фактический материал. Так, Н.В. Кухарев вводит понятие «умственная самостоятельность» и раскрывает ее смысл через систему умений: «Учащиеся должны уметь самостоятельно анализировать первоисточники и дополнительную литературу; уметь решать определенные логические задачи в различных ситуациях; критически выдвигать собственные вопросы-гипотезы, оценивать реальную ситуацию, то есть уметь исследовать» [13,С.21].

Таким образом, во многих исследованиях понятия самостоятельная работа и самостоятельная деятельность используются как синонимичные, при этом их рассматривают в качестве базового этапа на пути формирования творческой самостоятельности студентов, так как они в большинстве случаев предполагают обязательную деятельность, стимулируемую преподавателем, но ещё не самостоятельность.

Особое место в исследованиях проблемы самостоятельности в вузе, отводится путям и средствам формирования самостоятельности, выявлению ее сущности и соотносят это понятие с самостоятельной работой студентов.

Так, Ю.С. Пименов сущность самостоятельной работы видит в рациональном усвоении, разнообразном освоении и углублении программных знаний, развитии и совершенствовании на этой основе творческого мышления, умений и навыков [19].

Обращаясь к проблеме обучения в вузе, С.И. Зиновьев указывает, что самостоятельная подготовка студентов, идущая параллельно с учебным процессом, в

органической связи с ним, наравне с самостоятельным расширением задач и привлечением дополнительного теоретического и практического материала в зависимости от интересов, склонностей и способностей, от предварительной подготовки, понимания своих задач и наконец, от умения работать самостоятельно и есть самообразовательная деятельность [11,С.92].

Обращает на себя внимание исследователей понятие «образовательная самостоятельность» как одно из средств активизации познавательной деятельности студентов. М.М. Анцибор указывает, что готовность студента к постоянному обогащению своих знаний основывается на глубокой общеобразовательной подготовке, которая является исходным фундаментом дальнейшего образования. Самостоятельность при этом не может быть пущено на самотек и предусматривает целенаправленную и планомерную работу, организованную таким образом, чтобы вся самообразовательная деятельность студентов как можно быстрее получала практический выход.

Это непременно, как указывает автор, должно привести к повышению качества знаний и уровня воспитанности, чтобы каждый студент работал не изолированно, а постоянно ощущал локоть товарища, получал от него необходимую информацию и сам бы был источников полезной теоретической и практической информации для других [3,С.123].

На современном этапе исследователи вплотную подходят к проблеме формирования самостоятельности как особому процессу в процессе подготовки специалиста и вводят в оборот дефиницию «образовательная самостоятельность». Так, С.М. Абрамов выделяет и систематизирует педагогические методы воспитания образовательной самостоятельности: самопонимание, самоубеждение, самопоощрение, самоприказ и дает определение образовательной самостоятельности через систему категориальных отношений, отражающих динамику ее генезиса, исторического становления, современного состояния и перспектив. При этом, давая определение образовательной самостоятельности как самоорганизации активной, непрерывной, целенаправленной, планомерной и систематической деятельности по приобретению знаний, умений, навыков и самовоспитания, направленных на достижение осознано выбранной траектории образования, автор считает, что важнейшей целью образовательной самостоятельности является, прежде всего, самореализация личности, ее самотворение [1].

Более высокой формой проявления самостоятельности следует считать самообразование или самообразовательную деятельность, под которой понимают цель и результаты деятельности, а под самостоятельной работой – средство достижения данного результата. Самообразование студента – это добровольная деятельность, нацеленная на получение знаний в процессе самостоятельной работы без помощи преподавателя, которая невозможна, если у студентов не сформированы первоначальный опыт познавательной деятельности, потребность к ней и эмоционально-волевые качества.

Таким образом, мы считаем, что самостоятельная работа является необходимым этапом, формирующим умения самообразования и, как следствие, развитие самостоятельности.

Исследователи делают попытки дать определение и понятию «творческая самостоятельность». Так, исследуя проблему интеграции педагогики и психологии и формирования на этой основе целостного психолого-педагогического знания студентов Л.П. Качалова, развивая идею многомерно-голографического подхода, связывает творческую самостоятельность с самореализацией в процессе раскрытия, усвоения сущности целостного знания на основе синтеза витагенной и научной информации и востребования его в адекватных ситуациях. Творческая самостоятельность, по мнению

автора, включает мотивационный компонент, эмоционально-чувственный, самоорганизующий, которые сопровождаются творческой познавательной деятельностью [12].

В.И. Орлов рассматривает творческую самостоятельность как одну из форм самостоятельности субъекта вообще, в которой возможны различные уровни его развития, и наиболее высокий связывает с самостоятельной постановкой проблемы и самостоятельным ее решением [Орлов В.И., 1988]. В.Б. Бондаревский творческую самостоятельность рассматривает как фактор, оказывающий воздействие на формирование учебных интересов обучаемых. Творческая самостоятельность, считает ученый, никогда не сможет развиться путем простого воспроизведения готовых моделей [Бондаревский В.Б.,1985].П. Кравчук, рассматривая личность как интегральную целостность, отмечает, что способность студентов к творчеству определяется взаимосвязью, напряжением и направленностью всех личностных качеств. одним из основных качеств личности обучаемых автор определяет творческую самостоятельность как важную характеристику творческого отношения к деятельности [Кравчук П., 1992].

С.В. Рыжова характеризует творческую самостоятельность как готовность субъекта к изменению действий по сравнению с заданным образцом и проявляется в разного рода умениях (комбинировать ранее известные способы деятельности, осваивать новые знания и умения, ставить и решать проблемы и т.д.) [Рыжова С.В., 1992].

Понятие творческой самостоятельности нашло отражение в исследовании М.Г. Гарунова, который отмечает, что творческая самостоятельность – это единство интеллектуальных и волевых факторов познавательной деятельности, выражающееся в умении осуществлять перенос знаний и умений в новую ситуацию, новых знаний в традиционные ситуации; комбинировать и преобразовывать ранее известные способы деятельности при решении новых проблем; использовать способы при решении традиционных проблем; видеть структуру и функции объекта; создавать принципиально новый подход при решении возникшей проблемной ситуации [Гарунов М.Г., 1976].

П.И. Пидкасистый, соотнося творческую самостоятельность с творческой деятельностью, указывает, что самая высокая ступень творческой самостоятельности проявляется в умении выделить и сформулировать проблему в заданной ситуации, в нахождении путей ее решения. Процесс овладения новыми знаниями при этом сопровождается формированием и развитием творческого мышления, позволяющего самостоятельно проверять усваиваемую истину, определять ее достоверность путем столкновения с противоречащими ей фактами [Пидкасистый П.И., 1980].

Принимая во внимание различные точки зрения на понимание самостоятельности, мы обращаем внимание на то, что творческую самостоятельность можно понимать в двух аспектах: как качество личности, отражающее отношение человека к познанию, его результатам и условиям осуществления, отношение к учебной деятельности как творческой, способствующей преобразовать имеющееся знание в новое «состояние»; как деятельность, проявляющуюся в самоуправлении процессом творческого преобразования целей и результатов учения.

Следовательно, творческая самостоятельность как деятельность – это целенаправленная, управляемая самим субъектом творческая деятельность; как качество личности, это интегративное свойство личности, объединяющее в себе стремление к познанию, преобразованию своего знания на основе творческого поиска и создания нового, оригинального продукта, необходимого для продуктивного продвижения на ступени познания.

Мы рассматриваем творческую самостоятельность как интегральное качество личности, характеризующегося способностью самостоятельно ставить цель учебно-профессиональной деятельности и прогнозировать ее творческое решение, актуализировать необходимые знания и способы ее достижения, планировать и корректировать свои действия, соотносить полученный результат с поставленной целью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов, С.М. Воспитание образовательной самостоятельности студентов гуманитарных вузов в процессе дистанционного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.М. Абрамов. – Екатеринбург, 2003. – 26 с.

2. Андреев, В.И. Опыт компьютерной педагогической диагностики творческих способностей / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 1989.

3. Анцибор, М.М. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов при изучении дисциплин педагогического цикла / М.М. Анцибор. – М., Прометей, 1989. – 238 с.

4. Аристова, Л.П. Воспитание познавательной самостоятельности школьников в процессе обучения основам наук / Л.П. Аристова. – Казань, 1963.

5. Афанасьев, В.Г. Человек, компьютер, творчество / В.Г. Афанасьев // Сов. педагогика. – 1991. – № 5. – С. 50-56.

6. Беляева, А. Управление самостоятельной работой студентов / А. Беляева // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 105-109.

7. Бердяев, Н.А. Собрание сочинений. Т.2: Смысл творчества: опыт оправдания человека / Н.А. Бердяев. – 3-е изд. – Париж, 1989. – 264 с.

8. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская ; отв. ред. Б.М. Кедров. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 201 с.

9. Данилов, М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М.А. Данилов. – Сов. педагогика. – 1961. – № 8. – С. 32-42.

10. Дрозина, В.В. Теория и практика формирования и развития творческой самостоятельной деятельности учащихся общеобразовательной школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Дрозина. – Челябинск, 1999. – 40 с.

11. Зиновьев, С.И. Учебный процесс в советской высшей школе / С.И. Зиновьев. – М., Высш. шк., 1968.

12. Качалова, Л.П. теория и технология интеграции психолого-педагогических знаний в образовательном процессе педвуза : дис. ... д-ра пед. наук / Л.П. Качалова. – Екатеринбург, 2002. – 475 с.

13. Кухарев, Н.В. Формирование умственной самостоятельности / Н.В. Кухарев. – Минск : Нар. асвета, 1972. – 136 с.

14. Лернер, И.Я. Процесс обучения его закономерности / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 143 с.

15. Махмутов, М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся на основе связи обучения с жизнью / М.И. Махмутов. – Казань, 1965.

16. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулуюткина, Г.С. Суховской. – М. : Педагогика, 1980.

17. Никифоров, А.А. Деятельность, поведение, творчество /Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990.

18. Огородников, И.Т. Актуальные проблемы повышения эффективности урока / И.Т. Огородников // Нар. образование. – 1973. – № 4. – С. 116-121.

19. Пименов, Ю.С. Самостоятельная работа студентов пединститута по педагогическому циклу : автореф. дис. … канд. пед. наук / Ю.С. Пименов. – Саратов, 1958. – 21 с.

20. Психолого-педагогический словарь (для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений) / под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.

21. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе : пер. с нем. / под ред. А. Коссановски [и др.]. – М. : Педагогика, 1981.

22. Речкина, Т.Д. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной деятельности студентов педвуза : дис. … канд. пед. наук / Т.Д. Речкина. – Ростов н/Д, 2003.

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

УДК 378

Н.В. Боботкова,
г. Ханты-Мансийск

Основы формирования педагогической рефлексии будущего учителя

В статье представлены основы формирования педагогической рефлексии будущего учителя, выделены теоретико-методологический подход системы формирования педагогической рефлексии и основные структурные компоненты системы.

Системный подход, личностно-ориентированный подход.

Рассматриваемая нами система формирования педагогической рефлексии будущего учителя относится к педагогическим системам, для которых будут также характерны выделенные общие признаки систем. Прежде чем перейти к разработке и теоретическому обоснованию заявленной системы, считаем целесообразным выбрать теоретико-методологический подход к исследованию.

Системный подход является общенаучным методом анализа всех факторов, влияющих на изучаемое педагогическое явление, рассматривающий сложный объект как ряд подсистем, а его инструментом является системный анализ, представляющий собой совокупность методов и приемов для освоения сложных объектов.

Систематизация процесса формирования педагогической рефлексии будущего учителя предполагает осуществление целого ряда теоретико-методологических процедур:

1) формализация целевых ориентаций данного процесса, обеспечивающих четкое определение эталонных ориентиров в его содержании и степени эффективности. Основной целью системы формирования педагогической рефлексии будущего учителя выступает обеспечение формирования рефлексивной позиции. Декомпозиция в этом усматривается в формировании знаний в области педагогических дисциплин и на этой основе умений самоанализа, самоизучения, самодиагностики, и как следствие формирование качеств личности, сопровождающихся такими показателями как активная исследовательская позиция будущего учителя по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту и стремление к самосовершенствованию;

2) выбор теоретико-методологических оснований, позиционирующих ракурс изучения процесса формирования педагогической рефлексии будущего учителя и определяющих сущностное наполнение создаваемой системы;

3) обоснование компонентностного состава системы, раскрывающее специфику образовательного процесса в условиях ее функционирования; установление внутрисистемных связей и характеристика особенностей взаимодействия системы с внешней средой; определение системообразующих факторов, обеспечивающих ее целостность, возможность функционирования и получения запланированных результатов;

4) определение перспектив развития системы и особенностей использования.

Значение системного подхода в нашем исследовании состоит в том, что он позволяет: рассмотреть процесс формирования педагогической рефлексии будущего учителя как целостную систему; выделить системообразующий фактор формирования педагогической рефлексии будущего учителя, то есть цель и результат; сконструировать систему формирования педагогической рефлексии будущего учителя,

выявить составляющие ее компоненты, раскрыть диалектику их взаимосвязи; раскрыть обусловленные компонентами внутренние связи, а также основные условия существования рассматриваемой системы.

Личностно-ориентированный подход, представленный в различных исследованиях (Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и другие) требует учета качественных характеристик психических процессов, происходящих в личности будущего учителя. Признаки личностно ориентированного подхода: организация субъект субъектного взаимодействия; создание условий самоактуализации; активизация обучаемого; обеспечение внешних и внутренних мотивов обучаемого; получение удовлетворения от решения учебных задач и заданий в сотрудничестве с другими обучаемыми; обеспечение условий для самооценивания, саморегуляции и самоактуализации; перенос акцента в функциях педагога на позицию фасилитатора. [1, С.34].

Данный подход, на наш взгляд, обеспечивает: определение роли преподавателя и студента в процессе формирования педагогической рефлексии будущего учителя; характер взаимодействия преподавателя и студента в процессе формирования педагогической рефлексии будущего учителя; содержание формирования педагогической рефлексии будущего учителя в соответствии с которым материал приобретает субъективное значение; самоанализ, самооценку, самокоррекцию поведения и отношений, опору на потенциал личности и развитие ее задатков и способностей.

Известно, что любая система исследуемого предмета предполагает наличие структуры и функциональных компонентом. *К структурным компонентам* разрабатываемой нами системы, мы относим: цель, содержание, формы и методы, способствующие эффективности системы и соответствующие общим законам развития личности.

Основной целью разработанной системы мы рассматриваем формирование педагогической рефлексии будущего учителя. Под результатом системы мы понимаем определенный шаг в развитии личности будущего учителя, проявляющийся в осознании себя как профессионала, своего внутреннего мира, его умении анализировать собственные профессионально-личностные знания, поведение и переживании, осознании того, как его воспринимают другие и оценивают.

Учитывая вышеизложенное, достижение поставленной цели нашего исследования возможно при следующем содержании системы: наличие системы знаний и умений, необходимой для данного вида деятельности; наличие учебно-методических рекомендаций, отражающих информационно-инструктивное, мотивационное содержание педагогических дисциплин; использование различных форм познавательной деятельности, методов организации познавательной деятельности (продуктивные, репродуктивные, частично-поисковые, исследовательские и др.).

В основе *функциональных* компонентов лежат устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности педагога. [2, С.112].

Система в нашем исследовании представлена во взаимосвязи четырех компонентов:

Целевой компонент обусловлен необходимостью выбора способов, действий в процессе формирования педагогической рефлексии будущего учителя и выступает средством управления, сверки результатов деятельности с прогнозируемым состоянием формируемого качества.

Мотивационный компонент обеспечивает высокую мотивацию будущего учителя к рефлексивной деятельности, к самореализации будущего учителя.

Мотивация зависит от целого ряда факторов и является: своеобразным барометром общественных отношений; важнейшим показателем воспитанности личности; стержнем личности, задающим ее направленность, характер, способности; движущей силой любой человеческой деятельности, а значит, и учебно-познавательной деятельности; необходимым условием развития и управления учебным процессом.

Данный компонент направлен и на формирование у будущего учителя положительной установки на осуществление рефлексивной деятельности, осознание им значения и необходимости реализации этой деятельности, стремление к познанию, переживанию и действию как единству трех сфер.

В целом мотивационный компонент направлен на то, чтобы педагогическая рефлексия будущего учителя трансформировалась из «должного» в «сущее» и стала качеством личности.

Информационный компонент системы представляет собой совокупность знаний, умений и качеств, позволяющих осуществлять познание в области педагогического знания, самостоятельный поиск и усвоение необходимой информации.

Содержание определяется характером педагогической дисциплины, характером педагогической деятельности в процессе формирования педагогической рефлексии будущего учителя, а также внутренними и внешними факторами. К числу внутренних факторов относятся индивидуальные когнитивные способности будущего учителя, которые непосредственно влияют на усвоение материала, анализ информации, получаемой в процессе изучения педагогических дисциплин, при непосредственной организации рефлексивной деятельности.

Данный компонент призван нацеливать будущего учителя на овладение педагогическим знанием, на умение и способность определять и выбирать цели, принципы, содержание, методы и средства обучения и реализовывать педагогическую рефлексию как автономность на основе познания, действия и переживания.

Содержательный компонент системы формирования педагогической рефлексии будущего учителя раскрывает суть формируемого качества – педагогическая рефлексия.

Управленческий компонент соотносится с основными функциями управления: планирование, организация, руководство и контроль. Планирование как вид деятельности, связанный с анализом существующей ситуации, постановкой тактических и стратегических задач, коррекцией содержания, форм и методов, а результатом этой управленческой функции является выработка программы, сопровождающей процесс формирования педагогической рефлексии будущего учителя.

Процессуально-обеспечивающий компонент заключающийся в деятельности, направленной на создание условий, способствующий проявлению и саморазвитию педагогической рефлексии. Основными педагогическими условиями мы выделяем следующие: педагогическое содействие познанию своих возможностей, внутренних противоречий, переосмысление собственной позиции через самопознание, самоопределение, самооценку и самоанализ; комплектование диагностических процедур, позволяющих вести наблюдение и самонаблюдение развитием формируемого качества; внедрение комплекса рефлексивных тренинговых упражнений, направленных на активизацию процессов самопознания и самоопределения, побуждение к вхождению в рефлексивную позицию по отношению к себе и своей деятельности.

В данном компоненте отчетливо проявляется необходимость определения этапов технологии формирования педагогической рефлексии, которые предстают как: *исходно-диагностический* – выяснение личностной рефлексивной позиции будущего учителя, оценка своих возможностей в овладении данным качеством; *позиционно-установочный* – установка на овладение педагогической рефлексией, трансформация

личностной позиции будущего учителя в позицию рефлексивного поиска; *рефлексивно-творческой самореализации* – развитие креативности и осознания себя как творческой личности; *оценочный* – самооценка собственных достижений.

Результативный компонент позволяет диагностировать достижения поставленной цели, а именно степень сформированности педагогической рефлексии. Названный компонент характеризуется совокупностью знаний, умений и качеств, позволяющих осуществлять анализ и рефлексию, оценку уровня и результативности собственной деятельности, а также воздействует на формирование способности к самооценке и самоконтролю.

Совокупность данных компонентов характеризуется: длительностью – функционирование системы рассчитано на пятилетний цикл обучения будущего учителя в вузе; уровневостью – система предлагает три уровня сформированности педагогической рефлексии (необходимый, но недостаточный, необходимый и достаточный, творческий); цикличностью – по завершении этапов технологии формирования педагогической рефлексии будущий учитель выходит на новый уровень противоречий собственного развития и цикл повторяется.

Реализация спроектированной нами системы в практике подготовки будущего учителя и формирования у него педагогической рефлексии позволит, на наш взгляд, решить проблему исследования и доказать концептуальный и нормативный уровень нашей гипотезы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект / Э.Ф.Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. ун-та, 2001. – 51 с.
2. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1980. – 172 с.
3. Садовский, В.Н. Принцип системности, системный подход и общая теория систем / В.Н. Садовский. – М. : Наука, 1978. – 357 с.

УДК 37.03

Д.В. Богдан,
г. Шадринск

Теоретико-методологические основы моделирования процесса формирования социальной мобильности старшеклассников

В данной статье спроектирована модель формирования социальной мобильности старшеклассников на основе системного, личностно-деятельностного, рефлексивного и средового подходов.

Системный и личностно-деятельностный подходы как ведущие, средовый и рефлексивно-творческий как поддерживающие.

Построение любой модели требует теоретико-методологического обоснования, выбора теоретико-методологических подходов, лежащих в основе модели. При выборе подходов мы исходили из того, что ядром формирования социальной мобильности старшеклассников является объект изучения, субъект, подвергающийся воздействию, и деятельность.

При этом основное правило выбора подходов заключается в акцентировании внимания на выделении ведущего или ведущих подходов, определяющих общую стратегию решения проблемы, и дополнительных (поддерживающих) подходов, раскрывающих механизмы реализации ведущего подхода (В.И. Андреев, Г.Г. Гранатов, Т.Е. Климова и др.).

Мы в данном аспекте рассматриваем системный и личностно-деятельностный подходы как ведущие, средовый и рефлексивно-творческий как поддерживающие.

Системный подход - это подход, при котором любая система (объект) рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов (компонентов), имеющая выход (цель), вход (ресурсы), связь с внешней средой, обратную связь. Данный подход представляет собой форму приложения теории познания и диалектики к исследованию процессов, происходящих в природе, обществе, мышлении. Его сущность состоит в реализации требований общей теории систем, согласно которой каждый объект в процессе его исследования должен рассматриваться как большая и сложная система и, одновременно, как элемент более общей системы. Системный подход предполагает последовательный переход от общего к частному, когда в основе рассмотрения лежит цель, причем исследуемый объект выделяется из окружающей среды. [1,С. 7- 48.]

Рассматривая вопрос о структуре процесса формирования социальной мобильности старшеклассников, 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 [6,С.24].

Система «процесс формирования социальной мобильности старшеклассников» встраивается в метасистему «образовательный процесс». Процесс формирования социальной мобильности старшеклассников 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.

При этом важно учитывать закон эмерджентности, по которому любая система всегда сложнее, чем простая сумма ее составляющих.

В нашем исследовании значение системного подхода заключается в том, что он позволяет представить все действия по созданию инновационной образовательной среды по формированию социальной мобильности старшеклассников во взаимосвязи. Только на его основе возможно построение целостной модели с учетом многообразия субъективных факторов развития.

Формирование социальной мобильности старшеклассников невозможно вне целенаправленной деятельности, что заставляет нас обращаться к **личностному подходу** (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) [4;7;11].

Деятельность является формой проявления личности, социальной мобилизации, порождаемой потребностями и направленной на познание и преобразование жизнедеятельности [12,С.22-23].

Личностный подход неразрывно связан со структурой личности и в нем учитывается развитие структурных компонентов личности. С педагогических позиций мы выделяем в структуре личности, во – первых, направленность (социальные, сущностные силы личности: потребности, интересы, установки, ценностные ориентации, убеждения, мировоззрение) и, во-вторых, опыт личности.

Такой подход предполагает, что в центре процесса формирования социальной мобильности находится сам старшеклассник – его мотивы, цели, интересы, ценностные ориентации, то есть старшеклассник как личность.

В целом личностно-деятельностныи подход означает, что, прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача - создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, компетентной и саморазвивающейся личности.

Личностный компонент этого подхода означает, что все обучение строится с учетом прошлого опыта обучающегося, его личностных особенностей в субъектно-субъектном взаимодействии. Обучение «преломляется» через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т.д.; оно принимает их и соразмеряется с ними.

В нашем исследовании личностный подход позволяет способствовать благоприятному взаимодействию, созданию социально-психологического климата, стимулирование процесса формирования социальной мобильности старшеклассника в инновационной воспитательной среде.

Средовый подход. Методология средового подхода в образовании разрабатывалась в трудах А.И. Артюхиной, Л.Н. Бережновой, В.С. Библера, Б.М. Бим-Бада, В.Г. Воронцовой, В.А. Козырева, Ю.С. Мануйлова, Т.В. Менг, А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой, Т.Н. Носковой, О.Г. Роговой, В.Д. Семенова, М.М. Скаткина, В.И. Слободчикова, Н.В. Ходяковой, А.В. Хуторского, С.Т. Шацкого, В.А. Ясвина и др.

В отечественной педагогике среда рассматривается как организованное образовательное пространство, как социокультурное пространство. Исследователи к данному понятию подходят неоднозначно. Так, В.И. Слободчиков рассматривала образовательную среду в системе развивающего образования с позиции совмещения мыследеятельной модели развивающего образования и онтологической модели сферы образования в одном смысловом пространстве. С позиции методологического инструментария среда выступает специфическим свойством образовательного процесса, насыщающим его образовательными ресурсами [13,С.58].

Образовательная среда это множество мыследеятельностей, в которых есть место для детей как реальных участников. Средовый подход с этих позиций рассматривается как совокупность систем, в которых происходит присвоение ценностей, ориентиров, способов и методов мышления и деятельности. Каждая образовательная среда уникальна и по составу и по состоянию и по типу участников и характеру индивидуальных трасс развития и по особенности эволюции самой образовательной среды. [3,С.118].

Основными параметрами образовательной среды выделяются: интенсивность, модальность, осознаваемость, устойчивость, обобщенность, доминантность, когерентность, мобильность и считает, что среды это с системное целое, способствующее развитию личности [15,С.23].

Среда как постоянный источник пополнения личного опыта, знаний является тем объективным фактором, который определяет жизненные установки, личностную направленность, характер потребностей, интересов, ценностных ориентаций, реальное поведение, процесс самоопределения и самореализации личности.

Ю.С. Мануйлов подчеркивает возрастающее значение среды в развитии личности, ее тесное взаимодействие с воспитательной системой. Среду он определяет как то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие, и «осредняет» личность. При этом осреднять - значит типизировать. Посредствовать - значит побуждать, помогать, позволять, порождать что-либо. Опосредовать - значит преломлять, влиять, в смысле облагораживать. Средовой подход ученый трактует как отношение человека к среде и среды к человеку [8].

Таким образом, среда рассматривается как важнейший фактор развития, формирования и воспитания личности, соответствующей по своим общекультурным и профессиональным качествам требованиям общества. В зависимости от социально-педагогической и научной позиции исследователя, в среде актуализировались те или иные грани ее воздействия на личность.

Вышеизложенное означает, что определенная среда формирует определенные черты личности. Из положений средового подхода следует, что личность взаимодействует со средой через способы жизнедеятельности, совокупность которых представляет собой образ жизни. Определенная среда формирует определенные действия, то есть умения пользоваться определенными способами жизнедеятельности. Образ жизни влияет на формирование определенных черт личности.

Концептуальное осмысление средового подхода и образовательной среды занимались Ю.В. Громыко, Ю.С. Песоцкий, Ю.С. Мануйлов. Так, Ю.С. Мануйлов подчеркивает возрастающее значение среды в развитии детей, ее тесное взаимодействие с педагогической системой и среду определяет как то, что опосредует развитие личности. При этом средовый подход как методологическая основа трактуется автором как отношение человека к среде и среды к человеку [9,С.36].

Средовый подход рассматривается и в плане инструментальной методологии и представляет собой систему действий субъекта управления со средой, направленных на превращение среды в средство диагностики, проектирования и продуцирования педагогического результата [14,С.253].

Средовый подход, представленный в научно-педагогической концепции А.В. Иванова представлен в плане развития и проектирования культурной среды, которую он рассматривает как совокупность условий, созданных для процесса развития и саморазвития. Автор указывает, что образовательная среда определяется культурной и влияет на процесс развития новых культурных образований в том случае, когда является производной культуры [5,С.51].

Средовый подход к процессу формирования социальной мобильности старшеклассников на основе интерпретации исследования Ю.Ю. Гавронской [2,С.171], в нашем исследовании позволил нам рассматривать как взаимодействие старшеклассника (субъекта) с воспитательной средой и включенными в нее объектами, а также отразить в обобщенной форме исследуемые категории сред (образовательная среда, воспитательная среда и инновационная воспитательная среда формирования социальной мобильности у старшеклассников) и связи между ними посредством фиксации общих и специфических свойств и отношений.

Рефлексивный подход. В педагогических исследованиях рефлексия рассматривается как основа и результат профессионального и личностного саморазвития; как способность педагога выходить за пределы своего Я; как форма самосознания, саморегуляции, деятельности и коммуникации; как функция, способность, принцип самоопределения, саморазвития, цель развития личности и т.д. (В.И. Андреев, В.В. Краевский, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.).

Рефлексия трактуется как выход субъекта из процесса совместной деятельности во внешнюю по отношению к ней позицию с целью анализа ее процессуальных и результативных особенностей. Психологические знания о кооперативном аспекте рефлексии позволяют более эффективно проектировать коллективную деятельность с учетом координации и кооперации совместных профессиональных действий субъектов.

Коммуникативный аспект рефлексии понимается как процесс отражения одним человеком внутреннего мира другого человека. Рефлексия здесь выступает и как осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по

общению. В данном направлении исследований рефлексия рассматривается как важный фактор эффективного общения и оптимизации межличностных отношений.

Исследование личностного аспекта рефлексии расширяет представление о самосознании личности, о возможностях регулятивных механизмов личностного роста. Личностная рефлексия рассматривается как процесс переосмысления себя, дифференциации в каждом развитом и уникальном Я его различных подструктур: Я - физическое тело, Я - социальное существо, Я – субъект творчества и др., а также интеграции Я в неповторимую целостность (Семенов, Степанов, 1983).

Интеллектуальный аспект рефлексии наиболее активно исследуется в сфере рефлексивной проблематики психологии. В данном аспекте рефлексия понимается как способность интроспективно просматривать и отслеживать ход своей интеллектуальной деятельности: выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия по решению задачи. Исследование рефлексии в данном направлении расширяет представление о психологических механизмах развития интеллекта и позволяет реализовывать их в возрастной и педагогической психологии (Давыдов, 1986; Кулюткин, 1979).

В педагогической практике рефлексия рассматривается как способность к творческой работе мысли самого педагога и побуждение учащихся к подобному виду деятельности «которая имеет свою особую достоверность и отрицает свою зависимость, как от восприятия данных, так и от аксиоматической модели позитивного знания, настолько, что уже не считается возможным говорить о сущем не только о нашем знании, об этом сущем, причем из этого знания исключается то, что известно нам как наш собственный опыт, рефлексия становится центром: мы обретаем мир только постольку, поскольку мы воспринимаем в нашем сознании самих себя»[10,С.101].

Социальная мобильность не может успешно формироваться, если старшеклассник не осмысливает, не переживает окружающие события, свои успехи и неуспехи.

В нашем исследовании рефлексивный подход дает возможность:

- вовлекать старшеклассников в активную социально-значимую и рефлексивную деятельность с учетом функционально-содержательных особенностей потребности в личностной самореализации;
- рассматривать рефлексию как ведущий механизм, направленный на формирование социальной мобильности старшеклассников в целом, и ее отдельных элементов – самоактуализация, самопрограммирование, самооценка, самоанализ;
- «отрефлексировать» потребность в социальной мобильности и самореализации старшеклассников, что выступает под воздействием рефлексии как личностное приращение и включающее в себя совокупность следующих компонентов: «знаю что» (информация о соотношении своего знания и незнания), «знаю как» (информация об усвоенных действиях), «знаю зачем» (понимание смысла информации и деятельности по ее получению), «знаю себя» (самоопределение себя относительно профессиональной самореализации);
- сформировать собственные ценности у старшеклассников, определить стратегию их саморазвития, побуждать стремление к самореализации.

В целом рефлексивный подход, реализующийся на принципе рефлексивной активности, позволяет задействовать личностно-смысловую позицию старшеклассников путем включения механизмов самопознания (самоанализ, самооценка), самопроектирования. Основные положения данного подхода нашли отражение при выделении механизмов реализации педагогических условий.

Спроектированная на основе системного, личностно-деятельностного, рефлексивного и средового подходов модель формирования социальной мобильности старшеклассников в инновационной воспитательной среде характеризуется целостностью (системный подход), вариативностью (личностно-деятельностный), позиционностью (рефлексивный подход) и инновационностью (средовый подход).

ЛИТЕРАТУРА

1. Блауберг, И.В. Системный подход в современной науке / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Проблемы методологии системных исследований. –М. : Мысль, 1970.

2. Гавронская, Ю.Ю. Средовый подход к построению интерактивного обучения специальным химическим дисциплинам студентов педагогического вуза / Ю.Ю. Гавронская // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. Сер.: Естеств. и точ. науки (физика, математика, химия, соврем. техн. и технология, естествознание, экономика, методика преподавания точ. и естеств. наук). – 2007. – № 8 (38). – С. 171–185.

3. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю.В. Громыко. – Минск : Технопринт, 2000. – 376 с.

4. Зимняя, И.А.Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

5. Иванов, А.В. Культурная среда современной школы / А.В. Иванов // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 50-66.

6. Каган, М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

7. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособие для студ. вузов / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001. – 511с.

8. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании : дис. ... д-ра пед. наук / Ю.С. Мануйлов. – М., 1997. – 300 с.

9. Мануйлов, Ю.С. Средовый подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36-41.

10. Михайлова, Е.С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их отношение в структуре педагогических способностей / Е.С. Михайлова. – Л. :ЛГУ, 1990. – 214 с.

11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

12. Рындак, В.Г. Методологические основы образования : учеб. пособие к спецкурсу / В.Г. Рындак. – Оренбург : ОГАУ, 2000. – 192 с.

13. Семенова, Е.А. Факторы становления профессионального самосознания будущих специалистов / Е.А. Семенова // Высш. образование сегодня. – 2007. – №8. – С. 57-59.

14. Стрекалова, Н.Б. Система формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов гуманитарных специальностей на основе средового подхода / Н.Б. Стрекалова // Вестн. СамГУ. – 2008. – № 5/2 (64). – С.253-257.

15. Ясвин, В.А. Психологическое моделирование образовательных сред / В.А. Ясвин // Психол. журн. – 2000. – № 4. – С. 79-88.

УДК 371

И.А. Гизатова,
г.Шадринск

Развитие ценностного отношения старшеклассников к педагогической деятельности

В статье автором обосновываются теоретические особенности формирования ценностного отношения старшеклассников к педагогической деятельности и раскрываются основные её компоненты.

Ценностное отношение, старшеклассники, профильное обучение, возвышение потребностей.

В данной статье мы основное внимание будет уделено определению сущности формирования ценностного отношения старшеклассников к педагогической деятельности и особенностей протекания данного процесса в условиях профильного обучения.

Если речь идет о развитии (например, человека), то предполагается, прежде всего, изменения биологического, психологического или социального плана, которые осуществляются в анатомо-физиологическом созревании человека, в совершенствовании его нервной системы и психики, его познавательной и творческой деятельности, в обогащении его нравственности, позиций, направленности, взглядов и убеждений. Формирование же рассматривается как результат развития личности и обозначает ее становление, приобретение совокупности определенных качеств [6].

Иногда формирование определяет как один из видов развития личности (наряду с созреванием), сопровождающийся совершенствованием динамической функциональной структуры личности, главным образом, ее содержания под влиянием внешних воздействий.

Исходя из этого, будем полагать, что **формирование ценностного отношения старшеклассников к педагогической деятельности** – это систематический и последовательный процесс, содержательная сторона которого направлена на актуализацию представлений о педагогической деятельности как общечеловеческой культурной функции, осознание ее ценностной значимости и преобразование в стимулы и мотивы практической деятельности.

В основе процесса формирования ценностного отношения старшеклассников к педагогической деятельности лежит **теория возвышения потребностей**, суть которой в наиболее общем плане заключается в том, что возвышение любой личной потребности отражает в себе расширение и удовлетворение всей системы материальных и духовных потребностей общества.

Теория возвышения потребностей представляет собой процесс преобразования внутреннего мира человека. При этом преобразование внутреннего мира осуществляется под воздействием осознания и принятия человеком ценностей. Изменения в потребностях символизируют личностные преобразования. А. Маслоу обосновывает, что высшие потребности являются «генетически более поздними». Чем выше потребность, тем она является менее важной для выживания; соответственно ее удовлетворение может быть дольше отодвинуто.

Интерпретируя положения теории возвышения потребностей к предмету нашего исследования, следует заметить, что формирование ценностного отношения старшеклассников к педагогической деятельности является одним из ведущих факторов развития высшей потребности представлять значимость для окружающих людей, быть носителем субъектного смысла, который отражает общечеловеческие культурные функции и интересен (или привлекателен) для других людей. Иными словами, речь идет об удовлетворении потребности высшего порядка быть значимым

человеком, который олицетворяет образ жизни, достойный для подражания («учитель жизни», «духовный учитель»).

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам установить, что старший школьный возраст считается наиболее сензитивным периодом для направленного формирования такой потребности. Ориентиры, установленные в качестве критериев ее ценности, обладают силой инерции, а сформированные в этом возрасте внутренние поведенческие регуляторы обладают устойчивостью, проецируются на будущее, изменяют жизненную позицию старшеклассника, его взаимоотношения с другими людьми и существенно определяют его дальнейшее развитие.

В качестве психолого-педагогического обоснования протекания процесса формирования ценностного отношения старшеклассников к педагогической деятельности как процесса возвышения потребностей может быть использован обобщенный ценностный механизм «поиск – оценка – выбор – проекция», который адаптирован А.В. Кирьяковой.

Для того, что наиболее полно раскрыть процесс формирования ценностного отношения старшеклассников к педагогической деятельности важно определиться с его внутренним строением. Для этого сначала обратимся к тем исследованиям, где предпринимаются попытки выделения структурных компонентов близких для нашего исследования личностных образований (результатов).

Анализируя исследования многих ученных, мы согласны, что в этом возрасте можно формировать стремление к идеалу поведения. Это обусловливается тем, что в этом возрасте у учащихся в полной мере проявляется ощущение взрослости, осуществляются качественные изменения в самосознании, присутствует устремленность в будущее. При этом привычки и установки, отношения к окружающим, которые усваивались в более раннем возрасте, постепенно складываются в принципы и нормы поведения. Это позволяет говорить о формировании у старшеклассников мировоззрения, яркой эмоциональной впечатлительности и жизненного опыта. Это в очередной раз указывает на то, что в старшем школьном возрасте создаются благоприятные условия для развития потребности быть значимым для окружающих.

В качестве структурных компонентов ценностного отношения старшеклассника к семье автор рассматривает мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты. Их определение позволяет осуществить оценку результативности воспитательного процесса, в рамках которого собственно и предполагается автором формировать исследуемое ценностное отношение.

В контексте изучения вопроса о структурных компонентах ценностного отношения старшеклассников к педагогической деятельности следует упомянуть и исследование А.А. Бобылевой. Здесь речь идет о педагогических возможностях профильного обучения для формирования ориентации старшеклассников на гуманистические ценности. В анализируемом исследовании ориентации старшеклассника на гуманистические ценности определяется как динамическое образование личности, интегрирующее процесс и результат осознанного принятия старшеклассником гуманистических ценностей как личностно значимых. Что касается непосредственно структурного строения ориентации старшеклассников на гуманистические ценности, то здесь автором выделяются три элемента, среди которых: когнитивный, эмоциональный и деятельностно-поведенческий.

Итак, анализ показал, что ценностное отношение (к какому-либо объекту окружающей действительности) авторы рассматривают в качестве личностно значимого приоритета старшеклассников. При этом они исходят из того, что

возможность и целесообразность формирования ценностных отношений определяется яркой эмоциональной впечатлительностью старшеклассников, проявлением у них ощущения взрослости, качественными изменениями в самосознании, присутствием устремленности в будущее.

Принимая во внимание указанные подходы, мы со своей стороны полагаем возможным в структуре ценностного отношения старшеклассников к педагогической деятельности выделить потребностно-мотивационный, когнитивно-смысловой, эмоционально-волевой, деятельностно-творческий и рефлексивно-оценочный компоненты.

Потребностно-мотивационный компонент репрезентирует такие внутренние элементы личностной сферы старшеклассников, которые выражают их внутреннее отношение к педагогической деятельности как ценности и результатам ее реализации во взаимодействии в социальной сфере. Содержащаяся здесь потребность быть значимым человеком, который олицетворяет образ жизни, достойный для подражания является необходимым условием интериоризации педагогической деятельности как ценности во внутренний план, основанием для повышения авторитета и установлением хороших взаимоотношений в коллективе и в семье.

К составляющим потребностно-мотивационного компонента ценностного отношения старшеклассников к педагогической деятельности отнесены: а) стремление к поведению в соответствии с общепризнанными нормами и ценностями; б) мотивация к раширению своих знаний, умений и навыков в педагогической деятельности; в) устойчивые мотивы к осуществлению педагогической деятельности.

Когнитивно-смысловой компонент ценностного отношение предполагает отражение в сознании старшеклассников результатов овладения знаниями о педагогической деятельности как ценности, осознание ее значимости на личностно-смысловом уровне.

Когнитивная сторона ценностной ориентации, как правило, представлена знаниями о какой-то конкретной ценности. Некоторые исследователи дают указания на нормативные знания, знания о нравственных отношениях и знания практического плана. Нормативные знания помогают разъяснить и осознать нравственную, стержневую идею ценностной ориентации. Знания о нравственных отношениях между людьми обеспечивают построение положительного эмоционально-нравственного опыта. Знания практического плана нацелены на реализацию деятельности адекватного содержания.

Смысловая сторона ценностной ориентации характеризует личностную значимость данной ценности, его соотнесение с интересами, потребностями и жизненным контекстом в целом конкретного человека. Смысл действий субъекта может быть объяснен с его учетом целей, намерений и мотивов, взглядов на окружающий мир, предвосхищения последствий своих действий и т.д.

Важно подчеркнуть, что когнитивно-смысловой компонент ценностного отношения к педагогической деятельности может быть представлен на различных уровнях: уровне ситуативных образов, отличающемся поверхностям знакомством с рассматриваемой ценностью; уровне частичных представлений и конкретных понятий, характеризующемся более глубоким проникновением в сущность явления; уровень идей, отражающем наивысшую степень обобщения и глубину рассматриваемого ценностного содержания.

Составляющими когнитивно-смыслового компонента являются: а) представление и понимание сущности педагогической деятельности; б) понимание смысла педагогической деятельности и осознание ее как личностной ценности; в)

понимание необходимости осуществления педагогической деятельности в различных профессиях; г) представление об осуществлении педагогической деятельности.

Эмоционально-волевой компонент зависит от уровня сформированности когнтивно-смыслового компонента и отражает спектр установок старшеклассников в осуществлении педагогической деятельности как средства проявления личностной значимости для окружающих. Данный компонент представляет собой качество отношения старшеклассников к таким видам социального взаимодействия, которые обеспечивают направленность на осуществление педагогической деятельности в широком смысле слова, т.е. исполнение общечеловеческой культурной функции, связанной с олицетворением образа жизни, достойного подражания и личностной презентацией культурных ценностей.

Составляющими эмоционально-волевого компонента ценностного отношения старшеклассников к педагогической деятельности являются: а) эмоциональная устойчивость; б) эмоционально-волевая саморегуляция поведения; в) сформированность волевых качеств.

Деятельностно-творческий компонент отражает практический, действенный характер ценностного отношения старшеклассников к педагогической деятельности как средству удовлетворения потребности признания окружающими. Творческий контекст данного компонента определяется спецификой решаемых в ходе соответствующего взаимодействия с окружающими людьми задач. Деятельностно-творческий компонент выполняет преобразующую функцию, которая позволяет старшеклассникам актуализировать ценностное отношение к педагогической деятельности, преобразовать свое поведение на основе полученных знаний о педагогической деятельности и ее осуществлении в различных видах профессионального и бытового взаимодействия.

Составляющими деятельностно-творческого компонента являются: а) применение педагогических знаний в своем поведении; б) творческое использование умений педагогического влияния; в) самостоятельность в принятии педагогических решений.

Рефлексивно-оценочный компонент предполагает отражение содержательной стороны ценности в сознании и поведении старшеклассников, оценку педагогической деятельности с позиции личностной значимости. Очевидно, что рефлексивно-оценочная деятельность осуществляется посредством процессов самопонимания, самооценки, самоинтерпретации, а также понимания, оценки и интерпретации деятельности других людей, которые позволяют понять, какой смысл и значение имеет для человека способность быть образцом для подражания, носителем социально ценного субъективного смысла, олицетворять образ жизни, достойный для подражания.

Все компоненты ценностного отношения старшеклассников к педагогической деятельности (потребностно-мотивационный, когнитивно-смысловой, эмоционально-волевой, деятельностно-творческий и рефлексивно-оценочный) тесно связаны между собой. Причем данная взаимосвязь является не суммативной, а системной, поскольку ценностное отношение к педагогической деятельности – это целостное образование, в котором в неразрывной связи находятся субъективно-личностные компоненты, выражающие внутренний план отношения старшеклассников к данной ценности и объективно-практические действия.

Представление о структурных компонентах позволяет лучше понять педагогические возможности **профильного обучения** для формирования ценностного отношения старшеклассников к педагогической деятельности. Поэтому далее мы рассматривать сущность профильного обучения с точки зрения его направленности на формирование исследуемого ценностного отношения.

Исследования, проведенные Всероссийским центром изучения общественного мнения, показали, что идея профилизации общеобразовательных школ является

наиболее позитивно оцениваемым мероприятием модернизации общего среднего образования. В отличие от Единого государственного экзамена, профилизации школ не ломает радикально традиции школьного образования, и ее преимущества, и цели достаточно очевидны.

Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели: а) способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями; б) создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ; в) обеспечить более основательное изучение отдельных предметов программы полного общего образования, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования; г) расширить возможности социализации учащихся через «пробы» себя в профессии, новые образовательные практики, формы взаимодействия с другими людьми.

Характер профильного обучения неразрывно связан с идеей создания условий для самоопределения личности. Все это указывает на то, что по своей сути профильное обучение уже является «опережающим»: самоопределяющийся человек как бы постоянно стремиться выйти за рамки заданной ситуации и отыскать новые для себя смыслы выполняемой деятельности. В этом смысле понятие «профильное обучение» и «опережающее профессиональное образование» достаточно близкие, но не идентичные. Результат проявления опережающего профессионального образования в этом контексте значительно более широкий: речь идет не только о профессиональном самоопределении, но и о подготовке человека к трудовой деятельности в условиях постоянного изменения содержания этой деятельности, и, главное, – в условиях «предвидения», прогнозирования самим человеком этих изменений.

Актуализация разработки проблемы профессиональной ориентации в системе профильного обучения учащихся в современный период развития системы образования связана со многими изменениями, происходящими в обществе. В частности, опираясь на работу Т.Г. Камышановой можно выделить следующие причины, обуславливающие данный процесс.

Первая из них является очевидной – школа не может быть неизменной в современных условиях возрождения России. Происходящая в нашей стране постиндустриальная модернизация приводит к новому пониманию готовности выпускников учебных заведений к жизни, к будущей профессиональной деятельности, заставляют переосмыслить традиционные представления о содержании образования и его структуре.

Вторая причина заключается в том, что с развитием средств массовых коммуникаций, с появлением компьютерной техники, современных средств поиска и передачи информации переосмысливается роль школьного образования. Общеобразовательная школа постепенно утрачивает монопольное положение как специальное учреждение, предназначенное для трансляции знаний и опыта предыдущих поколений новому, с этим хорошо могут справиться средства массовых коммуникаций и компьютер. Роль современного школьного образования мы видим в развитии творческого потенциала обучаемого, его личности, а также в том, чтобы научить старшеклассника решать не только актуальные возникающие проблемы, но и потенциальные, с которыми он встретится в будущей взрослой жизни.

Третья причина заключается в том, что в 90-е годы произошел переход к вариативной системе общего образования, появились альтернативные учебные

заведения, лицеи, гимназии, структура и содержание которых более полно соответствовали новым условиям жизни. Существенного изменения качества образовательных результатов не произошло потому, что устаревшее и перегруженное излишней детализацией содержание школьного образования не обеспечивает выпускникам общеобразовательной школы фундаментальных знаний, реализацию важнейших составляющих стандарта образования наступившего века.

Таким образом, введение профильного обучения позволяет создавать условия для значительной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ, обеспечивает углубленное изучение отдельных предметов.

Четвертая причина заключается в том, что в условиях традиционной школы недостаточно учитывались познавательные интересы, склонности и способности ученика. Часто получалось так, что ученик, отлично успевающий по математике, физике, увлеченно решая математические задачи, не успевал выучить большой объем учебного материала по другим дисциплинам.

Таким образом, анализ литературных источников и практической работы общеобразовательных школ показал, что введение профильного обучения в старших классах школы направлено на обеспечение возможности самореализации личности, так как позволяет старшекласснику сконцентрироваться на той области знаний, которая для него наиболее природосообразна.

Одним из наиболее важным моментов профильного обучения является определений индивидуального воздействия в соответствии с конкретным выбором учащимися направлений дальнейшей профессиональной деятельности. Считается, что определение такой «зоны ближайшего профессионального развития» может служить психологическим основанием для выбора способов и методов педагогической работы со старшеклассниками. При этом очень важно установить, насколько запросы учащихся соответствуют реальной проблеме профессионального самоопределения и затем – подвести их в этой реальности. Специалисты подчеркивают, что для осуществления диагностики проблем самоопределения педагогически эффективными являются беседы и консультирование. В ряде случае требуется проведение комплексного диагностического обследования с помощью социально-психологических методик. В методической литературе отмечается, что такие методики позволяют определить: ценностные ориентации и установки; ближайшие и перспективные жизненные планы и профессиональные намерения; уровень сформированности представлений о профессии; уровень развития самооценки; способности, склонности, интересы; уровень развития профессиональной мотивации; личностные особенности; реальные жизненные условия (семейные отношения, здоровье, материальное благополучие).

Таким образом, профессиональная ориентация и профильное обучение носят комплексный характер; эффективность их осуществления определяется взаимодействием специалистов разных профессиональных сфер (социального педагога, психолога, учителей-предметников, классного руководителя и т.д.). Их реализация обеспечивается через разные формы организации образовательного процесса: профильные классы, индивидуальные и групповые консультации соответствующих специалистов, формы взаимодействия общеобразовательных и профессиональных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобылева, А.А. Ориентация старшеклассника на гуманистические ценности в профильном образовании : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / А.А. Бобылева. – Оренбург, 2011. – 23 с.

2. Калинин, А.С. Формирование у старшеклассников ценностного отношения к гуманитарному познанию (на материале гуманитарных дисциплин) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.С. Калинин. – Волгоград, 2000. – 234 с.

3. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург : [б.и.], 1996. – 188 с.

4. Методические рекомендации студентам по организации общественно-трудовой деятельности школьников / сост. Т.К. Ахаян ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – Л. : ЛГПИ, 1986. – 50 с.

5. Профильное обучение в старшей школе в субъектах Российской Федерации: опыт регионов – 2007 / В.В. Вержбицкий [и др.] ; под ред. Ю.Ю. Власовой. – М. : Просвещение-регион, 2007. – 256 с.

6. Харламов, И.Ф. Педагогика : учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрист, 1997. – 517 с.

7. Maslow, A.H. The Farther Reaches of Human Nature / A.H. Maslow. – NY, 1971. – 409 p.

УДК 343.8

Г.В. Рак,
г. Нефтеюганск

Создание благоприятных условий для интеграции детей в общество на примере г. Ханты-Мансийск

В статье рассматриваются эффективные формы работы специалистов для решения актуальных проблем в области работы с подростками с целью их социальной адаптации в обществе.

Личностное развитие детей и подростков, социально-психологическая помощь, педагогическая поддержка детей и подростков.

Особенно угрожающие масштабы приобретает наркомания среди детей и юношества. За последние пять лет число школьников и студентов, употребляющих наркотики, возросло почти в 8 раз. Получили распространение «семейная» наркомания и даже приобщение родителями малолетних детей к наркотикам. Число смертных случаев от употребления наркотиков за последние десять лет увеличилось среди населения России в 12 раз, а среди детей — в 42 раза. Все большее пристрастие к наркотикам проявляют женщины, в том числе матери-одиночки и несовершеннолетние матери — новое явление нашей современности. Иными словами, наркоопасность воспроизводится внутри общественного организма как болезнетворный паразит [1, с-8].

Развитие ребенка как личности, как субъекта деятельности является важнейшей целью и задачей любой образовательной системы и может рассматриваться в качестве ее самообразующего компонента.

Школа, будучи начальным социальным институтом, должна готовить к жизни. А жизнь - это не только академические знания. Социализация сводится лишь к передаче сведений об основах наук. Формирование и развитие человека как личности и субъекта деятельности обязательно предполагает развитие интеллекта, эмоциональной сферы, устойчивости к стрессорам; развитие уверенности в себе и самопринятие; развитие позитивного отношения к миру и принятие других, развитие самостоятель-ности, автономности, мотивации самоактуализации, самосовершенство-вания; учения как важнейшего элемента мотивации саморазвития.

«У человека есть здоровая потребность чтобы - значить. Каждое человеческое существо как энергийный центр и как духовный индивид имеет, не без права,

притязание себя испытать в жизни и как-проявить: только проявивший себя человек чего-то стоит!» [2, с-34].

Большинство детей и подростков проявляют свои способности в учении, исследовательской деятельности, творчестве и спортивных достижениях. Около 520 детей и старшеклассников участвовали в прошлом учебном году в городских олимпиадах, 89 человек - в НОУ, на окружной конференции «Шаг в будущее» честь города защищали 10 человек. Учащиеся школ города имеют призовые места на 7 окружных олимпиадах. В спартакиаде школьников «лимпийская юность Югры» по 12 видам спорта приняло участие около 900 школьников, в театральном фестивале 150, в фестивале детской художественной самодеятельности «Югорские россыпи»» около 400 человек [2, с-36].

Болезненный переход к рынку породил резкое снижение жизненного уровня малообеспеченных семей и повышение комфортности и материальной обеспеченности детей из обеспеченных семей, а это порождает неприязненные взаимоотношения детей, возникновение ссор, драк, разборок, затаенной зависти.

Так у 19% школьников Ханты-Мансийска наблюдаются проблемы во взаимоотношениях со сверстниками. Растет детская и подростковая преступность. В г.Ханты-Мансийске подростками и с их участием в прошлом году совершено 52 преступления и 428 правонарушений.

Проведенные социологические исследования показали, что у 25,8% подростков существуют проблемы во взаимоотношениях с учителями. В городе разгул наркомании и токсикомании, пришел пивной алкоголизм.

При проведении мониторинга наркоситуации выяснилось, что 7% старшеклассников имеют среди своих знакомых наркоманов, а 11 % школьников не уверены или не знают, что не станут в дальнейшем зависеть от наркотиков. За употребление спиртных напитков на комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав рассмотрено 13 дел на подростков.

Имеют место случаи бродяжничества детей и подростков, 17 безнадзорных детей были помещены в социальные учреждения и детское отделение окружной клинической больницы. Растет число семей, пренебрегающих своими родительскими обязанностями.

С каждым годом увеличивается количество детей с хроническими заболеваниями, приобретенными в период обучения.

Зарегистрировано заболеваний у школьников 12076 случаев за год. Показатель заболеваемости составил 1600 на 1000 детей. На 1-м месте болезни органов дыхания (60%), на 2-м - опорно-двигательного аппарата (37,4%), 3-м болезни органов пищеварения, 4 -м - болезни нервной системы и органов чувств (22%).

Увеличивается число детей, нуждающихся в социальной, психологической помощи и реабилитации.

Ежегодно в городе выявляется около 70 детей, оставшихся без попечения родителей, большинство из которых - социальные сироты.

Не является секретом то, что падает авторитет родителей в глазах детей. Так, 11,5% школьников, из числа опрошенных, заявили, что у них есть проблемы во взаимоотношениях с мамой и отцом.

Обозначенные выше проблемы призваны решать органы образования, социальные службы, органы внутренних дел, опеки и попечительства, комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав, психологическая служба.

К основным приоритетам деятельности психологической службы относятся:

1. Выявление причин, тормозящих личностное развитие детей и подростков.

2. Подготовка специалистов для работы, направленной на освоение технологий ненасильственного взаимодействия с субъектами образова-тельного процесса.

3. Оказание социально-психологической помощи субъектам учебно-воспитательного процесса.

4. Сохранение психологического здоровья детей и подростков.

5. Профилактика негативных явлений в подростково-молодежной среде.

6. Обеспечение высокого уровня образования для каждого ребенка.

Первейшая задача образовательной политики на современном этапе -достижение современного качества образования.

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения ее соответствия вызовам XXI века, социальным и экономическим потребностям развития страны, запросам личности, общества, государства.

В концепции модернизации образования РФ в частности говорится:

- дети, имеющие проблемы со здоровьем (инвалиды), должны обеспечиваться государством медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях - в специальных школах-интернатах;

- дети с проблемами асоциального характера, должны иметь обязательное индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение;

- необходимо принять чрезвычайные государственные комплексные меры по борьбе с беспризорностью, асоциальным поведением детей и молодежи, социальным сиротством, с привлечением к реализации этих мер всех заинтересованных ведомств. В числе этих мер:

• создание специализированных консультативных подростковых центров, где подростки решали бы свои психолого-педагогические и медико-

социальные проблемы;

• подготовка специальных кадров - социальных педагогов и психологов

по профилактике социального сиротства и для работы с детьми «группы риска»;

• подготовка и переподготовка педагогических кадров, а также проведение родительского всеобуча по профилактике наркомании и алкоголизма.

Сегодня мы можем говорить о некоторых результатах работы городского координационного совета психолого-педагогической поддержки детей и подростков по выполнению ряда задач, изложенных в Концепции модернизации образования.

Городская психологическая служба, в состав которой входят педагоги-психологи, логопеды, социальные педагоги ДОУ, школ, УДО, социальной сферы, ССУЗов, некоторых медицинских учреждений, насчитывает 70 человек.

Благодаря Думе города, ее поддержке создан Центр диагностики и консультирования для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Активно работает городская психолого-медико-педагогическая комиссия по оказанию адресной помощи ребенку с проблемами развития.

В течение 3-х лет реализуется программа профилактики наркомании и алкоголизма среди детей и подростков «Заслон».

При непосредственном участии психологов в течение 2-х лет проводятся мониторинговые исследования «Качество дошкольного, школьного и нешкольного дополнительного образования».

Постепенно улучшается материальная база:

1. 71 % психологов имеют отдельные или совмещенные с логопедом и социальным педагогом кабинеты.

2. 47% специалистов службы обеспечены компьютерной техникой.

3. 80% образовательных учреждений обеспечены компьютерной программой «ИБИС»

4. Школы №1,2,3,5,6,8 имеют комплекс диагностических методик по профориентации и компьютерные диагностики по исследованию уровня интеллекта и эмоционально-волевой сферы.

Среда в ОУ сложна и многогранна. Субъектами учебно-воспита-тельного процесса являются дети, родители, педагоги. Поэтому узкие специалисты организуют работу с 3–мя категориями: родителями, педагогами, детьми и подростками.

Одной из важнейших задач Совета психолого-педагогической поддержки детей и подростков является создание и поддержание комфортной эмоциональной среды, способствующей максимальному проявлению способностей и индивидуально-психологических особенностей каждого ребенка.

В решении данной задачи основной акцент сделан на подготовку педагогов-психологов, социальных педагогов и логопедов для оказания профессиональной помощи детям, их родителям и педагогам.

Ежегодно педагоги-психологи проходят курсовую подготовку на местах с получением сертификата или удостоверения о повышении квалификации. В плане повышения квалификации специалистов вошли в систему обучающие семинары, семинары-практикумы, творческие мастер-ские, день психолога, логопеда, социального педагога в ОУ.

Модернизация системы современного образования должна по-новому рассматривать роль практического психолога в решении ее задач. Для молодой в нашем городе психологической службы необходима глубокая и всесторонняя работа по повышению ее квалификации в области практической психологии, мониторинга решения выдвинутых задач, распространения продуктивного опыта.

Особую роль в этом плане играет конкурс проектов психолого-педагогических инициатив, проводимый в форме научно-практических конференций. По мнению жюри, в состав которого входят профессора, кандидаты педагогических и психологических наук, психологи-практики, конкурс свидетельствует о возрастающем профессиональном и научном уровне психологической службы города.

Действенная помощь психологам в психоконсультировании оказывается на встречах в балинтовской группе каждый второй четверг месяца. На такие встречи к психологам приходят заинтересованные психотерапевты, где разбираются трудные ситуации и отрабатываются прогрессивные методы психоконсультирования.

Эффективной формой работы специалистов для решения актуальных проблем являются проблемные группы. Итогом их деягельности является печатная продукция. Выпущены методические сборники и сборники обобще-ния опыта работы специалистов: «Рекомендации по работе с детьми группы риска и их семьями», «Система работы с родителями через психологический клуб «Вместе с нами»», «Формирование связной речи детей через использо-вание семантических полей», «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в период адаптации», «Подростки и наркотики» и т.д.

Исследования семьи и семейного воспитания показывают, что родители больше нуждаются в помощи специалистов. Консультации педагогов, психологов, медицинских работников нужны каждой семье на определенном этапе ее развития в силу внутренних потребностей и растущих требований общества к семье как социальному институту.

«Воспитание родителей» - международный термин, под которым понимается помощь родителям в исполнении ими функций воспитателей собственных детей, родительских функций.

Проведен первый слет родительских клубов, в котором приняли участие родительские и семейные клубы из 12 образовательных учреждений.

По-прежнему остается востребованным среди специалистов, классных руководителей и родителей психологический бюллетень «Вместе с нами» издания - Координационный совет психолого-педагогической поддержки детей и подростков.

Основными задачами работы с подростками с целью их социальной адаптации можно считать предоставление им возможности осознать стоимость приобретения социально-психологических навыков, расширения нового репертуара, обеспечивающего улучшение коммуникаций и реализацию процесса социального самоопределения.

Психологами-практиками созданы психологические клубы, охватываю-щие различные возрастные группы населения. При ЦДК работает клуб для неорганизованных детей - будущего первоклассника «Помоги себе и другому».

В течение 2-х лет работают подростковые психологические клубы в СШ №3, СШ №1. Расширяется волонтерское движение, основная цель которого пропаганда здорового образа жизни и профилактика наркомании.

Все образовательные учреждения города работают в инновационном режиме, поэтому особая роль отводится психологам по психологическому консультированию инновационной деятельности. Психологами СШ №1, 11, 3, 8, 7 разработаны планы и технологические карты сопровождения инновационной деятельности образовательного учреждения.

Неоценимую помощь населению оказывает Центр диагностики и консультирования. О востребованности услуг специалистов центра психологов, дефектологов, логопедов, психиатра говорят следующие данные. Всего проведено 432 индивидуальные консультации, принято 262 ребенка, 163 взрослых; состоялось 424 индивидуальных коррекционных занятия, 14 семинаров, 10 тренингов по профилактике наркомании, 2 курса по 16 занятий интенсивной экспрессивной семейной психокоррекции для детей подростков с проблемами в общении и поведении, в которых участвовало 17 семей. И это далеко не полный перечень услуг Центра.

Шестой год при Комитете по образованию работает Служба экстренной психологической помощи по телефону. Второй год функциони-рует молодежная линия на Телефоне доверия с привлечением подготов-ленных волонтеров. Только за полгода на телефон «Доверие» поступило 1257 звонков, из них детей от 7 до 18 лет обратилось 20,6 %.

Анализ запросов населения по телефону доверия выявил 2 наиболее значимые проблемы:

- учеба и профессиональная деятельность -25%;
- общение и взаимоотношения - 19,6%.

Неправомерно рассматривать здоровье детей вне здоровья педагогов во всех его аспектах: психическом, физическом и соматическом. Для поддержания эмоционального комфорта специалистов службы, создания благоприятных условий для творчества, личностного развития и культурного отдыха стало традиционным проведение тренингов личностного роста, психологических гостиных, вечеров отдыха, психологического КВН между школьниками и психологами ОУ, между педагогическими работниками ДОУ и школ.

Большую помощь в пропаганде психологических знаний среди населения оказывают средства массовой информации: газета «Самарово - Ханты-Мансийск», местное телевидение и Русское радио, радиокомпания «Югория».

Разработаны и реализуются планы совместной работы с Комитетом по молодежной политике, Комитетом по вопросам семьи, материнства и детства,

Комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав, Подразделением по делам несовершеннолетних ОВД, Межведомственной комиссией по противодействию злоупотребления наркотическими средствами и их незаконному обороту.

Традиционными стали круглые столы по выработке совместной деятельности разных структур и ведомств по воспитанию и интеграции в общество несовершеннолетних.

Проведенная совместно с заинтересованными службами и ведомствами городская акция «К согласию через доверие» вскрыла ряд недостатков в работе с детьми, родителями и педагогами по созданию благоприятных условий для развития личности ребенка.

В настоящее время практическая деятельность психологической службы Комитета по образованию города Ханты-Мансийска переживает процесс осмысления, поиска эффективных решений, стратегического планирования.

Наиболее актуальными проблемами, являются:

1. Высокая потребность узких специалистов в методиках и оборудовании, в освоении современных достижений научной практики.

2. Отсутствие в ряде ОУ кабинета (или оборудованного рабочего места) психолога, логопеда, социального педагога, что не позволяет организовать индивидуальную работу с детьми, значительно снижает эффективность деятельности специалиста в целом.

3. Недостаточная разработка нормативно-правовой базы деятельности специалиста в системе образования.

4. Практическая помощь детям и подросткам строится исходя из психодиагностики. К сожалению, в ряде образовательных учреждений психологи работают только по запросам администрации на диагностику. А для непосредственной работы с детьми нет времени и условий.

Решить все эти проблемы сегодня не просто и все же ряд задач оптимистически настроенному корпусу психологов, социальных педагогов выполнить под силу.

Приоритетным направлением деятельности службы следует считать живую, активную работу с субъектами образовательного процесса по укреплению психического, нравственного и соматического здоровья детей. Основной упор сделать на профилактику наркомании среди подростков, негативизма, жестокости и насилия в семье и школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Наркомания: причины, последствия, меры зашиты / под общ. ред. А.Н. Горанского. – Тюмень, 2009. – 384 с.

2. Вишневский, В.А. Здоровьесбережение в школе (педагогические стратегии и технологии) / В.А. Вишневский. – Сургут, 2011.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

А.А. Безверхов,
г.Шадринск

Трансформация определений научных понятий посредством синтаксической редукции

В статье рассматривается методика работы с определениями научных понятий при помощи синтаксической редукции и вербальной схематизации.

Определение понятия, синтаксическая редукция, вербальная схематизация.

Продолжая тему формирования научных понятий, поднятую нами ранее [1, 6], мы хотим представить методику работы с определением понятий.

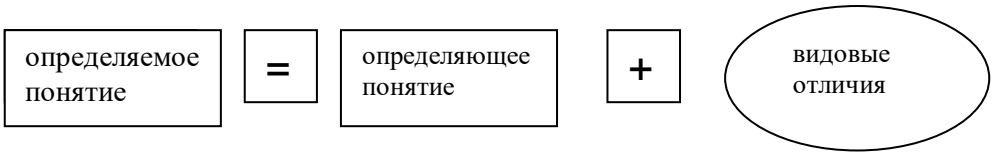
«Методика – отрасль педагогики, изучающая принципы и правила, методы и приемы учебно-воспитательной работы с учащимися» [4, с.74].

В основе методики лежат логика ВАК (восхождение от абстрактного к конкретному), а также, специально смоделированные для этой процедуры **способы синтаксической редукции (СР) и вербальной схематизации (ВС)**. «Восхождение от абстрактного к конкретному – метод изучения объекта, состоящий в движении теоретической мысли от абстрактного (одностороннего, неполного) знания о нем к конкретному (всестороннему, относительно полному и целостному) его воспроизведению» [3, с. 25].

Способ СР позволяет разложить грамматически связанное определение на отдельные тезисы, для упрощения работы со смысловыми единицами определения. Это необходимо, потому, что, создавая определение, автор проводит формализацию мыслей, включенных в это определение. А поскольку формализация проводится на естественном языке, с сохранением правил грамматики и логики, то для того, чтобы увязать все мысли в один текст или даже предложение, иногда приходится создавать «тяжеловесные» синтаксические конструкции (сложноподчиненные предложения, деепричастные обороты), чтобы они соответствовали одновременно и логике и грамматике. Эти конструкции сильно тормозят процесс усвоения, особенно для школьников и начинающих студентов. Методика призвана сделать определение наглядным и простым, чтобы дальнейшая работа с ним была абсолютно прозрачна для студента. Заключительный этап – вербальная схематизация (ВС), когда из тезисов составляется новое определение, как правило – сокращенное (зависит от задачи) таким образом, что расположение предиката соответствует номеру места: предикат первого порядка находится на первом месте, второго – на втором и т.д. В этой схеме структурными элементами и иллюстраторами связей являются слова. На стадии углубленного овладения методикой, для анализа более сложных, многофакторных определений, энциклопедических статей могут использоваться практические приемы логики предикатов, позволяющие привести определения в математизированный вид, но насколько эта возможность востребована практически в гуманитарном ключе, неизвестно.

Мы рассмотрим работу с явным определением. По способу раскрытия свойств определяемого предмета различают явные и неявные определения. Явные определения имеют форму равенства, совпадения двух понятий: «А есть (по определению) В», где А и В - понятия». Неявные определения не имеют формы равенства двух понятий.

К явным определениям относятся т.н. определения через род и видовые отличия. Схематически структуру таких определений можно представить так:



Рассмотрим последовательность действий, которую мы должны соблюдать, если хотим воспроизвести определение знакомого понятия или построить определение нового:

1. Назвать определяемое понятие (термин).

2. Указать ближайшее родовое (по отношению к определяемому) понятие.

3. Перечислить свойства, выделяющие определяемые объекты из объема родового, т.е. сформулировать видовое отличие.

4. Проверить, выполнены ли правила определения понятия (соразмерно ли оно, нет ли порочного круга и т. д.)» [6, с.55].

Алгоритм работы с понятием в целом выглядит таким образом:

1. Выписывание определения из словаря, энциклопедии, иной профильной справочной литературы, выделение предиката первого порядка (определяющего).

Эта процедура позволяет: а) взять за основание мнение высококвалифицированного специалиста, которым поручается писать такие статьи; б) выявить определяющее слово, что позволяет сразу же классифицировать понятие по роду, поскольку определяющее слово отличается от определяемого только видовыми отличиями. Надо сказать, что для быстрого «вспоминания» редко употребляемого понятия иногда достаточно вспомнить всего лишь определяющее слово, чтобы классифицировать его как вид явления, объекта и правильно употребить.

2. Разбиение определения на отдельные тезисы и высказывания (СР).

Способ синтаксической редукции дает возможность убрать грамматические обороты из логической составляющей высказываний, заменить синтаксические связи на логические, поскольку научная формализации строится на логической основе. Получив составляющие исходные тезисы, мы видим их наглядно, можем проанализировать их соотнесение друг с другом.

3. Расстановка предикатов по логическим местам.

Эта процедура позволяет визуально отследить степень приближенности предиката к определяющему слову, что указывает на его логическую значимость. Так, чем предикат ближе к определяющему, тем он важнее.

4. Выделение основных предикатов и составление из них нового, краткого определения (вербально-схематического) (ВС).

Эта составляющая процесса является конструктивной, здесь к словесно-логическому мышлению «подключаются» другие виды мышления (конъюнктивное и дизъюнктивное), от конвергентного его можно перевести к дивергентному. Мыслительный процесс из репродуктивного (воспроизводящего) на этой стадии можно перевести отчасти к продуктивному (творческому). Кроме того, создав вербальную схему и проведя небольшое обсуждение схемы как образа, мы открываем возможность для подключения правополушарного, образного мышления, возможна фиксация на образе для «запуска» интуитивного мышления, поскольку вся процедура разворачивается в дискурсивном режиме. Трудно переоценить важность этого этапа для обучения мыслительной деятельности.

5. Обсуждение в режиме полилога предикатов до той степени подробности, которая определена задачей процедуры.

Уточняются предикаты, их места, возможные синонимы-заместители, внешние связи понятия (ВАК). Это этап анализа, конкретизации каждого предиката в уточнении предыдущего, оценка его точности, наглядности. Критерии оценки можно выставить

изначально, можно корректировать в ходе процесса. На этом этапе проводится детализация определяемых атрибутов понятия.

6. Проведение пробной замены предикатов в том месте, где возникает неясность или непонимание.

Эту процедуру можно проводить на любом этапе, как пробный «заход», он помогает более детальному пониманию необходимости и достаточности предиката.

7. Составление нового определения, при необходимости по правилам грамматики. Фиксируется понимание, проводится сравнение с прежним определением. На этом этапе строится рабочее определение, то, которое будет использоваться в дальнейшем. Необходимо помнить, что в познавательной и научной деятельности, как в любом динамическом процессе, меняются основания для понимания, а значит, должно постоянно происходить внесение изменений в рабочие определения, мы это называем «***ревизией понятия***». Это необходимая процедура уточнения понятий, при наличии навыков такой работы, она делается очень быстро. Она изначально настраивает «общий язык», особенно в групповой работе.

8. Составление по мере необходимости нескольких определений разной степени проработки, к примеру: определение с тремя предикатами, с пятью и т.д. Это необязательная процедура, но весьма полезная для наглядности. Краткие и сверхкраткие определения, выполняемые самими студентами, задействуют несколько видов мышления и позволяют построить маленькую схему из слов, которая не просто иллюстративна, но и легко усваивается. Употребление понятий довольно часто предполагает выделение и учет их самых главных свойств, описываемых как раз в трех-пяти первых предикатах. Легче держать определение в памяти как раз в таком облегченном виде, иногда для этого достаточно запомнить всего лишь определяющее слово.

9. Рефлексия всего процесса. Это обязательный этап в мыследеятельности, он предписывает мысленное «пробегание» всего процесса, фиксацию трудных или интересных мест, позволяет получить каждому участнику обратную связь от других участников, от ведущего (преподавателя). Предметом рефлексии может быть любая составляющая процесса, эффективность любого участника, поскольку эффективное участие предполагает «максимально полное понимание.

В зависимости от ситуации последовательность может меняться, поскольку определения иногда отличаются друг от друга, интенсивность каждого этапа может меняться. *В каждом конкретном случае необходимо руководствоваться логикой процесса и спецификой содержания дефиниции.*

Для примера, рассмотрим сложное определение «психики» из педагогичекой энциклопедии. Это определение сложно априори, поскольку психика – категория абстрактная, неоднозначная. Психология как наука находится в кризисе, постулированном еще Л.С. Выготским и продолжающимся до сих пор. Кроме того, сам термин заимствован из другого языка с искажением начального смысла (PSYCHE - душа (греч.)). Все эти исходные условия мы оценили как сложные.

«Психика – форма активного отображения индивидом (субъектом) объективной реальности, возникающая в процессе взаимодействия высокоорганизованных живых существ с внешним миром и осуществляющая в их поведении (деятельности) регулятивную функцию» [5, с.483].

В этом определении мы видим две части – одна – указывает на онтику (сущность) психики, другая - на предполагаемый генезис «псхики». Поэтому первую половину определения мы назвали условно онтологической, вторую – генетической частью.

Разбиваем определение на цитаты либо уточняющие высказывания:

- психика – форма отображения;
- индивид (субъект) отображает реальность (объективную);

- отображает активно (мы отдельно выделили это обстоятельство, поскольку сама категория «отображение» не предполагает активность);

- психика возникает в процессе взаимодействия субъекта с окружающим миром (мы выделили это утверждение целиком, поскольку оно претенциозно, но не доказуемо, спорно);

- психика осуществляет регулятивную функцию в поведении субъекта.

Первичный анализ показывает, что, используя в качестве определяющего слова «форма», а в качестве предиката второго порядка абстрактную категорию «отображение», определения которой нет ни в одном словаре, а есть лишь описание, в частности – математическое [2], автор определения не добавил ясности в понимание этого понятия. Дело в том, что само понятие «психика» в других словарях определяется через другие определяющие слова, следовательно, эта категория более проработана, чем определяющие «форма отображении». Какая может быть форма у абстракции «отображение», это представить сложно даже логически. Мы находим такой «заход» на уточнение весьма спорным в плане продуктивности.

Тем не менее, продолжая работать, для наглядности (построения ВС) помещаем обе части определения в ячейки таблицы, которая в данном случае выполняет функцию **схемы** - структурирования пространства на топы (ячейки). **Каждый топ означает**: слева направо – порядок предиката, а сверху вниз – уточнение предиката. Жирным шрифтом в верхней строчке пишутся основные предикаты, уточняющие определяемое слово, остальные – уточняют тот предикат, под которым находятся.

	1	**2**	**3**	**4**
Психика	**форма**	**отображения**	**реальности**	**индивидом**
		активного	объективной	субъектом

В первой части определения мы устанавливаем, что определяющее слово «форма». Значит, психика – это форма, т.е. существует ещё «содержание». Содержанием является «отображение», в словарях этот термин трактуется, в основном, как математический, например, в Большом Энциклопедическом словаре:

«*ОТОБРАЖЕНИЕ (в математике) множества X в множество Y, соответствие, в силу которого каждому элементу x множества X соответствует определенный элемент y=f(x) множества Y, называемый образом элемента x. Напр., географическая карта может рассматриваться как результат отображения земной поверхности (или части ее) на кусок плоскости. Термин "отображение" равнозначен термину "функция"* [2, с.950].

Из этого определения мы видим, что отображение – это соответствие, результатом отображения является образ, который соответствует в той или иной мере отображаемому. Уточнение активности отображения предполагает некую активность субъекта отображения. Из предикатов третьего порядка становится ясно, что отображает субъект объективную реальность. Перестроив схему этой части определения логически, *от субъекта*, мы расположили предикаты по смыслу, а не согласно синтаксиса определения и получили такую схему:

	1	2	3	4
Субъект	**отображает**	**реальность**	**в форме**	**психики**
индивид	активно	объективную		

Аналогичную процедуру мы проделываем со второй (генетической) частью определения: здесь мы также на первое место поставили субъекта, у которого «возникает психика» а не саму психику, как абстрактное понятие. Вот как выглядит эта часть определения: «…возникающая в процессе взаимодействия высокоорганизованных живых существ, с внешним миром и осуществляющая в их поведении (деятельности) регулятивную функцию». Схематизируем эту часть:

Психика-

1	2	3	4	5	6	7
Возник ает	**в про-цесссе**	**взаимодей-ствия**	**существ**	**с миром**	**осуществл яет**	**функцию**
			живых	внешним		регулятивн ую
			Высокоорга-низованных			в поведении

Далее, проведя преобразование определения, мы также изменили и сократили его. Для сокращения текста определения мы отнесли категорию «процесс» в уточнение категории «взаимодействие», поскольку процессность – атрибут, указывающий на движение, протяженность, структурированность какого-либо события, в данном случае – взаимодействия. Этим мы придали генетической части определения больше наглядности, не исказив смысл:

1	2	3	4	5
существа	**взаимодействуют**	**с миром**	**возникает**	**психика**
живые	процесс	внешним		регулятор
высокоорганизованные				

Для того чтобы полное определение легко запомнилось, мы составляем из него «краткое» определение, которое будет содержать только основной смысл, без всей детализации:

Психика – форма отображения субъектом внешнего мира и регулятор взаимодействия с ним.

Такое сокращенное определение корректно с учетом проведенной работы и рассмотренных деталей полного определения. Для многих рабочих ситуаций его вполне достаточно, даже, принимая во внимание сложность рассмотренного предмета. И составлено оно, кстати, по правилам русского языка.

Принимая во внимание всю поликонтекстность обсуждения, которая сопутствует этой работе в случае, если она групповая, можно оценить её эффективность. Вопросы, которые рассматриваются по ходу обсуждения представляют собой широкий спектр: от мировоззренческих, методологических и научных до практических и методических. Каждый высказывает свою точку зрения на предмет обсуждения и эта многополярность обеспечивает также широту охвата вопроса, его поликонтекстнсть. Поэтому сам рабочий акт является **мощным средством обучения**, а никак не мелкой технической работой, которой считают его многие студенты и даже преподаватели. Самое *трудное* в этом подходе для ведущего – отказаться от утверждений. Это для преподавателя, который привык находиться в режиме «вещания», крайне нелегко. Основной режим работы для ведущего – режим интервью, искусства задавать вопросы. В этом смысле, большое преимущество есть у психолога-практика, вынужденного «вытягивать» клиента на понимание и осознание проблемы с помощью как раз наводящих вопросов. Именно самостоятельное проговаривание проблемы, поиска решения реализует на практике гуманистическую парадигму в практическом человековедении, будь то психокоррекция, психотерапия или образование. Самостоятельное проговаривание этапов мыследеятельности каждым участником и есть полисубъектность в действии – такова главная составляющая в представленной работе.

Литература

1. Безверхов, А. А. Уточнение понятия, как способ понимания в профессиональной деятельности педагога / Актуальные проблемы непрерывного образования : сб. науч. ст. / Междунар. акад. наук пед. образования, Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск: ШГПИ, 2011. ОГУП «ШДП» Каргапольский филиал. – 170 с.

2. Большой Энциклопедический Словарь / под. ред. ак. А. М. Прохорова. М.: «Большая Российская Энциклопедия», 1997. – 1456 с.
3. Краткий словарь по логике / Горский, Д.П., Ивин А. А., Никифоров, А. Л.; под. ред. Д. П. Горского. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
4. Научное исследование в педагогике : словарь-справочник / сост. Ипполитова, Н. В., Парунина, Л. В., Стерхова, Н. С.; Шадр. гос. пед. ин-т. - ОГУП «Шадринский Дом Печати», Каргпольский филиал, 2011. – 185 с.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич – Мн.: «Совр. слово», 2005. – 720 с.
6. Разливинских, И. Н. Математика. Часть I: общие понятия: уч. пособ. для студ.-заоч. фак-та ПиМНО. – Шадринск: ШГПИ, 2005. – 60 с.

УДК 37.01

Е.С. Булычева,
г. Шадринск

Структурные компоненты системы педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков

В статье рассматриваются основные структурные компоненты системы педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков, их взаимодействие и основные характеристики

Педагогическое сопровождение семьи, профилактика наркомании подростков, структурные компоненты

С точки зрения системного подхода, процесс педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков – это целенаправленная, организованная система деятельности педагогов по обеспечению оптимальных условий для реализации семьей профилактических антинаркотических функций. Эта система представляет собой совокупность структурных компонентов, органически связанных между собой, которые в исследовании логично представить в виде модели.

Идея системного подхода, который является общим научным методом для решения теоретических и практических проблем, не нова. В психолого-педагогических исследованиях данный метод применяется сравнительно недавно. Разработка теории функциональных систем, предпринятая П.К. Анохиным [1], позволила использовать системный подход в педагогике, а затем и в психологии. В начале 1970-х годов Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, В.М. Малинин ратовали за необходимость проведения системно-структурных исследований в области педагогики.

Система - это совокупность множества взаимосвязанных элементов, образующих определенную целостность и взаимодействующих между собой. Однако с точки зрения П. К. Анохина, взаимодействие как таковое не может сформировать систему из множества элементов. Разрабатывая теорию функциональных систем, П. К. Анохин подчеркивает, что системой можно назвать только такой комплекс избирательного вовлечения составляющих, где взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимосодействия компонентов, направленных на получение фокусированного полезного результата.

Центральная научная задача педагогики как науки заключается в том, чтобы описать, как именно составляющие системы зависят друг от друга, то есть проанализировать ее структуру.

Структурными компонентами любой педагогической системы (в нашем исследовании – системы педагогического сопровождения семьи в профилактике употребления наркотиков подростками) являются: цель, содержание (предмет совместной деятельности субъектов), субъекты – объекты, средства, результаты. Указанные компоненты составляют систему, которая окажется нежизнеспособной при отсутствии хотя бы одного из элементов.

С другой стороны, ни один компонент невозможно заменить на иной или на совокупность других составляющих. Выделить структурный компонент еще не значит полностью описать систему. Для того чтобы задать систему, необходимо не только выявить ее элементы, но и определить совокупность связей между ними. В данном случае все структурные компоненты системы педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков находятся как в прямой, так и в обратной зависимости.

Рассмотрим содержание указанных структурных компонентов в системе педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков.

1. В теории систем основным системообразующим фактором является **цель**, ради которой создается система.

Цель педагогического сопровождения семей в профилактике наркомании подростков вытекает из социального заказа – потребности общества в физически и психически здоровом подрастающем поколении, свободном от различного рода зависимостей. Так, Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года среди основных целей образования называет обеспечение воспитания здорового образа жизни; противодействие негативным социальным процессам.

При постановке цели необходимо учитывать, что в моделируемой системе профилактики цель должна быть поставлена диагностично [2, с. 15], то есть, настолько четко и определенно, что можно однозначно сделать заключение о степени ее реализации и построить процесс профилактики, гарантирующий ее достижение за заданное время.

Думается, ***стратегическая цель*** педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков заключается в организации педагогического взаимодействия в семье подростка, который способствовал бы формированию антинаркотического мировоззрения.

В качестве ***тактической цели*** педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков предусматривается создание благоприятных условий семьям для проведения ими работы по профилактике наркомании подростков, их нацеливание на ведение здорового образа жизни.

Оперативная цель педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков заключаются:

- в организации конструктивного взаимодействия школы и семьи в профилактике наркомании подростков;
- в обучении родителей способам антинаркотического воспитания;
- в формировании у подростков установок и ценностей здорового образа жизни и т.д.

Для реализации этой иерархической системы целей необходимо решение следующего комплекса задач:

- оказание своевременной педагогической, социально-психологической, информационной, правовой, медицинской, бытовой помощи семье по вопросам профилактики наркомании подростка;
- разработка технологий, методов, приемов и средств педагогического взаимодействия школы, родителей и подростка;
- поддержка семьи подростка в трудных ситуациях;
- посредничество в решении семьей актуальных задач антинаркотического воспитания, в том числе проблемы взаимоотношений со сверстниками, взрослыми товарищами;

- развитие педагогической компетентности (педагогической культуры) у членов семьи подростка;
- улучшение социального статуса семьи подростка;
- оказание помощи семьям по целенаправленному формированию положительной мотивации участия в процессе профилактики наркомании подростков;
- формирование у подростков убеждения престижности здорового поведения и воспитание потребности в здоровом образе жизни, предложение им положительной альтернативы табаку, алкоголю и наркотикам.

2. С позиции системного подхода концептуальная цель педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков детерминирует **содержание** профилактической деятельности в образовательной среде.

В структуре системы педагогического сопровождения содержательный компонент, так же как и целевой, рассматривается как системообразующий и реализуется на основе определенных принципов [3; 4, с. 43].

Актуальными для построения нашей модели являются принципы сопровождения и профилактики, тесно связанные между собой. В качестве таковых выступают исходные идеи, являющиеся основой педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков, которые исходят из следующих положений:

1) активная позиция членов семьи подростка: главным становится не провести за семью всю профилактическую работу с подростком (что сделать, в принципе, невозможно), но научить членов семьи решать проблемы самостоятельно, создать условия для развития инициативы, повышения заинтересованности в профилактической работе членов семьи;

2) автономность: педагог должен иметь возможность организовать свою деятельность как особую практику, со своими ценностями и целями, которая при этом является неотъемлемым элементом образовательной системы; он не подменяет деятельности других субъектов учебно-воспитательного процесса, но координирует свою работу с ними в решении приоритетных задач профилактики наркомании подростка;

3) непрерывность сопровождения и непрерывность профилактики: обеспечение целостности, динамичности, постоянства, развития и усовершенствования деятельности по профилактике наркомании подростка; осуществление сопровождения семьи в профилактической деятельности не только в учебное время, но и в период каникул;

4) преемственность: обеспечение сопровождения семьи подростка на всем периоде его обучения в образовательном учреждении, и преемственность в решении задач профилактики наркомании подростка с учетом специфики задач развития в соответствующем возрасте;

5) целостность и системность: разработка и проведение программных профилактических мероприятий на основе системного анализа развития наркоситуации в подростковой среде. Если процесс профилактики наркомании подростков рассматривать как систему, т. е. как совокупность элементов, находящихся в определенных отношениях и связях между собой и образующих соответственную целостность, единство, то совокупность антинаркогенного воспитания и обучения будут ее подсистемами. Принцип целостности и системности также позволяет рассматривать систему педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков во взаимодействии со средой;

6) превентивность: необходимость обеспечить в процессе педагогического сопровождения переход от реагирования семьи на уже возникшие проблемы (вторичная и третичная профилактика), к предупреждению возникновения проблемных ситуаций (сопровождение первичной профилактики).

7) рекомендательный характер советов сопровождающего;

8) приоритет интересов сопровождаемых (при этом интересы подростка не должны идти в разрез со здравым смыслом);

9) аксиологичность (ценностная ориентация): формирование у подростка и его семьи

мировоззренческих представлений о ценности здорового образа жизни, правомерного поведения, которые являются ориентирами и регуляторами потребностно-эмоциональной сферы;

10) гуманистическая направленность определяет ориентацию профилактического процесса на личностные возможности подростка, его интересы и потребности;

11) многоаспектность предусматривает сочетание различных направлений целевой профилактической деятельности в процессе педагогического сопровождения:

– социальный аспект, ориентированный на решение социальных проблем (школьного обучения, общения со сверстниками, внутрисемейного плана, в вопросах организации досуга);

– психологический аспект, направленный на формирование стрессо-устойчивых личностных установок в семье подростка, позитивно-когнитивных оценок, навыков «успешности», способности сделать позитивный альтернативный выбор в трудной жизненной ситуации, в том числе, ситуации предложения наркотиков;

– валеологический аспект, предусматривающий организацию здорового виктального пространства, повышение валеологической грамотности подростков и взрослых членов их семей, формирование здорового образа жизни;

– образовательный аспект, формирующий систему представлений и знаний о социальных, психологических, медицинских, правовых и морально-этических последствиях злоупотребления наркотиками.

3. Следующим структурным компонентом системы педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков являются **субъекты и объекты** процесса педагогического сопровождения.

В гуманистической парадигме образования отношения обучающего (воспитывающего) и обучаемого (воспитуемого) носят субъект-субъектный характер. Вместе с тем, системный подход к профилактике наркотической зависимости требует четкого определения субъектов, управляющих профилактической деятельностью и объектов, на которые эта деятельность направлена.

Субъекты педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков – это педагоги, от которых требуется высокий уровень профессиональной компетентности, выражающийся в умении быть инициатором взаимодействия с родителями, умении найти контакты с ними, помочь родителям лучше понять и принять актуальные задачи профилактики наркомании подростков, увидеть и понять их потенциальные возможности.

Семья подростка является объектом сопровождения и одновременно субъектом профилактики наркомании подростка. Сам же подросток – объект сопровождения и объект профилактики. При этом подросток, оставаясь объектом педагогического воздействия в процессе профилактической работы, является одновременно активным субъектом взаимодействия с родителями, учителями в ходе реализации профилактической программы. Подростку невозможно навязывать какие-либо изменения в нем самом. Только в том случае, если у него будет сформирована мотивация на необходимость позитивных изменений, процесс педагогического сопровождения начнет функционировать.

4. Система педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков может функционировать только тогда, когда найдены **методы и средства**, позволяющие воздействовать семью подростка с целью реализации цели профилактики.

Основными способами достижения цели в процессе педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков являются:

- педагогическая поддержка родителей в приобретении им знаний, умений и навыков, необходимых для организации здоровой жизнедеятельности их ребенка-подростка;

- консультирование родителей и других членов семьи о процессе психофизического развития подростка и убеждение их в правильности действий специалистов сопровождения, которые помогают в формировании у подростков толерантности, ответственности, уверенности, способности к интеграции и социализации.

Процесс педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков предполагает применение разных методов как индивидуальных, так и групповых (разъяснение, метод демонстрации, наблюдения, дискуссия, лекторий и др.), средств (Интернет-ресурсы, схемы, листовки, проспекты, СМИ и др.) и форм организации обучения (лекция-информация, лекция с запланированными ошибками, лекция с текущим контролем, лекция-конференция, научные конференции, круглые столы и др.).

5. Последним структурным компонентом системы педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков является **результат**, то есть, продукт профилактики, степень реализации намеченной цели. Его назначение – отслеживать итоги педагогического сопровождения семьи и эффективность профилактической антинаркотической работы с подростком.

Результативный компонент предусматривает три варианта оценивания:

– выяснение степени удовлетворения потребностей подростка и его семьи в предлагаемой помощи, удовлетворенность жизнью в семье, ее атмосферой;

– оценка позитивности изменений в антинаркотических установках подростка и его семьи;

– количественное и качественное улучшение показателей антинаркотического воспитания, привитие навыков здорового образа жизни, отказ от вредных привычек, смещение приоритетов и установок на положительные;

– оценка педагогической компетентности родителей подростка, их умения грамотно и эффективно проводить работу по профилактике наркомании.

Таким образом, выделенные структурные компоненты модели педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков отражают совокупность компонентов, которые способствуют повышению педагогической антинаркотической грамотности родителей, обеспечивают успешное формирование антинаркотической устойчивости подростков, формируют навыки здорового образа жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин, П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1980. – 200 с.
2. Белкин, Е. Л. Основы педагогики высшей школы / Е. Л. Белкин. – М. : Просвещение, 1987. – 124 с.
3. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студентов пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2001.
4. Симонов, В. П. Системный подход – основа педагогического менеджмента / В. П. Симонов // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 14-19.

УДК 378

И.А. Гизатова,
г.Шадринск

Студенческое экскурсионное бюро как фактор развития профессиональной готовности студентов СКСиТ

В статье автор раскрывает вопросы профессиональной подготовки студентов специальности СКСиТ через организацию студенческого экскурсионное бюро на факультете социального образования.

Студенческое экскурсионное бюро, молодые специалисты, профессиональная подготовка.

В условиях возрастающей конкуренции на рынке труда современные студенты уже во время обучения задумываются о возможностях формирования профессиональных навыков и практического их применения. Результаты исследований в области профессионального образования убеждают в том, что одним из показателей эффективности профессиональной подготовки специалистов для сферы туризма является адаптация выпускников вузов к профессиональной деятельности в условиях реального производства. Продолжительность адаптационного периода молодых специалистов многие исследователи напрямую связывают с наличием опыта реальных производственных отношений, освоенных молодыми специалистами в период обучения в вузе и в период прохождения учебно-производственной практики. Анализ научно-методической, педагогической литературы по проблемам профессионального образования позволил увидеть, что в теории и истории профессионального образования проблема практической подготовки специалистов в условиях реального производства всегда была одной из самых актуальных.

В образовательных учреждениях, осуществляющих профессиональную подготовку специалистов для сферы туризма, сложились различные формы учебно-производственной практики. Обязательной является практика студентов в туристских фирмах, которая носит кратковременный характер. Проведенный в данном исследовании анализ этой практики свидетельствует о том, что по ряду объективных и субъективных факторов она не обеспечивает всестороннего освоения деятельности менеджеров туризма.

Исследователи этой проблемы (Медников А.В.-2000, Пронькин Г.С.-2001, Филатов А.В.- 2001), также отмечают, что такая практика не дает полного представления о многообразии деятельности менеджера туризма в реальной производственной обстановке. Изучение специфики туристической деятельности необходимо начинать с внедрения небольших экскурсий и путешествий, организованных студентами под руководством преподавателей. Для реализации данной деятельности в 2009 году на факультете социального образования было созданное экскурсионное студенческое бюро «Исида»

СЭБ имеет цели:

содействие в социализации, адаптации и включении в общественную и социальную жизнь школьников, студентов вуза;

формирование профессиональных умений и навыков в области туристско-экскурсионной деятельности;

формирование профессионально важных качеств личности будущих специалистов в области туриндустрии;

взаимодействие школ города и района с вузом, при котором реализуется экскурсионная деятельность в рамках изучения соответствующих предметов, например, таких как: краеведение, история, география и т.д;

осуществление и организация культурного досуга студентов, расширение их знаний в области истории и культуры города, района, области, истории вуза;

организация взаимодействия с отделом образования города с целью расширения базы реализации дополнительной специализации «Образовательный сервис» студентов, обучающихся по специальности «Социально-культурный сервис и туризм».

Содержание студенческого экскурсионного бюро представляет систему выработки профессиональных знаний, умений и навыков, овладение которыми способствует лучшему усвоению теоретического материала, формированию профессионально-значимых качеств, развитию интереса к конкретному виду профессиональной деятельности. Содержание работы СЭБ нашло свое выражение в различных документах (положение СЭБ, планы работы, отчеты и т.д.). Так же проект направлен на развитие экскурсионного дела в

Курганской области силами студентов и молодых специалистов по туризму, которые сами исследовали свой регион, разрабатывали новаторские уникальные креативные экскурсии и наполняли свежими идеями уже существующие.

Так членами СЭБ были организованны экскурсии для первокурсников поступивших в ШГПИ. Почти всегда перед вновь поступившими студентами встает проблема ориентации в корпусах и отделах ВУЗа. Для иногородних эта проблема усложняется еще и тем, что они плохо знают город. Поэтому одна из целей проекта – организовать культурный досуг студентов, расширить их знания в области истории и культуры г.Шадринска и истории Шадринского государственного педагогического института.

Силами студентов и преподавателей за время работы СЭБ были организованы экскурсии для студентов и школьников г.Шадринска и Шадринского района:

- познавательные экскурсии: «Ознакомительные и обзорные экскурсии по ВУЗу и г.Шадринску»; экскурсии, предназначенные для углубления базовых знаний студентов и школьников, по конкретным историческим темам («История системы образования г. Шадринска»), «Сказание о Зауральской земле» (конезавод, с. Мальцево), «Декабристы в Зауралье», «Художественная галерея», «Железное сердце Урала», «Деловая жизнь Зауралья», «Тобольск – духовная столица Сибири», «Зов природы», «Духовные традиции Зауралья», «Минеральные источники», «Верхотурье - духовный центр Урала» и др.

- развлекательные экскурсии: «Театральная жизнь города Шадринска», «Космическое путешествие», «Сладкая экзотика», «Развлекательная экскурсия в г.Екатериндург» (Зоопарк, цирк, аквапарк «Лимпопо»);

- приключенческие экскурсии: «В поисках клада», «Пиратские сокровища» (б/о «Находка»), «Чудеса Бажова», «Легенды озера Зюраткуль».

С целью формирования профессиональных навыков для студентов специальности СКСиТ был организован и проведен учебный тур «По Пермскому краю» (Шадринск-Кунгур-Пермь-Соликамск-Чердынь-Шадринск).

С целью поощрения студентов, активно участвующих в деятельности СЭБ, был разработан и проведен интер-фейс туры в г.Санкт-Петербург «Красуйся, град Петров!» и в г.Казань «Восточная жемчужина России».

На протяжении функционирования СЭБ студентами и преподавателями организуются и проводятся совместно с комитетом по спорту и туризму администрации г.Шадринска городские туристические слеты, посвященные Международному дню туризма. Традиционно на базе факультета для студентов специальности СКСиТ проводится турслет, для посвящения первокурсников в туристы.

Совместно с отделом образования администрации г.Шадринска были проведены экскурсии студентами в рамках краеведческого фестиваля «Становление системы образования г.Шадринска». Студенты приняли участие в качестве членов жюри на этапах краеведческого фестиваля «Знай родной город».

Члены Студенческого Экскурсионного Бюро ставят перед собой новые задачи:

1. Организация самостоятельной исследовательской работы студентов по исторической и историко-краеведческой тематике;

2.Создание собственного банка экскурсий и экскурсоводов, который будет выложен на сайте СЭБ, где турист будет иметь возможность сбросить заявку на экскурсию, а студенты уже сами сформируют группу

2. Разработка новых экскурсий (выбор новых территорий для экскурсий, осуществление выездов, обработка собранных материалов, апробация экскурсионных маршрутов)

3. Апробация и показ новых экскурсионных маршрутов за территорией области.

Разработанные экскурсионные маршруты позволяют студентам реализовать свои профессиональные намеренья, помогают всем членам СЭБ усилить практическую направленность содержания работы на формирование готовности будущего специалиста

туристского бизнеса и включать студентов в более активную профессиональную деятельность.

УДК 37.016

Ж.В. Демьянова,
г.Шадринск

Иностранный язык в системе профессионального обучения ВУЗа

Рассматриваются сущность и особенности профильно-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковых вузах на разных этапах становления дисциплины.

Иностранный язык, неязыковые факультеты, профильное обучение, профессиональные интересы, профессиональная компетентность

Владение одним или несколькими иностранными языками стало необходимым условием успешной адаптации личности к условиям существования в современном обществе, стремящемся к интеграции и глобализации.

Язык является средством коммуникативной деятельности чрезвычайно важных областей человеческих взаимоотношений. В связи с этим большое значение приобретает знание иностранного языка специалистами любой области.

Английский язык, как иностранный, изучается, с одной стороны, в качестве общеобразовательной дисциплины (GE:GeneralEnglish) во всех типах учебных заведений, а с другой - для специальных целей (ESP: EnglishforSpecificPurposes) в заведениях профессионального образования, а также на курсах для рабочих и служащих, которым он необходим для осуществления профессиональной деятельности [9].

Английский язык для специальных целей, или профильно-ориентированное обучение английскому языку, - это одновременно научное направление, возникшее в конце 1960-х годов, и тип образовательной услуги, отвечающей потребностям обучаемых. Аббревиатура ESP (EnglishforSpecificPurposes) к настоящему времени уверенно вошла в лексикон не только теоретиков, но и практиков в области профильно-ориентированного обучения английскому языку и даже студентов.

Под профильно-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей учащихся в изучении иностранного языка, диктуемых характерными особенностями профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения [1]. В этом видится его основное отличие от обучения языку для общеобразовательных целей (т.е. школьного обучения, подготовки к вступительному экзамену в высшее учебное заведение) и социализации (разговорного общения, выживания за границей и т.д.)

Профильное обучение– средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения студентов в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями.

Основное назначение иностранного языка как дисциплины в курсе профессионального обучения в вузе состоит в формировании профессиональной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять профессиональное иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Профильно-ориентированное обучение в ВУЗе основано на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности. Иностранный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста – выпускника современной высшей школы.

Особую актуальность приобретает профессионально-ориентированный подход к обучению иностранного языка на неязыковых факультетах вузов, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, при организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности.

Чтобы научить студентов иностранному языку в объеме, необходимом им в их будущей профессиональной деятельности, следует отказаться от традиционного подхода, переосмыслить его цели и содержание.

Уже в 50-е годы XX века появились элементы профильного обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Изучение данного предмета ограничивалось изучением «специализированного макроязыка». В центре внимания находились вопросы подбора и выявления лингвистических особенностей текстов и создания специализированных учебных и учебно-методических пособий (И.Г. Веникова, З.М. Цветкова, Л.И. Чаурская, Л.Ю. Кулиш и др.). Большинство исследователей приходит к выводу о том, что для развития навыков чтения литературы по специальности и навыков устной речи необходимы облегченные специализированные тексты. Новизна содержания специализированных текстов, по их мнению, повышает интерес к изучению иностранному языку и расширяет кругозор студентов по их будущей специальности.

В этот период дисциплина «иностранный язык» не является значимой для большинства студентов. Но в конце 60-х годов XX века она становится средством повышения уровня знаний в рамках своей специальности и формирования профессиональной направленности студента. Рассматривая иностранный язык как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста, Е.В. Рощина отмечает, что при изучении профессионально-ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком.

Она считала иностранный язык эффективным средством профессиональной и социальной ориентации в неязыковом вузе, которое располагает большим потенциалом формирующих воздействий [5]. По мнению автора, для реализации этого потенциала необходимо соблюдение следующих условий: 1) четкая формулировка целей иноязычной речевой деятельности; 2)социальная и профессиональная направленность этой деятельности; 3)удовлетворенность обучаемых при решении частных задач; 4)формирование у обучаемых умения творчески подходить к решению частных задач; 5)благоприятный психологический климат в учебном коллективе.

Огромный вклад в разработку теории профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка внес М.В. Ляховицкий[2]. Он обосновал принцип профессиональной направленности учебного материала при обучении иностранному языку

в неязыковых вузах. Автор подчеркивал, что изучение иностранного языка должно быть не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня образованности, эрудиции в рамках своей узкой специальности. Учет специфики профилирующих специальностей, по мнению автора, должен проводиться по следующим направлениям: работа над специальными текстами; изучение специальных тем для развития устной речи; изучение словаря-минимума по соответствующей специальности; создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся.

Большого внимания заслуживает изучение в тот период условий организации процесса профильного обучения иностранному языку в неязыковых вузах. В частности, вопросами координации обучения иностранному языку с обучением профилирующим дисциплинам занималась Г.В. Парикова[4]. Разработанная ею система координации исключала возможность прохождения студентами материала на иностранном языке до того, как они прослушают курс лекций по профилирующим дисциплинам. Предложенная автором система обучения предполагала строгую координацию рабочих планов по иностранному языку с рабочими планами кафедр профилирующих дисциплин.

В 70-х годах XX века в целях получения более прочных профессиональных знаний предлагалось использовать на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах страноведческий комментарий (В.А. Скрозникова, Р.М. Боданкина и др.) [7]. Авторы рассматривали страноведческий материал как одну из форм реализации межпредметных связей. Они отмечали, что краткие комментарии страноведческого или лингвострановедческого характера четко обнаруживают связь практики обучения иностранному языку с содержанием программ других дисциплин и оказывают положительное воздействие на приобретение студентами неязыковых вузов более глубоких профессиональных знаний. По мнению авторов, назрела необходимость в создании профессионально-ориентированных пособий, которые содержали бы страноведческий материал.

Объективное развитие педагогической науки неизбежно приводит к поиску новых, более эффективных методических направлений. В обучении речевой деятельности появились тенденции, которые все более признавались плодотворными и перспективными. Одной из них являлась тенденция к усилению коммуникативной направленности учебного процесса. Разработкой коммуникативного направления в той или иной мере занимались многие научные коллективы и исследователи. К ним следует отнести Институт русского языка им. А.С. Пушкина (А.А. Леонтьев, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, А.Н. Щукин, М.Н. Вятютнев, Э.Ю. Сосенко и др.), представителей метода активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), педагогов и психологов, И.Л. Бим, П.Б. Гурвича, И.А. Зимнюю, Е.И. Пассова, Г.В. Рогову, В.Л. Скалкина, Э.П. Шубина и др. Целью коммуникативного метода в данном случае выступает обучение говорению.

В 80-е годы XX столетия рассматривается вопрос о повышении роли дисциплины «иностранный язык» в формировании у специалистов качеств, определенных квалификационными характеристиками специалистов. Исследователи Т.Ю. Полякова, Е.В. Синявская и др. отмечают, что успешное развитие творческой личности и необходимых для профессии качеств невозможно без учета интересов и потребностей студентов [6]. А это, в свою очередь, должно быть отражено в учебных материалах и построении учебного процесса. Учебники и учебные пособия по иностранному языку того периода имели ряд недостатков: они были крайне идеологизированы, содержали мало страноведческого материала и аутентичных текстов. Их содержание не было направлено на развитие у студентов навыков общения в сфере профессиональной деятельности.

Изменение политико-экономической ситуации в стране в 90-е годы XX века, сближение России с мировым сообществом изменили и отношение к ИЯ как учебной дисциплине. Основной целью его изучения на неязыковых факультетах вуза становится

обучение ИЯ как реальному средству общения между специалистами разных стран. Развитие всех языковых навыков (чтение, говорение, письмо и аудирование) приобретает профессионально-ориентированный характер. В этот период внедряются новые модели языко-вого образования.

Адекватность процесса обучения реальному процессу коммуникации становится одним из методических требований к процессу профессионально-ориентированого обучения ИЯ в последующие годы. Коммуникативный подход позволяет создать модель диалогического общения, комплексно сформировать его механизм, учитывая коммуникативные потребности и содержательную сторону высказываний. Функционально-понятийный подход в обучении общению на иностранном языке предполагает систематизацию и активизацию коммуникативных намерений обучающихся, вариативное употребление лексико-грамматических средств в типичных ситуациях общения на основе информативно-познавательной, профессиональной и коммуникативной мотивации.

По мнению С.Ф. Шатилова, функционально-понятийный подход к организации языкового материала позволяет использовать языковой материал для решения более творческих коммуникативных задач с минимальным количеством переводных операций и с меньшим количеством речевых ошибок [8]. Это имеет большое значение при профессионально-ориентированном обучении ИЯ на неязыковых факультетах, так как будущий специалист должен научиться узнавать и классифицировать явления культуры, науки и других сфер деятельности в такой же степени, в какой он узнает языковые факты.

Внедрение в преподавание ИЯ функционально-понятийного подхода сближает его с тем направлением, которое получило название «иностранный (английский) язык для конкретных целей» (Language (English) forSpecificPurposesLSP (ESP)).

В конце 90-х годов XX столетия в отечественную теорию преподавания иностранных языков прочно входит понятие «межкультурная компетенция» как показатель сформированности способности человека эффективно участвовать в межкультурной коммуникации. Осваивая новый язык, человек расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мироощущения. Используя лингвокультурный опыт, национально-культурные традиции и привычки, субъект межкультурной коммуникации одновременно пытается учесть не только иной языковой код (развитие речевого опыта), но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения. Требования межкультурного общения поставили преподавателей перед необходимостью научить студентов на разном уровне владения умениям:

– употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения;

– объяснить и усвоить на определенном уровне чужой образ жизни, поведения;

– расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка.

Перспективным направлением профильного обучения иностранному языку является интенсивное обучение. Сторонники этого направления (Л.Ш. Гегечкори, И.Ю. Шехтер, В.В. Петрусинский, Г.А. Китайгородская) предложили реалистический и последовательный подход к овладению иноязычной речью как к социально-психологической проблеме, с одной стороны, и как к управляемой речевой деятельности, с другой[3].

Одним из основных требований современной программы по иностранному языку для неязыковых вузов является реализация именно коммуникативного метода обучения. При этом анализ исследований, показывает, что современная концепция обучения иностранному языку в вузе заключается в создании полноценного базового стандарта и является коммуникативной по цели и технологии обучения, познавательно-развивающей, личностно-мотивированной и дифференцированной по содержанию и методам обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берман, И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И.М. Берман. – М. : Просвещение, 2007.

2. Ляховицкий, М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М.В. Ляховицкий // Иностр. яз. в шк. – 1973. – № 1.

3. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учеб. пособие / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова ; под ред. П.И. Образцова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.

4. Парикова, Г.В. Исследование возможностей повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Г.В. Парикова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 44 с.

5. Рощина, Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е.В. Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах : межвуз. сб. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – С. 3-6.

6. Синявская, Е.В. Место дисциплины «Иностранный язык» в квалификационных характеристиках специалиста / Е.В. Синявская, Т.Ю. Полякова // Иностранные языки в высшей школе : учеб.-метод. пособие / под ред. Н.С. Чемоданова. – М. : Высш. шк., 1987. – Вып. 19. – С. 6-11.

7. Скрозникова, В.А. Страноведческий комментарий как одна из форм реализации межпредметных связей / В.А. Скрозникова, Р.Н. Боданкина // Иностр. яз. в высш. шк. – 1978. – Вып. 13. – С. 113-116.

8. Шатилов, С.Ф. Некоторые проблемы создания петербургского учебника иностранного (немецкого) языка на основе усовершенствованного варианта учебной программы / С.Ф. Шатилов, Л.И. Агафонова // Сборник материалов научно-практической конференции. – СПб., 1994. – С. 31-35.

9. English for Specific Purposes / Ed. By R. Mackay, A. Mountford. – London : Longman, 1978.

УДК 37.016

Д.В. Дремлюк,
г. Каменск-Уральский

Структура когнитивного компонента математической компетентности старшеклассника

В статье рассматривается компонентный состав математической компетентности старшеклассника, раскрывается содержание и структура когнитивного компонента, описывается смысловое наполнение каждого структурного элемента когнитивного компонента математической компетентности старшеклассника.

Математическая компетентность старшеклассника, когнитивный компонент математической компетентности старшеклассника.

В настоящее время перед образовательной системой ставятся задачи формирования все более широкого спектра качеств выпускника, во многом отличных от требований традиционного обучения. Вследствие этого в научно-педагогических кругах все чаще возникают дискуссии о проблемах внедрения в образовательный процесс компетентностного подхода, формирования ключевых (метапредметных) компетентностей: математической, коммуникативной, информационной, автономизационной, социальной, нравственной, а также компетентностей в различных предметных областях (в математике, физике, гуманитарных науках и т.п.) [6].

Математическую компетентность мы определяем на основе подхода к трактовке компетентности как личностного качества субъекта (И.А. Зимняя, Л.И. Панарин, Г. Селевко, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур, М.М. Князев, А.П. Чернявская и др.) с учетом возрастных особенностей старшеклассника: повышенный интерес к учению,

связанный с выбором профессиональной самореализации; подготовка к самостоятельной жизни; стремление к самоопределению в обществе; понимание роли науки в практической деятельности и т.п.

Математическая компетентность старшеклассника - его состоявшееся системное качество, характеризующееся совокупностью математических знаний, умений, опытом деятельности, способностью их востребования в ходе решения как стандартных, так и новых проблемных ситуаций. Такой подход к определению математической компетентности подразумевает именно деятельностный характер ее проявления личностью на основе определенного набора знаний, умений, способов действий, накопленного опыта. Исходя из этого, особо важным является определение структурных компонентов математической компетентности старшеклассника, среди которых мы выделяем мотивационный, когнитивный, деятельностно-операционный, креативно-эвристический, рефлексивный.

В контексте настоящего исследования особый интерес вызывает определение содержания и структуры когнитивного компонента математической компетентности старшеклассника, который представляется нами комплексом математических знаний старшеклассника. Как отмечают многие исследователи проблем математического образования в школе (С.А. Гастева, Б.И. Крельштейн, Ю.М. Колягин, В.А. Оганесян, А.А. Темербекова и др.), математические знания являются результатом мышления. Следует отметить, что знания, оторванные от мыслительных процессов, становятся для старшеклассника лишь сведениями, зачастую заученными, неосмысленными, при этом искажается целостность содержания знаний, возможностей их применения.

Как отмечает А.А. Темербекова, специфика предмета математики заключается в ее существенном влиянии на развитие мышления учащихся, непосредственно связанном с формированием приемов мышления в учебно-познавательном процессе. Приемы мышления выступают в данном контексте как специфические методы научного исследования, используемые наиболее ярко в обучении математике [7]. В качестве мыслительных операций (приемов мышления) обычно выделяют следующие:

- сравнение – сопоставление изучаемых объектов с целью нахождения между ними сходств и различий, т.е. общих и отличительных свойств;
- анализ – мысленное расчленение предметов познания на части с целью детального исследования каждой из них;
- синтез – мысленное соединение отдельных элементов предмета познания в единое целое;
- абстрагирование – мысленное выделение отдельных существенных свойств и признаков объектов при одновременном отвлечении от других свойств и признаков, не интересующих в контексте исследования;
- обобщение – выделение общих свойств нескольких объектов и объединение их на основе выявленной общности;
- конкретизация – переход к частному от общего путем выявления различных свойств и признаков объекта.

Отметим, что старшеклассники в силу возрастных особенностей, а также собственных потребностей, нацелены на освоение основных приемов мышления, которые применимы не только в математических рассуждениях, но и при изучении других предметных областей, что подчеркивает практическую и интегрирующую функции математического образования.

Говоря о математических знаниях как о результате математического мышления старшеклассника, мы выделяем:

1) Математические понятия, их свойства и признаки. Понятие представляет собой форму мышления, отражающую отличительные свойства объектов изучения. Математические понятия часто рассматриваются по содержанию и по объему, причем

содержание – целостная совокупность существенных признаков данного понятия, а объем понятия – множество объектов, к которым оно применимо. Понятия являются фундаментальным ядром в математике, отражающим сходства и отличительные особенности различных объектов, их родовую и видовую принадлежность.

2) Знание методов математических рассуждений. Учитывая универсальность некоторых методов рассуждений, а также тематическую направленность, отражающую их применение для определенного круга разделов и тем школьного курса математики, мы разбиваем методы математических рассуждений на три группы:

- метапредметные: относятся к широкому спектру предметных областей, так называемые «надпредметные», среди которых выделим аналитические методы, синтетические, аналитико-синтетические, дедуктивные, индуктивные и т.п.
- общематематические методы: арифметические, алгебраические, геометрические, функционально-графические;
- методы решения частных типов задач: методы решений уравнений, неравенств, систем, текстовых задач и т.п.

Специфика многих математических задач нередко заключается в необходимости применения при их решении совокупности методов из разных групп: от метапредметных рассуждений до поиска методов решения частных типов задач, что подчеркивает необходимость знания старшеклассником совокупности всех выделенных выше методов для успешного осуществления математической деятельности, особенно при решении нетипичных, нестандартных задач.

3) Знание математической символики и формул: владение математическим языком, грамотное оформление математических предложений на языке символики, знание математических формул, а также зависимость понятий, к которым относятся эти формулы.

4) Исторические математические сведения: факты из истории становления и развития математической науки позволяют проанализировать пути решения многих проблемных вопросов различных тематических разделов, возникающих в отдельных временных рамках, в отдельных государствах, несут в себе высокий познавательный, мотивационно-ценностный потенциал при изучении математики.

Таким образом, когнитивный компонент является важной неотъемлемой частью математической компетентности старшеклассника, включающей результаты математического мышления – комплекс математических знаний, представляющий целостную картину теоретической базы школьного курса, непосредственно на которой базируется деятельность учащегося по решению поставленных математических задач. Структура когнитивного компонента представляет собой совокупность математических понятий, знаний методов рассуждений, математической символики и формул, исторических сведений из области математики, обеспечивающих в ходе активной мыслительной деятельности осознание сложившейся объективной математической реальности, возможностей практического самоопределения и самореализации старшеклассника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аллагулова, И.Н. Формирование математической компетентности старшеклассника в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Аллагулова. – Оренбург, 2007. – 190 с.
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.
4. Иванов, Д.А. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании / Д.А. Иванов // Шк. технологии. – 2007. – №5. – С.51-61.

5. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 144 с.

6. Селевко, Г. Педагогические компетенции и компетентность / Г. Селевко // Сел. шк. – 2004. – №3. – С. 29-32.

7. Темербекова, А.А. Методика преподавания математики : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 176 с.

8. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

9. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста - инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 18-23.

УДК 377

С.Н. Дудова,
г.Ханты-Мансийск

Формирование технологической компетентности учителей в системе дополнительного профессионального образования

На основе анализа научных исследований выделены подходы к определению технологической компетентности учителя, определены структурные компоненты модели формирования технологической компетентности учителей в системе дополнительного профессионального образования.

Компетентность, технологическая компетентность, дополнительное профессиональное педагогическое образование.

Радикальное изменение государственной политики в сфере образования привело к обновлению системы повышения квалификации учителей. Необходимость модернизации дополнительного профессионального педагогического образования связана с изменением взглядов общества на конечный результат деятельности образовательного учреждения. Причем результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а выбор ключевых компетенций.

Смена приоритетов в дополнительном профессиональном педагогическом образовании влечет изменение подходов к определению его целей, содержания и системы оценивания уровня профессионализма учителей. На современном этапе определены основные приоритеты повышения квалификации учителей и обозначены задачи координации психолого-педагогических исследований и практической деятельности учителей.

Дополнительное профессиональное педагогическое образование в условиях смены образовательных парадигм призвано выполнять развивающую функцию (Ю.Н. Кулюткин), способствовать включению механизмов саморазвития и самосовершенствования учителя. Для реализации данной функции в системе дополнительного профессионального педагогического образования необходима адресная направленность его содержания, обеспечивающая учителей общеобразовательной школы методическими материалами, обновленными психолого-педагогическими, методическими, технологическими знаниями, что определяет актуальность формирования у них технологической компетентности.

Подходы к определению технологической компетентности учителя в настоящее время нельзя назвать однозначными. Осознание данного феномена идет через родовые и близкие понятия, отражающие сущность профессионально-педагогической деятельности и компетентности педагога.

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].

В контексте профессиональной педагогической подготовки и становления личности учителя Д.А. Белухин указывает, что учитель должен наряду с педагогическим сознанием, овладеть педагогической техникой (техника предметной деятельности, техника общения) и педагогической технологией (технология обучения, технология воспитания). В конструкт этих составляющих автор включает знания и умения технологии организации общения и совместной деятельности в процессе педагогического взаимодействия, технологии оказания педагогического воздействия. При этом компетентность в области педагогической технологии включает совокупность знаний о сущности, содержании и умении реализовать методику организации общения и различных способов совместной деятельности с учащимися; знание законов и закономерностей эффективности оказания педагогического воздействия без подавления личности. Компетентность в области педагогической техники основывается на знании и вмени определять и использовать методы. Приемы и способы обучения, воспитания, умения применять различные технические средства обучения и предметы иллюстрированного характера. Автор подчеркивает. Что именно они служат базой для осуществления плодотворной и эффективной педагогической деятельности в полном ее объеме и основой для личностного роста профессионализма педагога. [3, С.47-48].

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.

При изучении проблемы формирования технологической компетентности учителя нам представляется необходимой разработка модели данного процесса. Рассмотрение образовательного процесса в учреждении дополнительного профессионального образования как целостности возможно с позиции системного подхода, который позволяет увидеть в нем образовательную систему (Ю.К. Бабанский). К структурным компонентам данной системы мы относим целевой блок, содержательный, организационный, функциональный и квалитативный. Названные блоки, отражаясь в модели, раскрывают внутреннюю организацию процесса формирования технологической компетентности учителя и отвечают за постоянное взаимодействие между элементами данного процесса.

Блок целеполагания конкретизирует цель в задачах, решение которых предполагает формирование совокупности элементов технологической компетентности учителя. Содержательный блок отражает структурирование содержания образовательной программы повышения квалификации учителей, реализуя идеи компетентностного подхода. Реализация образовательной программы дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) включает: диагностический этап (сбор и анализ информации о реальных профессионально-педагогических затруднениях учителей с помощью входного оценивания; технологическое прогнозирование возможных затруднений; планирование ожидаемых результатов), этап конструирования и реализации (определение количества учебных часов, отбор содержания образовательной информации в зависимости от результатов входного контроля), контрольно-оценочный этап (итоговое оценивание). Компаративные результаты входного и итогового контроля позволяют судить о динамике технологической компетентности учителей.

Принимая во внимание ограниченность во времени курсового периода обучения, необходимо широкое использование возможностей самостоятельной работы слушателей (учителей) с целью решения поставленных задач. Самостоятельная работа рассматривается в данном контексте как связующее звено между предшествующей теоретической подготовкой, имеющимся опытом и приращением теоретических представлений и способов практической деятельности, входящими в состав технологической компетентности, а также перестройке профессиональных стереотипов. В ходе самостоятельной работы учителя осуществляют самопроверку качества освоения образовательной программы посредством выполнения заданий в тестовой форме. Результат продуктивной самостоятельной работы учителей – проектирование педагогической деятельности. Индивидуальная работа способствует усилению практико-ориентированной направленности обучения.

Методическое обеспечение реализации модели процесса формирования технологической компетентности осуществлялось нами посредством следующих форм работы: лекции, проблемные семинары, самостоятельная работа, выполнение контрольных работ, разработка педагогических проектов, разработка алгоритма педагогических технологий. Такие формы работы как проблемные семинары, самостоятельная работа, разработка алгоритма педагогических технологий обучения и воспитания учащихся общеобразовательной школы нацелены на актуализацию профессионально-педагогического опыта учителей и формирование новых теоретических представлений и способов педагогической деятельности, входящих в состав технологической компетентности.

Динамика достижений цели разработанной нами модели формирования технологической компетентности учителей определяется реализацией связанных с ней педагогических условий. Нами был выделен следующий комплекс педагогических условий:

Первое условие - блочно-модульное структурирование образовательной программы. Методическим механизмом реализации данного условия выступают: построение единиц учебного материала в виде блочных модулей; вариативное содержание учебных блоков за счет отслеживания изменений уровня технологической компетентности учителей; гибкое использование активных методов и форм включения учителей в процесс развития технологической компетентности.

Второе условие - обучение учителей в рамках задачной технологии, моделирующей технологическую технологию в педагогической деятельности учителя предусматривало: построение системы задач и заданий в контексте технологической компетентности; учет специфики конкретных профессиональных ситуаций.

Третье условие - инициирование рефлексивной позиции учителя осуществляется посредством: самодиагностики изменений уровня технологической компетентности; самопроекетирования методико-технологической деятельности на основе сбора-анализа личного информационного банка; самореализации личностных достижений.

Оценка уровня сформированности технологической компетентности учителей осуществлялась нами по экспертным картам оценивания степени выраженности теоретических знаний и способов профессиональной деятельности, входящих в состав технологической компетентности.

Наше исследование показало, что разработанная нами модель и педагогические условия оказывают существенное влияние на формирование технологической компетентности учителя в системе дополнительного профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1986. – 92 с.
2. Белкин, А.С. Педагогическая компетентность / А.С. Белкин, В.В. Нестеров. – Екатеринбург, 2003. – 188 с.
3. Белухин, Д.А. Личностно-ориентированная педагогика / Д.А. Белухин. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 448 с.
4. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 224 с.

УДК 373.6

Е.А. Евстратова,
г.Ханты-Мансийск

Элективные курсы в системе профильного обучения сельской школы

В статье дана характеристика элективных курсов в системе профильного обучения сельской школы.

Профильное обучение, элективные курсы.

Содержание профильного обучения детализируется через содержание базовых общеобразовательных предметов, содержание профильных общеобразовательных предметов, содержание элективных курсов. *К базовым общеобразовательным предметам*, обязательным для всех учащихся и инвариантных почти для всех профилей включают следующие: математика, история, интегративный курс обществознания для естественно научного профиля, интегративный курс естествознания для гуманитарных профилей, филология и физическая культура. *Профильные общеобразовательные предметы повышенного уровня*, определяющие общую направленность соответствующего профиля и обязательные для учащихся, выбравших данный профиль включает следующие: естественно-математический (математика, физика, химия, география, биология), социально-экономический (история, экономика, право, экономическая и социальная география, социология), технологический (специализации), универсальный для непрофильных классов.

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

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

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

Источниками конструирования содержания образования, отражающими сущность профильного обучения, являются: проблемы предметных областей наук; тексты, отражающие специфику выбранного профиля; различные виды профессиональной деятельности, соответствующие выбранному профилю; видео, аудио материалы, соответствующие профилю; СМИ, Интернет.

Мы придерживаемся точки зрения Ц.И. Логинова, который определяет учебный предмет как средство реализации содержания образования, средство передачи его с помощью педагогической инструментовки. По мнению ЛЯ. Зориной, один и тот же учебный предмет имеет несколько целей: сформировать систему знаний и умений, мировоззрение, ценностные ориентации учащихся. При этом одна из целей является приоритетной, она и определяет ведущий компонент содержания обучения. Все учебные предметы, согласно точки зрения Л.Я. Зориной делятся на следующие типы: с ведущим компонентом «научные знания»; с ведущйм компонентом «способы деятельности»; с ведущим компонентом «эстетическое воспитание»; смешанный вариант, когда ядро включает два компонента.

В условиях профильного обучения, при конструировании и содержания элективных курсов, в контексте настоящего исследования, значимой является концепция, разработанная И.И. Ильясовым и Н.А. Галатенко. Авторы предлагают структурировать учебный материал на основе выделения в познавательной деятельносги четырех основных, взаимосвязанных вида умений: умения решать типовые предметные задачи с применением знаний по дисциплине (типовые умения); умения осуществлять логические приемы на материале знаний по предмету (логические умения); умения решать нестандартные задачи с использованием знаний по учебной дисциплине (творческие умения); умения осуществлять общие приемы учебной работы (учебные умения).

На наш взгляд, первые две группы задач целесообразно решать на базовых и профильных курсах, а вторые две группы задач необходимо использовать при конструировании содержания элективных курсах, тем самым, осуществляя преемственность содержания профильного и школьного компонентов базисного учебного плана. Данная логика исследования подтверждается концепциями, разработанными Л.Я. Зориной и И.И. Ильясовым и Н.А. Галатенко.

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

Основные функции, которые выполняют элективные курсы сводятся к следующим: дополнение содержания профильного курса, «настройка» его; развитие содержания одного из базовых курсов, изучение которого в данной школе осуществляется на минимальном

общеобразовательном уровне, позволяя поддерживать изучение смежных дисциплин на профильном уровне; удовлетворение потребностей и познавательных интересов учащихся.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- элективные курсы, посвященные изучению методов познания природы;

- элективные курсы, посвященные истории предмета;

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

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

3. Элективные курсы по предметам, не входящим в базисный план. Это курсы, посвященные психологическим, социальным, культурологическим, искусствоведческим проблемам. [1, С. 218-219]

Нам предстоит интенсивное внедрение элективных курсов в программу профильного обучения в школе и доказать их существенную роль в личностном и социальном плане для каждого выпускника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каспржак, А.Г. Проблема выбора: элективные курсы в школе / А.Г. Каспржак. – М. : Новая шк., 2004.
2. Новичкова, И.А. Будущее за элективным курсом / И.А. Новичкова. – Н. Новгород, 2008. – 57 с.

УДК 378

Е.Р.Ипатова,
г.Екатеринбург

Педагогическая технология формирования социально-профессиональной мобильности студентов вуза

Исходя из признаков педагогической технологии разработан пошаговый алгоритм технологии формирования социально-профессиональной мобильности студентов вуза.

Мобильность, социальная мобильность, профессиональная мобильность.

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. Акимова, 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 // Высш. 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. – Омск, 2008. – 23 с.

УДК 746

Т.А. Кыштымова,
Л.Л. Лашкова,
г. Шадринск

Народное декоративно-прикладное искусство в системе этнокультуры хантов

Статья посвящена аспектам национальной культуры народа ханты, последовательно рассматривается национальное искусство как один из основных компонентов духовной культуры.

Ханты, этнокультура, декоративно-прикладное искусство, орнамент, малица.

Произведения народного декоративно-прикладного искусства неотделимы от всей материальной культуры прошлых и нынешних дней, местных этнических особенностей.

Коренное население Ханты-Мансийского автономного округа – ханты – относятся к финно-угорской языковой группе, отсюда историческое название этого сурового и прекрасного края – Югра.

Яркое, самобытное прикладное искусство коренных жителей – преимущественно охотников и рыболовов – тесно связано с хозяйственной жизнью, бытовым укладом и национальным мировоззрением. У хантов в недавнем прошлом хозяйство было натуральным. Они изготавливали себе все необходимое в быту и для промыслов: одежду, обувь, посуду, орудия труда. Существовало разделение труда на мужской и женский: мужчины занимались обработкой дерева, металла, кости; женщины обрабатывали шкуры, шили одежду и обувь, ткали, вязали, плели, делали утварь из бересты, металлические украшения путем литья в формы.

Даже при первом ознакомлении с народным прикладным искусством хантов невольно отмечаешь его красочность, богатство орнаментики, разнообразие техник обработки материалов. На Севере широко распространены изделия из дерева, бересты, олова и свинца, шкур оленя и пушных зверей. Тут мы встречаемся с изделиями из рыбьей кожи, циновками из травы и камыша, полотном из крапивного волокна, сосудами, сплетенными из корней кедра. С большим мастерством выполнены вышивки, покрывающие сплошь рубахи и кафтаны. Широко и разнообразно применяется цветной бисер для вышивки и ажурного плетения. Ханты любят яркие цвета в своей одежде, поэтому она так нарядна. Головы женщины, как правило, покрывают готовыми шерстяными или хлопчатобумажными платками, яркими, с крупным и броским рисунком.

Пожалуй, самым распространенным материалом в быту у хантов является береста. Они искусно изготавливают и сегодня самую разнообразную посуду из бересты для своих повседневных нужд и для продажи, изготавливают покрытие для летних жилищ, ночные колыбели (в отличие от древних – из дерева).

Берестяные изделия хантыйских мастериц вызывают восхищение разнообразием форм и украшений. В старину «применялось девять способов орнаментации этого материала: выскабливание (процарапывание), тиснение, ажурная резьба с подкладным фоном, аппликация, раскрашивание, профилировка краев, накалывание, нанесение узора штампом (штамповка), сшивание различно окрашенных кусочков бересты» [1]. В узоре по бересте наиболее полно отражено все многообразие орнаментального искусства ханты. Здесь присутствует асимметричное и симметричное расположение, частичная или полная

орнаментация предмета, построение по прямоугольной и косоугольной сетке, узоры с названиями и без них.

Богатая орнаментация берестяных сосудов особенно характерна для восточных ханты. У них было широко распространено и плетение сосудов из корней кедра. «Такие круглые сосуды с выпуклыми стенками и крышками с ремешками были настолько водонепроницаемыми, что в них грели воду» [2].

Своеобразным видом прикладного искусства является плетение из прутьев, травы, камыша различного рода циновок. Циновки на юге округа чаще всего плели из камыша, а на севере использовали траву и ивовое лыко. Когда в процессе работы пучки травы переплетались с полосками ивового лыка, получался строгий геометрический узор. Циновки широко применялись в быту, обычно их стелили на земляной пол. Некоторые виды домашней посуды хантов делали из дерева, используя для этого разные породы: березу, кедр, лиственницу, осину. Деревянные изделия, как правило, не имели украшений, однако по форме они были хорошо продуманными, целесообразными, удобными в употреблении.

Прежде у хантов было довольно широко распространено литейное и кузнечное дело. Хорошо сохранились в музейных коллекциях деревянные и каменные формы для литья. Украшения отливали женщины. Наиболее типичными являются выполненные способом литья украшения в виде ромбов, квадратов, полукружий, между которыми оставлены перегородки для пришивания к одежде. Из металлических полос выковывали ножи, различные промысловые и культовые предметы.

Наиболее интересным в художественном отношении было шитье и украшение одежды, которая здесь, в условиях Севера, имела свои особенности.

Самым древним видом одежды было платье из рыбьей кожи, которое имело равное распространение у всех групп хантов. В последствии оно было вытеснено одеждой из других групп материалов, но продолжало жить до начала 20 века, его надевали во время дождя, на рыбный и иной промысел. В своей книге В.М. Кулемзин пишет: «Об обработке рыбьих кож упоминалось еще в летописях XVII века, где сообщалось, что остяки «одеяние и обувь имеют с рыбьих кож, с осетров, стерлядей, с налимов или сомней…» [3]. Сейчас из кожи налима шьют иногда мешки для продуктов, прочные и влагонепроницаемые.

Традиционным типом одежды для мужчин и для женщин была распашная одежда с завязками впереди. Намного позже в мужской промысловой одежде этот распашной тип заменился другим – глухим: малицей, гусем, кумышем. Эти виды мужской одежды и сегодня находят применение.

Малицы шьют из шкур оленя мехом внутрь. В холодное время года на малицу надевается гусь, который кроится мехом наружу. У восточных ханты большое распространение имеет кумыш. Это глухая одежда мехом наружу. Характерным украшением кумыша являются кисточки из полос меха и сукна, пришитые на спине, нередко кумыш оторачивают светлым мехом.

Женские зимние шубы из меха – сахи. Сах – это двойная шуба, у которой подкладка всегда из меха. «Мастерицы терпеливо сшивали в полотнище для шубы сотни крошечных шкурок с лапок и хвостов пушных зверей – белок, соболей, зайцев» [7]. Верхняя часть саха из прочного сукна, вельвета и др. ткани, которая богато украшается. Орнаменты на шубах мелкие, разветвленные, сложные. Используются часто орнаменты «рога оленя», «соболь», и др. Распространенной женской летней одеждой является платье с длинными рукавами из цветной ткани. Нагрудный разрез оформляется полосками ткани с нашитыми пуговицами или вышивкой бисером. Так же обшивали запястье рукава. Поверх платья надевают распашной халат из сукна. Спереди полы украшены бисерной вышивкой, иногда почти сплошь закрывающей углы полочек, воротник в виде стойки.

Южные ханты ткали крапивное полотно для нательной одежды. В.М. Кулемзин, исследователь культуры ханты, в своей книге приводит описание процесса изготовления

крапивного полотна, но отмечает, что «ткачество было утрачено ханты в начале XX века, и теперь прекрасные образцы их вышитых рубах, кафтанов, платьев из самотканого полотна, как и ткацкий станок, можно увидеть лишь в музеях» [3]. Крапивное полотно прочно и хорошо хранит тепло. Женская одежда была обильно украшена тонкой вышивкой. Ныне, к сожалению, искусство вышивания по холсту цветными нитками утрачено.

Разновидностью вышивки является бисерное шитье по тканям и коже. Свадебные головные уборы, налобные повязки, накосники, детали одежды – все это декорировалось цветным бисером. Ханты знали две техники изготовления бисерных украшений: ажурную сетку и нашивание бисера на основу. В настоящее время очень популярны нагрудные украшения, выполненные в ажурной технике. В бисерной вышивке «предпочтение всегда отдавалось крупному непрозрачному бисеру ярких, сочных цветов (синий, белый, черный, красный)» [6].

Издавна народ ханты находил высокохудожественные формы для выражения своего восприятия мира. Основным источником народной эстетики служила красота родной природы, которая воспитывала в людях поэтическое восприятие мира, делала из них художников, создавала чудесное совершенство форм». С другой стороны, образы родной земли обязательно воплощались в предметах, имеющих практическое значение: в бытовых вещах, в хозяйственной утвари, в убранстве жилищ, в одежде, в детских игрушках.

Наиболее общим элементом в народном творчестве служит родившийся в древности орнамент, который помогает достичь органического единства композиций. Он глубоко связан с естественной красотой материала, техникой исполнения и индивидуальным для каждого мастера чувством предмета, его пластической формы.

Устное творчество хантов относит появление орнаментального искусства еще к тем мифическим временам, когда на свете появилась первая девочка Мось. «Она родилась от медведицы в берлоге, а как подросла, то сделала «такую берестяную коробочку, что просто чудо!» Когда пришли охотники, она выбросила коробочку из берлоги, чтобы дать знать: здесь есть человек». Этот эпизод выражает идею о том, что «человека отличает от зверя рукотворное искусство» [4].

Что побуждало древних мастеров украшать бытовые вещи? – Эстетическое чувство или стремление передать в закодированной форме какую-то информацию? Искусствоведы подчеркивают первый момент, этнографы предпочитают второй.

Первые публикации мотивов обско-угорского орнамента появляются в IXX веке в альбоме В.В. Стасова и у венгерского ученого А. Регули. Это были цветные образцы хантыйских вышитых узоров, где развитие получили три категории мотивов: изображение птиц, изображение деревьев, геометрические мотивы.

Говоря об орнаментальном искусстве ханты, следует отметить, что один и тот же мотив орнамента в разных местностях (ваховские, казымские, васюганские ханты) может иметь свои отличительные черты. Например, в различных источниках (этнографических исследованиях) можно обнаружить порядка шести и более мотивов «нохр» - шишка – тут присутствуют и строго геометрические, и более мягкие формы. Но всех их объединяет присутствие элемента «нохр сям» - сердце шишки, носящего, скорее всего, мистический смысл.

Орнаментальное изображение медведя «пупи хур» имеет также большое количество вариантов. В одних случаях он превращается в симметричную розетку, имеющую крайне малое сходство с прототипом, в других случаях у изображения появляется геометрический узор типа «крылья чайки». При изготовлении орнамента в технике аппликация тканью по ткани границы узора вообще размываются.

Особый статус имеет орнамент, носящий название «пупихоса лольты сир», что в буквальном переводе означает «медведь на звездах как стоит», т.е. медведь на звездах. Исследователь хантыйского орнаментального искусства Т. Молданова в своих публикациях объясняет узор следующим образом: вертикальное туловище с головой – это звездное

изображение, т.е. это освобожденный от земной материи дух медведя, тот дух, который впоследствии может стать духом дома, и будет охранять, защищать людей, помогать им. Горизонтальное расположение туловища – это его земная плоть, тот реальный зверь, который является добычей охотника. Иногда для симметрии мастерицы делают два земных изображения. Таким образом, в орнаменте показаны две составляющие медведя: он одновременно мощный, сильный дух, способный защитить человека и опасный хищник. Добывая медведя, человек уничтожает животное начало, освобождает духовное. В честь этого события устраивают «Медвежьи игрища» [5].

Можно привести много таких примеров, когда один и тот же мотив в разных местностях и у разных мастериц меняет свою форму, интерпретируется по-разному. Самобытность орнаментов ханты зачастую объясняется еще и тем, что традиционно мастерицы не зарисовывали элементы узоров, а держали в памяти и при выполнении орнамента могли варьировать мотив, вкладывая в него некое мистическое, религиозное или просто связанное с событиями рода значение.

Важнейшая функция человеческого общения – это передача знаний и опыта другим людям, прежде всего подрастающему поколению. Изучая орнаментальное искусство обских угров ученые пришли к выводу, что орнамент как знаковая система передачи информации работает и в наши дни. Представители коренного населения, глубоко знающие историю своего народа, вкладывают и считывают с орнаментального знака обширную информацию. Вероятно, поэтому в традиционной среде с детства воспитывалась глубина восприятия орнамента.

Обобщить сказанное можно следующим: во многих мотивах орнамента зашифровывалось мировоззрение народа – это поведенческие нормы, отношение к природе, мифология, которые бережно передавались из поколения в поколение.

Декоративно-прикладное искусство народа прочно связано с жизнью, бытовым укладом, обычаями и традициями человеческого общества. На протяжении многовековой истории развития народного искусства сформировались орнаментализованные изображения человека, растений, животных, приобрели символический смысл цветовые значения узоров. Образному языку народного декоративно-прикладного искусства свойственна высокая степень обобщения, символизация, художественная условность, которая и является реалистическим языком народного декоративного искусства.

В современных изделиях народного творчества орнамент, как правило, не несет такой смысловой нагрузки, а применяется более из эстетических соображений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ерныхова, Е.А. Изготовление посуды из бересты / Е.А. Ерныхова // Югра. – 1993. – № 1. – С. 52-59.
2. Ерныхова, Е.А. Коробка из бересты / Е.А. Ерныхова // Югра. – 1993. – № 3. – С. 55.
3. Кулемзин, В.М. Знакомьтесь: ханты / В.М. Кулемзин, Н.В. Лукина. – Новосибирск : Наука, 1992. – 136 с.
4. Лукина, Н.В. Мифы, предания, сказки хантов и манси / Н.В. Лукина. – М. : Наука, 1990. – 567 с.
5. Молданова, Т.А. Орнаментальное искусство народов манси и ханты / Т.А. Молданова // Югра. – 1992. – № 1. – С. 26.
6. Молданова, Т.А. Хантыйские узоры из бисера / Т.А. Молданова // Югра. – 1993. – № 12. – С. 50.
7. Сязи, А.М. Декоративно-прикладное искусство хантов Нижней Оби/А.М. Сязи. — Тюмень, 1995. – 169 с.

УДК 37.016:53

А.А.Малахов,
г. Шадринск

Технология контекстного обучения при построении студентами развивающего урока по физике

В статье рассмотрены вопросы теории и практики организации контекстного обучения при построении студентами развивающего урока по физике в рамках дисциплины «ДОУ» «Технологии профильного обучения».

Контекстное обучение, технология контекстного обучения, учебная деятельность, квазипрофессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность.

В психологии контекст связан с понятием «ситуация» (система условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность). В ситуацию включаются и внешние условия, и сами субъекты обучения. Основная роль контекста в процессе переработки информации студентом – определить смысл продукта восприятия.

По мнению А.А. Вербицкого, **контекстное обучение** - форма активного обучения, предназначенная для применения в высшей школе ориентированная на профессиональную подготовку студентов и реализуемая посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности; контекстное обучение - концептуальная основа для интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной, практической) [2].

Контекстное обучение опирается на теорию деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, пристрастной деятельности субъекта. Особое внимание в контекстном обучении обращается на постепенный, поэтапный переход студентов от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности (деловые и дидактические игры) и, потом, к учебно-профессиональной деятельности (НИРС, практики).

Главная задача контекстного обучения состоит в оптимизации преподавания и учения с опорой на продуктивное мышление, поведение, общение.

Реализация контекстного подхода к обучению студентов педагогического вуза, призвана решать следующие противоречия:

1. В процесс обучения студент усваивает лишь содержание образовательных предметов, то есть познает профессиональную деятельность как часть. Социальный контекст, в котором он будет работать – субъект-субъектные отношения, остается гранью познания;
2. Противоречие **-** между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения. Студент получает информацию, которая оторвана от смыслообразующих контекстов его будущей профессии;
3. Противоречие **-** между способом существования культуры как динамического явления и между способом ее представления в учебных текстах в форме статических знаковых систем;
4. Противоречие - между целями (задачами) преподавателя и студента в процессе обучения. В педагогической практике цели студенту задаются преподавателем, поэтому теряют личностный смысл.

Применительно к вузовскому обучению усвоение умений и навыков студентами сталкивается со следующей трудностью - овладение профессиональной деятельностью обеспечивается в рамках и средствами качественно иной деятельности - учебной, которая характеризуется своими собственными особенностями; сами формы учебной деятельности не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности. Чтобы сформировать специалиста, надо обеспечить переход от одного типа деятельности (познавательной) к

другому (профессиональному) с соответствующей сменой потребностей, мотивов, целой, действий, средств, предметов и результатов. С точки зрения технологии контекстного обучения информация должна даваться в контексте будущего труда, с прицелом будущего профессионального использования: знания, умения, навыки даются не как предмет, на который должны быть направлена активность студента, а в качестве средства решения задач деятельности специалиста - два этапа развития одной и той же деятельности в генезисе.

При моделировании учебно-воспитательного процесса контекстного типа единицей работы преподавателя и студента становится ситуация. Технология контекстного обучения состоит из трех базовых форм деятельности: учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональная, воплощающаяся в играх; учебно-профессиональная (НИРС, педагогическая практика). Этим трем формам деятельности, по мнению В.А. Шершнёвой и Е.А. Перехожевой [3], следует сопоставить три обучающие модели: семиотические, имитационные, социальные.

Семиотические обучающие модели включают систему заданий, предполагающих работу с текстом и переработку знаковой информации. Единицей работы студента является речевое действие - слушание, говорение, чтение, письмо. Средством работы является информация.

В имитационных обучающих моделях учебные задания предполагают выход студента за рамки знаковой информации, соотнесение ее с будущей профессиональной деятельностью, осмысление знаний, которое происходит тогда, когда студент включает себя в ситуацию решения каких-то профессиональных задач – составление конспекта урока, составление системы компетентносто-ориентированных заданий. В этом случае единицей работы оказывается предметное действие. Средством работы будет - контекст.

В социальных обучающих моделях задания должны выполняться в совместных, коллективных формах работы участников учебного процесса. Такие совместные поиски решения проблемы дают опыт коллективной работы в будущей профессиональной среде. Эта модель реализуется в деловых и учебных играх, НИРС. Единицей деятельности студента становятся поступки. Средством работы, формирующим ценностное отношение личности к труду, людям и природе служит подтекст.

Таким образом, содержание подготовки специалиста, включает два слагаемых: предметное содержание, которое обеспечивает профессиональную компетентность специалиста, и социальное, обеспечивающее способность управлять учебной деятельностью учащихся.

Для построения контекстного обучения используется, как правило, следующие виды профессионального контекста в обучении – социальный контекст (ценностно-ориентационный, личностный) и предметный (учебно-методический, управленческий).

К технологиям активного обучения, например, относятся следующие:

- имитационные (игровые и неигровые) технологии;
- неимитационные технологии (включающие проблемное обучение);

В основе *имитационных технологий* лежит имитационное или имитационно-игровое моделирование, т.е. воспроизведение в условиях обучения с той или иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальной системе. Имитационно-игровое моделирование предполагает наличие ролей, игровую процедуру в работе с моделью, т.е. общение обучаемых между собой и с преподавателями в процессе имитации.

Разыгрывание ролей (инсценировки) представляет собой игровой способ анализа конкретных ситуаций во время, например, урока, в основе которых лежат проблемы усвоения учебного материала, проблемы взаимоотношений между субъектами обучения, проблемы совершенствования стиля и методов руководства. Этот метод активного обучения контекстного типа направлен на развитие поведенческих умений как профессионального, так и социального характера и предполагает введение определенных элементов

театрализации, поскольку представление ситуации, ее анализ и принятие решений осуществляются в лицах.

В подготовке игры можно выделить следующие операции:

1. *Выбор темы и диагностика исходной ситуации.* Темой может быть практически любой раздел учебного курса физики. Желательно при этом, чтобы учебный материал имел практический выход, где возможна интеграция физических и астрономических знаний;

2. *Формирование целей и задач.* Цели и задачи формируют с учетом не только темы, но и исходной ситуации. В одной ситуации, но с разными целями можно по-разному построить игру. Для этого надо соответствующим образом расставить акценты и сформулировать цели на каждом этапе или операции;

3. *Определение структуры.* Структура определяется с учетом целей, задач, темы, состава участников;

4. *Диагностика игровых качеств участников дидактической игры.* Проведение занятий в игровых формах будет эффективно, если действия преподавателя обращены не к абстрактному студенту, а к конкретному человеку или глубоко изученной группе людей;

5. *Диагностика объективных обстоятельств.* В данном случае рассматривается вопрос о том, где, как, когда, при каких условиях и с какими предметами будет проходить игра, т.е. оцениваются ее внешние атрибуты.

При подготовке к игровой деятельности следует соблюсти следующие методические требования:

1. Игра — логическое продолжение и завершение конкретной теоретической темы (раздела) учебной дисциплины, практическим дополнением к теме (разделу) или же завершением изучения дисциплины в целом;

2. Максимальная приближенность к реальным условиям;

3. Создание атмосферы поиска и непринужденности;

4. Тщательная подготовка учебно-методической документации;

5. Четко сформулированные задачи, условия и правила игры;

6. Выявление вариантов возможных решений указанной проблемы;

7. Наличие необходимого оборудования.

Основной единицей моделирования контекстного обучения является ситуация. С точки зрения профессиональной деятельности ситуация - это совокупность взаимосвязанных фактов, явлений и проблем, характеризующих субъект-субъектные отношения в процессе обучения, требующих от учителя соответствующих активных действий (анализ ситуации, формирование плана действий, принятие решения, оценка результатов деятельности и т.д.).

К основным требованиям, которым должна отвечать учебная ситуация, относятся:

1. Ситуация должна иметь реалистическую основу или взята прямо «из жизни»;

2. В учебной ситуации должно содержаться несколько проблемных вопросов, которые студенты должны выделить и прокомментировать в терминах изучаемой концепции;

3. Учебная ситуация не должна быть односложной, например, рассматривать только содержание учебной деятельности. Проблема научения, затрагивает методические, психолого-педагогические вопросы. Важно, чтобы обучаемые в анализе ситуации применяли идеи курса.

К неимитационным технологиям и приемам контекстного обучения относят, как правило, проблемное обучение. Для проблемного обучения характерно, что учебный материал не дается, а задается как предмет поиска.

Структурной единицей проблемного обучения следует считать проблемную ситуацию и процесс ее разрешения. Конкретным способом выражения проблемы служат познавательные задачи и вопросы. Структуру проблемного обучения можно схематически представить как систему проблемных ситуаций, каждая из которых включает в себя

соответствующую задачу (или вопрос), систему средств обучения и деятельность по преобразованию условий задачи и получению искомых результатов.

Предъявлением или конструированием задачи цикл проблемного обучения только начинается. Необходимо обеспечить руководство анализом задачи, ее решением, воплощением полученных результатов в практику. Все основные звенья (этапы) анализа и решения задачи представляют собой структурные элементы проблемного обучения:

1) обнаружение противоречий, несоответствий, неизвестных моментов в подлежащем изучению материале, осознание их как трудностей, возникновение стремления к их преодолению (создание проблемной ситуации); формирование задачи;

2) анализ условия задачи, установление зависимостей между данными, между условием и вопросом;

3) членение основной проблемы на подпроблемы и составление плана, программы решения;

4) актуализация знаний и способов деятельности или приобретение недостающих знаний и соотнесение их с условием решаемой задачи;

5) выдвижение гипотезы (или гипотез); поиск «ключа», идеи решения;

6) выбор и осуществление системы действий и операций по обнаружению искомого (собственное решение);

7) проверка решения;

8) конкретизация полученных результатов, а также установление связи полученных выводов с известными ранее теоретическими положениями, законами, зависимостями и возможных следствий, вытекающих из полученных результатов, выявление новых проблем, подлежащих решению.

В заключении приведем схему анализа (самоанализа) урока студентами, которая использовалась:

– при составлении ими развивающих уроков по физике с опорой на педагогические рекомендации Э.М. Браверман [1];

– при обсуждении урока в результате разыгрывания ролей в имитационной технологии обучения.

Краткая схема анализа развивающего урока

Мотивационно-ориентационный аспект

1. Смог ли будущий учитель обеспечить мотивационную готовность и положительный эмоциональный настрой учащихся к работе на уроке? Какие педагогические приемы для этого были использованы?

2. Насколько точно и доходчиво разъяснены целевые ориентиры учебного занятия? Стали ли они личностно значимыми для учеников?

3. Нацелена ли деятельность педагога на развитие индивидуальности учащихся, на формирование их способности к саморазвитию?

Содержательный аспект

1.Является ли адекватным отобранный учебный материал по физике требованиям образовательной программы, целям, задачам и ведущим идеям урока?

2.Смог ли учитель правильно определить групповые и индивидуальные познавательные возможности учащихся, установить взаимосвязь учебного материала с субъектным опытом ребенка?

3.Пытался ли будущий учитель сформировать системное представление учащихся об изучаемом явлении или процессе, выявить в нем наиболее важное и характерное, обнаружить и установить внутрипредметные и межпредметные связи?

4.Очевидна ли практическая направленность учебного материала. его значение для формирования эмоционально-волевой сферы, ценностных отношений и творческих способностей ребенка?

Организационный аспект

4. Какие педагогические приемы использовались для актуализации и обогащения субъектного опыта учащихся?

5. Предусматриваются ли диалоговые и полилоговые формы общения в ходе учебного занятия?

6. Стимулировал ли будущий учитель «учеников» к коллективному и индивидуальному выбору вида задания и формы его выполнения?

7. Создавалась ли на уроке ситуация успеха для каждого учащегося? Чувствовалось ли проявление педагогом толерантности и доверия в учебном взаимодействии?

8. Были ли созданы на уроке условия для проявления самостоятельности учащихся? Оптимальна ли мера помощи учителя? Учитывался ли индивидуальный темп и стиль учебной деятельности учащихся?

9. Присущ ли домашним заданиям дифференцированный характер? Обладали ли ученики реальным правом выбора домашнего задания?

Оценочно-результативный аспект

7. Стали ли предметом оценочных суждений учителя не только правильность ответа, но и его оригинальность, а также рациональность путей и способов выполнения учебного задания?

8. Способствовала ли оценочно-аналитическая деятельность учителя формированию положительной Я-концепции личности учащихся, выработке у ребенка индивидуального стиля познания?

Ниже приведены конспекты развивающих уроков, предложенные студентами в рамках дисциплины «ДОУ» «Технологии профильного обучения». Материалы урока, посвященные изучению магнитного поля Земли, использовались в региональном профессиональном конкурсе среди студентов педагогических вузов «Я - Учитель», проходившем в г. Екатеринбург 18 апреля 2012 г. В данном конкурсе Бабинов Александр занял второе место, уступив лидеру всего один балл.

ЛИТЕРАТУРА

1. Браверманн, Э.М. Конструируем развивающий урок / Э.М. Браверманн // Физика в шк. – 2010. – № 1. – С. 52 – 56.

2. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высш. образование в России. – 2006. – №11. – С. 39-46.

3. Шершнёва, В.А. Педагогическая модель развития компетентности выпускника вуза / В.А. Шершнёва, Е.А. Перехожева // Высш. образование в России. – 2008. – №1. – С. 152-155.

УДК 378

О.В.Чащина,
г.Шадринск

Педагогические условия формирования эколого-валеологической готовности студентов педвуза

Статья содержит перечень и анализ педагогических условий формирования эколого-валеологической готовности студентов педвуза. Развернутые характеристики каждого из условий охватываю как общепедагогический, так и частнометодические аспекты вузовского образования.

Эколого-валеология, эколого-валеологическая готовность, условие, интегративно-деятельностный подход, аксиологический подход

В настоящее время в вузах с большим или меньшим успехом предпринимаются попытки выявить условия эффективного эколого-валеологического образования студента как будущего учителя. Разрабатываются специальные курсы, обновляются программы традиционных дисциплин. На данный момент пока не существует надежных ориентиров определения условий формирования эколого-валеологической готовности будущего учителя.

Необходимость совершенствования процесса формирования эколого-валеологической готовности студентов педвуза вызвана ростом социальных требований к высшей школе, усилением потребности общества в высококвалифицированных специалистах, а также целым рядом недостатков в деятельности педагогических вузов по подготовке будущих учителей к эколого-валеологической деятельности с учащимися.

Проводя лишь отдельные мероприятия, невозможно решить эту проблему, поэтому необходим научно-обоснованный комплекс условий, способствующий разрешению данной ситуации. В философии понятие «условие» рассматривается как отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он не сможет существовать [4].

Комплекс условий определенного явления образует среду его протекания, возникновения, существования и развития. Понятие «условие» используется в современных исследованиях при характеристике целостного педагогического процесса, отдельных его сторон и составных частей.

Рассмотрение процесса формирования у будущих учителей эколого-валеологической готовности предполагает выявление условий, обеспечивающих его успешное развитие. Это основывается на анализе задач, поставленных перед общеобразовательной и высшей школой современным обществом, особенностях формирования эколого-валеологической готовности и подготовки будущих учителей к данной деятельности в школе. Педагогические условия совершенствования процесса формирования эколого-валеологической готовности студентов педвуза представляют собой комплекс мер, способствующих повышению эффективности процесса формирования эколого-валеологической готовности студентов педвуза. Данные условия выделяются нами с учетом цели подготовки (формирования эколого-валеологической готовности студентов педвуза) и предложенной нами структуры понятия «эколого-валеологическая готовность».

Под необходимыми условиями эффективного функционирования процесса формирования эколого-валеологической готовности будущих учителей мы понимаем условия, без которых процесс формирования эколого-валеологической готовности реализуется не в полной мере. Необходимость введенных нами условий вытекает из анализа научной литературы, опыта работы вуза, путей построения предлагаемой системы и результатов констатирующего этапа эксперимента. Достаточность следует из результатов опытно-поисковой работы. Под достаточными условиями процесса формирования эколого-валеологической готовности студентов педвуза понимаются условия, при введении которых процесс формирования эколого-валеологической готовности студентов педвуза осуществляется максимально эффективно.

По нашему мнению, процесс формирования эколого-валеологической готовности у студентов педвуза будет осуществляться более эффективно при следующих условиях:
- обеспечение целостности и личностной направленности осуществляемого процесса на основе применения интегративно-деятельностного и аксиологического подходов;
- усиление практической направленности эколого-валеологического образования студентов;
- наполнение учебного плана педагогического вуза эколого-валеологическим содержанием.

Раскроем каждое из условий эффективного осуществления процесса формирования эколого-валеологической компетентности у студентов педвуза.

Обеспечение целостности и личностной направленности осуществляемого процесса на основе применения интегративно-деятельностного и аксиологического подходов.

Рассматривая формирование эколого-валеологической готовности студентов педагогических вузов как сложный и многофакторный процесс, полноценное изучение которого не может осуществляться в одном аспекте, необходимо использовать для его исследования такие теоретико-методологические подходы, которые обеспечивали бы организационную компетентность его теоретического построения. Выбор теоретико-логических подходов определяет, во-первых, ключевые аспекты, во-вторых, практический аппарат исследования, и, в-третьих, терминологический аппарат исследования.

Наиболее полно решение такой задачи способны обеспечить *интегративно-деятельностный и аксиологический подходы*. Их взаимодополняющая разработка позволяет, во-первых, осуществить комплексное исследование процесса формирования эколого-валеологической готовности студентов педагогического вуза, и, во-вторых, построить эффективно функционирующую модель данного процесса.

Интегративно-деятельностный подход рассматривает явления и процессы как сложные системы, целостность которых достигается на основе интеграции составляющих их элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии. Но интегративно-деятельностный подход не в полной мере решают проблему готовности будущих учителей к эколого-валеологической работе в школе, и дополняется аксиологическим подходом, который рассмотрен в трудах А.Г. Здравомыслова, В.А. Караковского, А.В. Кирьяковой, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина и др.

В исследовании мы исходим из того, что в процессе формирования эколого-валеологической готовности ценностные аспекты составляют важнейшие элементы. В самих ценностных категориях выражены предельные ориентации знаний, интересов, предпочтений различных общественных групп и личностей.

Система объективно существующих ценностей (целей, средств, отношений, качеств и знаний) порождает в сознании будущего педагога личностную систему эколого-валеологических ценностных ориентации. Важно, чтобы она существовала не только в сознании, в мыслях, но и в реальных профессионально-ориентированных действиях и поступках.

В условиях современного экологического кризиса актуальным представляется *усиление практической направленности эколого-валеологического образования студентов.* Данное условие мы выделили по причине того, что профессиональная деятельность учителя носит ярко выраженный практический характер. Эколого-валеологические задачи, включенные в систему практических заданий, позволяют диагностировать не только уровень знаний и умений обучаемых, но и их качественные характеристики.

Процесс формирования эколого-валеологической готовности студентов педвуза носит поэтапный характер и предусматривает постепенное продвижение студентов с одного уровня на другой. Использование системы практических заданий позволяет сделать этот процесс управляемым.

В целевую установку практических занятий мы включаем следующие задачи:

- закрепить и углубить научно-теоретические знания, полученные студентами на лекциях и в процессе самостоятельной работы;
- приобрести практические умения и навыки в организации природоохранной и здоровьесберегающей деятельности;
- научиться решать задачи эколого-валеологического содержания и применять их в профессиональной деятельности.

В дидактическом плане значимость практических занятий определяется местом, которое занимает проблема выработки у обучаемых умений и навыков.

На наш взгляд процесс формирования умений и навыков представляет широкие возможности для решения различных воспитательных задач:

- формирование необходимых профессионально-педагогических качеств – ответственность, собранность, самостоятельность, энергичность;

- формирование самостоятельности и активности действий, настойчивости в преодолении трудностей;

- совершенствование интеллектуальных качеств студентов – глубины и быстроты мышления, критичности и логичности, способности творчески решать профессиональные задачи.

Итак, выделение данного условия для повышения эффективности процесса формирования эколого-валеологической готовности студентов педвуза обусловлено следующим:

- деятельность учителя носит практическую направленность;

- выделенное условие обеспечивает формирование нормативно-деятельностного компонента эколого-валеологической готовности студентов педвуза.

Важнейшим педагогическим условием формирования эколого-валеологической готовности студентов педагогического вуза является *наполнение учебного плана педагогического вуза эколого-валеологическим содержанием.*

Поскольку самым эффективным образовательным средством является целостная образовательная среда, организованная специальным образом, а не отдельные, пусть даже приоритетные области образования, то естественно было бы обозначить эту реальность некоторым понятием, например эколого-валеологизация образовательного процесса.

Проблема экологизации и валеологизации образования обуславливается, с одной стороны, приоритетностью эколого-валеологического образования, а с другой – недостаточной научной и практической их разработкой.

Для мотивированного и эффективного внедрения эколого-валеологии в педвузовскую подготовку необязательны радикальные или революционные преобразования учебных планов. Достаточно целесообразно использование возможностей, заложены в эти планы, при квалифицированной реализации их соответствующими коллективами вузовских педагогов. Выявленное педагогическое условие позволяет реализовать основные задачи формирования эколого-валеологической готовности студентов; глубокое и всестороннее овладение культурой природопользования и здоровьесбережения; формирование представления об окружающей среде; воспитание позитивного отношения к природе и своему здоровью, обеспечивающим прогресс всего человечества; формирование осознанных позитивных ценностных ориентаций личности по отношению к окружающей среде и своему здоровью и т.д.

Таким образом, эффективное формирование эколого-валеологической готовности студентов педагогических вузов обеспечивается реализацией комплекса педагогических условий, являющихся необходимыми и достаточными для осуществления данного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Орехова, Т.Ф. Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования : монография / Т.Ф.Орехова. – Магнитогорск : МаГУ, 2004. – 352 с.

2. Пономарева, Л.И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования : монография / Л.И. Пономарева. – Шадринск, 2009. – 463 с.

3. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В.А. Сластенин. – М. : Магистр-Пресс, 2000.

4. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 60 с.

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37. 035

Л.А.Дорошук,
г. Шадринск

Методологические основания воспитания основ гражданственности у старших дошкольников в условиях учреждений дополнительного образования

Предметом исследования является воспитание гражданственности у детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования. Рассмотрение методологических подходов, позволяющих подойти к решению данной проблемы.

Гражданственность, дополнительное образование, методологические подходы, система, личность, деятельность, социум, культура.

Вопросы гражданского воспитания молодого поколения в духе любви к Родине и преданности Отечеству законопослушных граждан государства всегда стояли в центре внимания ученых на протяжении всей истории развития человечества. Великие философы, педагоги уделяли этому вопросу значительное внимание с древнейших времен. В разные периоды развития педагогической науки гражданское воспитание рассматривалось как необходимая составная часть воспитательного процесса, причем решение этой проблемы от политических, социально-экономических условий конкретной страны в определенный период ее развития. Это обуславливает изменение подходов к пониманию сущности гражданственности, определению целей, задач, содержания гражданского воспитания в разные периоды развития страны, что делает данную проблему актуальной в современных условиях [5]. В настоящее время воспитание гражданственности и любви к Родине определяется законом РФ об образовании в качестве одного из принципов государственной политики в области образования [4].

Воспитание основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста становится в настоящее время предметов многих исследований, это обусловлено тем, что период дошкольного детства – это самый ответственный период, поскольку определяются основы гражданственности, нравственности, духовности, формируются социальные установки, отношение к себе, людям, обществу. В условиях социальной нестабильности, обострения национальных отношений, утраты духовной ориентации важной становится роль детских образовательных учреждений, особенно учреждений дополнительного образования как гаранта гражданственности и общественной нравственности. Время ставит общество перед необходимостью пересмотреть педагогические позиции, внести изменения в содержание и формы воспитательной работы с дошкольниками, т.е. следует искать, находить, осмысливать новые направления гражданского воспитания, духовного совершенствования.

Как показывают педагогические исследования, большинство родителей не могут своими силами обеспечить систематическое, полноценное развитие своих детей в дошкольном возрасте, в связи с острой нехваткой мест в дошкольных образовательных учреждениях, поэтому всё более привлекательными для родителей становятся дошкольные образовательные комплексы при учреждениях дополнительного образования детей, которые обеспечивают ребенку возможность посещать в одном месте занятия по различным направлениям.

Система дополнительного образования располагает многообразными, но не полностью используемыми возможностями воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста. Различные виды совместной деятельности в учреждениях дополнительного образования, где самореализация и самоопределение дают возможность естественного вхождения в систему открытых гражданских отношений, где вырабатываются необходимые навыки социального взаимодействия, есть способ формирования гражданских качеств личности. Таким образом, положение о том, что учреждения дополнительного образования являются для подрастающего поколения школой гражданского становления в современных условиях, а для общества возможностью и способностью влиять на становление и развитие его молодых граждан, является весьма принципиальным [3]. При этом особенно важным становится определение методологических основ исследования обозначенной проблемы.

Методология как инструмент познания и преобразования окружающей действительности определяет основные направления исследования, обеспечивает его объективность и эффективность. В общенаучном понимании методология представляет собой систему принципов научного исследования, совокупность методов исследования и обработки данных; учение о принципах, формах и способах научно-исследовательской деятельности. При этом важно отметить, что именно выбор методологии исследования обуславливает эффективность и достоверность полученного знания. В современных философских исследованиях подчеркивается деятельностный характер методологии, отмечается, что методология – это не только орудие теоретического познания, но и преобразования действительности [5].

Инструментом реализации методологичских оснований научного анализа педагогических явлений и процессов является методологический подход. В общепринятом понимании слово «подход» означает совокупность приемов, способов, используемых для воздействия на кого-либо, изучения чего-либо, ведения дел. Исследовательский подход определяется как исходный принцип, исходная позиция исследователя [1].

Каждый методологический подход может быть соотнесен с определенным уровнем методологии науки. Общенаучный уровень методологии представлен системным подходом, который рассматривается как направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит объектов как систем [7].

Учреждения дополнительного образования – составная часть системы образования и воспитания детей дошкольного возраста, ориентированная на свободный выбор и освоение дополнительных образовательных программ. Цель – развитие мотивации детей к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению, адаптации к жизни в обществе, приобщение к здоровому образу жизни. Дополнительное образование дополняет образовательное пространство до его целостности, является самой гибкой подсистемой, способно обеспечивать непрерывность и преемственность образования. При изучении системы дополнительного образования следует описывать ее как самостоятельную развивающуюся целостность, состоящую из ряда компонентов и характеризуемую уровнем достижения результатов, в нашем исследовании – воспитание основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста. Системный подход позволяет рассматривать воспитание основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования как целостную систему с определенной структурой и наличием взаимосвязей между компонентами, функционирующими в единстве.

На конкретно-научном уровне методологии анализ воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования обеспечивается личностно-деятельностным подходом.

Личностно-деятельностный подход включает два компонента: личностный и деятельностный, которые неразрывно связаны друг с другом. Личностный подход в широком смысле слова полагает, что в центре внимания находится человек и все его психические свойства и состояния: его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад. Деятельность характеризуется такими признаками как предметность, мотивированность и целенаправленность. Личностно-деятельностный подход рассматривает личность как субъект деятельности, определяющей характер этой деятельности и общения.

В целом личностно-деятельностный подход в воспитании гражданственности означает, что, прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача воспитания – создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной и саморазвивающейся личности. «Личностный» компонент этого подхода означает, что все обучение и воспитание строится с учетом прошлого опыта обучающегося, его личностных особенностей в субъектно-субъектном взаимодействии. Обучение «преломляется» через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т.д.; оно принимает их и соразмеряется с ними. Личность находится в центре обучения, образования, воспитания Соответственно все образование, центрируясь на обучающемся, на его личности, становится антропоцентрическим по цели, по содержанию и формам организации [6].

Методико-технологический уровень методологии представлен социокультурным подходом, рассматривающим общество как единство культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека. Сама личность при социокультурном подходе рассматривается как связанная с обществом как системой отношений и культурой, так совокупностью ценностей и норм. Констатация того, что человек формируется как культурно-историческое существо, усваивая в ходе своей жизнедеятельности материальные и духовные ценности, созданные другими людьми (его предшественниками и современниками) не вызывает никаких сомнений. Как не вызывает сомнений и тот факт, что такие социокультурные факторы, как язык, индустриализация, образование, институт семьи, обычаи, традиции и т.д., являются детерминантами по отношению к уровню и темпам развития всех членов общества.

Усвоение социокультурного компонента дошкольниками позволяет учитывать активность, субъектность и индивидуальность каждого ребенка, соотносить темы усвоения знаний, умений, навыков с индивидуальными возможностями и потребностями, избегать директивных форм воздействия на личность ребенка, приучать воспитанников к самостоятельности и формировать у них умение адаптироваться к изменяющимся условиям среды. Социокультурный подход в воспитании основ гражданственности у дошкольников основывается на использовании комплекса воздействующих на него ценностей. Социокультурное пространство каждого поколения воспитанников учреждений дополнительного образования, помимо ценностей, состоит: из определенных значений, ведущих понятий, системы символов. Именно в социокультурной среде происходит идентификация индивида как личности, как социального субъекта, как патриота и гражданина.

Использование системного, личностно-деятельностного и социокультурного подходов позволяет моделировать процесс воспитания основ гражданственности у дошкольников в условиях учреждений дополнительного образования. Патриотизм и гражданственность включают в себя взаимосвязанную совокупность нравственных чувств и черт поведения. Любовь к Родине и служение интересам государства – вот что могло бы помочь подняться на ноги нашему современному обществу. Все это во

многом по-новому ставит сейчас вопросы воспитания патриотизма и гражданственности в учреждениях дополнительного образования.

В настоящее время большое значение приобретает поиск и разработка инновационных подходов к патриотическому воспитанию, в особенности в учреждениях дополнительного образования. Духовный, творческий патриотизм надо прививать с раннего детства. Воспитание чувства гражданственности включает в себя решение задач не только нравственно-патриотического, но и трудового, умственного, эстетического, а также физического воспитания [2].

Быть гражданином, патриотом – вот неотъемлемая часть нашей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов, В.В. Общие основы педагогики [Текст] : учеб. для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М. : Просвещение, 2006. – 574 с.

2. Воспитание у дошкольника чувства гражданственности [Электронный ресурс] // allbest.ru. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00357954_0.html.

3. Дорошук, Л.А. Воспитание основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования [Текст] : автореф. дис. … канд. пед. наук / Л.А. Дорошук. – Шадринск, 2011. – 22 с.

4. Ипполитова, Н.В. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки [Текст] / Н.В. Ипполитова [и др.]. – М. : МАНПО, 2010. – 245 с.

5. Личностно-деятельный подход в образовательном процессе [Электронный ресурс] // shenev.ru. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://shenev.ru/ket/li.htm.

6. Российская Федерация. Законы. Об образовании [Текст] // Бюл. комитета по высш. шк. Мин-ва науки, высш. шк. и техн. политики РФ. – 1993. – №1. – С. 1-43.

7. Уваров, В.М. Методы педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие / В.М. Уваров. – Нижний Тагил, 2002. – 87 с.

УДК 373.29

А.В.Качалова,
г. Шадринск

Педагогическая характеристика индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе

Дана педагогическая характеристика понятия «индивидуальная траектория», выделено функциональное поле индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе

Траектория, индивидуальная траектория, образовательный процесс.

Актуальность исследования проблемы конструирования индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе связана с необходимостью поиска актуальных методов и средств, способствующих организации процесса формирования познавательной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе. В этих условиях особую значимость приобретают педагогические средства, способные усилить положительное

влияние на готовность ребенка к обучению в школе. В качестве такого средства мы обозначили индивидуальную траекторию.

В современной педагогической литературе встречается смысловое многообразие понятия «индивидуализация»: индивидуально-специфическое влияние, индивидуальный подход, индивидуальный маршрут, индивидуальная образовательная траектории и др.

Включение и смысловое наполнение понятия «траектория» в педагогическую лексику связано с личностно-ориентированной парадигмой образования, опирающимся на поддержание и развитие в человеке механизмов самореализации, саморегуляции, самоопределения, необходимых для самобытного социально-личностного, индивидуально-творческого или профессионального становления личности. [12]

А.В. Хуторской рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании. Под личностным потенциалом автор понимает совокупность деятельностных, познавательных и творческих способностей. [12] Н.Н. Суртаева объясняет индивидуальную образовательную траекторию как определенную последовательность элементов учебной деятельнбости каждого учащегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующую его способностям, возможностям и интересам, осуществляемую при координирующей, организующей и консультирующей деятельности педагога. [10] Ученые (С.А. Вдовина, Е.А. Гутковская, Г.А. Климов, В.С. Мерлин и другие) рассматривают индивидуальную образовательную траекторию как проявление стиля учебной деятельности каждого ученика, зависящего от его мотивации, обучаемости и осуществляемое в сотрудничестве с педагогом. [2, С. 56-61]

Необходимость разработки индивидуальной траектории в образовательном процессе отмечается в трудах Е.Ю. Володина, Л.П. Качаловой, Н.Б. Крыловой, Н.В. Митяш, П.С. Лернера, А.П. Тряпициной. Авторы сходятся в том, что индивидуальная траектории в образовании это персональный путь развития и реализации личностного потенциала личности. Возможность индивидуальной траектории образования личности предполагает выбор способа логического познания, энциклопедического или углубленного изучения, ознакомительного или расширенного усвоения темы.

Сохранение логики предмета, его содержательных основ достигается с помощью фиксированного объема образовательных объектов и связанных с ним проблем, которые наряду с индивидуальной траекторией обеспечивают достижение нормативного образовательного уровня. [4, С. 82]

Л.П. Качалова дает определение индивидуальной траектории в аспекте личностно-ориентированного подхода и указывает, что это целенаправленная деятельность педагога, определяющая индивидуальный путь развития ребенка, которая реализуется через содержательное, деятельностное, процессуальное направления. Автором подчеркивается, что индивидуальная траектория не может быть подменена индивидуальным образовательным маршрутом, который предусматривает оперативно регулируемое пополнение знаний, самооценки, которые несомненно важны, но не могут быть единственными в индивидуальном самодвижении личности. Индивидуальная траектория, как указывает автор, определяется логикой поддержки и сопровождения, следует за индивидуальным движением мотивов, потребностей и интересов личности, базируется на единстве СО и САМОпроцессов и обеспечивает создание условий для саморазвития личности ребенка.[8, С.59]

Следовательно, под индивидуальной траекторией формирования познавательной готовности старшего дошкольника к обучению в школе можно понимать персональный путь развития и реализации личностного потенциала дошкольника, который

определяется целенаправленной деятельностью педагогов, и которая реализуется через ряд направлений: содержательное (вариативные программы); деятельностное (специальные занятия); процессуальное (организационный аспект).

Для конструирования индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе педагог дошкольного образовательного учреждения должен владеть специальными умениями: аналитические – умение наблюдать, анализировать и оценивать уровень развития, воспитанности и обученности ребенка, оценивать состояние реально существующих педагогических явлений; проектировочные – умения проектировать результаты педагогических воздействий, прогнозировать трудности в воспитании и обучении детей; умения, направленные на контроль за ходом процессов и регулировку их; умения, направленные на оценку полученных результатов и определение новых педагогических задач. (9)

В контексте конструирования индивидуальной траектории развития личности Л.П. Качалова выделяет конструктивные умения, рефлексивные умения, умения педагогического планирования и отмечает в качестве их основного ядра умение педагогов оперативно и адекватно оценивать уровень выполнения выдвинутых целей, с одной стороны, и, «вхождение» в проблемы ребенка с точки зрения их разрешимости за счет самодвижения под руководством педагогов. [3, С.134]

Для определения функций индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе необходимо, на наш взгляд, соотнести данное положение с парадигмой личностно-ориентированного образования, предложенной В.А. Сухомлинским: образование это становление человека, обретение им себя, своего образа: неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала; педагог исходит из того, что у каждого ребенка в его деятельности, поведении, поступках есть личностный смысл, есть личностная значимость, на которые и следует опираться; необходимо сохранять и восстанавливать в человеке смысл жизни, личную свободу, нравственность и духовность; формирование личности должно проходить посредством заложения механизмов адаптации, рефлексии, сохранения ее индивидуальности; направленность содержания образования на удовлетворение экзистенциальных потребностей личности: потребностей бытия. Свободы и выбора. [11, С. 205-394].

Высказанные положения позиционируют к определению как сущности индивидуальной траектории формирования познавательной готовности детей к обучению в школе, так и определению ее функций в контексте нашего исследования.

Выявленная сущность индивидуальной траектории и позиции ее конструирования позволяют нам выделить ее функциональное поле. 1. *Информационная функция* – дает возможность получить сведения о состоянии готовности ребенка к школе, его «западающие» резервы в текущем процессе. Индивидуальная траектория концентрирует внимание педагога на особенностях развития самого процесса формирования познавательной готовности ребенка к обучению в школе. 2. *Исследовательская функция* – означает, что каждый педагог является наблюдателем-исследователем ребенка, не пассивным воспринимателем его, по отношению к ребенку педагог находится в исследовательской установке истинного наблюдателя, жадно ловящий каждый штрих изменения в ребенке, тут же осмысливающего и претворяющего эти наблюдения в педагогическое действие. [1, С.83]. 3. *Формирующая функция* – индивидуальная траектория позволяет более эффективно использовать «зону ближайшего развития» ребенка. Для полноценного формирования личности ребенка и конструирования его индивидуальной траектории формирования познавательной готовности к обучению в школе необходимо знать его

сильные, слабые и оформляющиеся стороны, что может быть полноценно представлено в индивидуальном «режиме самодвижения». Необходимо подбирать методы и приемы индивидуально для каждого ребенка, учитывая его возможности, что окажет положительное влияние на уровень познавательного развития детей, поможет избежать выпадения из зоны внимания педагога недостатков и трудностей. 4. *Корректирующая функция* – обнаружение и фиксация проблем и трудностей ребенка позволяет принять своевременные меры для усиления сильных и ослабления нежелательных проявлений, устранить нежелательные и корректировать процесс формирования познавательной готовности ребенка к обучению в школе. 5. *Стратегическая функция*. На теоретическом уровне педагогическая стратегия формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе обоснована механизмами создания и построения самой стратегии на основе системного подхода.

Для нашего исследования существенно то, что принцип системности вбирает в себя не только целостность объектов о мире, соотношение частей и целого, но и взаимоотношение системы со средой. На практическом уровне педагогическая стратегия формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе учитывает деятельностный и личностно-ориентированный подходы. Личностно-ориентированный подход для нас важен в трех отношениях.

С одной стороны, личность выступает как объект и субъект, с другой – личностно-ориентированное образование рассматривается с позиции психологических особенностей личности, которые проявляются в возрастных, индивидуальных и личностных особенностях. Вместе с тем, личность педагога выступает как фактор, дающий возможность реализоваться в полной мере позиции каждого ребенка и это позволяет установить диалогизацию отношений как субъект-субъектных. Деятельностный подход задает активную позицию, направленную на процесс формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе через присвоение ее ценностей, доступных детскому пониманию.

Названные функции индивидуальной траектории подчинены цели повышения качества формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе, обеспечивают научный подход к конструированию индивидуального самодвижения ребенка и обеспечивают эффективность данного процесса.

Конструирование индивидуальной траектории формирования познавательной готовности детей к обучению в школе предусматривает учет общепедагогических и специфических принципов.

К общепедагогическим принципам отнесены: принцип научности, суть которого в соответствии содержания процесса формирования познавательной готовности детей к обучению в школе развитию современной науки; принцип целостности и системности, который предполагает создание логически стройной системы знаний, умений, навыков и личностных образований; принцип интеграции, определяющей взаимопроникновение и единство целей и задач, идей, содержания и методики формирования познавательной готовности детей к обучению в школе; принцип деятельностной ориентации, призванной содействовать активному включению детей в овладение учебно-познавательной компетенцией.

К специфическим принципам отнесены: принцип ценностных ориентаций, предполагающего рассмотрение познавательной готовности детей к обучению в школе через призму ценностных ориентаций и отношений педагога к деятельности, связанной с созданием условий для самодвижения личности ребенка; принцип конструктивной объективности, означающий выстраивание траектории для ребенка, идущей вместе с ребенком а не за ребенком и определяемой зоной ближайшего развития.

Конструирование индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе осуществляется поэтапно. Принимая точку зрения Л.П.Качаловой [8, С.87], мы выделяем следующие этапы: **Первый этап – исходно-определяющий**. Основные действия педагога на данном этапе сводятся к определению цели и задач формирования познавательной готовности детей к обучению в школе; структурирование критериев и показателей познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе; выбор способа установления реальных достижений ребенком. **Второй этап – диагностико-прогностический**. Изучение реального состояния познавательной готовности детей к обучению в школе и прогнозирование тенденций развития ребенка.

Получение качественной и объективной информации о состоянии познавательной готовности связано с подбором методик, которые соответствуют следующим требованиям: должны быть четко определены цели и задачи применяемых методик; четко выделены диагностические показатели и их признаки, сформулированы критерии оценок; определены способы фиксации наблюдений; определены приемы количественной и качественной обработки данных [6]

На основе прогностического подхода определяются социально и личностно значимые цели, достижение которых дошкольниками способствует решению одной из основных задач детского сада – своевременной полноценной подготовке детей к обучению в школе. **Третий этап – процессуально-тактический**. Разработка индивидуальной траектории формирования познавательной готовности детей к обучению в школе через определение приемов, способствующих продвижению ребенка к заданной педагогом цели, через определение тактики «индивидуального обращения» к имеющемуся личностному ресурсу ребенка.

Индивидуальная траектория не сводится только к развитию отдельных процессов, к тренировке тех или иных умений и навыков, она направлена на развитие всей личности ребенка. Индивидуальная траектория учитывает причины, по которым ребенок не владеет в полной мере познавательной готовностью к обучению в школе: по сфере функционирования (внутренние и внешние); по источнику действия (педагогические, психологические); по соподчиненности (исходные, следствие); по степени доминирования (главные, сопутствующие, резонирующие); по продолжительности (кратковременные, длительные). [7, С.115]

Поиск и определение причин выдвигает на первый план определение тактики их устранения – это упражнения, дидактические игры, наблюдения, виды практической и изобразительной деятельности и др., которые соответствуют психофизиологическим особенностям детей.

Четвертый этап – аналитический. Оценка состояния познавательной готовности ребенка к обучению в школе. Это оценка состояния познавательной готовности ребенка к обучению в школе с помощью разнообразных диагностических процедур, сопоставление полученных результатов с первоначальными, выводы и определение эффективности индивидуальной траектории для каждого конкретного ребенка.

В качестве **вывода** отметим, что конструирование индивидуальной траектории формирования познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе позволит внедрить научную организацию данного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басов, М.Я. Избранные психологические произведения / М.Я. Басов. – М. : Педагогика, 1975. – 432 с.

2. Гутковская, Е.А. Стажировка как проектирование индивидуальной траектории развития учителя / Е.А. Гутковская // Пед. образование и наука. – 2008. – № 3. – С. 56-61.

3. Качалова, Л.П.Формирование педагогической рефлексии у будущего учителя / Л.П. Качалова. – Шадринск, ШГПИ, 2009. – 220 с.

4. Митяш, Н.В. Лекции по психологии проектной деятельности / Н.В. Митяш. – Брянск, 2000.

5. Михайлычева, Е.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / Е.А. Михайлычева. – М. : Просвещение, 1985. – 94 с.

6. Михайлычева, Е.А. Теоретические основы педагогической диагностики : дис. … докт. пед. наук / Е.А. Михайлычева. – Бухара, 1991. – 401с.

7. Педагогическая поддержка самореализации подростка в образовательном процессе : коллектив. моногр. /под ред. Л.П. Качаловой. – Шадринск : ШГПИ, 2007. – 150 с.

8. Семушкина, Л.Г. Исследование профессиональных функций воспитателя дошкольного учреждения : дис. … канд. пед. наук / Л.Г. Семушкина. – М., 1979. – 173 с.

9. Суртаева, Н.Н. нетрадиционные педагогические технологии: парацентрическая технология : учеб. пособие / Н.Н. Суртаева. – М., Омск, 1974. – 22 с.

10. Сухомлинский, В.А. Мудрая власть коллектива. В 3 т. Т. 3 : избр. пед. соч. / В.А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1981.

11. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения : пособие для учителя /А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

З.А. Тимербаева,
г. Нефтеюганск

Роль семьи в развитии подростка

Предметом исследования выступает семья как основа формирования личности подростка. Кроме того, рассматриваются проблемы взаимоотношений родителей и подростков, а также выделяются основания отчуждения детей и родителей и пути его преодоления.

Семья, подросток, развитие подростка, детско-родительские отношения, отчуждение.

Семье принадлежит основная роль в формировании нравственных начал, жизненных принципов ребенка. Семья создает личность или разрушает ее, во власти семьи укрепить или подорвать психическое здоровье ее членов, она способствует появлению у личности образа своего «Я». От того, как строятся отношения в семье, какие ценности, интересы выдвигаются у ее старших представителей на первый план, зависит, какими вырастут дети. Подросток очень чутко реагирует на поведение взрослых и быстро усваивает уроки, полученные в процессе семейного воспитания. Семья подготавливает ребенка к жизни, является его первым и самым глубоким источником социальных идеалов, закладывает основы гражданского поведения.

Проблема отношений родителей и детей – сложная и парадоксальная. Сложность ее - в скрытом, интимном характере человеческих отношений, щепетильности «внешнего» проникновения в них. А парадоксальность в том, что, при всей ее важности, родители ее обычно не замечают, ибо не имеют для этого необходимой психолого-педагогической информации [4, с. 109]. Проблема детско-родительских отношений определяется всем многообразием взаимоотношений детей и родителей, теми нарушениями в детско-родительских отношениях, которые могут оказывать существенное влияние на благополучие ребенка в семье и его дальнейшее развитие. Она изучается многими учеными, которые освещают данную проблематику с разных аспектов.

В психолого-педагогической литературе широко дебатируется вопрос о мере сравнительного влияния на подростков родителей и сверстников. Однако на него не может быть однозначного ответа. Общая закономерность состоит в том, что чем хуже отношения подростка со взрослыми, тем чаще он будет общаться со сверстниками [2, с. 117]. Но влияния родителей и сверстников не всегда противоположны, чаще они бывают и взаимодополняющими. Значимость для юношей и девушек их родителей и сверстников принципиально неодинакова в разных сферах деятельности. Наибольшая автономия от родителей при ориентации на сверстников наблюдается в сфере досуга, развлечений, свободного общения, потребительских ориентаций. Больше всего подросткам хотелось бы видеть в родителях друзей и советчиков. При всей их тяги к самостоятельности, ребята остро нуждаются в жизненном опыте и помощи старших. Многие волнующие проблемы они вообще не могут обсуждать со сверстниками, так как мешает самолюбие. Семья остается тем местом, где подросток чувствует себя наиболее спокойно и уверенно. При этом, в отличие от ребенка, он уже не считает такое положение нормальным и стремится его преодолеть. Отсюда противоречивость

чувства взрослости - подросток претендует быть взрослым и в то же время знает, что уровень его притязаний далеко не во всем подтвержден и оправдан.

Одной из самых важных потребностей переходного возраста становится потребность в освобождении от контроля и опеки родителей, учителей, старших вообще, а также от установленных ими правил и порядков. Самым важным и влиятельным фактором развития была и остается родительская семья. Семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальный уровень и уровень образования родителей, в значительной мере предопределяют жизненный путь ребенка. Кроме сознательного, целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия накапливается с возрастом, преломляясь в структуре личности. Нет практически ни одного социального или психологического аспекта поведения подростков и юношей, который не зависел бы от их семейных условий в настоящем или прошлом, только меняется характер этой зависимости [10, с. 84].

Значительное влияние на личность подростка оказывает стиль его взаимоотношений с родителями, который лишь отчасти обусловлен их социальным положением. В глазах ребенка мать и отец выступают в нескольких значениях:

- как источник эмоционального тепла и поддержки, без которых ребенок чувствует себя беззащитным и беспомощным;
- как власть, директивная инстанция, распорядитель благ, наказаний и поощрений; как образец, пример для подражания, воплощение мудрости и лучших человеческих качеств;
- как старший друг и советчик, которому можно доверить все [6, с. 143].

Несмотря на то, что в любом возрасте во взаимоотношениях родителей с ребенком должны присутствовать все эти четыре функции, «удельный вес» их в разные возрастные периоды неодинаков. Из этого следует необходимость перестройки характера взаимоотношений и общения родителей с юношами и девушками в сторону сотрудничества, реализации стремления стать для юности другом и советчиком. Соотношение этих функций и психологическая значимость каждой из них с возрастом меняется. В основе эмоциональной привязанности ребенка к родителям первоначально лежит зависимость от них. По мере роста самостоятельности, особенно в переходном возрасте, такая зависимость начинает ребенка тяготить.

Существует несколько психологических механизмов, посредством которых родители влияют на своих детей. Во-первых, подкрепление: поощряя поведение, которое взрослые считают правильным, и, наказывая за нарушение установленных правил, родители внедряют в сознание ребенка определенную систему норм, соблюдение которых постепенно становиться для ребенка привычкой и внутренней потребностью. Во-вторых, идентификация: ребенок подражает родителям, ориентируется на их пример, старается стать таким же, как они. В-третьих, понимание: зная внутренний мир ребенка и чутко откликаясь на его проблемы, родители тем самым формируют его самосознание и коммуникативные качества. Вместе с тем весьма важны эмоциональный тон семейных взаимоотношений и преобладающий в семье тип контроля и дисциплины. Эмоциональный тон отношений между родителями и детьми психологи представляют в виде шкалы, на одном полюсе которой стоят максимально близкие, теплые, доброжелательные отношения (родительская любовь), а на другом - далекие, холодные и враждебные. В первом случае основными средствами воспитания являются внимание и поощрение, во втором - строгость и наказание [5, с. 264].

Что же лежит в основе возникающего отчуждения?

Во-первых, реально существующее изменение позиций в отношениях с подросшими детьми. Но, во-вторых, что гораздо важнее, неумение взрослых учесть эти изменения и нежелание сделать свои взаимоотношения с юношами и девушками,

отвечающими этим изменениям. Слепое и безрассудное стремление опираться на формальную власть, авторитарность и принуждение; пренебрежение равноправным характером взаимоотношений с юностью; отказ от создания благоприятного морально-психологического климата. Все то, что крайне пагубно скажется и на воспитании подростков, и на взаимоотношениях родителей с ними. В соответствии с первой из них родители окончательно убеждают себя в том, что власть над детьми дана «от бога» и начинают деспотически навязывать юности свои мнения, суждения, оценки и решения. Встретив сопротивление со стороны взрослых детей, родители могут прийти к убеждению, что юношеский стиль жизни безнравствен и злонамерен, и в своих попытках исправить дело дойдут до того, чтобы жестко определить стиль одежды, обуви, фасон прически и нормы поведения, «пристойные» для юношеского возраста.

Вторая крайность состоит в том, что родители начинают попросту побаиваться быстро взрослеющих и стремительно умнеющих детей и постепенно капитулируют перед ними; стремятся «не отстать от молодежи»; боятся получить от нее упрек в консерватизме и обретают в награду (в лучшем случае) снисходительную улыбку нового поколения.

Обе позиции чреваты нарушением нормальных взаимоотношений между поколениями, а заодно и потерей взрослой стороной авторитета в глазах юности.

Третий тип получил название легитимной, или, иначе, узаконенной, власти изначально естественно дарованной родителям и другим взрослым, но тающей в юношестве, как снежный ком под лучами весеннего солнца. Четвертый тип власти - это власть экспертная, основанная на несомненных, заверенных в высоких инстанциях знаниях в какой-то области. Тип пятый - информационная власть, базирующаяся на наличии у ее носителя какой-либо нужной и важной информации. Шестой тип - власть референтная, целиком и полностью связанная с тем, что человека выбрали в качестве эталона и оттого всецело согласны поступать в соответствии с его указаниями, целесообразность которых сомнений, естественно, не вызывает [9, с. 172].

Наилучшие взаимоотношения подростков с родителями складываются обычно тогда, когда родители придерживаются демократического стиля воспитания. Этот стиль в наибольшей степени способствует воспитанию самостоятельности, активности, инициативы и социальной ответственности. Как ни велико влияние родителей на формирование личности, пик его приходится не на переходный возраст, а на первые годы жизни. К старшим классам стиль взаимоотношений с родителями давно уже сложился, и «отменить» эффект прошлого опыта невозможно. Чтобы понять взаимоотношения старшеклассника с родителями, необходимо знать, как меняются с возрастом функции этих отношений и связанные с ними представлениям

Основные сложности в общении, конфликты возникают из-за родительского контроля над поведением, учебой подростка, его выбором друзей и т.д. Крайние, самые неблагоприятные для развития ребенка случаи - жесткий, тотальный контроль при авторитарном воспитании и почти полное отсутствие контроля, когда подросток оказывается предоставленным самому себе, безнадзорным. Существует много промежуточных вариантов:

- родители регулярно указывают детям, что им делать;
- ребенок может высказать свое мнение, но родители, принимая решение, к его голосу не прислушиваются;
- ребенок может принимать отдельные решения сам, но должен получить одобрение родителей, родители и ребенок имеют почти равные права, принимая решение;
- решение часто принимает сам ребенок;

- ребенок сам решает подчиняться ему родительским решениям или нет [7, с. 205].

Отсюда возникают ссоры, причинами которых могут быть самыми разными. Но результат всегда один: и родители не довольны, и дети чувствуют себя подавленными. Этот вопрос всегда особо остро встаёт, когда дети достигают подросткового возраста, однако, не всегда родители и дети осознанно подходят к этой проблеме.

Семья является первой и важнейшей ячейкой общества, закладывающей и формирующей нравственные начала, жизненные принципы ребенка, подготавливающей ребенка к жизни. Семья является первым и самым глубоким источником социальных идеалов, закладывает основы гражданского поведения. Поэтому родители как первые воспитатели имеют самое сильное и определяющее влияние на детей.

С наступлением подросткового возраста организм ребёнка начинает претерпевать серьёзные изменения. Наряду с этим происходит перестройка в самосознании, интересах, деятельности, нравственной позициях ребёнка. Подобные изменения касаются и взаимоотношений подростка со старшими. Подросток стремится освободиться от опеки родителей, возникает потребность проявлять самостоятельность, независимость. Недостаток внимания со стороны родителей, неготовность пойти навстречу подростку нередко становится причиной серьёзного эмоционального кризиса и препятствием для становления его «Я».

Конфликт в отношениях родителей и детей не возникает случайно и внезапно. Следствиями ускоренного темпа современной жизни часто являются родительская неподготовленность, непонимание особенностей переходного возраста, неготовность принять происходящие изменения, научиться правильно на них реагировать и помочь тем самым подростку пережить этот и для него тоже нелёгкий период. Поэтому мы и решили рассмотреть проблемы взаимоотношений между родителями и подростками в семье, считая эту тему достаточно актуальной в современных условиях [1, с. 93].

Становление личности подростка процесс сложный и неоднозначный: наряду с педагогическим воздействием происходит процесс самовоспитания. Поэтому, строя взаимоотношения с подростками, чрезвычайно важно знать и учитывать, образцы и ценности, на которые они ориентируются, что для них является важным и значимым.

Между родителями и детьми возникают ссоры, вызывающие огорчение, недовольство, чувство подавленности с обеих сторон. В основе отчуждения, возникающего между родителями и детьми, зачастую лежит неумение взрослых строить отношения с подростком, учитывая необходимость изменения позиций в отношениях с подросшими детьми. Этот вопрос впервые серьёзно встаёт в подростковом возрасте и может привести к напряженным отношениям и конфликтам в случае, когда родители и дети неосознанно подходят к возникшей проблеме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров, Ю.П. Семейная педагогика. Педагогика любви и свободы / Ю.П. Азаров. – М. : Аргументы и факты, 1993 . – 127 с.
2. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников. – М. : Просвещение, 2005. – 572 с.
3. Григорович, Л.А. Педагогика и психология / Л.А. Григорович. – М. : Гардарики, 2001. – 480 с.
4. Зверева, О.Л. Семенная педагогика и домашнее воспитание / О.Л. Зверева. – М. : Академия, 1999. – 221 с.
5. Ковалев, С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М. : Просвещение, 1988. – 312 с.
6. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
7. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 988 с.

8. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М. : Академия, 1998 . – 425 с.

9. Петровский, А.В. Возрастная и педагогическая психология / А.В. Петровский. – М. : Педагогика, 1993 . – 442 с.

10. Ремшмидт, Х.К. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х.К. Ремшмидт. – М. : Академия, 1994. – 189 с.

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И ПРАВА

УДК 347.635

О.А. Безрукова,
г.Нефтеюганск

Защита детства как приоритет социальной политики

В статье рассматривается международно-правоые нормы и нормативно-правовые акты, регламентирующие охрану и защиту прав ребенка.

Охрана и социальная защита детства, жестокое обращение с детьми.

Международные процессы второй половины прошлого века способствовали усилению признания ценности мира детства. Отношение к детям во всем мире качественно изменяется, что прослеживается в международных социально-правовых стандартах защиты детей – Декларации прав ребенка (1959), Конвенции ООН о правах ребенка (1989) и др. Ключевые положения названных документов направлены на обеспечение детям полноценной и достойной жизни в обществе. В настоящее время социальная защита детства рассматривается мировым сообществом как один из важнейших факторов культурного развития общества. Право ребенка на социальную защиту стало одним из социально-экономических прав и свобод личности и зафиксировано в конституциях большинства цивилизованных стран. Для РФ проблема социальной защиты детства особенно актуальна в нынешних условиях реформирования всех социальных сфер. Процесс модернизации современного общества влечет за собой и множество локальных и глобальных проблем, ухудшающих положение детей: расслоение населения на бедных и богатых, нищету и социальную незащищенность, безответственность и моральный инфантилизм взрослых, межнациональные конфликты и войны, снижение качества образования, коммерциализацию социально-педагогической инфраструктуры, падение нравственных устоев общества, стрессовые ситуации и т.п.

По данным Всемирной организации здравоохранения, жестокое обращение с детьми стало глобальной проблемой с серьезными негативными последствиями: каждый год только от домашнего насилия в мире погибает более 30 тысяч детей в возрасте до 15 лет. [1].

Международные правовые нормы в сфере защиты права ребенка подразделяются следующим образом:

- общие гарантии этого права любого человека, независимо от его возраста;
- специальные гарантии, направленные на защиту жизни детей как наиболее уязвимой категории населения.

Первым международным правовым актом по охране прав детей стала Хартия прав ребенка (Женевская декларация прав ребенка), принятая Генеральной Ассамблеей Лиги Наций в сентябре 1924 г. В ней подчеркивается, что забота о детях и их защита не являются больше исключительной обязанностью семьи и даже отдельного государства. Все человечество должно заботиться о защите детства. После распада Лиги Наций в 1946 г. Декларация потеряла правовую основу. [2, с.16].

Следующим этапом развития международного права в сфере защиты права ребенка стало принятие Всеобщей декларации прав человека 1948 г., признавшей права каждого человека на жизнь, на равную защиту законом без какого-либо различия и дискриминации. [3, с.41].

Указанные международные акты носят рекомендательный характер. Первым международным документом, содержащим обязывающие нормы, стала Конвенция о защите прав человека и основных свобод 1950 г. (Европейская конвенция). В соответствии с разъяснениями Европейского Суда по правам человека (далее - ЕСПЧ) данная норма подлежит такому толкованию и применению, при которых содержащиеся в ней гарантии были бы конкретными и эффективными. [4, ч. 1 ст. 2].

Государства обязаны предпринимать надлежащие меры для сохранения жизней находящихся под их юрисдикцией лиц [5]. прежде всего за счет положений эффективного уголовного законодательства и его действенного применения.[6].

Европейская конвенция не регламентирует момент возникновения права на жизнь. ЕСПЧ данная проблема также не разрешена. Напротив, им указано, что отсутствие в общеевропейском плане согласия о статусе эмбриона (плода) не позволяет ответить на вопрос, является ли нерожденный ребенок "лицом" по смыслу ст. 2 Европейской конвенции, поэтому провозглашение этого права относится к усмотрению самих государств. Но все страны согласились что эмбрион (плод) принадлежит человеческому роду, однако без признания "лицом", имеющим право на жизнь. [7, с.41].

В связи с этим самостоятельное определение государствами момента возникновения у ребенка права на жизнь привело к неравной защите нерожденных детей, находящихся под юрисдикцией различных стран. Такие дети подпадают под защиту ст. 2 Европейской конвенции, если они признаются лицами, имеющими право на жизнь, на национальном уровне. Точно такие же дети, не обладающие этим статусом в "своей" стране, лишаются и защиты Европейской конвенции. В такой ситуации особое значение приобрела Декларация прав ребенка 1959г., согласно которой ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения; ребенку и его матери должны быть обеспечены специальные уход и охрана; ребенку законом должна быть обеспечена специальная защита (преамбула, принципы 2, 4).

Очевидно, что мировое сообщество, не касаясь прямо вопроса наличия у нерожденного ребенка права на жизнь, фактически признало его человеком, подлежащим правовой защите. Защита детей является, прежде всего, обязанностью государства. При издании правовых актов в любой стране должны учитываться интересы ребенка, получение им защиты в первоочередном порядке, предоставления ему лучшего, что имеет человечество, без какой-либо дискриминации (преамбула, принципы 2,8). [8].

В 1966 г. государствами приняты два международных пакта, ставшие фактически первыми международными обязывающими документами, содержащими специальные нормы о правах детей. Так, Международный пакт о гражданских и политических правах наряду с общим положением об охране законом права на жизнь (ч.1 ст.6) закрепил и особое право ребенка "на такие меры защиты, которые требуются в его положении как малолетнего со стороны его семьи, общества и государства" (ч.1 ст. 24) [9]. Здесь же в целях защиты нерожденного ребенка запрещено приводить в исполнение смертный приговор в отношении беременной женщины (ч.5 ст.6). Международным пактом об экономических, социальных и культурных правах на государства возложена обязанность предоставлять особую охрану матерям в течение разумного периода до и после родов, а всем детям - особые меры охраны и помощи (ч.2,3 ст.10).[10].

Абсолютный характер права на жизнь относящихся к гражданскому населению детей, запрет его отчуждения или умаления подчеркнут в Декларации о защите женщин

и детей в чрезвычайных обстоятельствах и в период вооруженных конфликтов 1974 г.[11].

Все формы репрессий, жестокого и бесчеловечного обращения с ними провозглашены преступлениями (преамбула, п.5,6).

Впервые мировое сообщество признало ребенка не только объектом защиты, но и субъектом прав человека в Конвенции о правах ребенка 1989 г., которая в настоящее время является единственным международным документом, ратифицированным практическими всеми странами. Согласно ч. 1 ст. 6 Конвенции ребенок имеет неотъемлемое право на жизнь. Несмотря на то, что момент возникновения этого права не определен, Конвенцией подтверждено право ребенка на надлежащую правовую защиту как до, так и после рождения (преамбула). Страны также согласились, что во всех действиях в отношении детей первоочередное внимание должно уделяться интересам ребенка (ч.1 ст.3), что подразумевает приоритет его прав и интересов и в случаях их противоречия правам и интересам любых других лиц. [12].

Этот принцип неоднократно подтверждались мировым сообществом. Во Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей 1990 г., Декларации об искоренении насилия в отношении женщин 1993 г., Декларации и Плане действий "Мир, пригодный для жизни детей" 2002 г., Руководящих принципах, касающихся правосудия в вопросах, связанных с участием детей-жертв и свидетелей преступлений 2005 г., Замечаниях общего порядка по вопросу осуществления прав ребенка в раннем детстве, принятых на 41-й сессии Комитета по правам ребенка в январе 2006 г., докладе Уполномоченного по правам человека Совета Европы Т. Хаммарберга на ежегодном лектории в детском правовом центре в 2008г. [2, с.27.].

Для РФ проблема социальной защиты детства особенно актуальна в нынешних условиях реформирования всех социальных сфер. Процесс модернизации современного общества влечет за собой и множество локальных и глобальных проблем, ухудшающих положение детей: расслоение населения на бедных и богатых, нищету и социальную незащищенность, безответственность и моральный инфантилизм взрослых, межнациональные конфликты и войны, снижение качества образования, коммерциализацию социально-педагогической инфраструктуры, падение нравственных устоев общества, стрессовые ситуации и т.п.

В системе отечественной социальной политики в интересах детей в последние десятилетия также произошли значительные изменения: ратификация нашей страной Конвенции ООН о правах ребенка повлекла за собой необходимость изменения модели социальной защиты детства, федерализация и регионализация социальной сферы, гуманизация образования. Кардинальное реформирование российского общества закономерно сопровождается принципиальным обновлением всех его социальных институтов, в том числе и института социальной защиты детства. Идеи гуманизации педагогики неразрывно связаны с формированием государственной политики в интересах детей.

Концепцией модернизации российского образования в числе приоритетов образовательной политики определено усиление социальной направленности системы образования: принятие комплексных мер по борьбе с беспризорностью, асоциальным поведением детей и молодежи, социальным сиротством; и конечно, расширение подготовки специальных кадров – социальных работников по защите детства. Проблема социальной защиты детей находится в сфере государственных интересов России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каждый год в результате жестокого обращения погибает более 30 тысяч детей : сообщение Центра новостей ООН от 27 августа 2010 г. [Электронный ресурс] // ООН : офиц. сайт. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.un.org/russian/news/fullstorynews.asp?newsID=14128.

2. Калинкина, М.Ю. Международные документы в интересах детей и молодежи: особенности правовой защиты [Текст] / М.Ю. Калинкина // Вопр. ювен. юстиции. – 2008. – № 3. – С. 10-19.

3. Всеобщая декларация прав человека принята 10 декабря 1948 г. Резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН [Текст] // Рос. газ. – 1995. – № 67 (5 апр.).

4. Конвенция о защите прав человека и основных свобод заключена в г. Риме 4 ноября 1950 г. [Текст] // Бюл. междунар договоров. – 1998. – № 7.

5. Постановление Европейского суда по правам человека от 5 июля 2005 г. "Дело "Трубников против Российской Федерации" [Текст] // Бюллетень Европейского суда по правам человека. Российское издание. –2006. – № 2.

6. Постановление Европейского суда по правам человека от 7 января 2010 г. "Дело "Ранцев против Республики Кипр и Российской Федерации" [Текст] // Бюллетень Европейского суда по правам человека. – 2010. – № 5.

7. Постановление Европейского суда по правам человека от 8 июля 2004 г. "Дело "Во против Франции" [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. – Электрон. дан. – М., 1997-2012. – Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=INT;n=27851.

8. Декларация прав ребенка [Текст] : принята 20 ноября 1959 г. Резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН // Международная защита прав и свобод человека : сб. док. – М., 1990.

9. Международный пакт о гражданских и политических правах принят 16 декабря 1966 г. Резолюцией 2200 А (XXI) Генеральной Ассамблеи ООН [Текст] // Бюллетень международных договоров. – 1993. – № 1.

10. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах принят 16 декабря 1966 г. Резолюцией 2200 (XXI) Генеральной Ассамблеи ООН [Текст] // Международное публичное право : сб. док. – М.,1996. – Т. 1.

11. Декларация о защите женщин и детей в чрезвычайных обстоятельствах и в период вооруженных конфликтов принята 14 декабря 1974 г. Резолюцией 3318 (XXIX) Генеральной Ассамблеи ООН [Текст] // Международная защита прав и свобод человека : сб. док. – М., 1990.

12. Конвенция о правах ребенка принята 20 ноября 1989 г. Резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН [Текст] // Сборник международных договоров СССР. – М., 1993. – Вып. XLVI.

УДК 343.3

Е.В. Блясов,
г. Шадринск

Компьютерная преступность как правовая категория и социальное явление

В статье рассматриваются проблемы компьютерной преступности, предлагаются рекомендации по совершенствованию законодательства в сфере компьютерной преступности.

Киберпреступность, компьютерная информация, информационная безопасность, информационно-психологическое воздействие, профилактика, информационные технологии.

Современный этап в истории Российского государства отличается появлением новых видов преступлений и качественным изменением уже известных ранее. Так, развитие средств локальных и глобальных компьютерных сетей предопределило рост

числа компьютерных преступлений и лиц, их совершающих. Причем чем интенсивней отмечается рост компьютеризации, тем более реальным становится рост преступности, связанной с указанными технологиями.

В то время как в развитых зарубежных странах проблемы компьютерной преступности изучаются с 70-х годов прошлого века, в России фактически признали существование данной вида преступности лишь в 1996 году в связи с принятием Уголовного кодекса РФ.

В Уголовном кодексе РФ уголовное наказание за совершение преступлений в сфере компьютерной информации предусмотрено главой 28 УК РФ. Преступными являются следующие виды деяний: неправомерный доступ к охраняемой законом компьютерной информации (ст.272 УК); создание, использование и распространение вредоносных программ для ЭВМ (ст.273 УК); нарушение правил эксплуатации ЭВМ, системы ЭВМ или их сети (ст. 274 УК).

Как правило, эти преступления совершаются в совокупности с иными общественно опасными деяниями. Данное обстоятельство обусловлено тем, что при использовании компьютерной информации в качестве средства совершения другого преступления, она сама становится предметом общественно опасного деяния. Компьютерная информация используется для совершения преступлений, связанных с мошенничеством (ст.159 УК); изготовлением или сбытом поддельных кредитных либо расчетных карт и иных платежных документов (ст.187 УК); с изготовлением или сбытом поддельных денег или ценных бумаг (ст. 186 УК); с причинением имущественного ущерба путем обмана или злоупотребления доверием (ст. 165 УК) при незаконном использовании чужого логина и пароля доступа к ресурсам сети "Интернет"; с нарушением тайны переписки, телефонных переговоров, почтовых, телеграфных или иных сообщений (ст.138УК); с незаконным получением и разглашением сведений, составляющих коммерческую, налоговую или банковскую тайну (ст.183 УК); с незаконным предпринимательством (ст.171 УК); с нарушением авторских и смежных прав (ст.146УК); с подделкой, изготовлением или сбытом поддельных документов, штампов, печатей и бланков (ст.327УК); с уклонением от уплаты налогов с организаций (ст.199УК); с незаконным распространением порнографических материалов (ст.242УК); с изготовлением и оборотом материалов с порнографическими изображениями несовершеннолетних (ст.242-1УК).

Компьютерная преступность наносит ущерб разным сторонам общественных отношений. Объектом данной преступности может выступать целый круг охраняемых государством общественных отношений в сферах национальной и общественной безопасности, информации, общественной нравственности, экономики, конституционных прав и свобод человека и гражданина, и других.

В последние годы в связи с увеличением роста компьютерных преступлений их криминологической оценке и профилактике стало уделяться значительное внимание как в научной и методической литературе, так и на практике. Данному вопросу посвящены исследования Ю.М. Батурина, В.Б. Вехова, П.Б. Гудкова В.Д. Курушина, В.Д. Ларичева, Н.А. Селиванова, Б.Х. Толеубековой. На уровне вузовских учебников и комментариев вопросы квалификации компьютерных преступлений рассматривали Б.Г. Беляев, С.В. Бородин, И.А. Клепицкий, В.С. Комиссаров, С.И. Никулин, А.Н. Попов и другие. Вопросы, связанные с уголовно-правовой и криминологической и характеристикой преступлений, совершенных с помощью ЭВМ, рассматривались в работах Р.Р. Галиакбарова, С.Н. Гришаева, А.П. Днепрова, А.М. Жодзишского, К.А. Зуева, И.И. Исаченко, Г.Б. Кочеткова, В.В. Крылова, А.В. Литвинова, Е.А. Суханова, В.Н. Черкасова, Е.Р. Российской, А.И. Усова.

Автор придерживается следующего определения понятия преступлений в сфере информационных технологий: «преступлениями в сфере информационных технологий

являются предусмотренные уголовным законом виновные общественно опасные деяния, направленные на нарушение неприкосновенности охраняемой законом электронной информации и ее материальных носителей, совершаемые в процессе создания, использования и распространения электронной информации, а также направленные на нарушение работы ЭВМ, системы ЭВМ или их сети, причиняющие вред законным интересам собственников или владельцев, жизни и здоровью личности, правам и свободам человека и гражданина, национальной безопасности».

Рассматривая судебную практику в сфере компьютерной информации, стоит отметить ее некую неоднородность. Приговоры, вынесенные различными судами по однотипным уголовным делам, зачастую расходятся в вопросах квалификации действий преступника и размеров наказания. Кроме того, при возбуждении уголовных дел в сфере компьютерной преступности значительное их количество не доходят до стадии судебного разбирательства и распадаются на стадии расследования. Сложившаяся ситуация свидетельствует о недостаточном практическом опыте сотрудников органов внутренних дел при документировании действий лиц, подозреваемых в совершении компьютерных преступлений, и легализации имеющихся оперативных данных в уголовном процессе, слабой оперативной работой и, прежде всего, невозможности использования оперативно-розыскных мероприятий. Имеется в виду комплекс оперативно-технических мероприятий, проведение которых согласно действующему законодательству возможно только по тяжким и особо тяжким составам преступлений.

Другая проблема, связана с отсутствием достаточного опыта и наработок по выявлению и раскрытию преступлений, расследования следственными подразделениями уголовных дел, а также рассмотрению в судах преступлений, совершенных в сфере информационных технологий.

Термины "безопасность информации" включает в себя не только понятие защиты, но также обнаружение проникновения. В настоящее время отсутствует государственное регулирование, цензура за информацией, находящейся в компьютерной сети Internet. Такое положение дел открывает возможности для доступа к любой информации, в том числе и той, которая используются в преступной деятельности. В свете сказанного становится понятным, что сеть Internet в ряде случаев может рассматриваться не только как инструмент совершения компьютерных преступлений, но и как среда для ведения разнообразной незаконной деятельности. При использовании сети Internet в этом качестве деятельности правонарушителей, в первую очередь, привлекает возможность неограниченного обмена информацией криминального характера.

Другая привлекательная для преступников особенность сети Internet связана с возможностью осуществлять в глобальных масштабах информационно-психологическое воздействие на людей. Преступное сообщество весьма заинтересовано в распространении своих идей, в формировании общественного мнения, благоприятного для укрепления позиций представителей преступного мира в обществе, и в дискредитации правоохранительных органов.

Для выработки стратегии по профилактике и борьбе с компьютерной преступностью необходим единый согласованный план действий, включающий.

- неправительственные мероприятия, под которыми подразумевается программа инициатив по внедрению принципов ответственности в экономике и промышленности, стандартов профессиональной квалификации, технических и процедурных норм, а также этических установок и кодексов поведения;
- правительственные меры, то есть действия правительства на национальном уровне, направленные на совершенствование национального уголовного

законодательства, а там, где это необходимо, и промышленного производства средств противодействия компьютерным преступлениям;

- межправительственные меры и международное сотрудничество, направленные на унификацию законодательных актов, развитие международных стандартов и координацию действий органов уголовной юстиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добровольский, Д. В. Актуальные проблемы борьбы с компьютерной преступностью: уголовно-правовые и криминологические проблемы : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.08. – М., 2005. – 218 с.

УДК 342

Ю.А. Булыгина,
г.Шадринск

Административно - правовое регулирование деятельности подразделений по профилактике правонарушений несовершеннолетних

Предметом исследования выступают проблемы административно - правового регулирования деятельности подразделений по профилактике правонарушений несовершеннолетних. В исследовании проведен анализ методических приемов, используемых при проведении мероприятий по профилактике правонарушений несовершеннолетних.

Преступность несовершеннолетних, несовершеннолетние, профилактика преступности несовершеннолетних, методические приемы, административно-правовое воздействие

Несовершеннолетние сегодня - одна из наиболее криминально пораженных категорий населения нашей страны.

С конца прошлого века в России наметился реальный переход от так называемой карательной превентивной практики к охранно-защитной, выражающейся в комплексе мер медико-психолого-педагогической и социально-правовой поддержки семей и детей группы риска. Карательная практика имела свою длительную историю в российском государстве, но на фоне происходящих сейчас в Российской Федерации социально-политических, экономических перемен, она явно изжила себя; требуются новые подходы в решении проблемы профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних [2, с. 98]. Указ Президента РФ от 6 сентября 1993 г. «О предупреждении отклоняющегося поведения и охране прав несовершеннолетних» положил начало в России новой социальной практики и легализовал создание инфраструктуры, ориентированной на социальную профилактику, помощь, поддержку при профилактике отклоняющегося поведения несовершеннолетних. Позднее основные принципы охранно-защитной превенции были закреплены Федеральным законом № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». В данном законе отражены государственные субъекты, которые обязаны:

- обеспечивать предупреждение безнадзорности и правонарушений;
- осуществлять охрану прав несовершеннолетних;
- контролировать состояние воспитательной работы с ними;
- оказывать социально-психологическую, социально-правовую и педагогическую помощь семьям и несовершеннолетним [5, с. 11].

В многоуровневой системе предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних, как показал анализ психолого-педагогической, юридической литературы, в качестве субъектов профилактики выступают комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы управления социальной защитой населения, органы управления образования, органы опеки и попечительства, органы по делам молодежи, органы управления здравоохранением, органы службы занятости, органы внутренних дел. В органах, в порядке, установленном законодательством РФ, могут создаваться учреждения, осуществляющие отдельные функции по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних [1, с. 105].

Выше перечисленные органы выполняют определенные предупредительные функции в борьбе с правонарушениями, в том числе оказывают целенаправленное воспитательное воздействие на несовершеннолетних, исходя из своих уставных положений и посредством специальных форм и методов.

Эффективность профилактической работы зависит от технологии профилактической работы, организации планирования воспитательной деятельности, полной информации о самом подростке, его психологических свойствах, социальной среде и ближайшем его окружении, что имеет важное значение для разработки деятельности [6, с. 129].

Таким образом, повышенную ответственность в организации правовоспитательной работы среди детей и подростков несут инспекции по делам несовершеннолетних.

Одним из центральных направлений деятельности системы инспекций по делам несовершеннолетних является профилактика правонарушений среди несовершеннолетних, которая характеризуется программно-целевой направленностью, постоянством, непрерывностью и последовательностью профилактического воздействия.

Важную роль в предупредительных мероприятиях и помощи инспекторам ПДН играют отделы уголовного розыска и криминальной полиции. Основная задача сотрудников этих отделов - выявление и предотвращение замышляемых несовершеннолетними преступлений; осуществление комплекса воспитательно-предупредительных мер, устранение возможности посягательства, создание условий для добровольного отказа от преступного намерения. В арсенале деятельности данного подразделения выступают негласные оперативные методы и формы, которые относятся к воспитательным мерам педагогической направленности и специально-криминологической профилактике [2, с. 101].

Важным звеном в системе внутренних дел в профилактике правонарушений среди несовершеннолетних являются следственные отделы. Их задача состоит в том, чтобы всесторонне, объективно и полно исследовать все обстоятельства совершенного преступления, причины и условия его возникновения, принятие соответствующих мер к устранению этих причин и условий [4, с. 192].

Для обеспечения исполнения и решения задач профилактики правонарушений требуется овладение всеми участниками профилактической системы следующими знаниями, умениями, навыками:

- изучение личности подростка, условий жизни и воспитания его, своевременное выявление тех несовершеннолетних, кто находится в неблагоприятных условиях, обнаруживает нравственные деформации, педагогическую запущенность;

- систематическая правовоспитательная работа с несовершеннолетними с помощью индивидуальных и коллективных средств педагогического воздействия, восстановление и развитие позитивной системы их общения;

- выявление условий, способствующих развитию нравственных деформаций несовершеннолетних и снижению отрицательного влияния (либо нейтрализация) этих условий;

- просвещение подростков с учетом их возрастных, половых особенностей, специфики содержания учебных дисциплин по общественно-политическим, гуманитарным и естественным наукам, физической культуре, основам безопасности жизнедеятельности, правоведению;

- просвещение подростков во внеучебное время и во внеучебной среде, пропаганда идей разумного и культурного быта и досуга;

- привлечение к просветительской работе государственно-общественных организаций, научных центров, здравоохранения [3, с. 108].

Таким образом, совместная воспитательно-профилактическая работа правоохранительных органов и государственно-общественных организаций по предупреждению правонарушений среди несовершеннолетних направлена, прежде всего, на включение подростков в общественно-полезную деятельность в сфере труда и свободного времени. Осуществляя действия по выявлению и устранению причин и условий, способствующих совершению правонарушений, они также стимулируют профилактическую деятельность государственно-общественных организаций, культурных и образовательных учреждений, которые решают частные задачи предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних.

Поэтому в данном случае рассматривается деятельность органов внутренних дел по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних как открытая система, так как помимо внутренней интеграции структурных подразделений между собой важное значение приобретает и внешнее сотрудничество с другими учреждениями в процессе проведения профилактических мероприятий. Такое взаимодействие, на наш взгляд, способствует повышению качества профилактики правонарушений среди несовершеннолетних, обеспечивает надежность и устойчивость системы органов внутренних дел в процессе жизнедеятельности. И.П. Подласый выделяет следующие способы и методические приемы, используемые педагогом при проведении профилактических мероприятий среди несовершеннолетних:

1. Непримиримая позиция и предъявление категорических требований, активное принуждение выполнять их в случае, когда дело касается важнейших общественных правил поведения или законов.

2. Необходимо устранять не последствия, а причины, вызывающие неправильное поведение. Если эти причины устранены и если педагоги и родители смогли разобраться в них - реальная основа для устранения развивающихся отклонений у подростков.

3. Необходимо установить непрерывный мониторинг, то есть систематический надзор за отклонениями в поведении детей с обязательным и своевременным реагированием на возникающие ситуации.

4. Пропагандировать политику «кнута и пряника». Сочетание указаний с увещеваниями, просьбами, советами, разъяснением, убеждением, пробуждением чувства долга, раскаяния, стыда должно быть совместно с предостережениями.

5. Действия педагога должны восприниматься подростками как справедливые («за дело») и быть соразмерными совершенному поступку. Наказания должны быть редкими, ощутимыми, разнообразными. Неприятные переживания, связанные с наказаниями, весомее, нежели удовольствие, полученное от совершения дурного поступка. Наказание не должно оскорблять и унижать личность несовершеннолетнего, носить издевательский или неоправданно жестокий характера.

6. Применение угрозы наказанием должно быть реальным. Не следует угрожать мерами, заведомо не выполнимыми [7, с. 131].

Итак, для каждой формы предупреждения правонарушений со стороны несовершеннолетнего в профилактической работе специальными правоохранительными органами используются достаточно эффективные способы, методы и приемы профилактической работы.

Таким образом, работа по профилактике безнадзорности, правонарушений и преступлений среди несовершеннолетних должна основываться на принципах демократизма, гуманного обращения с несовершеннолетними, поддержки семьи и взаимодействия с ней, индивидуального подхода к исправлению поведения с соблюдением конфиденциальности полученной информации, государственной поддержки деятельности органов местного самоуправления и общественных объединений по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, обеспечения ответственности должностных лиц и граждан за нарушение прав и законных интересов несовершеннолетних.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бланков, А.С. Профилактика правонарушений несовершеннолетних: объединить усилия / А.С. Бланков, О.В. Кузьмина, Л.И. Тропина, В.М. Фокин. – М. : ВНИИ МВД России, 2006. – 296 с.
2. Долгова, А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних / А.И. Долгова. – М. : Юрид. лит., 1981. – 159 с.
3. Кравцова, Э.М. Формы и методы работы с подростками / Э.М. Кравцова. – Саратов, 1986. – 174 с.
4. Кустова, М.В. Проблемы функционирования специальных органов по делам о правонарушениях несовершеннолетних / М.В. Кустова // Правоведение. – 1993. – № 3. – С. 31-38.
5. Лапшин, А.А. Правовое регулирование деятельности подразделений милиции по предупреждению и пресечению безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / А.А.Лапшин. — Омск, 2002. – 58 с.
6. Миньковский, Г.М. Взаимодействие школы и правоохранительных органов в предупреждении и коррекции правонарушающего поведения учащихся / Г.М. Миньковский // Вопросы профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних. – Ташкент, 1983. – 255 с.
7. Подласый, И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике / И.П. Подласый. – М. : Просвещение, 2002. – 317 с.

УДК 343.137.5

Т. А. Казакова,
г. Рязань

Принудительные меры воспитательного воздействия основное средство предупреждения подростковой преступности

В статье рассмотрены принудительные меры воспитательного воздействия как основное средство предупреждения подростковой преступности.

Несовершеннолетние, подростковая преступность, принудительные меры.

В настоящее время принудительные меры воспитательного воздействия являются одним из наиболее эффективных средств борьбы с подростковой преступностью и альтернативой уголовному наказанию несовершеннолетних. Многие ученые склонны полагать, что принудительные меры воспитательного воздействия

следует рассматривать как самостоятельную форму реализации уголовной ответственности несовершеннолетних, применяемую к определенной категории подростков.

Принудительные меры воспитательного воздействия не равнозначны уголовному наказанию, поскольку не ставят несовершеннолетнего в положение осужденного, не влекут за собой судимости и не могут рассматриваться как наказание. Принудительные меры воспитательного воздействия назначаются только определенной категории лиц, совершившим общественно опасное деяние, – несовершеннолетним, с учетом особых целей воздействия на них. Основной целью их применения является воспитание и исправление подростков, продемонстрировавших свое асоциальное поведение посредством совершения общественно опасного деяния. Преследуя цель исправления несовершеннолетнего, суд при применении указанных мер воздействует на несовершеннолетнего прежде всего путем убеждения, доведения до его сознания понимания недопустимости совершения преступлений. Эти меры являются принудительными, поскольку назначаются помимо воли, независимо от желания или согласия подростка. Исполнение воспитательных мер обеспечивается силой государственной власти.

Таким образом, принудительные меры воспитательного воздействия представляют собой одну из принудительных мер уголовно-правового характера, назначаемую только определенной категории лиц – несовершеннолетним, не являющуюся уголовным наказанием, не влекущую за собой правовых последствий в виде судимости, основной целью применения которой является воспитание и исправление несовершеннолетних.

В соответствии с ч. 1 ст. 90 Уголовного кодекса РФ несовершеннолетний, совершивший преступление небольшой или средней тяжести, может быть освобожден от уголовной ответственности, если будет признано, что его исправление может быть достигнуто путем применения принудительных мер воспитательного воздействия. Принудительные меры воспитательного воздействия должны иметь приоритет перед назначением наказания несовершеннолетнему за совершенное общественно опасное деяние. Суды не должны допускать применения уголовного наказания к несовершеннолетним, совершившим преступления, не представляющие большой общественной опасности, если их исправление и перевоспитание может быть достигнуто путем применения принудительных мер воспитательного воздействия. Но, к сожалению, в настоящее время суды явно недостаточно используют воспитательный потенциал указанных мер. Так, в России в 2008 г. в отношении 1096 подростков судами были применены принудительные меры воспитательного воздействия, в 2009 г. – 917 чел., 2010 г. – 982 чел. Между тем, прекращение уголовного преследования в отношении несовершеннолетнего с применением принудительных мер воспитательного воздействия является основой становления ювенального уголовного процесса в России.

В процессе изучения мнения практических работников было выявлено, что основными причинами редкого применения в отношении несовершеннолетних принудительных мер воспитательного воздействия являются процессуальное несовершенство реализации данных мер, недостаточная педагогическая ориентация, отсутствие современных технологий конкретных видов деятельности, взаимодействия субъектов организации принудительного воспитания, невысокий уровень психолого-педагогической подготовленности сотрудников и педагогического обеспечения в целом. Одним из приоритетных направлений в рамках реформирования уголовно-исполнительной системы России, предусмотренных Концепцией развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года, является совершенствование форм и методов исправительного воздействия и повышение эффективности использования психолого-педагогических методов работы с осужденными.

Сущность принудительных мер воспитательного воздействия заключается в принуждении несовершеннолетнего к определенным действиям, что сводит к минимуму карательное воздействие. Посредством принуждения лица к совершению определенного рода поступков в интересах общества либо отдельных лиц идет воздействие на формирование личности несовершеннолетнего в рамках социально одобряемого поведения. Формирующаяся личность подростка легко поддается воздействию, и при построенной на индивидуальных особенностях личности подростка работе можно добиться эффективного результата.

Принуждение несовершеннолетнего к социально одобряемому поведению посредством корректирующих мер воздействия, направленных на его исправление, должно стать приоритетной формой воздействия, что обусловливает необходимость расширения практики применения принудительных мер воспитательного воздействия. Приоритетность воспитательных мер обосновывается двумя основными положениями:

- лишение и ограничение правового статуса несовершеннолетнего не целесообразно в силу его «усеченности»;
- социально-психологические особенности несовершеннолетних позволяют достигать целей исправления и предупреждения путем принудительно-воспитательных мер воздействия с элементами кары за совершенное преступление, что более эффективно и достигает целей предупреждения преступлений данными лицами в будущем не только по причине страха перед наказанием, но и в силу определенного уровня правосознания, которое должно развиться в результате корректирующих мер.

Необходимо отметить, что при рассмотрении уголовных дел в большинстве случаев не выясняется, когда подросток начал проявлять признаки асоциального поведения, когда и по каким причинам оставил учебу или работу, было ли это известно семье, органам профилактики и как они на это реагировали. В процессе расследования остается невыясненным, надлежащим ли образом родители или лица, их заменяющие, воспитывали ребенка, явилось ли ненадлежащее воспитание причиной совершения им преступления, почему подросток оказался вне контроля со стороны родителей. Органы следствия приобщают к делу только копию свидетельства о рождении, справку комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, подразделений по делам несовершеннолетних о том, состоит ли на профилактическом учете несовершеннолетний (а зачастую и такие справки в делах отсутствуют); формально производят допрос одного из родителей, которого признают законным представителем, и этим процесс изучения личности подростка ограничивается. При таких обстоятельствах у суда отсутствуют минимальные сведения о личности несовершеннолетнего подсудимого, без которых нельзя назначить справедливое наказание. Поэтому суды на практике редко применяют в отношении подростков меры воспитательного характера.

Одним из важнейших условий эффективности применения принудительных мер воспитательного воздействия является надлежащая организация исполнения судебных решений сотрудниками подразделений (групп) по делам несовершеннолетних УМВД. При этом должны быть исключены формальный подход и неоправданный либерализм сотрудников, что фактически ведет к неэффективности применения этих мер и безнаказанности несовершеннолетних правонарушителей. Это проявляется в том, что сотрудники недооценивают значение воспитательных мер воздействия по отношению к несовершеннолетнему, не осознают, что общество заинтересовано вернуть оступившегося ребенка к нормальной жизни.

Анализ практики исполнения принудительных мер воспитательного воздействия показывает, что значительная часть сотрудников, осуществляющих реализацию этих мер, не обладает необходимыми для этой работы личностными качествами,

испытывают затруднения в профессиональной воспитательной деятельности, особенно при определении общих и индивидуальных педагогических целей, задач, формировании программ, содержания, выбора форм организации педагогической работы с несовершеннолетними, их родителями, а также при осуществлении взаимодействия с ними и иными субъектами и социальными институтами (учебными заведениями, трудовыми коллективами, общественными организациями). Они не обладают достаточной теоретической и методической подготовленностью в сфере практического применения психолого-педагогических знаний, умений и навыков в процессе реализации этих мер. Сотрудники недостаточно подготовлены к проведению воспитательной работы с подростками, испытывают затруднения в установлении контакта с ними, не могут выявить уровень их педагогической и социальной запущенности, сталкиваются с трудностями в работе с семьями несовершеннолетних, так как не имеют соответствующего специального образования. Слабые теоретические знания в области психологии и педагогики, в совокупности с недостаточной методической вооруженностью, не позволяют им в полной мере добиваться позитивных результатов в исправлении подростков-делинквентов. Зачастую из-за некомпетентности в психолого-педагогической работе с подростками сотрудники ограничиваются «шаблонными» формальными беседами, предупреждениями.

В значительной степени указанные трудности обусловлены слабой научно-методической обеспеченностью процесса исполнения этих мер. Положение усугубляется еще и тем обстоятельством, что сотрудники, их исполняющие, не имеют соответствующего профессионального образования, поскольку в настоящее время ни одно образовательное учреждение не готовит специалистов в области социальной и индивидуальной педагогической профилактики и коррекции несовершеннолетних осужденных в процессе применения принудительных мер воспитательного воздействия. Как правило, необходимые психолого-педагогические знания они получают в процессе самообразования и учебы в системе послевузовского образования. Названные трудности негативно влияют на эффективность работы субъектов практической реализации принудительных мер воспитательного воздействия.

Вышесказанное свидетельствует о необходимости повышения уровня педагогической подготовленности сотрудников подразделений (групп) по делам несовершеннолетних УМВД к работе с данной категорией несовершеннолетних. Педагогическая подготовка специалистов к работе с несовершеннолетними должна осуществляться в процессе изучения психологии, педагогики, общеобразовательных дисциплин.

С целью частичного разрешения сложившейся ситуации автором разработаны и апробированы курс специальной подготовки «Педагогическое обеспечение принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных», Методические рекомендации по организации индивидуальной воспитательной работы с несовершеннолетними, осужденными с применением принудительных мер воспитательного воздействия. Практический курс «Педагогическое обеспечение принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных» реализуется в ходе служебной подготовки сотрудников подразделений по делам несовершеннолетних. Основная задача курса – оказать помощь сотрудникам подразделений по делам несовершеннолетних и другим субъектам реализации принудительных мер воспитательного воздействия в приобретении практических умений и навыков педагогической работы с данной категорией несовершеннолетних. Главная цель данного курса – заложить у субъектов практической реализации принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних осужденных основы педагогического мышления, методически подготовить (вооружив их методическими знаниями, практическими умениями и навыками) к проведению воспитательной работы с данной категорией несовершеннолетних. Кроме того, целью курса

является формирование и закрепление практических навыков организации взаимодействия сотрудников ПДН с другими субъектами реализации принудительных мер воспитательного воздействия.

УДК 37.034

Е.А.Казанцева,
г.Шадринск

Нравственное воспитание школьников на уроке истории

Статья посвящена проблеме нравственного воспитания детей всех возрастов на уроках истории.

Духовно-нравственное воспитание школьников, эстетическое воспитание школьников.

В настоящее время перед обществом необычайно остро стоит проблема нравственного воспитания детей всех возрастов, педагогическое сообщество заново пытается понять, каким образом привить современным детям нравственно-духовные ценности. Сегодня на ребенка с самого рождения обрушивается огромный массив информации: СМИ, школа, детский сад, кино, Интернет - все это скорее способствует размыванию нравственных норм и заставляет нас очень серьезно задуматься над проблемой эффективного нравственного воспитания. Ребенок, способный правильно оценить и понять чувства и эмоции другого человека, для которого понятия дружба, справедливость, сострадание, доброта, любовь не являются пустым звуком, имеет гораздо более высокий уровень эмоционального развития, не имеет проблем в общении с окружающими, он гораздо устойчивее переносит стрессовые ситуации и не поддается негативному воздействию извне.

Нужно рассматривать воспитание детей с самого начала, ведь нравственное воспитание дошкольников особенно важно, потому как именно в дошкольном возрасте ребенок особенно восприимчив к усвоению нравственных норм и требований. Это одна из очень важных сторон процесса формирования личности ребенка. Другими словами, духовно-нравственное воспитание школьников и детей раннего возраста можно рассматривать как непрерывный процесс усвоения ими установленных в обществе образцов поведения, которые в дальнейшем будут регулировать его поступки. В результате такого нравственного воспитания ребенок начинает действовать не потому, что хочет заслужить одобрение взрослого, а потому, что считает необходимым соблюдение самой нормы поведения, как важного правила в отношениях между людьми.

Нравственное воспитание в дошкольном возрасте определяется тем, что ребенок формирует самые первые моральные оценки и суждения. Он начинает понимать, что такое нравственная норма, и формирует свое отношение к ней, что, однако, далеко не всегда обеспечивает соблюдение ее в реальных поступках. Нравственное воспитание детей происходит на всем протяжении их жизни, и определяющее значение в становлении нравственности ребенка играет среда, в которой он развивается и растет. Поэтому переоценить важность семьи в нравственном воспитании дошкольников невозможно. Способы поведения, принятые в семье, очень быстро усваиваются ребенком и воспринимаются им, как правило, в качестве общепринятой нормы. Первейшая задача родителей заключается в том, чтобы помочь дошкольнику

определиться с объектами его чувств и сделать их общественно ценными. Чувства позволяют человеку испытать удовлетворение после совершения правильного поступка или заставляют нас испытывать угрызения совести, если нравственные нормы были нарушены. Основа таких чувств как раз и закладывается в детстве, и задача родителей помочь в этом своему ребенку. Обсуждать с ним нравственные вопросы. Добиваться формирования ясной системы ценностей, чтобы малыш понимал, какие поступки недопустимы, а какие желательны и одобряемы обществом. Эффективное нравственное воспитание невозможно без обсуждения с малышом нравственной стороны поступков других людей, персонажей художественных произведений, выражения своего одобрения его нравственных поступков наиболее понятным для малыша образом. Стратегия нравственного воспитания в детском саду и дома должна направляться не только на осознание своих чувств и переживаний, на усвоение общественно значимых правил и норм поведения, но и на развитие чувства общности с другими людьми, формирование позитивного отношения к людям в целом.

Большинство детей, помимо семьи, получают нравственное воспитание в детском саду и уже после этого идут в первый класс, где продолжается нравственное воспитание школьников. У детей уже составлено начальное представление о том, что правильно, а что нет, заложены навыки вежливого поведения. В школе круг общения детей и их обязанностей значительно расширяется. Основной деятельностью для них становится учеба. В школе детям приходится заново выстраивать отношения с одноклассниками и учителями. Осознание важности новой для ребенка деятельности, психологическая его готовность к школьному обучению ложится в основу готовности школьника добросовестно выполнять новые требования взрослых и составляет основу духовно-нравственного воспитания школьников.

Психологами установлено, что именно младший школьный возраст характеризуется самой высокой восприимчивостью к нравственному воспитанию детей и эстетическому воспитанию школьников, именно в этом возрасте они лучше всего усваивают нравственные нормы и правила. В начале школьной жизни у ребенка формируется так называемая «нравственная позиция», которая характеризуется тем, что в сознании школьника нравственные нормы выделяются в отдельную систему, которой он старается постоянно следовать при любых обстоятельствах.

Говоря о духовно-нравственном воспитании школьников и эстетическом воспитании школьников, необходимо понимать, что в зависимости от возраста ребенка процесс усвоения нравственных норм можно разделить на 3 этапа. До пяти лет малыш осваивает самый примитивный набор нравственных правил, основанный, как правило, на запрете делать что-либо. Если ребенок эти нормы выполняет, то мы называем его воспитанным ребенком. К десятилетнему возрасту подросток уже в состоянии оценить эмоциональное состояние окружающих его людей, дать моральную оценку их поступками. Если первый этап нравственного воспитания ребенок не освоил, то переходить ко второму этапу не имеет смысла. И затем к 15 годам ребенок постепенно осваивает необходимость помогать окружающим людям, и это в его картине мира, если нравственное воспитание школьников эффективно, должно занять центральное место. Говоря о духовном воспитании школьников и эстетическом воспитании школьников, необходимо учитывать, что знание и понимание моральных норм не гарантирует применения их ребенком в своей повседневной жизни. Особенно, если соблюдение этических норм входит в противоречие с желаниями ребенка в данный момент. Кроме того, часто наблюдается неравномерность применения нравственных норм в общении со взрослыми и детьми в школе, дома и на улице. Основным критерием успешности нравственного воспитания школьников могут быть только их реальные поступки и побудительные мотивы таких поступков. Способность и желание применять усвоенные

благодаря нравственному воспитанию нормы могут быть воспитаны, только если ребенок постоянно упражняется в совершении нравственных поступков.

Непосредственное влияние на успешность нравственного воспитания и эстетического воспитания школьников лежит на преподавательском коллективе. Слово учителя — это во многом самый главный инструмент духовно-нравственного воспитания школьников. Именно учитель, особенно в начальных классах, разбирая поведение реальных людей и персонажей произведений, изучаемых в школьной программе, дает нравственную оценку их поступкам. Нравственное воспитание и эстетическое воспитание школьников происходит на всех без исключения уроках. Нравственному воспитанию школьников отвечает не только содержание предмета, но и методы, с помощью которых происходит обучение, атмосфера, царящая в классе, и сама личность учителя. Для успешного нравственного и эстетического воспитания школьников учителю важно организовать процесс коллективной деятельности детей таким образом, чтобы она была пронизана высоконравственными отношениями. Нравственное воспитание школьников и эстетическое воспитание школьников в коллективе наиболее эффективно тогда, когда каждый ребенок занимает место, наиболее адекватное его возможностям, становясь при этом личностью незаменимой. Это помогает развиться чувству собственного достоинства и сформировать адекватную самооценку. Такое нравственное воспитание школьников и эстетическое воспитание школьников без специального внешнего побуждения заставляет ребенка соответствовать нравственным представлениям, принятым в обществе. Для того, чтобы объективно оценить состояние проблем нравственного воспитания на современном этапе, необходимо провести четкий анализ мероприятий, неоднократно на практике проводить различные беседы и дискуссии.

Нормы, правила, традиции, выработанные в веках и составляют сокровищницу общенародной морали, получают свое дальнейшее развитие в условиях нашего времени. Наше общество по праву наследует и развивает гуманистические нормы нравственности, выработанные человечеством. В то же время мораль в ходе развития общества обогащается новыми принципами, новым содержание.

Важнейшая задача школы, учителей заключается в том, чтобы все лучшее, что накоплено нравственным опытом прошлых поколений передать молодежи, каждому юноше и девушке и вместе с тем помочь им избавиться от всего отрицательного в их нравственном облике - от проявления эгоизма, стяжательства, пренебрежительного, невнимательного отношения к людям, потребительского отношения к жизни.

В течение первых 15 лет постсоветского периода не уделялось почти никакого внимания нравственно-ценностной цели преподавания истории в школе. К началу XXI в. во многих учебниках истории прослеживался нейтральный подход, согласно которому исторический процесс вообще не оценивался. Между тем, потенциал исторического материала, связанного с положительным и отрицательным опытом истории, оставался мало используемым в процессе формирования нравственных ценностей учащихся.

Ещё К.Д. Ушинский предлагал воспитывать учащихся, используя народные национальные традиции. А где ещё можно изучать их, как не на уроках предметов гуманитарного цикла? В этом смысле история предоставляет педагогу неисчерпаемые возможности.

Воспитательные цели образования в дореволюционной России опирались на православную систему ценностей, сущность которой сводилась к «обретению личностью спасительного нравственного востребованного духовного опыта».

В советской школе, несмотря на идеологизацию образования, сохранился ряд дореволюционных нравственных норм, используемых в процессе воспитания.

В.Н. Сухомлинский выдвинул идею четырех культов, на которых должна держаться, по его мнению, школа: культ Родины, культ человека, культ родного слова и культ книги. Присутствие этих стержневых понятий в изучении истории в школе означало, что нравственное воспитание детей было в данном случае приоритетным.

В постсоветский период, как уже говорилась выше, перед историей какое-то время вообще не ставилась задача нравственного воспитания. Так, недавно умерший А.Ю. Головатенко в начале 90-х утверждал, что воспитывать патриотизм в современной школе невозможно. Правда, позже он изменил своё мнение.

На современном этапе никто не сомневается в том, что история занимает совершенно исключительное место в системе духовного воспитания личности. Человек должен знать своё историческое наследие, учиться на опыте предков. Сегодня школа должна помогать в этом. В огромном потоке новой информации необходимо уметь разбираться, постигать суть изучаемых исторических явлений. Воспитание чувства патриотизма, сопричастности к героической истории Российского государства, формирование у подрастающего поколения верности Родине – где, как не на уроках истории должны решаться эти задачи!

Ещё 15 лет назад известный историк А. Гуревич говорил, что учитель должен донести до ученика главную мысль истории с том, что у людей эпохи есть ядро, на котором строятся ценности той или иной цивилизации. Он считает, что такое ядро есть у каждого человека. Этим ядром являются ценности личности, которые могут совпадать с эпохальными, а могут и не совпадать. Гуревич отмечает, что история помогает человеку понять и развивать свое самосознание. Почему люди не уважают ценности других? Ответ очевиден: отсутствует собственное самосознание и потому отсутствует уважение и к другим людям, как к своим современникам, так и предкам. История в состоянии показать, что в разные исторические эпохи существовала разная духовная, умственная, интеллектуальная деятельность. Дело совсем не в незнании истории, а в неумении её слышать. Следовательно, надо научить оценивать исторические эпохи с позиции тех ценностей, которые были ядром исследуемой эпохи. Вот почему нельзя измерять тоталитарную эпоху демократическими ценностями или оценивать средневековую религиозность с позиции общечеловеческих ценностей. Дело ученика – попытаться понять суть происходившего в прошлом и сделать для себя вывод – подходит ли ему этот образец поведения людей, который он изучил. Учитель не должен исключать, что оценка того или иного исторического факта у ученика может измениться, если изменятся ценности ученика.

Как учитель истории может воспитывать нравственность на уроках сегодня?

Если понимать нравственность, как компонент культуры, содержанием которого выступают этические ценности, составляющие основу сознания, то нравственная культура это есть индивидуальный опыт нравственно-ценностных отношений к жизни, человеку, окружающему миру, самому себе. Значит, задача историка – способствовать формированию нравственных качеств с помощью своего предмета, т.е. на основе изучения исторического опыта. При этом учитель не должен навязывать свои ценности, он должен направлять учеников, вооружать их инструментарием оценки тех или иных событий в нравственном плане.

Учитель должен апеллировать к лучшим качествам в человеке, опираясь на исторический материал, раскрывать суть и содержание духовных ценностей разных эпох, но и не скрывать отрицательный опыт истории, вопреки которому патриотизм, мужество, любовь, уважение сохраняются и преодолевают испытания. Сегодня особенно актуально воспитание толерантности в отношении ценностей разных цивилизации.

Воспитание нравственности происходит разными путями. Один из таких путей – воспитание самой личностью учителя. В.О. Ключевский говорил, что надо любить то,

что преподаёшь, и того, кому преподаёшь. При соблюдении этого условия история в школе никогда не будет скучной! Педагог должен стремиться к максимальному раскрытию положительных сторон своей собственной личности на уроках. В старших классах, где учащиеся не будут просто принимать на веру всё сказанное учителем, необходимо владение техникой постановки проблемной ситуации, разрешая которую ученики сами добывают и оценивают знания. Например, в десятых классах Гимназии им. С.П. Дягилева учащиеся работают над вопросом «Почему центом объединения русских земель стала именно Москва, а не Тверь, Великое княжество Литовское или Новгородская республика?» Старшеклассники в рамках групповой работы сами подбирают дополнительный материал, необходимый для аргументации, внимательно изучают материал учебника по данному вопросу, самостоятельно выделяют параметры для сравнения, ставят подвопросы, делают выводы. Самостоятельный поиск решения указанного вопроса воспитывает учащихся в нравственном плане тем, что они ощущают себя исследователями, проверяют собственные силы, начинают чувствовать себя увереннее в исторической проблематике – «Я могу!», «Я понимаю!».

Воспитание с помощью учебного материала – следующий путь воспитания нравственности. Правильно подобранные исторические факты – сведения о поступках людей и исторических событиях прошедших эпох, несущие воспитательный характер, – должны непременно присутствовать на уроках истории. Учитель должен с помощью материала показать ценность нравственного опыта народов, эпох, личностей. Так, исходя из нашего опыта, огромный эмоциональный отклик получает изучение в 11 классе страниц истории Великой Отечественной войны, связанный с блокадой Ленинграда. Нравственные ценности прошлых эпох примеряются учащимися на себя сегодняшних.

Основываясь на изучаемом материале, учитель должен использовать различные типы заданий, ориентированных на нравственный поиск. Например, «Чингисхан, Наполеон, Гитлер – великие люди или злодеи?», «Может ли полководец быть святым?» (в случае, например, с Александром Невским, Ф.Ф. Ушаковым» и т.д.) Учителя истории гимназии постоянно используют в своей работе постановку вопросов, как бы решили ученики те или иные исторические проблемы, живи они в изучаемые эпохи. Например, «На стороне белых или красных оказались бы вы в Гражданской войне?», «Как бы Вы поступили, оказавшись в немецком окружении летом 41-года?», «Стали бы вы участником восстания на Сенатской площади? Аргументируйте ответ» и т.д. Ответы на данные вопросы предполагают отражение нравственной позиции учеников.

Технология, в рамках которой могут быть составлены указанные выше вопросы, называется технологией переноса в изучаемую эпоху или событие (А.В. Елисов). Она предусматривает ролевую игру. В рамках различных исторических ролей ученики пытаются действовать в рамках той или иной исторической эпохи. Если речь идёт о событиях, к примеру, Великой Отечественной войны, ученики смогут почувствовать трагедию людей, живших в сложные моменты истории. Задача учителя здесь – помочь распределить роли и определить рамки темы, чтобы избежать выхода за них. Учащиеся гимназии выступали в ролях участников Белого движения, власовцев, Отечественной войны, представителей русской интеллигенции начала XX в и т.д.

Нами практикуется также нравственная оценка исторических деятелей. Старшеклассники оценивают путём проблемного подхода Ивана IV Грозного, Петра I, Николая II, Иосифа Сталина и многих других.

Итак, уроки истории должны быть направлены на поиск нравственного решения, стимулирование нравственной самооценки. Уроки должны быть результативными в достижении нравственной истины: ученики, в конечном счёте, должны придти к пониманию ценности человеческой личности и ценности собственной жизни. Учитель

может диагностировать первоначальное отношение ученика к изучаемому факту, событию, человеку, а затем проследить динамику изменений по мере углубления учебного материала.

Самое главное на уроке совместный поиск истины учениками и учителем. Уроки истории должны побуждать подрастающего человека мыслить, вызывать желание дерзать, быть причастным к делам страны, находить высший смысл к служении Родине.

В истории нашего народа - уникальный духовный опыт, богатейшие интеллектуальные и нравственные силы. Лучшие черты народного русского характера - это безграничная любовь к отчизне, чувства гражданского долга перед ней, вера в могущество России, способность к сопереживанию жизни других людей, обостренная совесть. Нашему обществу, как никогда раньше, необходим человек с чуткой гражданской позицией, широким историческим и современным кругозором, способный взвешенно, ответственно, по государственному мыслить, обостренно воспринимать все события в стране, лично отвечать за происходящее. Вот почему воспитание такого человека - главная задача преподавателя истории. Стать личностью - значит осознать себя человеком человечества, впитать в себя непреходящие ценности духовной культуры, вовлечь эти ценности в человеческие отношения.

Историческая память содействует накоплению положительного народного опыта. Однако изучать историю - это вовсе не значит запоминать прошлое, пересказывать содержание исторического материала. Изучать историю - значит, осмыслить прошлое, познавать законы общественного бытия.

Урок истории… Урок добра и человечности, урок постижения вечных истин, поиска дороги к человеку в себе, поиска самих себя. Четко и мудро поддерживать детей в этом поиске, помочь им определить важные жизненные ориентиры, нравственные высоты. Сегодня мы переживаем трудное, но прекрасное время возрождения личности, обновления всей нашей жизни, восстановление гуманистических общечеловеческих ценностей и идеалов. История еще раз доказывает, что они бессмертны, что ни одно общество, ни один человек, если хотят нормально жить, не могут обойтись без них.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барташева, Н. А. Духовная жизнь России: имена, идеи, лица / Н.А.Барташева, М. В. Воронина // Первое сентября. – 2008. – № 20. – С. 43-54.

2. Бахтина, О. И. Нравственное воспитание в 5 классе / О.И. Бахтина // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 1. – С. 23-34.

3. Боголюбов, Л.Н. Идейное воспитание на уроках истории / Л.Н. Боголюбов. – М., 1981. – С. 99-100.

4. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина / В.А.Сухомлинский. – М., 1979. – С. 205.

5. Шишкин, А.Ф История и нравственность / А.Ф. Шишкин // Вопросы философии. – 1978. –№ 4. – С. 134-135.

6. Юдина, М.С. С волнением жду встречи с будущим / М.С. Юдина // Воспитание школьника. – 2007. – № 5. – С. 23-34.

УДК 37.01

Е.А. Кевралетин,
Е.С. Булычева,
г. Шадринск

Применение информационных технологий на уроке истории

В статье рассмотрены информационные технологии в обучении истории, выделены достоинства и недостатки современных образовательных информационных технологий

Информационные технологии, урок истории.

В начале XXI века человечество вошло в новую стадию своего развития – Информационную эру. И хотя современную жизнь довольно сложно представить без использования вычислительной техники, проблема эффективного использования компьютеров в процессе преподавания остается чрезвычайно острой. Если о применении информационно-коммуникационных технологий в школе можно с уверенностью говорить относительно таких общеобразовательных дисциплин, как информатики, математики и физики, то с предметами гуманитарного цикла (в частности - истории) ситуация обстоит сложнее.

Тем не менее, ответ на вопрос «*Для чего персональный компьютер может пригодиться гуманитарию на уроке*?» оказывается довольно очевидным: «если не рассматривать использование персонального компьютера как самоцель, а сам компьютер как заменителя преподавателя, то его нишей является сфера оптимизации труда учителя» [4]. При таком подходе персональный компьютер превращается в универсальное **техническое средство обучения,** которое позволит упорядоченно хранить огромное количество материала и готовых разработок уроков.

Вышеобозначенная проблема не является новой. Вопросам применения компьютерных технологий на уроках истории посвятили свои работы А.И. Чернов, С.П. Жерлыгина, Л.М. Ваисова, Н.Н. Лазукова, М.Т. Студеникин, В.И. Боголюбова, И.Г. Захарова и др.

Таким образом, изучение применения информационных технологий на уроке истории является целью настоящего исследования, т.к. историческая наука, включая описание прошлого и настоящего, оперирует точными понятиями, датами, цифрами. Анализ исторического процесса указывает на наличие устойчивых взаимосвязей многих явлений. Информационные технологии позволяют по-новому использовать на уроках истории текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию, пользоваться самыми различными источниками информации.

Учитель истории сегодня руководствуется «подручными» средствами (иллюстрациями в учебниках, картами в атласах, меловыми схемами на доске) и вынужден зачастую самостоятельно изготавливать объемные наглядные пособия. Учебное кино- и телепередачи по истории (за исключением, пожалуй, интеллектуальной телевикторины «Умники и умницы») перестали существовать, их отчасти заменили видео и компьютерная графика, но они есть не во всех кабинетах общеобразовательных школ.

Труднее всего приходится начинающим молодым учителям, которые, во-первых, не видели старых наглядных пособий по истории и, во-вторых, не всегда имеют возможность воспользоваться современными технологиями.

Думается, каждый современный учитель истории в процессе преподавания задавал себе вопрос: «*Интересна ли ученику, часами играющему на персональном домашнем компьютере та учебная наглядность, которую ему могут предложить в кабинете истории*?» В то же время еще есть школьники, не имеющие дома компьютера и никогда не державшие в руках иллюстрированных пособий, которыми так богат книжный рынок.

Поэтому в настоящее время единственным методическим выходом из сложившейся ситуации является, по справедливому мнению М.В. Коротковой, применение личностно-ориентированного подхода в использовании наглядных средств на уроке истории [2].

Несмотря на трудности, информационные технологии уже широко применяются учителями истории, у которых сложилось своё мнение о положительных и отрицательных сторонах их применения. Этот опыт привлёк внимание представителей педагогический науки. Появилось большое количество исследовательских работ по теме применения информационных технологий.

Так, И.Г. Захарова [1] положительными сторонами применения информационных технологий в образовании считает:

1. Использование информационных технологий помогает обеспечить тесное взаимодействие между преподавателем и обучаемым даже в условиях дистанционного образования. Информационные технологии в образовании предоставляют самые широкие возможности. Описание творческого процесса, его результаты могут быть представлены и обсуждены на электронной конференции, опубликованы в электронном издании, размешены на Web-сайте учебного заведения. Так, на смену рукописным тематическим журналам (исторические, литературные и др.) во многих школах, гимназиях, лицеях появляются электронные журналы, для которых нет проблем с тиражированием и распространением.

2. Информационные технологии в образовании расширяют возможности образовательной среды как разнообразными программными средствами, так и методами развития креативности обучаемых. Фактически во всех современных электронных учебниках по истории делается акцент на развитие творческого мышления. С этой целью в них предлагаются задания эвристического, творческого характера, ставятся вопросы, на которые невозможно дать однозначный ответ, и т.д. Обучаемые могут включиться в дискуссии, которые проводятся не только в аудитории или классе, но и виртуально, например на сайтах периодических изданий, учебных центров. В выполнении совместных творческих проектов могут участвовать учащиеся различных учебных заведений.

3. Новое содержание образовательной среды создает и дополнительные возможности для стимулирования любознательности обучаемого. Одним из таких стимулов является возможность удовлетворить свое любопытство, благодаря возможностям глобальной сети Internet предоставляется доступ к электронным библиотекам (научно-техническим, научно-методическим, справочным и т.д.), интерактивным базам данных культурных, научных и информационных центров, энциклопедиям, словарям. Само разнообразие информации, предлагающейся в образовательной среде, интегрированной в мировое информационное пространство, помогает педагогу подвести обучаемых к поиску собственного взгляда на суть изучаемой проблемы. Развитию любознательности обучаемых, привитию интереса к поисково-исследовательской деятельности помогает также возможность работы в виртуальных научных лабораториях, проведение компьютерных экспериментов с помощью моделирующих программ.

4. Создаваемые на сайтах учебных заведений персональные web-страницы педагогов предоставляют дополнительные возможности и для того, чтобы открыть обучаемым «дверь» в свою творческую мастерскую. На таких страницах можно показать не только учебные материалы, но и свои научные публикации, проспекты проводимых исследований, лучшие работы школьников.

Систематическое использование персонального компьютера на уроках истории приводит к целому ряду любопытных последствий:

1. Повышение уровня использования наглядности на уроке.

2. Повышение производительности труда.

3. Установление межпредметных связей с информатикой.

4. Появляется возможность организации проектной деятельности учащихся по созданию учебных программ под руководством учителей информатики и истории.

5. Учитель, создающий, или использующий информационные технологии, вынужден обращать огромное внимание подачи учебного материала, что положительным образом сказывается на уровне исторических знаний учащихся.

6. Изменяется к лучшему взаимоотношения с учениками далекими от истории, особенно с увлеченными компьютерами.

7. Изменяется, особенно у 5-7-классников, отношение к компьютеру, как к дорогой, увлекательной игрушке. Ребята начинают воспринимать его в качестве универсального инструмента для работы в любой области человеческой деятельности.

Использование новых информационных технологий способно существенно углубить содержание материала, а применение нетрадиционных методик обучения может оказать заметное влияние на формирование практических умений и навыков учащихся в освоении исторического материала.

Вместе с тем существует достаточное количество проблем, связанных с внедрением информационных технологий в образовательный процесс и их негативное влияние на успехи учеников по истории, психологическое и физическое здоровье школьников. Среди них:

1. Сложность восприятия больших объемов информации с экрана дисплея;

2. Отсутствие непосредственного и регулярного контроля над ходом выполнения учебного плана;

3. Нарушение взаимодействия учитель-ученик, т.к. компьютер не может заменить полностью учителя. Только учитель имеет возможность заинтересовать учащихся, побудить в них любознательность, завоевать их доверие, направить их на те или иные аспекты изучаемого предмета, вознаградить за усилия и заставить учиться.

Не смотря на эти проблемы нельзя не отметить, что информационные технологии позволяют:

- формировать высокую степень мотивации, повышают интерес к процессу обучения истории;
- обеспечивают объективность оценивания результатов;
- увеличивают долю самостоятельной работы;
-активизировать познавательную деятельность учащихся;
- обеспечить высокую степень дифференциации обучения (почти индивидуализацию);
- повысить объем выполняемой работы на уроке истории;
- усовершенствовать контроль знаний;
- формировать навыки подлинно исследовательской деятельности;
-обеспечить доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам [3].

В заключении следует отметить, что применение в процессе преподавания истории и обществознания информационных методов обучения способствуют повышению интеллектуальной активности учащихся, следовательно, и эффективности урока. Даже самые пассивные учащиеся включаются в активную деятельность с огромным желанием, у них наблюдается развитие навыков оригинального мышления, творческого подхода к решаемым проблемам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании [Текст] : учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М. : Академия, 2003. – 188 с.

2. Короткова, М.В. Наглядность на уроках истории [Текст] / М.В. Короткова. – М. : ВЛАДОС, 2000.

3. Лазакова, Л.В. Методические аспекты применения информационных технологий на уроках истории [Электронный ресурс] / Л.В. Лазакова // Эйдос : Интернет-журн. – Электрон. дан. – М., 1998-2012. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2010/0319-7.htm.

4. Никифорова, А.С. Применение новых информационных технологий на уроках истории и обществознания [Текст] / А.С. Никифорова. – Майкоп, 2011.

УДК 343.8

Н.В. Коновалова,
г. Нефтеюганск

Роль правового воспитания несовершеннолетних в предупреждении преступлений экстремистской направленности

В статье раскрываются основные принципы, задачи правового воспитания несовершеннолетних в профилактике асоциального поведения и противодействия экстремизму в подростковой среде.

Правовое воспитание, несовершеннолетние, патриотическое воспитание, воспитание толерантности, преступления экстремистской направленности.

Говоря о правовом воспитании несовершеннолетних, чаще всего имеют в виду такие его формы, как нравственно-правовое воспитание, гражданско-правовое, этико-правовое, патриотическое. Т.е. в школьниках система воспитывает патриотов, граждан. [6, 9].

Анализируя данную проблему, необходимо отметить, что предупреждение будет эффективным лишь тогда, когда оно базируется на адекватном понимании природы преступности и характере ее детерминации. Наиболее общими механизмами, посредством которых детерминируется преступность экстремистской направленности, выступают конфликтность, противоречивость, неравномерность в развитии различных сторон социальной жизни. В то же время осознание решающего влияния на судьбы преступности социальных преобразований, коренного улучшения условий жизни граждан нашло отражение еще на рубеже XIX - XX вв. в выражении известного криминалиста Ф. Листа: «Лучшая социальная политика есть и лучшая уголовная политика».

Роль правового воспитания, безусловно, велика, т.к. снижение уровня благосостояния граждан России в сочетании с ослаблением социального контроля над поведением молодежи, заметное ослабление влияния общества и государства на формирование личности, утрата роли общественных и семейных институтов в воспитательной работе ведут к неуклонному росту преступности экстремистского характера. Количество преступлений «экстремистской» направленности в России возросло в три раза за последние пять лет. Так, в январе - мае 2011 года зарегистрировано 280 преступлений экстремистской направленности (+16,2% АППГ), до 80% участников экстремистских организаций составляют лица в возрасте до 30 лет [1].

В Российской Федерации воспитанию патриотических настроений посвящена Государственная программа патриотического воспитания граждан Российской

Федерации на 2011-2015 годы [10], целью которой является «развитие системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации, способной на основе формирования патриотических чувств и сознания обеспечить решение задач по консолидации общества, поддержанию общественной и экономической стабильности, упрочению единства и дружбы народов Российской Федерации».

Патриотическое воспитание связано с чисто правовым на идеологическом уровне, но не может заменить его – задачи их и форма реализации различны, но составляют непременные элементы общего воспитания, особенно на ранних этапах жизни человека [7].

Важной задачей правовоспитания можно назвать его ориентир на борьбу с правонарушениями, предупреждение противозаконных деяний. Поэтому большое внимание должно уделяться устранению дефектов правосознания у склонных к правонарушениям лиц. Этого требуют задачи укрепления правопорядка. В основной же своей части правовоспитательные мероприятия ориентируются на законопослушных лиц, правосознание которых не может считаться дефектным в уголовно-правовом воспитании.

В каждом учебном учреждении необходимо создать кабинет правовых знаний, в котором в обязательном порядке должны находиться следующие документы: Закон «Об образовании»; Конвенция о правах ребенка; Закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»; материалы по проблемам наркомании, алкоголизма, табакокурения (книги, брошюры, правовые документы, рекомендации по лечению и профилактике); папка «Куда обратиться за помощью» (телефоны и адреса организаций, оказывающих психологическую, юридическую, медицинскую и социальную помощь семьям и подросткам); правовые документы по административному, уголовному, семейному, трудовому праву (кодексы РФ); материалы по профориентационной работе (для школ); видеоматериалы по профилактике безнадзорности, правонарушений, наркомании и алкоголизма, распространения экстремизма и терроризма; методическая литература по профилактике асоциального поведения; телефоны и адреса государственных и общественных организаций, с которыми сотрудничает образовательное учреждение; социальные паспорта (округа, микрорайона, образовательного учреждения, класса, группы).

Список необходимых основных документов обязательно следует пополнить методическими рекомендациями по воспитанию толерантности и противодействию экстремизму, например, практическим руководством «Молодежь и Толерантность», в котором уделяется большое внимание групповым занятиям по воспитанию толерантного сознания учащихся, в обязательном порядке следует дать разъяснение ст. 282 УК РФ. «Возбуждение расовой или религиозной вражды»[3].

Администрацией образовательного учреждения необходимо принимать все необходимые меры, чтобы весь педагогический коллектив не только был ознакомлен с этими документами, но и смог использовать, разъяснять и применять их в процессе своей профессиональной деятельности.

Успешность в профилактике экстремистского поведения учащихся зависит от усилий всего педагогического коллектива, от того, насколько педагоги и воспитатели сами вооружены правовыми знаниями, от их желания вооружить этими знаниями учащихся и предотвратить угрозу вовлечения их в криминальные группировки.

Широкая пропаганда среди учащихся, их родителей (законных представителей) правовых знаний – необходимое звено в правовом воспитании и профилактике асоциального поведения и противодействия экстремизму в подростковой среде. Проведение бесед на классных часах, родительских собраниях, разъяснительной работы о видах ответственности за те или иные противоправные поступки, характерные

для подростковой среды виды преступлений, информация об административной, гражданско-правовой, уголовной ответственности несовершеннолетних и их родителей дают мотивацию на ответственность за свои действия. Целесообразно акцентировать внимание учащихся не только на карательных, наказуемых, но и защитных функциях правовых норм, широко используя примеры из практики правоохранительных органов, средств СМИ, ставя учащегося «в положение жертвы» [8].

На родительских собраниях следует информировать об административной и уголовной ответственности взрослых лиц за вовлечение несовершеннолетних в противоправные действия, в том числе в преступления на экстремистского характера, особенно родителей (лиц их заменяющих), материальной ответственности за ущерб, причиненный их детьми. К такой работе целесообразно привлекать сотрудников правоохранительных органов, приглашать для проведения лекций правоведов, психологов и других специалистов, имеющих опыт работы с преступностью несовершеннолетних.

Цель педагогов в правовом воспитании несовершеннолетних состоит в убеждении учащихся в том, что соблюдение законности и правопорядка – это норма жизни любого цивилизованного общества. Кроме того, следует организовать в школах работу консультационных пунктов для учащихся и родителей с привлечением школьных психологов, социальных педагогов, инспекторов подразделений по делам несовершеннолетних по правовым вопросам и разрешению конфликтных ситуаций в семье и школе[2].

В случае выявления учащихся, состоящих в экстремистских группировках, их следует ставить на внутренний учет и проводить с ними индивидуально воспитательную работу. Такая работа не может быть ограничена периодическим проведением индивидуальных бесед с учащимся. Она должна носить постоянный и плановый характер. Перед проведением этой работы необходимо создать информационный блок, т.е. собрать все необходимые сведения об учащемся. В связи с этим обязательными компонентами информационного блока должны быть:

-педагогическая диагностика и педагогический анализ асоциальных проявлений;

-заключение педагога - психолога, которое должно содержать проблемы формирования и развития психических функций, эмоционально-волевой и мотивационной сфер, особенности общения.

-заключение медиков, определяющих особенности физического развития;

-акт обследования жилищных условий.

Необходимо изучить и дать полную информацию о семье, отметить состав семьи, материальные условия жизни семьи, образовательный уровень родителей, род занятий, а также характер взаимоотношений родителей с ребенком: диктат, гиперопека, гипопротекция, попустительство или сотрудничество.

В информационный блок следует включить сведения о группе ребят, в которую входит подросток, его положение в этой группе, (лидер, предпочитаемый, принятый, отвергаемый), его отношения в классном (групповом) коллективе, с кем из товарищей по учебе наиболее близок, характер взаимного влияния. Сведения о направленности интересов учащегося, например: проявляет интерес к деятельности: физический, умственный труд, творчество; какие имеет увлечения, наклонности: художественные, информационно-технические, музыкальные, спортивные, общественно-политические и другие; как проводит свободное время; каковы читательские интересы, какие любит фильмы, музыкальные группы, кому подражает, кто является идеалом для подражания.

Собранная информация анализируется на заседании психолого-педагогической комиссии (консилиума). Комиссия выносит заключение и дает рекомендации по проекту индивидуальной воспитательно-образовательной программы.

Разбор газетных публикаций, просмотр документальных фильмов, касающихся агрессии и экстремистских проявлений в обществе, проведение диспутов, систематическое проведение политинформации и широкое привлечение учащихся к этой работе, поможет восстановить порядок вовлечения молодежи в политическую жизнь.

Педагогические и воспитательные меры, направленные на противодействие вовлечению подростков в экстремистские организации и группировки – это один из главных факторов сохранения психического и физического здоровья наших детей, а также залог цивилизованного пути развития и мирного существования государства.

Таким образом, для преодоления опасных тенденций массовой маргинализации населения, потенциально опасной в смысле абсорбции неформальными молодежными группами и движениями экстремистской направленности, требуется не только деятельностная социализация людей, но и их инкультурация, т.е. введение человека в систему принятых в обществе культурных норм социального общежития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Министерство внутренних дел Российской федерации : офиц. сайт [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – М. : МВД, 2011. – Режим доступа: www.mvdinform.ru.
2. Ивашкина Н.А. Гражданином быть обязан [Текст] : метод. рекомендации организаторам работы по патриот. воспитанию детей / Н.А. Ивашкина, С.В. Пушанина. – Пенза : ПГТА, 2005.
3. Игры нашего двора [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: www.kis-brys.ru.
4. Козлов, А.А. Молодежный экстремизм [Текст] / А.А. Козлов. – СПб. : Питер, 2008.
5. Крылов, А. А. Природа экстремистских проявлений в России [Текст] / А.А. Крылов // Международный терроризм: причины, формы и проблемы противодействия : материалы междунар. науч. - практ. конф. – Белгород, 2005. – С. 87.
6. Куликов, В. Б. Человек. Религия. Право. Религиозный экстремизм: истоки, сущность и проблемы противодействия [Текст] / В.Б. Куликов, С. Г. Банных. – Екатеринбург, 2011.
7. О противодействии экстремисткой деятельности : федер. закон РФ от 25 июля 2002 г. N 114 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : справ.-правовая система. – Электрон. дан. – М., 1997-2012. – Режим доступа: www.consultant.ru. – 02.03.2012.
8. Перепелкин, Г.Е. Молодежный экстремизм как угроза общественной безопасности [Текст] / Г.Е. Перепелкин // Правовая культура. – Саратов : Изд-во Сарат. юрид. ин-та МВД России, 2009. – № 1 (6). – С. 47.
9. Российская Федерация. Правительство. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы» : постановление Правительства РФ от 16 февраля 2001 г. № 122 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2001. – № 9 (26 февр.).
10. Сысоев, А.М. Преступления экстремистской направленности: история и современность / А.М. Сысоев // Российский следователь. – 2008. – № 9. – С. 54-59.

УДК 371.31

В.А. Кузнецов,
г. Шадринск

Личностно-ориентированный подход в правовой подготовке студентов неюридических вузов

Предметом исследования выступает личностно-ориентированный подход в правовой подготовке студентов неюридических вузов. В исследовании проведен анализ особенностей правовой подготовки студентов неюридических вузов.

Личностно-ориентированный подход, правовая подготовка, студенты неюридических вузов, неюридические вузы, правовые знания, правовая культура студентов

Смена парадигмы общественного развития нашей страны, кардинальные изменения в экономике в сторону рыночных отношений, острая социальная дифференциация, социальные и правовые реформы, изменившие положение человека в обществе, создали принципиально новую ситуацию формирования правового образования в стране. Общество как никогда, стало нуждаться в личности, которой присущи активность, динамичность, умение быстро ориентироваться в сложных ситуациях, самостоятельность в принятии решений, чувство ответственности за выполняемую функцию. Однако реалии современного положения в российском обществе не позволяют говорить о соответствии всех сфер его жизни, в том числе в сфере правового воспитания и образования, потребностям формирования правовой культуры гражданина.

По мнению Н.Я. Соколова отсутствие системы правового воспитания граждан самым отрицательным образом сказывается на эффективности всего процесса правового регулирования в стране, особенно на стадии его реализации. По его мысли, сегодня так актуальна всемерная активизация работы по пропаганде и разъяснению законодательства среди различных категорий населения, непосредственного участия в них юристов путем консультирования, чтения лекций, выступлений в печати, по телевидению и радио [6, с. 84].

Следовательно, рассматривая формирование правовой культуры как развитие личности под воздействием всей совокупности объективных и субъективных факторов, с которыми индивид находится, или находился в контакте, надлежит утверждать, что одним из самых главных аспектов становится управление обстоятельствами, так или иначе влияющими на сознание и поведение воспитуемых, организация этих обстоятельств в оптимальную систему, обеспечивающую нужный обществу воспитательный эффект.

Таким образом, правовое образование – необходимая предпосылка и созидательное начало правового состояния общества, его цель и составная часть. В начале XXI века Российское государство стало переживать сложный этап своего становления, формируются основы гражданского общества. В рамках правовой реформы на принципах верховенства права и закона происходит обновление законодательства. Это нашло выражение в повышении интереса многих молодых людей, студентов не только юридических вузов, но и других, не связанных на прямую с юриспруденцией, к правовым знаниям. С другой стороны в нашем обществе пока не сложилась правовая традиция. Низкий уровень правовой культуры, отсутствие целенаправленной системы правового образования привели к серьезным деформациям важных социальных институтов. Вот почему к настоящему времени необходима модернизация системы российского образования, потенциал которого «должен быть в полной мере использован для консолидации общества, преодоления социальных конфликтов на началах прав личности» [1, с. 96].

В научных кругах активизировалась исследование проблем формирования характеристик личности, приоритетных для ее социального и профессионального самоопределения: гибкости, мобильности, поисковой активности, коммуникативной культуры, готовности к самопознанию, самоактуализации (Е.К. Болотова, С.Я. Батышев, В.Н. Руднев, И.В. Зорин, Н.В. Шестак и др.).

Считается целесообразным рассмотрение вопроса о влиянии личностно-деятельностного подхода на процесс становления правовой культуры студентов неюридических вузов с позиции педагогики.

Думается важным, что правовое обучение в вузе способствовало бы становлению правовой культуры будущего специалиста через активизацию его учебной деятельности. Методологическим основанием перестройки работы вузов является идея гуманистического образования. Мы становимся очевидцами, как цели образования смешиваются с обслуживания потребностей государства на удовлетворение потребностей личности и общества.

Вот почему среди современных научных проблем, которые ждут своей разработки, к числу актуальных относят создание технологий сочетания традиционных форм обучения с новыми, личностно-ориентированными, приспособленными к специфике личности студента. Для разработок таких систем, по мнению ученых (В.С. Морозова, И.И. Зарецкая, А.И. Сеселкин, В.А. Кальней, Е.А. Певцова, Ю.Н. Емельянов и др.) выделяют следующие направления гуманизации образования:

- усиление направленности учебного процесса на личность студента;
- изменение характера межличностных отношений общения, приоритетность сотрудничества профессорско-преподавательского состава и студентов;
- соотношение содержание обучения с ценностями [7, с. 42].

Следовательно, необходимыми условиями организации учебного процесса является сочетание личностно-ориентированного и деятельностного подходов. В данном случае особое внимание обращается на внутриличностные факторы мотивации учения, так как на процесс познания влияют не только слуховые, зрительные восприятия информации, но и предшествующий опыт, хранящийся в нашей памяти. Целью работы при этом становится создание условий для проявления познавательной активности. Считается, что для достижения этой цели необходимо:

- использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности;
- создание заинтересованности каждого студента в работе группы;
- стимулирование к выступлениям;
- оценка деятельности не только по конечному результату, но и процессу его достижения;
- создание педагогических условий общения, позволяющие проявить инициативу [4, с. 65].

Думается, что деятельностный подход, который требует активного участия студентов в образовательном процессе, должен и может стать основой правового образования в вузе. «Обучение на основе выполнения и освоения различных видов деятельности, – по мнению А.В. Кунавцева, – превращается в активный учебно-познавательный процесс, перемещающий акцент с информирования на самоовладения знаниями и умениями в процессе обучения».

В вузе, особенно в неюридическом, необходимо так организовать учебный процесс, который максимально обеспечил бы трансформацию правосознания. Как известно, право – регулятор общественных отношений, который действует через сознание и волю людей. Поэтому на первый план выходит такое явление как правовое сознание (правосознание), ибо без осознанных действий индивида нет никакого правового воспитания, правового послушания. Первый русский митрополит Илларион в «Слове о законе и благодати» отмечал, «что божественный дар разумности получает тот, в ком развились высокие умственные способности».

Известный русский правовед, философ И.А. Ильин (1883 - 1954) писал: «Право говорит на языке сознания и обращается к сознательным существам; оно утверждает и

отрицает, оно формулирует и требует – для того, чтобы люди знали, что утверждено и что отринуто, и сознавали формулированное требование. Самая сущность, самая природа права в том, что оно творится сознательными существами и для сознательных существ, мыслящими субъектами и для мыслящих субъектов» [3, с. 27]. Современное вузовское правовое образование неюридического профиля ориентируется на инновационные технологии, обеспечивающие развитие субъектности, без чего прорыв в подготовке конкурентоспособного специалиста практически невозможен. Преподаватели вуза постоянно ищут пути оптимизации деятельности студентов и хотят видеть в студентах активных распорядителей полученными знаниями.

Однако, по мнению В. Ляудис, Н. Росиной и других большинство поступающих в вуз имеют проблемы сформированности субъектности как специфической активности по освоению учебно-профессиональной деятельности. Отсюда – недостаточная вовлеченность студентов в образовательный процесс, психологическая неготовность перестройке собственной учебно-профессиональной деятельности. Активная позиция в обучении не достигается в силу того, что современный выпускник школы мало подготовлен к восприятию научной информации и самостоятельной работе по ее осмыслению.

Следовательно, правовое образование в вузе необходимо начинать с направленного формирования у студентов нового ценностно-смыслового отношения к специфике вузовских форм работы, новых форм взаимодействия с преподавателем. Прогрессивно мыслящие наши предшественники понимали, что лишь в том случае человек учится охотно и стремиться добиться успеха в своей познавательной деятельности, когда выполняемая работа ему по силам, а осваиваемый учебный материал воспринимается как нечто необходимое, личностно значимое, как залог решения сегодняшних и будущих практических

задач. По мысли Н.И. Новикова, выдающегося российского просветителя, «Особливо ж человеки охотно устремляют внимание свое на такие вещи, с изучением которых очевидная совокуплена польза либо которые доставляют преимущественное удовольствие». По мнению же П.Ф. Каптерева «Повиновение закону приобретается не путем наказания, а просвещением, выяснением мысли, что общее благо, законы, общие интересы суть только разумно согласованные интересы отдельных лиц…» [2, с. 34].

На рубеже XVIII и XIX столетий выразитель демократических просветительских идей В.В. Попугаев был убежден, что каждому человеку необходимо знать отношения и обязанности, связывающие его с обществом, – в этом и должна состоять цель обучения и воспитания. Он утверждал, что самым главным компонентом воспитания, причем воспитания каждого гражданина, вне зависимости от его сословной принадлежности, должно быть формирование у человека гражданского сознания и гражданских качеств. В.В. Попугаев писал: «…Человек, живущий в обществе, должен знать свое назначение как гражданин, цель общественности, связь свою с целым – словом, он должен знать частную и общественную политическую связь и всех изменений ее равновесия, основывающихся на твердости и неподвижности всеобщих постановлений». Следовательно, к настоящему времени необходима модернизация системы российского образования, потенциал которого «должен быть в полной мере использован для консолидации общества, преодоления социальных конфликтов на началах приоритета прав личности». Отсюда вытекает главная задача государства – совершенствование правовой культуры личности, что должно осуществляться не только при помощи всей системы эффективного механизма правового регулирования, но и через правовое образования вообще.

Таким образом, приходим к важному, что правовое обучение в вузе способствует становлению правовой культуры будущего специалиста через активизацию его учебной (умственной) деятельности. Однако правовая культура не

достигается без осознанных действий самого индивида (студента). Само право предполагает сложную систему деятельности и отношений. В нем, как и во всякой социальной системе выделяются два уровня – уровень практический и уровень сознания, другими словами – правосознание. При этом в системе права сознание играет большую роль, чем в экономике или в политике.

В правосознании зафиксирована наличная система правового регулирования. Другими словами, в нем находится система узаконенных законодательной властью нормативов, куда входят: юридические кодексы и комментарии к ним, постановления и распоряжения правительства, указы и распоряжения президента, а также процессуальные положения и инструкции. Таким правосознанием должны обладать практически все граждане государства для нормального обеспечения жизнедеятельности в стране. Тем более, право включает в себя права, свободы и обязанности гражданина, определяющие правовой статус человека. «К сожалению, простые люди (да и не только они) находятся на довольно низкой ступени правового сознания». Следовательно, вытекает вывод: необходима плавная трансформация правосознания в обыденное, массовое. Чтобы каждый человек шаг за шагом мог превращаться в свободного правового субъекта, свободно ориентирующегося в своих правах, свободах и обязанностях и умеющего правовыми же средствами их отстаивать и закреплять, решать законным путем конкретные жизненные ситуации, возникающие в процессе обыденной жизнедеятельности каждого индивида в обществе.

Однако формирование правового сознания студентов происходит не непосредственно под воздействием социальной среды, а опосредованно, через общение с преподавателем и включение их в практическую деятельность. Подобная деятельность представляет собой, по мнению Е.А. Певцовой, некую основу взаимосвязи личности и преподавателя. Она и выступает структурным элементом механизма формирования правосознания [5, с. 100].

В процессе правового обучения студенты вуза как раз и призваны осознать свою социальную функцию, установленную правом и обеспечивающую солидарность всех со всеми. Ведь право как регулятор общественных отношений должно служить единению, примирению, общественному согласию различных слоев, групп, членов общества. Осознать свою социальную функцию, то есть понять: что «могу» и что «должен» согласно установленным государством нормам и с учетом личных чувств необходимости, возможно лишь, опираясь на определенный эмпирический опыт как результат изучений, исследований правомерных и неправомерных поступков, которым дана юридическая оценка.

С учетом личностно-ориентированного и деятельностного подходов обучения необходимо моделировать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста. Чтобы студент мог перейти от учения к профессиональному труду. Нужно создать соответствующие педагогические условия. В педагогике высшей школы выделяют три вида деятельности в образовательном процессе:

- академического типа, где классическим примером является лекция;
- квазипрофессиональная, которая воплощается в имитационных и деловых играх;
- учебно-профессиональная, когда студент выполняет реальные исследовательские или практические функции, например, производственная практика [4, с. 70].

Как известно, в результате учебной деятельности, осуществляется передача и усвоение информации. Следовательно, в лекции по правовым дисциплинам целесообразно вводить отдельные элементы активизации деятельности будущих

специалистов. Думается лекцию необходимо строить так, чтобы студенты вникли в суть вопроса, а для этого нужно сочетать теоретические государственно-правовые вопросы с размышлениями по изученным проблемам, подкрепляя их примерами из конкретных ситуаций правового характера. В ходе такой деятельности студенты вникают в суть вопросов, с которыми сталкиваются специалисты на практике. Полученную из учебных лекций правовую информацию студенты могут самостоятельно соотносить с профессиональными ситуациями, используя ее в качестве средств осуществления собственных практических действий в будущем, в работе по специальности. Практические учебные задания необходимо представить в виде познавательных задач, имитирующих конкретные профессиональные ситуации и проблемы, которые могут быть разрешены в коллективно-распорядительных формах общения и динамического взаимодействия студентов.

Сотрудничество в правовом образовании основано на педагогических техниках, создающих условия для эффективного обучения: формирования групп сотрудничества; выполнение выбранных задач; исполнение назначенных ролей; взаимные консультации студентов. Эти же условия ставят перед собой цель создание комфортных условий обучения, при которых студент чувствует свою успешность, состоятельность. В таких условиях студент имеет возможность проявить себя как уникальная, творческая личность, которая, используя свой правовой потенциал, накопленный опыт при решении конкретных правовых казусов, добивается признания и принятия себя другими студентами. Во всех перечисленных дидактических видах применяются элементы, навыки критического мышления, так как между правом и критическим мышлением существует прямая тесная связь.

Критическое мышление, при изучении правовых дисциплин, формируется внутри практических действий по анализу ситуаций и формируется как сторона практического правового сознания. Следовательно, на проблемной лекции, деловой игре, на семинаре-дискуссии студент имеет возможность проявить себя как уникальная, творческая личность. Приобретенные во время учебных занятий правовые знания, умения и качества реализуются в ходе производственной практики, в процессе написания курсовых и дипломных работ, когда предметом исследования становятся различные стороны будущей профессиональной деятельности, тесно соприкасающиеся с применением права, нормативно-правового акта [6, с. 90].

Таким образом, перестройка системы образования в новых социально-экономических условиях России пришла к парадигме личностно-ориентированного образования и выдвинула новые ориентиры учебно-воспитательного процесса: поворот к личности, создание условий для ее развития; приоритет самостоятельности, самопознания и саморазвития личности, свободы выбора и поисковой активности; ценностью становятся не знания как таковые, а самореализация личности благодаря этим знаниям. В результате чего возникли новые дидактические конструкции высшего образования, оригинальные методики обучении студентов. В их основе лежит принцип вовлечения каждого студента в настоящий, творческий познавательный процесс, который можно представить в виде схемы: «познал (путем поиска вместе с преподавателем и сокурсниками) – осмыслил – сказал – запомнил». Речь идет о переходе к конструктивно-деятельственному построению обучения, то есть, таким образом, осуществляется личностно-ориентированный подход. Следовательно, личностно-деятельностный подход создает условия для развития личности в направлении, соответствующем ее внутреннему стремлению, к самоактуализации. В процессе такого обучения с помощью системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бегинин, В.И. Общественное правосознание и государственность : монография / В.И. Бегинин. – Саратов, 1994. – 145 с.
2. Берак, О. Установка на развитие личности студента / О.Берак, Л.В. Шибаева // Вестн. высш. шк. – 1990. – № 10. – С. 34-36.
3. Бондаренко, С.А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста / С.А. Бондаренко // Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф., 22-23 октября 2004 г. –. Барнаул : Издво Алтайс. акад. экономики и права, 2004. – Ч. 2. – С. 24-34.
4. Егоров, В.Е. Проблемы правового образования в неюридических вузах / В.Е. Егоров // Фундам. исследования. – 2009. – № 4. – С. 63-74.
5. Серяева, И.Ю. Формирование правовой комптентности студентов университета : дис. ... канд. пед. наук / И.Ю.Серяева. – Оренбург, 2005. – 196 с.
6. Сластенин, В.А. Гуманистическая концепция педагогического образования / В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов // Соврем. высш. шк. – 1991. – № 4. – С. 83-96.
7. Татаринцева, Е.В. Правовое воспитание: методология и методика / Е.В. Татаринцева. – М. : Просвещение, 1990. – 175 с.

УДК 378.18

Т.В. Кыштымова,
Д.А. Новожилов,
г.Шадринск

О работе поискового отряда «Знамя Победы»

В статье рассматриваются вопросы становления и развития студенческого поискового отряда «Знамя Победы». А также его деятельность в рамках III инвестиционного экономического форума с международным участием «Малые города России-2012».

Поисковая деятельность, патриотизм, волонтерство.

26 - 27 июня 2012 года в городе Шадринске проходил III Шадринский инвестиционный форум с международным участием «Малые города России-2012». Цель его – «…объединить позитивные силы и ресурсы регионов Российской Федерации для решения проблем и продвижения малых городов России». Для обсуждения важных экономических и социальных вопросов и передачи опыта в их решении собрались представители власти Курганской области, а так же гости из Латвии и Казахстана.

Активное участие на форуме приняли студенты поискового отряда «Знамя Победы». Первоначально ребята состояли в поисковом отряде «Шадринск» им. М.Ю.Харлова и участвовали в Вахтах Памяти в городе Ржев Тверской области в 2010 году и в поселке Заречье Калужской области в 2011 году. За это время студенты приобрели необходимый опыт и добились неплохих результатов в поиске – с деятельной помощью ребят, за две вахты удалось извлечь останки 11 бойцов и 4 смертных медальонов. После участия в двух Вахтах Памяти, студенты приняли решение о создании своего поискового объединения на базе педагогического института.

История отряда начинается 8 декабря 2011 года, когда члены Ученого совета Шадринского государственного педагогического института постановили «создать в составе линейных отрядов Шадринского государственного педагогического института студенческий поисковый отряд «Знамя Победы». По уставу отряда, целью деятельности студентов является «…сохранение и увековечение памяти о погибших в Великой Отечественной войне бойцах и офицерах Красной Армии». В осуществлении целей и задач отряда, поисковики участвуют в проведении Всероссийских и региональных Вахт Памяти, проведении мастер-классов по основам поисковой деятельности, составление и реализация социально-значимых проектов в сфере патриотического воспитания молодежи. Первой Вахтой Памяти, на которой студенты ШГПИ поехали уже в составе студенческого поискового отряда «Знамя Победы», стала Вахта Памяти у местечка Городище Орловской области в апреле-мае 2012 года. В результате студентами были извлечены останки 48 бойцов РККА и одного бойца вермахта. Кроме участия в Вахтах Памяти ребята занимаются разработкой и реализацией социально-значимых проектов. Прекрасной возможностью презентовать свои идеи и инициативы является участие бойцов поискового отряда «Знамя Победы» в различных форумах и круглых столах. Первый проект, который ребята разработали во исполнение уставных целей и задач называется «Все тленно в мире, кроме памяти народной…». Он был представлен в феврале 2012 года на вузовском этапе конкурса «Моя инициатива в образовании». Активное участие студенты принимали и в городском круглом столе «Организация волонтерского движения в городе Шадринске», где представили доклад о деятельности и перспективах развития студенческого поискового отряда «Знамя Победы».

На форуме «Малые города России-2012» студенты-поисковики представляли Шадринский государственный педагогический институт. В ходе мероприятия гостям и участникам форума были представлены мастер-класс «Особенности поисковой работы», выставка по итогам Вахты Памяти 2012, проходившей в Орловской области и социально-значимый проект «Школа военной археологии».

В целях популяризации изучения проблем Великой Отечественной войны и подвигов советских солдат, а также для повышения интереса школьников к истории своего государства и деятельности поисковых патриотических объединений, студенты Новожилов Дмитрий и Кевралетин Евгений подготовили и провели для школьников мастер-класс «Особенности поискового движения». В содержание были включены история поискового движения; техника безопасности при проведении полевых работ; статистика потерь Красной Армии в годы Великой Отечественной войны; история солдатского медальона и методика извлечения вкладыша смертного медальона. Важным достоинством мастер-класса являлось то, что кроме теоретических знаний в сфере поисковой работы, школьники, с помощью студентов, получили возможность использовать теоретические знания на практике. Для осуществления практической составляющей мастер-класса бойцы отряда «Знамя Победы» подготовили необходимую аппаратуру и создали атмосферу поискового лагеря и местности, где должен проходить поиск предметов Великой Отечественной войны. Студенты использовали свой инвентарь: металлоискатель, палатку, металлические щупы, набор для вскрытия смертных медальонов, штыковые лопаты, перчатки и прочее. Из предметов, которые должны были найти ребята: каска СШ-40, гильзы от патронов, фрагменты солдатских подсумков, смертные солдатские медальоны и многое другое. Школьникам было необходимо обнаружить, классифицировать их и рассказать, как нужно поступать при их выявлении.

Главным событием в работе школьников, должно было стать обнаружение смертных медальонов, ребята должны были правильно извлечь их из почвы и поместить в оптимальные условия, с целью сохранения вкладыша. Следующий этап

практической работы – ознакомление ребят с историей солдатского медальона и с методикой его вскрытия. На этом этапе студенты сначала сами показывали, как правильно производить вскрытие, а затем предоставляли сделать это школьникам. В целом, содержание мастер-класса мотивировало учеников на продуктивную работу и вызвало неподдельный интерес к поисковой деятельности.

Параллельно мастер-классу на форуме действовала выставка предметов Великой Отечественной войны, которые были найдены студентами из поискового отряда «Знамя Победы» в Орловской области в апреле – мае 2012 года. Выставкой заведовали бойцы поискового отряда Костин Артем и Литовченко Алексей. В экспозиции были представлены находки поисковиков: каски СШ-40, гильза от немецких противотанковых орудий, гильзы от патронов к немецким и советским винтовкам и пистолетам, осколки снарядов, фрагменты советской медицинской аптечки, частички гимнастерки бойца РККА и прочее. Предметы войны сопровождались многочисленными фотографиями с места раскопок. Целью выставки было заинтересовать гостей и участников форума результатами поисковой работы, создать устойчивый интерес к событиям Великой Отечественной войны. Посетители выставки проявляли неподдельное внимание к экспозиции и задавали вопросы не только по найденным предметам, но и по поисковой работе; способах раскопок; трудностях, с которыми сталкиваются поисковики в Российской Федерации; результатах деятельности и дальнейших планах поискового отряда «Знамя Победы».

Кроме мастер-класса и выставки предметов Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг., студенты-поисковики представили на обозрение свой социально значимый проект под названием «Школа военной археологии», который был разработан при деятельном участии всех членов поискового отряда «Знамя Победы».

Будучи заинтересованными в более эффективной подготовке поисковиков к полевым работам, студенты создали проект, целью которого стало «Создание условий для повышения теоретических знаний поисковиков и мотивация школьников 8-10 классов для вступления их в поисковые патриотические объединения». Было отмечено также, что подготовка бойцов поисковых отрядов к полевым раскопкам, в таком виде, в каком она присутствует сейчас, недостаточна. Теоретические знания, которые поисковики получают, довольно скудны и содержат только самое основное, поверхностное. Это в свою очередь может негативно сказаться на работе в полевых условиях и угрожать жизни и здоровью участников Вахт Памяти, а также повышает возможность утери информации об останках найденных бойцов. Чтобы работа поисковиков стала продуктивнее, а сами они знали, для чего они занимаются увековечиванием памяти погибших при защите Отечества, они должны приобретать более углубленные знания по теории поисковых работ, технике безопасности при работе в полевых условиях и истории родной страны. Причем, принять участие в программе обучения школы военной археологии, могут все желающие граждане РФ. Также проект содержит идею создания единого интернет-ресурса, с помощью которого будет налажен постоянный обмен опытом с другими поисковыми объединениями, а так же ресурс будет содержать «… последние новости поискового движения... образовательные материалы для возможного самообучения…» Обучение в школе военной археологии будет проходить в конце февраля – начале апреля, а затем полученные знания поисковики продемонстрируют на практике во время полевых раскопок. Кроме обучения и практической работы, каждое лето собираются поисковые тренировочные слеты, на которых будет создаваться благоприятная атмосфера для общения поисковиков из разных отрядов. В ходе слета поисковики будут так же оттачивать свое мастерство, и обмениваться опытом. В целом можно отметить положительную роль Студенческого поискового отряда «Знамя Победы».

Разработанные проект, мастер-класс и проведенная выставка являются ярким свидетельством методических разработок студентов педагогического института, направленных на развитие патриотического воспитания подрастающего поколения.

УДК 340

Е.Н. Лебедева,
Ю.В. Мазеина,
г.Шадринск

Формирование правового статуса судей: история и современность

Предметом исследования выступают проблемы формирования правового статуса судей в Российской Федерации. В исследовании проведен ретроспективный анализ правового статуса судей, а также показано современное положение судей.

Судья, статус судьи, правовой статус судьи, независимость судей, судебная реформа

Центральной фигурой в судопроизводстве, безусловно, является судья. Именно деятельность судьи олицетворяет деятельность судебной системы в целом. Поэтому важно сформировать правовой статус судьи, позволяющий ему соответствовать столь важной в обществе функции [2, с. 295].

Перемены 90 х г.г. XX в. существенно повлияли на повышение статуса судей. Судебная реформа была начата с одного из более важных вопросов - обеспечения независимости судей. Однако важно отметить, что задатки современного правового статуса судей были заложены в ходе другой реформы - знаменитой судебной реформы 1864г., проводившейся в годы правления Александра II. Современная реформа и Александровская модернизация очень похожи - одинаковы цели обеих реформ, даже многие мероприятия совпадают (в судебную систему были введены суд присяжных, мировые судьи, судебные приставы, обе реформы вводили принципы гласности, состязательности, независимости судей, ставили целью сделать правосудие гуманным, быстрым, справедливым).

С введением в действие судебной реформы в 1864 г. правовой статус судей стал регулироваться Учреждением судебных установлений. Данный документ является одним из законов, объединенных общим понятием «Судебные уставы 1864 г». В настоящее время правовой статус судей регулируется, прежде всего, Конституцией РФ и Законом РФ от 26 июня 1992 г. № 3132-1 «О статусе судей в Российской Федерации» [2, с. 297].

Если говорить о требованиях, предъявляемых к кандидатам в судьи, то законы X1X в. и законы конца XX – начала XXI в.в. исходят из одних принципов: судьей может стать гражданин России, достигший определенного возраста, имеющий соответствующее образование, опыт работы по специальности и непорочную репутацию. Ценз подданства сформирован в законах обоих периодов практически одинаково: в должности ведомству могут быть определяемы только русские поданные (ст. 200 УСУ) и судей может быть только гражданин Российской Федерации (ст. 119 Конституции РФ, ст. 4 Закона РФ « О статусе судей в Российской Федерации»). Можно заметить, что в X1X в. ценз подданства не был обязателен для всех родов государственной службы. На государственную службу на ряд должностей могли поступать иностранцы, они принимали присягу на верность службе (но не на верность царю). Так же единодушны оказались законодатели в отношении возраста для судей:

минимальным возрастом для занятия судейской должности признан возраст 25 лет. В современном законе ценз уточнен: для занятия должности судьи верховного суда республики, краевого, областного суда необходимо достигнуть 30-летнего возраста, для занятия должности судьи Верховного суда РФ, Высшего Арбитражного Суда РФ – 35 лет, а для занятия должности судьи Конституционного Суда РФ 40 лет (ст. 4 Закона РФ «О статусе судей в Российской Федерации»). Современное законодательство устанавливает и «потолок» по возрасту – 70 лет. Подобное ограничение в дореволюционном законодательстве устанавливалось только для присяжных заседателей [3, с. 43].

Несколько отличается трактовка образовательного ценза. Оба закона исходят из того, что вершить правосудие должны люди образованные, однако требования законодательства Х1Х в., несомненно, мягче современного. Предписывалось на должности мировых судей избирать лиц, имеющих высшее или среднее специальное (не обязательно юридическое) образование (ст. 19 УСУ). Для судей общих судов (окружных и судебных палат) требования были выше, они могли назначаться из числа лиц, «имеющих аттестаты университетов об окончании курса юридических наук или о выдержании экзамена в сих науках или же доказавших на службе свои познания по судебной части» открывала дорогу лицам, вообще не имеющим юридического образования. Это было порождено боязнью не найти соответствующего количества лиц с высшим юридическим образованием. Однако в целом эти положения все равно следует оценить как крупный шаг вперед, ведь до реформы к судьям вообще не предъявлялось требование иметь соответствующее образование. Именно реформа 1864 г. заложила принцип профессионализма в работу судей. Она резко повысила образовательный уровень судейского корпуса: если до нее только 67% судей имели высшее образование, то после реформы - 89,2%. В современные дни невозможно представить судью без высшего юридического образования.

Статья 119 Конституции РФ четко оговаривает, что судьей может быть только гражданин, имеющий высшее юридическое образование. Более того, современный законодатель значительно ужесточил образовательный ценз: кандидат должен не просто представить подлинник документа, подтверждающего юридическое образование, или его копию, а выдержать квалификационный экзамен. Норма о квалификационном экзамене представляется весьма обоснованной, особенно в контексте современного состояния высшего образования.

Достаточно требовательно законодатели двух реформ отнеслись к цензу опытности. По УСУ, он был необходим для занятия должности председателя, товарища председателя, члена суда, судебного следователя, любой должности по прокурорскому надзору, о также требовался для вступления в корпорацию присяжных поверенных. Закон предусматривал такой порядок, по которому занятие высших должностей было невозможно без определенного срока службы на низших. Для приобретения первоначального опыта создавался институт кандидатов на судебные должности. Он предназначался для молодых людей, имевших высшее юридическое образование, но не обладавших опытом работы. Кандидаты прикреплялись к судебным местам для ознакомления с их работой, что выражалось в обязательном посещении судебных заседаний, а также в выполнении различных поручений прокуроров и судей. Кандидаты считались находившимися на государственно службе, но жалование не получали. Первоначальный опыт мог быть накоплен и в должности секретаря или его помощника.

В наши дни для кандидатов на должность судьи Конституционного Суда РФ стаж по юридической профессии установлен 15 лет, для судьи Верховного Суда РФ или Высшего Арбитражного Суда РФ – 10 лет, верховного суда республики, суда

автономной области, краевого, областного суда – 7 лет, для все остальных судов - 5 лет. Можно отметить, что современный законодатель понятие профессионального стажа трактует более свободно, чем это было в XIX столетии. Сейчас в стаж по юридической профессии включена служба на государственных должностях в федеральных органах власти и органах муниципального самоуправления, работа в юридических службах, научно– исследовательских учреждениях, время работы в качестве преподавателя юридических дисциплин в учреждениях среднего и высшего профессионального учреждения. Судебными уставами 1864 г. признавался исключительно стаж службы по судебному ведомству, что, возможно, следует признать разумным. Даже очень хороший преподаватель юридических дисциплин или чиновников управленческого аппарата не может получить представление об особенностях работы судебной системы. Как показывает изучение личных дел судебных деятелей второй половины XIX в., типичный карьерный рост судий был следующим: служить начали с должности кандидата на судебные должности, затем работали в канцелярии, следующей распространенной ступенькой была должность судебного следователя, затем помощника прокурора или нотариуса, и только потом можно было рассчитывать на судейскую мантию. Причем каждая новая ступень в карьерной лестнице давалась нелегко. Каждому новому назначению предшествовала работа по выяснению деловых и нравственных качеств кандидата. Также характерной чертой службы судебных деятелей того времени было то, что редко кто из них делал всю карьеру на одном месте, в одном и том же суде. Очень типичны были перемещения в другие города, и за свою карьеру каждый чиновник судебного ведомства менял три - пять мест жительства [4, с. 13]. В наши дни наиболее оптимальной ступенькой к судебной должности может стать должность помощника судьи. Возможно, стоит ввести в законодательство норму, по которой кандидат в судьи должен был бы отработать хотя бы один год в этой должности.

Если сравнивать требования, предъявляемые к кандидатам в судьи, то следует отметить исчезновение полового ценза. В XIX в. путь к государственной службе для женщин был закрыт. Ветер перемен эпохи Великих реформ несколько пошатнул эту привычную позицию, за женщиной была призвана одна сфера общественной деятельности - педагогика. В других сферах, в том числе правоохранительной, царствовали мужчины, причем сила традиции была так сильна, что в Судебных уставах 1864 г. даже не упоминается, к какому полу должны принадлежать кандидаты на должности судей, прокуроров, следователей, присяжных поверенных, присяжных заседателей. Закон ограничивался простым словом «лица», предъявляя к этим лицам требование ценза образованности и опытности, однако естественно, что в силу традиции «лица» должны были быть только мужского пола, да и условиям, которые становились, у женщин не было возможности соответствовать: получить высшее юридическое образование они не могли, приобрести опят службы брали только мужчин. Попытка не много поколебать устойчивую традицию могла стать причиной сильного скандала. Так, в 1867 г. три мировых судьи г. Москвы осмелились взять на скромные должности делопроизводителей трех девушек: сестер Чумаковских и Иванову. Сам факт службы женщин в присутственном месте сильно насторожил чиновников 3 – го отделения. Бдительный страж, подавая объемный рапорт по этому поводу, обвинил девушек и судей во всех грехах сразу – от нигилизма до распутного поведения. Для подтверждения чиновник нашел «железный» аргумент: «Постоянно проводит время наедине с Асафовым в его комнате под благовидным предлогом занятий по занимаемой должности». Проведенная по личному указанию министра юстиции Д.Н. Замятина проверка показала беспочвенность все обвинений, но от мест девушкам были вынуждены отказать (как говорится, «на всякий случай»). Только в начале XX в. начались разговоры о допущении женщин в адвокатуру, однако

соответствующий проект был воспринят высшими чиновниками министерства юстиции в штыки. В защиту женщин выступал А.Ф. Кони. В своей статье «О допущении женщин в адвокатуру» он доказывал, что нельзя проводить в адвокатуре разделение по половому признаку (хотя ради справедливости следует заметить, что великий юрист тоже очень четко ограничивал сферу деятельности женщин - гражданское судопроизводство) [3, с. 45]. В наше время судейская работа давно уже стала больше женской, чем мужской. Для многих женщин – судей даже не стоит вопрос: мужская это или женская профессия? Сами многие женщины – судьи, соглашаясь, что работа судьи влечет большие эмоциональные и физические нагрузки, подчеркивают, что именно женщины в большей степени наделены такими качествами, без которых правосудию никак не обойтись: «Судья должен быть терпелив, что больше свойственно женщине…» (Е.В. Сопунова, председатель районного суда), «… работа судьи требует усидчивости, внимательного отношения к людям, что в большей степени свойственно именно женщинам».

Хотя есть еще противники допущения женщин в судебную сферу – как среди судей – мужчин, так и среди политиков. Так, судья В. Полудняков отмечает: «При всем уважении к женщинам, отмечая их безусловную добросовестность, самоотдачу в нелегком судейском деле, нельзя не учитывать, что не всем по силам эмоциональные, психологические и физические перегрузки, которым перенасыщено судопроизводство». Современный период обогатился новыми требованиями для кандидатов в судьи: они должны проходить медицинское освидетельствование и представить справку, что не страдают заболеваниями, препятствующими выполнению обязанностей судьи. Перечень данных заболеваний утверждается федеральным законом.

Можно отметить сходство законов двух периодов и в мерах, принятых для обеспечения независимости судей. Обе реформы закрепили принцип несменяемости судей. Статья 243 УСУ определила, что «председатели, товарищи председателей и члены судебных мест не могут быть уволены без прощения». Эта же статья не разрешала переводить судью в другую местность без его согласия. Статья 121 Конституции РФ гласит: «Судьи не сменяемы. Полномочия судьи могут быть прекращены или приостановлены не иначе как в порядке и постановленным федеральным законом».

Законодатели обоих периодов исходят из того, что независимость судей невозможна без достойного материального обеспечения судей. До реформы 1864 г. те, кто работал в судебном ведомстве, влачили жалкое существование. Современник вспоминает, что, придя в уездный суд в г. Можайске Московской губернии, он обратил внимание на отсутствие чуть ли не половины служащих. Выяснилось, что служащие ходят на работу по очереди, так как не имеют одежды и вынуждены друг другу одалживать сапоги, сюртуки – у кого что найдется [2, с. 299].

В советское время зарплата судей была невысока. Этим объясняется большое количество женщин в судейском корпусе. В период перестройки, когда стали создаваться частные фирмы и зарплаты в них были гораздо выше зарплат государственных служащих, вообще возникла угроза остаться без судейских кадров. Сейчас отношение к зарплате судей постепенно начинает меняться.

В наши дни существенной гарантией независимости судей стала неприкосновенность судьи, чего не было в XIX в. Часть 1 ст. 122 Конституции РФ определяет: «Судьи неприкосновенны».

На схожих принципах строилась и строится система подбора кандидатов на судебные должности. Согласно ст. 128 Конституции РФ и ст. 6 Закона РФ «О статусе судей в Российской Федерации» судьи Конституционного Суда РФ, Высшего

Арбитражного Суда РФ назначаются Советом Федерации. Судьи других федеральных судов назначаются президентом РФ по представлению Председателя Верховного Суда РФ и Председателя Высшего Арбитражного Суда РФ. Отбор кандидатов на должность судьи согласно тому же Закону происходит на конкурсной основе. Подать заявление об участие в конкурсе может каждый гражданин, соответствующий установленным цензам. После сдачи квалификационного экзамена, проверки достоверности всех представленных сведений квалификационная коллегия судей принимает решение, рекомендовать данного кандидата в судьи или нет. Аналогичная схема действовала и после 1864 г. Согласно ст. 212 УСУ председатели, их товарищи, члены судебных палат и окружных судов, в том числе судебные следователи, назначались императором по представлению министра юстиции. В случае открытия вакансии на это должности должно было состояться общее собрание суда, на котором кандидатура на должность выбиралась из лиц, удовлетворяющих всем требованиям. Затем министр представлял избранную кандидатуру императору, при этом он имел право представлять и других лиц. При выборах учитывалось все: образование, стаж, нравственные и деловые качества. Для выявления последних проводилась обильная переписка: запросы с прежних мест работы, даже сбор информации в обществе. Вся переписка занимала два – три месяца и шла исключительно под грифом «конфиденциально». Нельзя сказать, что запросы были простой формальностью: отзывы составлялись на шаблоны и иногда содержали весьма яркие характеристики. Можно встретить отказы дать отзыв по причине «слишком недавнего служения». Мировые судьи избирались на земских собраниях [4, с. 16].

Вступление в должность сопровождалось и сопровождается принятием присяги: так было в XIX в., так есть и сейчас. Тексты присяги, конечно, отличаются, но в основе своей совпадают: суть заключается в общении судить беспристрастно, не взирая на лица, служить только закону. Вот как звучала присяга судьи в X1X столетии: «Обещаюсь и клянусь всемогущим Богом перед Святым Его Евангелием и животворящим крестом Господни хранить верность Его императорскому Величеству Государю Императору, самодержцу Всероссийскому, исполнять свято законы империи, творить суд по чистой совести, без всякой в чью – либо пользу лицеприятия и поступать во всем званию мною принимаемому, памятуя, что я во всем этом должен буду дать ответ перед законом и перед Богом на Страшном Суде Его. В удостоверении чего целуют крест Спасителя моего». Современная присяга намного короче: «Торжественно клянусь честно и добросовестно исполнять свои обязанности, осуществлять правосудие, подчиняясь только закону, быть беспристрастным и справедливым, как велят мне долг судьи и моя совесть».

Таким образом, проведенный анализ законодательства свидетельствует о том, что правовой статус судей, как в советский период, так и в современное время имеет важное значение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон о статусе судей в Российской Федерации // Новый сборник законов Российской Федерации. – М., 2003. – С. 734-741.
2. Судебная система Российской Федерации : учебник / под ред. В.П. Божьева. – М. : Просвещение, 2009. – 365 с.
3. Якимов, А.Ю. Формы, содержание и статус решений процессуального характера, принимаемых в рамках производства по делам об административных правонарушениях (по материалам Верховного Суда Российской Федерации) /А. Ю. Якимов // Гос-во и право. – 2012. – № 2. – С. 42-49.
4. Толкаченко, А.А. Основы судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации / А.А. Толкаченко // Судеб. бухгалтерия. – 2005. – № 7. – С. 12-19.

УДК 37.03

Ю.В. Мазеина,
И.А. Долганов,
г. Шадринск

Проблемы правового просвещения современных подростков в границах общеобразовательного учреждения

Предметом исследования выступает правовое просвещение подростков в современном образовательном учреждении. Кроме того, анализируются проблемы, с которыми сталкиваются подростки при недостаточном уровне правового сознания.

Правовое просвещение, правосознание подростков, правовая культура личности

В современном российском обществе, особенно в свете реализации утвержденных Президентом РФ Основ государственной политики России в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан, особую актуальность приобретает проблема воспитания законопослушного гражданина правового государства.

Современный подросток постоянно находится перед проблемой выбора возможного решения ситуации, предпочтения определенного варианта поведения. Следует констатировать, что правовые взгляды выпускников школы поверхностны, недостаточно осознанны. Оказываясь в различных жизненных ситуациях, вступая во взаимоотношения с детьми и взрослыми, учащиеся нередко неверно оценивают правовые явления и факты, основываясь на неточных или ошибочных взглядах, что затрудняет разрешение спорных вопросов, порождает непонимание между людьми [3, с. 179].

В частности можно выделить пять самых распространенных причин таких ошибок:

1. Мнимая осведомленность в уголовном законодательстве. Столкнувшись с отдельными статьями Уголовного кодекса, определяющими характер их конкретного правонарушения, подростки заряжаются впечатлением, что они знают не только номер статьи, но и ее суть. Но правовая практика и результаты исследований показывают ограниченность этих знаний, отсутствие четкости представлений о правовых нормах.

2. Подростки испытывают затруднения в сопоставлении своего поведения и требований закона. Они склонны рассматривать свой поступок как невинную шалость, как неосторожность, а не как правонарушение или преступление.

3. Несовершеннолетние подростки не умеют применять правовые знания в конкретной ситуации, поскольку правовые знания у них, как правило, скудны, а практика их применения ограничена.

4. При оценке или характеристике того или иного противоправного поступка подростки руководствуются не нормой закона, а мотивом действия.

5. Наблюдается зависимость правосознания несовершеннолетних от влияния взрослых и более авторитетных для них людей или воздействия мнения группы и чтобы не показаться трусом, не уронить авторитет в глазах сверстников, подростки совершают противоправные действия или принимают решения об их совершении [2, с. 156].

Подобная ситуация приводит к осознанию необходимости подготовки личности подростка к обеспечению безопасности собственной жизнедеятельности, правовой защиты и актуализации, задачи формирования ответственности человека за свои поступки и поведение. При этом важно уже в раннем возрасте заложить основы правовых знаний, сформировав у ребенка четкое представление не только о правах, но и обязанностях, ответственности, воспитать его в духе неукоснительного соблюдения положений закона [6, с. 4].

Выбор социально безопасного и полезного поведения напрямую зависит от уровня правовой культуры личности подростка. Правовые знания содействуют правильному пониманию общественных явлений, способствуют развитию социальной активности граждан, определять грань между дозволенным и запрещенным, выбирать законные пути и средства защиты личных прав и интересов.

Цель правового просвещения подростков заключается в формировании их правосознания и в обеспечении на этой основе сознательного и активного правомерного поведения. Достижение этой цели осуществляется путем:

а) усвоения школьниками определенной суммы знаний о правовых нормах;

б) организованного правового просвещения во внеклассной и внешкольной работе;

в) активного участия в правоохранительной деятельности в школе и по месту жительства;

г) повышение правовой культуры родителей и педагогов[5, с. 83].

В помощь осуществления данных целей могут послужить различные формы правового просвещения:

а) факультативные семинары, лекции по правовой тематике, экскурсии в государственные учреждении, на заседания суда; правовые беседы; диспуты предметом которых является важная морально-правовая проблема, например по телепередачам «Человек и закон»; обсуждение книг и статей.

б) Выпуск правового журнала для подростков. В нем публикуются интервью с работниками правоохранительных органов, с освободившимися из мест заключения, адвокатами, советы юристов и психологов, ответы на вопросы подростков и т.п.

в) Организация «Почты доверия». Она предоставляет возможность (в т.ч. анонимно) поделиться своими проблемами, попросить совета у человека, который искренне готов прийти на помощь.

г) Оказание подросткам квалифицированной юридической помощи.

д) Цикл правовых деловых игр. Подростки оказываются в ситуациях, когда необходимо применить на практике полученные на занятиях знания. Без таких своеобразных тренировок невозможно привитие умений и навыков поведения [1, с. 22].

Важную роль в правовом просвещении подростков играет их участие в правоохранительной деятельности. Вовлечение учеников в такую деятельность решает две взаимосвязанные задачи: с одной стороны, они участвуют в конкретных мероприятиях по поддержанию дисциплины и правопорядка среди несовершеннолетних, с другой - у них вырабатываются правовые убеждения и навыки правомерного поведения. Именно в процессе активной правоохранительной деятельности школьники учатся практически применять нормы действующего законодательства в повседневной жизни, приобретают опыт использования их в борьбе против правонарушений.

Также полезно и целесообразно проводить встречи с бывшими заключенными. Главная задача этого - разрушение в глазах подростков образа «романтики» и «священного братства» в криминальном мире [4, с. 86].

Но в большинстве школ России многие проводимые мероприятия, направленные на правовое просвещение детей остаются непонятными, такие как линейки, «зарницы»,

экскурсии в музеи. Возникает вопрос: как в этих формах работы проходит просвещение подростков? Из этого следует, что в направлении правового просвещения нет системы работы, а лишь некоторые отдельные акции либо мероприятия.

Другим важным условием является обеспечение каждому школьнику активной позиции, т.е. предоставление им возможности проявлять инициативу, предприимчивость, самостоятельность, независимость и т. д. Активная позиция способствует более глубокому осознанию и усвоению учащимися правовых норм, обостряет чувство ответственности, укрепляет связь с коллективом. Пассивная же позиция рядового исполнителя, от которого мало что зависит и мнение которого никого не интересует, вызывает у школьников чувство острой неудовлетворенности и побуждает их в конечном итоге отойти от участия в мероприятиях такого рода.

От того, как организовано правовое просвещение подростков, во многом зависит их жизненное самоопределение. Это обусловлено тем, что приобретение знаний в процессе правового воспитания закономерно связано с углублением познания социальной действительности и развитием интереса к нравственным и правовым идеалам современного общества. В процессе правового воспитания укрепляется способность личности правильно ориентироваться и поступать в сложной правовой ситуации. Целенаправленное правовое воспитание укрепляет и развивает правосознание несовершеннолетних.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов, А.М. Правовое просвещение подростков, формирование их правовой культуры, профилактика правонарушений / А.М. Аминов. – Казань, 2002. – 35 с.

2. Василькова, Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога : учеб. пособие / Ю.В. Василькова. – М. : Академия, 2001. – 160 с.

3. Гуров, В.Н. Социальная работа образовательных учреждений с семьей / В.Н. Гуров. – М. : Пед. о-во России, 2005. – 320 с.

4. Земляченко, Л.В. Гражданско-правовое воспитание младших школьников в контексте традиционной культуры региона / Л.В. Земляченко // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 2. – С. 85-94.

5. Сибиряков, С.Л. Предупреждение девиантного поведения молодежи / С.Л. Сибиряков. – Волгоград, 1998. – 581 с.

6. Щуркова, Н.Е. Воспитание как вхождение ребенка в культуру / Н.Е. Щуркова // Воспитание школьников. – 1998. – № 5. – С. 2-8.

7. Щуркова, Н.Е. Классное руководство: настольная книга для учителя / Н.Е. Щуркова. – М. : Пед. о-во России, 1999. – 224 с.

УДК 343.8

С.В. Раковская,
г. Нефтеюганск

К вопросу о факторах способствующих совершению преступлений против несовершеннолетних

В статье рассматриваются объективные и субъективные факторы, способствующие противоправному поведению взрослых лиц направленных на несовершеннолетних.

Причины, факторы, способствующие совершению преступлений, преступления против несовершеннолетних.

Признание ведущего влияния социальных условий жизни общества на характер нравственного формирования личности является решающим и относится, в немалой степени, к объяснению причинности преступности. Это предполагает возможность и необходимость специальных исследований влияния различных по своему содержанию социальных процессов и явлений (экономических, социально-демографических, духовно-нравственных и т.п.) на формирование личности преступника.

Главной причиной изменения криминальной обстановки, по мнению многих ученых и практиков, стало возрастание роли нажитого преступным путем капитала. Мечты о нетрудном обогащении вели к массовому нарушению законов, порождали проступки и преступления, вызывали падение морали, вели к нравственной деградации. Случилось и еще большее социальное несчастье - зло перестало считаться злом, преступление перестало считаться преступлением. Как правильно отмечает И.А. Кобзарь[1], переходный период можно рассматривать как состояние общества, характеризующееся возможностью существенных деформаций в структуре его основных элементов, в результате чего на практическом уровне жизнедеятельности общественной системы уменьшается доля позитивных результатов ее функционирования и увеличивается степень негативных «выбросов». И самые прогрессивные новации, связанные с общественным переустройством, несут в себе определенный криминогенный потенциал, как правило, расширяя возможности для преступной деятельности.

По мнению многих ученых, идеалы прагматического индивидуализма, культ собственности стали разрушительны для российского менталитета и породили в России с ее неготовностью к сопротивлению различные формы деструктивной девиации. По утверждению Г.П. Былим [2], сегодня в обществе наблюдается эпидемия массовой психотравматизации. Вместе с распадом культурных и экономических связей рушатся смысловые основы жизни, ценностные ориентации людей, растет невротизация молодого поколения и т.д.

Неблагоприятно прогнозируется криминальная ситуация и в связи с ростом политической апатии, правового нигилизма населения, возникающих вследствие неудовлетворенности социальными итогами и экономических изменений, возникновения феномена неверия в их благополучный исход. По мнению П.Г. Пономарева [3], негативный резонанс вызывается разрывом между требованиями права и их реализацией. «В силу проблемности и противоречивости правового регулирования общественных отношений в различных сферах, распространенности правового нигилизма, криминализации экономики, подрыва и девальвации легальных форм экономической деятельности подростки социально полезным видам занятий все чаще предпочитают увлечение теневым и чисто криминальным бизнесом» [4].

Важно отметить, что усиливается влияние социально-экономического фактора, когда низкий прожиточный уровень семьи выступает в сочетании с низким общекультурным и общеобразовательным уровнем родителей, то есть, иными словами, в семье, имеющей скромные доходы, но достаточно высокий уровень духовной культуры, значительно больше шансов воспитать нормального ребенка, чем в семье, где высокий жизненный уровень, но низкая духовная культура и неблагоприятный психологический климат. Поэтому многие насильственные преступления против несовершеннолетних совершаются в неблагополучных семьях.

В современном социуме существуют объективные факторы, формирующие высокий уровень тревожности личности: социальное расслоение в связи с резким разрывом в уровне материальной обеспеченности, нестабильностью в экономике, объемом и качеством доступных социальных услуг, невозможностью удовлетворения

многих первоочередных потребностей, напряженностью в межличностных отношениях. Как справедливо отмечает Г.Ф. Хохряков, «не только у детей, но и у взрослых появилось чувство социальной незащищенности» [5].

Тяжелая социально-экономическая ситуация в стране и высокая безработица почти не оставляют несовершеннолетним возможности выбора. На подростка растет давление тяжелого психологического климата, царящего в стране, в школьном коллективе, в семье. Общение становится способом психологической разгрузки, необходимым в несовершеннолетнем возрасте. Взрослые при этом еще и стараются зарабатывать и на психологических проблемах подростков, подавая им алкоголь, наркотики, вредную идеологическую продукцию [6].

Телевидение стало электронным оружием массового поражения, которое особенно опасно для подростков. Многие криминологи, социологи и педагоги отмечают, что между насилием на телеэкране и ростом насильственных преступлений есть прямая связь. Подсчитано, что в среднем дети проводят у телевизора 3-4 часа в день, а некоторые - до 8 часов. За это время могут наблюдать ежедневно до полутора десятков сцен убийств и еще больше - жестокого поведения. Чтобы у несовершеннолетних не возникло чувства толерантности к насилию важно не допускать в средствах массовой коммуникации сцен жестокости, агрессии, способах и методах совершения преступлений.

Слабое финансирование является одной из причин систематического недовыполнения федеральных программ борьбы с преступностью, имеющих в основном превентивную направленность на преступления против несовершеннолетних.

В числе факторов, отрицательно влияющих на состояние преступности, особое место занимает судебная система. Пока она очень слабо работает на предупреждение преступности в плане реализации принципа неотвратимости и справедливости наказания. Предупредительно-воспитательная роль суда крайне незначительна. Реально в другие вопросы, кроме назначения наказания и освобождения от него, а также процессуальных вопросов, связанных с отбыванием или перемещением осужденных в системе воспитательных учреждений, решаемых часто на формальной основе, суд, по существу, не вникает.

Одной из причин вовлечения несовершеннолетних в преступную деятельность является крайне напряженная ситуация с трудоустройством несовершеннолетних, которые оказались неконкурентоспособными на рынке труда. В настоящее время 2 млн. подростков оказались без определенных занятий и что особенно опасно - без реальной позитивной жизненной перспективы. Такие несовершеннолетние являются резервом криминальной среды. Это связано с тем, что многие отчаявшиеся найти работу подростки попадают в теневые, полукриминальные структуры бизнеса либо становятся на преступный путь. Федеральный закон «О занятости населения в Российской Федерации» допускает квотирование рабочих мест для несовершеннолетних при условии предоставления работодателям налоговых или иных льгот. Как свидетельствуют прокурорские проверки, случаи предоставления таких льгот неизвестны, что лишает квотирование практического смысла.

В условиях рыночной экономики острой проблемой становятся беспризорность и безнадзорность несовершеннолетних. Безнадзорные дети, социальные сироты стали привычным явлением почти в каждом населенном пункте. Волна детской беспризорности грозит приближением к уровню 20-х годов прошлого века. Основной причиной детской безнадзорности и преступности является нежелание многих родителей заниматься воспитанием детей, их пьянство и аморальный образ жизни.

В последние годы увеличивается число разводов среди супругов, имеющих детей, а также внебрачная рождаемость и, как следствие этих процессов, растет

количество неполных семей. Ежегодно в РФ остаются без одного родителя около 500 тыс. детей и подростков. В подавляющем числе случаев это семьи одиноких матерей, разведенных женщин и вдовцов

По данным МВД России, в 2010-2011 гг. на учете в органах полиции находились более 117 тыс. родителей, отрицательно влияющих на поведение детей. В 30% неблагополучных семей систематически злоупотребляли спиртными напитками, в 40%> устраивали скандалы, вели антисоциальный образ жизни.

В девиантных семьях утвердились аморальность, культ насилия в межличностных отношениях и в отношениях с окружающими как способ общения. Во взаимоотношениях между членами девиантной семьи очень часты споры, скандалы, доходящие до драк и оскорблений. В таких семьях не менее травмирующими могут быть такие проявления, как насмешки, оскорбления, унижение, необоснованная критика. Оставление без попечения, дефицит эмоционального тепла, заботы и ухода не оставляют следов внешних повреждений, но могут сказаться на здоровье отдаленными последствиями, оставляют глубокий и неизгладимый след на характере и судьбе подрастающего человека. Как правильно отмечает А.А. Никитина [7], бытовое насилие в отношении несовершеннолетних имеет прямые и отдаленные общественно-опасные последствия, доказывающие необходимость сохранения и развития данной проблемы как самостоятельной в уголовном праве и криминологии. Непосредственно бытовое насилие формирует агрессивную криминогенную мотивацию личности несовершеннолетнего, разрешающуюся в совершении насильственных преступлений против членов семьи. Необходимо обратить особое внимание на женскую преступность. Она оказывает существенное влияние на состояние преступности подростков, ибо «ее неблагоприятное влияние на воспитание подрастающего поколения может оказать и оказывает значительно более разрушительное действие, чем мужская преступность. Если мать совершает преступление или ведет антиобщественный образ жизни, то моральный климат в семье скорее может привить подросткам антиобщественные наклонности».

В последние годы определяющим фактором делинквентности семьи становится бедность. Все большее распространение получают случаи совершения корыстных преступлений родителями вместе с детьми [7], а также случаи когда похищенное подростком имущество систематически используется членами семьи, становится, не вызывая никакого осуждения родителей, своеобразным источником дохода. Все чаще фиксируются преступления, совершаемые родителями совместно с детьми для того, чтобы просто прокормиться.

Таким образом, сложилась семейная корыстная преступность, которая фактически заполнила главную нишу возможного позитивного влияния на несовершеннолетних. Д.М. Миненок справедливо отмечает, что «есть основания считать, что субкультура бедности - это уже не вопрос времени, а свершившийся факт. Причем в этой субкультуре доминирует стремление к примитивно материальному, которое, однако, нельзя игнорировать, поскольку оно связано с удовлетворением элементарных человеческих потребностей. Разумеется, в этих условиях нет места для духовых ценностей, предполагающих высокий уровень культуры, интеллекта, этических чувств, позволяющих пренебречь вещным в пользу духовного» [8].

Усиливается тенденция жестокого обращения с детьми. Наблюдается явное отвержение ребенка, с жестокостью, побоями, оскорблениями, непроявлением элементарной заботы о нем. В лечебные учреждения поступают дети с травмами, полученными в результате неправомерных действий родителей. Спасаясь от жестокого обращения и насилия, в стране около 50 тыс. подростков ежегодно уходят из дома, 2 тыс. кончают жизнь самоубийством.

Формы жестокого обращения не сводятся только к избиению, они включают в себя насильственное посягательство на личность ребенка, на его право распоряжаться своими физическими, психическими или иными способностями. Поэтому к проявлениям жестокого обращения можно отнести морально-психологическое давление, которое проявляется в запретах, ущемлении интересов и других потребностей ребенка. Одной из наиболее разрушительных форм жестокости к детям является эмоциональное отвержение, холодность, оставление без психологической и моральной поддержки.

Наблюдается тенденция роста дефицита общения родителей с детьми. Возникающий дефицит общения ведет к отчуждению детей от родителей, что в конечном итоге сказывается на социальном самочувствии детей. Имеет место отсутствие доверительных отношений между родителями и детьми уже в дошкольном возрасте. Данная тенденция опасна тем, что в трудных жизненных ситуациях дети могут пойти за помощью к лицам с асоциальной направленностью, которые, в свою очередь, оказав детям сиюминутное внимание, понимание и помощь, становятся значимыми в жизни ребенка и оказывают в дальнейшем существенное влияние на его поведение.

Серьезное беспокойство вызывает и то, что органы профилактики не всегда ориентируются на интересы конкретного ребенка или подростка, допускают формализм, волокиту, не выясняют причины и условия, побудившие подростка расстаться с жизнью, а значит, детально не анализируют каждый такой конкретный факт и в силу этого не могут разработать надлежащую систему мер предотвращения и профилактики подобных трагических событий. Нельзя признать нормальным, что практически во всех материалах по фактам попыток несовершеннолетних покончить жизнь самоубийством отсутствуют какие-либо сведения о психологической реабилитации и помощи подросткам, пытавшимся расстаться с жизнью.

Анализ материалов уголовных дел и проверок обстоятельств причин самоубийств несовершеннолетних, проведенный Генпрокуратурой 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.

В ряде территорий не обеспечивается должный уровень государственного контроля за условиями содержания и воспитания детей и подростков в образовательных учреждениях. Между тем нередки случаи рукоприкладства педагогов и других антипедагогических воздействий на несовершеннолетних, преступлений в отношении детей в стенах учебных заведений.

Таким образом, перечисленные причины и условия, детерминирующие преступления против несовершеннолетних, не действуют изолированно друг от друга. Никакая отдельно взятая причина не может фактически быть единственной: неправомерное поведение всегда создается комплексом причин, стечением ряда неблагоприятных обстоятельств. Все причины начинают активно взаимодействовать, если совершаются педагогические ошибки. Внешне отрицательные факторы действуют на психику растущего человека, создавая предпосылки внутренних причин негативизма.

Все вышеизложенное не позволяет осуществлять должным образом профилактику преступлений против несовершеннолетних. Сложившаяся ситуация в Российской Федерации в целом требует от правительства, институтов воспитания и правоохранительных органов адекватного реагирования, мобилизации всего научного,

экономического и организационно-практического потенциала на усиление борьбы с преступностью против несовершеннолетних.

ЛИТЕРАТУРА

1. Былим, Г.П. Развитие интегральной индивидуальности у лиц с дезадаптивным поведением средствами формирующих психолого-педагогических технологий : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Г.П. Былим. – Ставрополь, 2000.
2. Кобзарь, И.А. Организационные и правовые основы противодействия преступности несовершеннолетних в переходный период : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / И.А Кобзарь. – М., 2002.
3. Миненок, Д.М. Преступные объединения несовершеннолетних корыстной направленности : дис. ... канд. юрид. наук / Д.М. Миненок. – СПб., 2000.
4. Никитина, А.А. Криминологическая характеристика предупреждения бытового насилия в отношении несовершеннолетних : автореф. дис. ... канд. юрид. наук / А.А. Никитина. – Ростов н/Д, 2005.
5. Пономарев, П.Г. Прогноз тенденций развития криминальной ситуации в России / П.Г.Пономарев. – М., 1997.
6. Сафин, Ф.Ю. Теоретические и методологические проблемы предупреждения корыстной преступности несовершеннолетних : автореф. дис. ... д-ра юрид. наук / Ф.Ю. Сафин. – СПб., 2003.
7. Хохряков, Г.Ф. Криминология : учебник / отв. ред. В.Н. Кудрявцев. – М., 2002.

УДК 347.96

Д.Д.Смирнов,
г.Шадринск

Профессионально-этическая культура сотрудников ОВД: сущность и содержание

В данной статье дана характеристика понятия «профессионально-этическая культура» сотрудников ОВД, выделены требования и основные компоненты профессионально-этической культуры сотрудников ОВД.

Профессиональная культура, 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. Андреев. – 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 343.8

Н.В. Сычева,
г.Шадринск

Советское время и преступность несовершеннолетних

В статье рассматривается советское законодательство по борьбе с преступностью несовершеннолетних, а также проблемы реализации мер ответственности подростков.

Институт ответственности несовершеннолетних, рецидив преступности среди несовершеннолетних, советский период, опыт борьбы с детской преступностью.

Необходимость формирования институтов ответственности несовершеннолетних за совершенные противоправные деяния на современном этапе в связи с высоким уровнем повторно совершенных преступлений [1] [1]требует обратить внимание на исторический опыт нашей страны в рассматриваемой области, в связи с чем, интересным является изучение сталинской концепции борьбы с преступностью несовершеннолетних, поскольку принятые в тот период времени действия нормы позволили существенно снизить уровень подростковой преступности [2].

Советское законодательство по борьбе с преступностью несовершеннолетних начинало формироваться уже с первых лет существования нового государства. Первым нормативным актом был Декрет СНК от 14.01.1918 «О комиссиях для несовершеннолетних» [3], заложивший основу системы профилактики преступного поведения несовершеннолетних, состоявшей в исключении уголовной ответственности несовершеннолетних путем передачи полномочий по рассмотрению данных категорий деликтов созданным комиссиям, которые не относились к числу органов судебной власти. В 1929 году дела о преступлениях несовершеннолетних в возрасте от 16 до 18 лет рассматривались судами, иные преступные деяния подлежали рассмотрению комиссиями по делам о несовершеннолетних с применением более либеральных форм воздействия, чем это было предусмотрено уголовным законом.

На всем протяжении 1920-х гг. советское руководство в отношении несовершеннолетних преступников проводило в большей степени воспитательную, чем

[1] URL: http://www.mvd.ru/files/4igcnVrAFChK9TI.pdf

карательную политику. Постановление СНК от 4 марта 1920 г. отменило суды и тюремное заключение для подростков. Наркомюст совместно с Народным комиссариатом просвещения приступил к организации реформаториев для «общественно опасных» несовершеннолетних [4; С.28]. Первое такое учреждение было создано в Москве 1 декабря 1918 г. Его учебно-воспитательная направленность, по мнению З.А. Астемирова, заложила основы дальнейшей организации исправительно-трудовых учреждений для правонарушителей из числа молодежи [5; С.255]. Исправительно-трудовой кодекс РСФСР 1924 г., предусматривая содержание подростков в трудовых домах, стремился повысить их образовательный уровень и организовать профессиональное обучение для формирования «самодеятельных и сознающих свои права и обязанности граждан» [6; С.49].

В середине 1930-х гг. произошли изменения в законодательстве, которое уже определяло меру ответственности несовершеннолетних за противоправные деяния. Представляется, что власть ошибочно связывало данное изменение с возможностью полного упразднения преступности несовершеннолетних и беспризорности, как явлений, присущих капиталистическому обществу, что как раз и порождает социальные проблемы, формирует предпосылки для беспризорности и преступности детей.

Ухудшение некоторых показателей уровня преступности к середине 1930-х гг. были расценены как исчерпанный потенциал действовавшей системы мер борьбы с противоправным поведением несовершеннолетних. Таким образом, в 1935 году законодательное регулирование предупреждения антиобщественных действий несовершеннолетних было признано неудовлетворительным [7; С.42]. Преступность несовершеннолетних возрастной категории 16 - 18 лет (т.е. лиц, в отношении которых дела рассматривал суд) с 1931 по 1934 год упала на 30%, преступность подростков, не достигших 16 лет (дела, рассматриваемые комиссиями по делам о несовершеннолетних), по данным Москвы и Ленинграда, возросла за этот же период на 100% [8; С.10].

В связи с эти явлением, чтобы показать полную несостоятельность сложившейся системы противодействия преступности в подростковой среде, подтвердить обоснованность новой уголовной политики, в периодической печати появляется целый ряд публикаций, подвергающих резкой критике основное достижение советской юриспруденции в изучаемой области.

Устанавливая вину комиссий в назначении излишнего количества наказаний в виде разъяснения, бесед, предупреждений, ученые и работники правоохранительных органов не учитывали то, что комиссии по тем или иным причинам не могли использовать целый ряд мер, указанных в Постановлении от 11.07.1931, устанавливавшем правовое положение комиссий, в частности помещение подростка в детский дом, закрытые учреждения НКВД (в связи с отсутствием свободных мест), трудоустройство (ввиду массового закрытия соответствующих мастерских). Устройство ребенка в школу зачастую было сопряжено с тем, что преподаватели старались всячески избавиться от нерадивого ученика и тут же его исключали.

Основанием для ликвидации комиссий стал также высокий уровень рецидива среди несовершеннолетних, который доходил до 35%. Процент исключенных из школ правонарушителей составлял в 1934 году в Москве 40% [10; С. 11]. Таким образом, можно предположить, что именно эти статистические данные и доводы органов власти повлияли на реформирование модели противодействия подростковой преступности, отличавшейся от прежней более жестким подходом, как при организации профилактических мер, так и при определении степени ответственности подростков за совершенные правонарушения.

В связи с принятым решением о реформировании были изданы 2 нормативных актов: Постановление ЦИК и СНК СССР от 07.04.1935 «О мерах борьбы с преступностью среди несовершеннолетних» [9] и Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 31.05.1935 «О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности» [10], а также их оценка юристами.

Постановление от 07.04.1935 внесло существенное изменение в господствовавшее ранее в педагогической и судебной практике представление о наказании детей, данный закон преследовал главной целью покончить с безнаказанностью подростков за преступления.

Постановление от 07.04.1935 закрепило применять репрессию к несовершеннолетним преступникам, кроме того, усилить ответственность родителей и опекунов за ненадлежащее воспитание и осуществление присмотра за своими детьми.

Изучение материалов переписи несовершеннолетних правонарушителей, произведенное институтом уголовной политики при Верховном Суде и Прокуратуре СССР и НКЮ РСФСР, показало, что взрослые вовлекают несовершеннолетних в расхищение социалистической собственности в 50% случаев. «Эти враги народа, конечно, учитывали, что закон слишком мягок к несовершеннолетним, а в некоторых случаях и вовсе не наказывает их. Зная это, они в своих преступных делах пускали вперед несовершеннолетних» [11; С.1]. Подобная ситуация стала одним из обоснований введения уголовной ответственности за подстрекательство или вовлечение несовершеннолетних к участию в совершении различных преступлений сроком не ниже 5 лет лишения свободы.

Об ужесточении законодательства наиболее ярко свидетельствовало понижение минимального возраста, с которого становилось возможным привлечение лица к уголовной ответственности за совершение преступления с 16 до 12 лет, а также установленная Постановлением от 07.04.1935 возможность применения к несовершеннолетним любых наказаний. Однако такое ужесточение входило в противоречие со ст. 22 УК РСФСР о том, что лица, не достигшие восемнадцатилетнего возраста, не могут быть приговорены к расстрелу. Постановление в данном случае имело большую юридическую силу, а закрепленные положения ст. 23 УК РСФСР формально применяться не могли.

Ряд реорганизаций и накопление опыта работы способствовали появлению новых задач, вставших перед детскими закрытыми учреждениями в связи с началом фашистской агрессии и, как следствие, увеличением детской преступности. Анализ численности подростков, прошедших через детские приемники-распределители, обнаруживает следующую тенденцию: если за период с 1935 по 1940 гг. их количество составило 73 252 чел., то только за четвертый квартал 1943 г. и первый квартал 1944 г. органы внутренних дел страны выявили наличие соответственно 39 607 и 69 826 беспризорных и безнадзорных детей [12]. Официальные органы констатировали, что основная причина такого положения кроется в увеличении числа сирот в результате войны. Подростки теряли отцов, уходивших сражаться на фронт, а матери отдавали все силы, работая на производстве в тылу, и были не в состоянии в полной мере заниматься воспитанием подрастающего поколения. Большая часть безнадзорных детей училась в школах Наркомпроса, ремесленных училищах или школах фабрично-заводского ученичества (ФЗУ). Как справедливо отмечает историк И.С. Писаренко, государство, создавая комиссии по устройству детей-сирот и общественные инспекции по охране детства, тем самым принимало меры для обеспечения нормальных условий жизни, воспитания и обучения таких юношей и девушек [13; С.9]. Но нельзя не учитывать и то, что отсутствие воспитательного воздействия со стороны родителей, не всегда

оптимально поставленная работа в школах и ремесленных училищах способствовали увеличению преступности среди безнадзорных подростков.

Принятие постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 31 мая 1935 г. привело к передаче детских приемников-распределителей и трудовых колоний в ведение НКВД. Через некоторое время в составе административно-хозяйственного управления наркомата выделяется самостоятельный отдел трудовых колоний, состоящий из таких отделений, как организационное, учебно-воспитательное, производственное с секторами промышленным и сельскохозяйственным, финансово-плановое и отделение снабжения и сбыта.

Таким образом, рассмотренные законоположения свидетельствует о том, что произведенные в 1935 году были координальными и не до конца обдуманными изменениями, о чем свидетельствует прямое противоречие принимаемых норм по отношению друг к другу. В дальнейшем станет ясно, что органы власти явно выражают позицию ужесточения ответственности несовершеннолетних, объясняется это тем, что Постановлению от 07.04.1935 дается оценка как имеющему политическое значение, что обусловлено Постановлением НКЮ РСФСР от 16.07.1935, где есть соответствующее положение [13]. Государство брало на себя полную ответственность не только за состояние преступности, но и за ее полную ликвидацию как цель, неотъемлемую от иных общекоммунистических целей, тем более что «в стране были созданы все политические, экономические и культурные условия для того, чтобы полностью и безвозвратно были ликвидированы детская беспризорность и безнадзорность» [14; С.6], и конечно как следствие преступность несовершеннолетних.

На наш взгляд, нельзя само по себе ужесточение законодательства об ответственности несовершеннолетних трактовать как неразумный и нецелесообразный подход властей к лицам, совершившим преступление. В противном случае мы формируем условную идеальную модель ответственности, основанную на безнаказанности. Кроме того, законодатель формирует норму, оставляя значительный простор правоприменителю. Особенно это касается Постановлений от 07.04.1935 и 31.05.1935, поэтому большая часть работы ложится на правоприменителя, который как раз и применяет их сообразно своему правопониманию. В этой связи справедливым выглядит замечание о том, что органы юстиции не всегда придерживались правильной линии в отношении выбора меры наказания. Применяя все меры уголовного наказания, нужно вместе с тем суметь дифференцировать подход в каждом отдельно взятом случае путем его индивидуализации.[15; С. 132].

Какой бы ни был положительный опыт в реализации мер ответственности подростков в 1918 - 1934 гг., он ассоциировался с неизбежным либерализмом. Репрессия была неотъемлемым элементом профилактики противоправного поведения несовершеннолетних, и поэтому не могла вбирать в себя предыдущий опыт, основанный на иных представлениях.

Непривлечение судом к участию в деле по обвинению несовершеннолетних в том или ином общественно опасном деянии родителей, опекунов, попечителей приводило к тому, что терялась общая логика законов, состоящая в возложении ответственности за совершенное преступление не только на несовершеннолетних. Ответственность в определенной степени могла быть возложена и на законных представителей как лиц, допустивших безнадзорность подростков, что часто квалифицировалось как понуждение несовершеннолетнего к совершению преступных действий.

Декларативность законодательства, обусловленная на предыдущем историческом этапе не всегда достаточным законодательным регулированием, на новом этапе не отпала, а, наоборот, стала еще больше расширяться за счет произвольного правопонимания закона судьями и работниками правоохранительных

структур, имевших полномочия по расследованию правонарушений и преступлений несовершеннолетних.

Результатом явилось то, что, по данным статистического исследования Всесоюзного института юридических наук, по 200 изученным выборочно уголовным делам утверждено лишь 63,6% приговоров, остальные приговоры либо изменены, либо отменены (36,4%), в т.ч. с прекращением производства по делу (6%) [16; С. 20].

В советский период исследователи, обобщая опыт борьбы с детской преступностью, пытались доказать преимущества социалистической модели перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей, сглаживая негативные явления [17]. В 1990-е гг. в связи с введением в исследовательский оборот значительного количества новых источников и открытием для широких научных кругов ведомственных архивов появлялись новые оценки. Например, в своем исследовании А.Ю. Горчева аргументировано доказывает, что перевоспитание в детских колониях носило бесчеловечный характер и порождало ненависть к труду, искривление общественного сознания и пренебрежение к человеческим ценностям [18; С. 17]. Историко-правовые аспекты деятельности органов НКВД-УМВД в городе Ленинграде и области в сфере борьбы с беспризорностью и безнадзорностью несовершеннолетних в 1941–1949 гг. изучены Н.В. Смирновой [19]. Она считает, что беспризорность становится социально опасной, приобретая массовый характер в результате неконтролируемых государством политических и социально-экономических катаклизмов. Опыт подразделений НКВД-МВД, непосредственно осуществлявших функции по борьбе с беспризорностью, безнадзорностью и преступностью несовершеннолетних, может использоваться в практической деятельности органов внутренних дел современной России.

Таким образом, с 1935 года законодательство об ответственности несовершеннолетних начинает формироваться заново, поскольку меняется его фундамент. Об этом свидетельствуют два наиболее ярко отражающих замысел законодателя на каждом из этапов нормативно-правовых акта: Декрет «О комиссиях по делам для несовершеннолетних» от 14.01.1918 и Постановление ЦИК и СНК СССР от 07.04.1935 «О мерах борьбы с преступностью среди несовершеннолетних». В конечном итоге при всех достоинствах и недостатках, указанных выше, новый подход показал совершенно иную модель борьбы с преступностью несовершеннолетних, не характерную как для советского, так и для дореволюционного опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астемиров, З.А. Из истории развития учреждений для несовершеннолетних правонарушителей в СССР / З.А. Астемиров // Предупреждение преступности несовершеннолетних в СССР. – М., 1965.

2. Грабовская, Н.П. Цели наказания и воспитания в детской трудовой колонии / Н.П. Грабовская // Теоретическая конференция, посвященная вопросам советского исправительно-трудового права и советской исправительно-трудовой политики. – Л., 1958.

3. Ефремов, М.И. Организация работы детских колоний и приемников-распределителей МВД СССР / М.И.Ефремов. – М., 1955.

4. Утевский, Б.С. Исправительно-трудовая политика / Б.С. Утевский. – М., 1934.

5. Шестакова, А.Ф. Принципы организации исправительно-трудовых учреждений для молодежи / А.Ф.Шестакова // От тюрем к воспитательным учреждениям. – М., 1934. – С. 309–349.

6. Астемиров, З.А. Из истории развития учреждений для несовершеннолетних правонарушителей в СССР / З.А. Астемиров // Предупреждение преступности несовершеннолетних. – М. : Юрид. лит., 1965. – С. 253-269.

7. Болдырев, Е.В. Об изучении и предупреждении преступлений несовершеннолетних / Е.В.Болдырев // Совет. гос-во и право. – 1960. – № 12.

8. ГАРФ. Ф. Р.-9412. Оп. 1. Д. 35. Л. 2, 197.

9. Горвиц, Д. Борьба с беспризорностью и безнадзорностью детей в СССР / Д. Горвиц // Совет. гос-во и право. – 1940. – № 5.

10. Горчева, А.Ю. Детские лагеря ОГПУ и НКВД и пресса / А.Ю. Горчева // Вестник Московского университета. Сер. 10. Журналистика. – 1993. – № 4

11. ГУЛАГ: главное управление лагерей. 1918–1960 / сост. А.И. Кокурин, Н.В. Петров ; под ред. А.Н. Яковлева. – М. : МФД, 2000. – 888 с.

12. Декрет СНК РСФСР от 14.01.1918 "О комиссиях для несовершеннолетних" // СУ РСФСР. – 1918. – № 16. – Ст. 227.

13. Дети ГУЛАГа. 1918–1956 / сост. С.С. Виленский [и др.] ; под ред. А.Н. Яковлева. – М., 2002.

14. Нахимсон, Ф. Вторая годовщина закона 7 апреля 1935 года / Ф. Нахимсон // Совет. юстиция. – 1937. № 7.

15. Писаренко, И.С. Советское школьное право во время Великой Отечественной войны / И.С. Писаренко // Образование и о-во. – 2004. – № 4.

16. Постановление НКЮ РСФСР от 16.07.1935 "О применении Закона от 7 апреля 1935 года" // Совет. юстиция. – 1935. – № 25.

17. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 31.05.1935 "О ликвидации детской беспризорности и безнадзорности" // СЗ СССР. – 1935. – N 32. – Ст. 252.

18. Постановление ЦИК и СНК СССР от 07.04.1935 "О мерах борьбы с преступностью среди несовершеннолетних" // СЗ СССР. – 1935. – N 19. – Ст. 155.

19. Смирнова, Н.В. Деятельность органов НКВД-МВД в борьбе с детской беспризорностью и безнадзорностью несовершеннолетних в Ленинграде и Ленинградской области. 1941–1949 гг.: историко-правовой аспект : дис. … канд. юрид. наук / Н.В.Смирнова. – СПб., 1997.

20. Совещание по борьбе с детской преступностью // За социалистическую законность. – М., 1935. – № 4. – С. 42.

21. Тадевосян, В. Ликвидировать преступления несовершеннолетних / В. Тадевосян // Совет. юстиция. – 1935. – № 14.

22. Тадевосян, В. Преступная среда и правонарушения несовершеннолетних / В. Тадевосян // Совет. юстиция. – 1935. – № 31.

УДК 304.2

А.В. Теребенина,
г. Шадринск

Теоретический аспект понятия «правовая культура»

Предметом исследования выступает правовая культура как теоретико-правовое явление. Кроме того, анализируются методологические подходы к исследованию правовой культуры.

Правовая культура, правовое воспитание,, аксиологический подход, функциональный подход, деятельностный подход, правовое поведение

Правовая культура - чрезвычайно емкое явление. Ее общественная значимость во многом превосходит границы нормативного воздействия права на социальные отношения, так как, являясь составной частью общечеловеческой культуры, правовая культура прямо и косвенно влияет на формирование сознания и деятельность личности в самых различных сферах жизни общества. Не случайно, поэтому к подавляющему

большинству проблем построения правового государства и гражданского общества вопросы формирования правовой культуры имеют самое прямое отношение.

Формулировка понятия правовой культуры связана с определенными теоретическими и методологическими трудностями, которые вызваны многогранностью данного феномена.

В настоящее время в юридической науке сложился ряд методологических подходов к исследованию правовой культуры.

Аксиологический подход имеет много сторонников. В данном подходе правовая культура понимается как развивающаяся система правовых ценностей, созданных и создаваемых в ходе развития общества и впитавших в себя передовые достижения юридической культуры человечества. Такой подход обеспечивает характеристику правовой культуры как меры гуманизации человека и общества [6, с. 6].

Аксеологическое направление в исследовании правовой культуры основывается на философском изучении именно ценностного аспекта культуры и дает возможность определить социальные основы правовой культуры, объективные свойства ее нормативности, духовные и нравственные аспекты. В данном случае «прослеживается связь правовой культуры и нравственности членов общества, без которой правовая культура невозможна» [6, с. 7].

Определенное значение в юридической науке имеет функциональное исследование правовой культуры. Основное содержание данного подхода состоит в уяснении роли правовой культуры под углом зрения деятельности субъектов права, критерием которой является соответствие ее высшим ценностным критериям права. В данном случае под правовой культурой следует понимать совокупность всех элементов юридической надстройки, рассматриваемых в динамике. Используя функциональное определение правовой культуры, можно говорить о связи ее содержательной стороны со степенью развитости социальных качеств субъектов права, активной преобразующей роли человеческого мышления в сфере правовой культуры [1, с. 18].

Существует также деятельностный подход к определению правовой культуры, который акцентирует внимание на различных сторонах или характеристиках человеческой деятельности. В этом аспекте культура понимается как синоним творческой деятельности, как воплощение творческих сил общества, как специфический способ человеческой деятельности. Сторонники данного подхода подчеркивают, что правовая культура возникает, развивается и преобразуется с помощью деятельности. Причем речь идет именно о творческой деятельности.

В рамках деятельностного подхода правовая культура определяется как деятельность «такого качества, при котором наступает ее соответствие выработанным в правовой сфере ценностям, согласованность поведения с правовыми нормами, включая в себя использование, соблюдение и исполнение предписаний правовых норм, в результате чего происходит постоянное обогащение системы правовых культурных ценностей и дальнейшее гармоническое развитие самого человека» [7, с. 93].

Особый интерес представляет семиотическая концепция культуры, которая является комплементарной ценностному и деятельностному подходам. Ученые акцентировали внимание на том, что культура представляет собой знаковую систему, и определяли культуру как «непосредственную память коллектива, выражающуюся в определенной системе запретов и предписаний» [4, с. 109].

Существуют и иные подходы к пониманию правовой культуры. Профессор А.Б. Венгеров определяет правовую культуру как «более высокую и емкую форму правосознания» [2, с. 147]. Правосознание - это лишь одна из характеристик правовой культуры.

Правовая культура общества зависит, прежде всего, от уровня развития правового сознания населения, т.е. от того, насколько глубоко освоены им такие правовые феномены, как ценность прав и свобод человека, ценность правовой процедуры при решении споров, поиска компромиссов и т. д.

Правовая культура не только играет в обществе роль нормативного ориентира. Она активно вторгается в социальную среду, обеспечивая необходимый уровень индивидуального правосознания и вовлекая индивидов в единую систему социальной организации.

Правовая культура на основе существующих в обществе знаний и представлений формирует легитимные и общепризнанные образцы поведения, нормы, ценности, стереотипы и правила в отношении к позитивному праву, регулирующие деятельность социальных субъектов.

Правовая культура находит свое практическое воплощение как в правосознании, так и в правовом или противоправном поведении граждан или групповых общественных субъектов. Причем отклоняющееся от правовых норм поведение не всегда является следствием осознанного мятежа или новаторства в отношении к принятым в обществе правилам, а зачастую становится следствием слабой правовой информированности, социальной наивности и деловой некомпетентности.

В своем правовом поведении индивид обычно руководствуется собственными интересами, ориентациями и установками. Различное сочетание потребностей, стремлений и интересов лежит в основе мотивации правового поведения [3, с. 12]. Ученые выделяют целый ряд мотивов правового поведения. Это внутреннее убеждение в правильности и справедливости требований правовых норм; наличие у индивида собственной потребности в соблюдении законов; осознание социальной необходимости соблюдения законов; сознательное подчинение требованиям закона; сознание собственных прав; осознанная защита групповых интересов; боязнь юридической ответственности; следование традиции; стремление к пассивному подчинению государству и его требованиям. Поступки и действия, совершаемые с внутренней убежденностью в соответствии этих поступков нормам права, можно считать высшей формой правового поведения.

Представляется, что многообразие различных подходов к определению правовой культуры правомерно. Однако те или иные авторы при разных подходах зачастую абсолютизируют отдельные аспекты правовой культуры.

Уровень развития правового сознания может быть зафиксирован лишь в реальной правовой деятельности, в правовом поведении, которые имеют и самостоятельные характеристики. Поэтому важным элементом структуры правовой культуры является уровень развития правовой деятельности. Последняя состоит из теоретической - деятельность ученых-юристов, образовательной - деятельность студентов и слушателей юридических школ, вузов и т. д. и практической - правотворческой и правореализующей, в том числе правоприменительной деятельности. Понятно, что правовая культура общества во многом зависит от уровня развития и качества правотворческой деятельности по созданию законодательной основы жизни общества. Правотворчеством должны заниматься компетентные в юридическом и многих других отношениях лица с соблюдением демократических и собственно юридических процедур и принципов [1, с. 20].

Приведенные трактовки правовой культуры отражают лишь грани ее проявления, социальные феномены, на которые она распространяется и из которых развивается. Кроме того, сама по себе правовая культура - это не просто сознание и деятельность определенного рода, но и испытывающая воздействие права материальная и духовная сфера жизни, вся область воздействия права на общественные отношения.

Представляется возможным определить правовую культуру как совокупность материальных и духовных достижений в правовой жизни общества. Следовательно, правовая культура отражает качественное состояние правовой жизни общества, предстает как право и его реализация в определенном качественном состоянии их развития.

Данное определение правовой культуры через категорию «правовая жизнь» более предпочтительно, так как не содержит перечисления различных элементов структуры правовой культуры, тем более что включение тех или иных элементов неизбежно порождает новые споры.

При этом следует иметь в виду, что правовая культура более узкое понятие, нежели «правовая жизнь», под которой понимается «совокупность всех форм юридического бытия общества, выражающаяся в правовых актах и иных проявлениях права (в том числе и негативных), которая характеризовала специфику и уровень существующей юридической действительности, отношение субъектов к праву и степень удовлетворения их интересов».

Таким образом, правовая культура выступает составной частью категории «правовая жизнь», включающей в себя как положительные, так и отрицательные правовые явления и процессы. Поэтому трудно согласиться с точкой зрения В.К. Бабаева и В.М. Баранова, определяющих правовую жизнь как совокупность многообразных видов и форм конструктивной совместной деятельности людей в сфере права.

Следует отметить, что правовая культура в полной мере может быть раскрыта лишь в контексте общественного прогресса, так как она немыслима без своей прогрессивной направленности. В данном контексте правовая культура трактуется через призму становления личности, которая начинает осознавать, а затем требовать и создавать правовые средства защиты своей зарождающейся свободы и автономии. Осмысление правовой культуры как феномена, отражающего уровень и характер прогрессивных достижений общества в правовой сфере применительно к субъектам правового регулирования, позволяет выделить понятие правовой культуры личности.

Правовая культура личности является фундаментом общей концепции правовой культуры, а, кроме того, само понятие правовой культуры общества в полной мере отражает степень и характер правового развития личности, направленности ее деятельности.

Итак, правовая культура общества - разновидность общей культуры, представляющая собой систему ценностей, достигнутых человечеством в области права и относящихся к правовой реальности данного общества: уровню правосознания, режиму законности и правопорядка, состояния законодательства, состояния юридической практики и др. Высокий уровень правовой культуры является показателем правового прогресса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байтин М.И. Метод регулирования в системе права: виды и структура / М.И. Байтин, Д.Е. Петров // Журн. рос. права. – 2006. – № 2. – С. 17-22.

2. Венгеров, А.Б. Теория государства и права : учебник для вузов / А.Б. Венгеров. – М. : Омега-Л, 2011.

3. Дмитриев, Ю.А. Соотношение понятий политической государственной власти в условиях формирования гражданского общества / Ю.А. Дмитриев // Гос-во и право. – 1994. – № 7. – С. 11 – 16.

4. Матузов, Н.И. Теория государства и права : учебник / Н.И. Матузов, А.В. Малько. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юристъ, 2006.

5. Нерсесян, В.С. Философия права : учебник / В.С. Нерсесян. – М. : Просвещение, 2006.

6. Хачинский, К.Б. Идея правового государства в трудах русских юристов / К.Б. Хачинский // История гос-ва и права. – 2006. – № 10. – С. 5-11.

7. Хропанюк, В.Н. Теория государства и права : учебник для вузов / В.Н. Хропанюк. – М. : Омега-Л, 2012.

УДК 27

Г.О. Топорищева,
г.Шадринск

История развития образа Антихриста в европейском средневековье

В статье автор освещает образ Антихриста, его становление и развитие.

Антихрист, образ Антихриста, средневековье.

На рубеже каждого столетия, тысячелетия люди с нетерпением ожидали конца света. По выражению А.Я. Гуревича «основной движущей силой средневековья был страх», да и не только средневековья. Именно страх заставлял людей заворожено слушать истории о конце света, которого все ждали с невротическим упорством. В христианской традиции конец света неизменно связывается с образом Антихриста.

«Не сам Дьявол сделается Антихристом, но родится человек от блудодеяния и примет на себя все действия Сатаны. Ибо Бог, предвидя будущее развращение его воли, попустит Дьяволу поселиться в нем. Родившись от блудницы, воспитается тайно, неожиданно для всех объявится и воцарится». Так характеризовал **Антихриста** Иоанн Дамаскин в VII веке.

Представление об Антихристе возникли еще в первые времена христианства, как понятие о посланнике дьявола, который должен появиться незадолго до второго пришествия Христа на землю для войны с христианской церковью. Идея Антихриста возникла именно на христианской почве, хотя некоторые прообразы можно найти в ветхозаветной церкви, а так же в основных мировых религиях.

Антихрист – это собирательный образ всего того, чего так страшилась и что так ненавидела Церковь на разных этапах своей истории. А так же, это был удобный способ наводить дисциплину и послушание в своих рядах, мобилизовывать силы для достижения своих различных целей, и отличный способ для ведения идеологических войн со своими противниками. Многие более или менее значимые фигуры истории, которые вступали в конфликты с Церковью, нарекались именем Антихриста.

В «Большом путеводителе по Библии» переводчики дословно перевели с немецкого: «Антихрист – имя противника Христа в последнем столкновении перед концом света»[3]. Но «Антихрист» является не именем, а скорее титулом, религиозным термином. Британская энциклопедия определяет Антихриста как «главу противников Христа», подчеркивая роль грядущего анти-Мессии и его властные функции.

Однако главными свидетельствами о приходе Антихриста для средневековых и современных схоластов является «Откровение Иоанна Богослова», а также второе послание апостола Павла Фессалоникийцам. В них, несмотря на некоторую аллегоричность и туманность терминов, большинство христианских богословов и исследователей Библии видят подробное изложение жизни и деяний Антихриста.

Вообще же пик интереса к жизнеописанию Антихриста приходится на Средние века. В это время были весьма популярны миракли - благочестивые спектакли, где рассказывалась та или иная священная история.

Отрывочные и разрозненные предсказания о явлении в «последние времена» неких особенных врагов или даже отдельного могущественного врага христианства, содержащиеся в новозаветных писаниях, уже во II веке были сведены воедино и оформлены в учение об Антихристе. Это учение возникло и развивалось как составная часть эсхатологии.

На момент Средневековья в патристике Ипполитом уже была создана теоретическая база учения об Антихристе[5]. Все дальнейшие церковные авторы так или иначе следовали уже сложившейся схеме, включавшей в себя следующие положения:

1. Антихрист будет евреем (=обрезанным);
2. Родится в колене Дановом (Иер 8:16);
3. У него будет помощник – лжепророк (Откр 13:11);
4. Его главные союзники: Едом, Моав, Аммон (Дан 11:41);
5. Он воцарится в Римской империи (Откр 17:11);
6. Победит трех царей: египетского, ливийского и эфиопского (Дан 7:25; Откр 13:7);
7. Евреи признают его своим Мессией (Ин 5:43);
8. Он восстановит Иерусалимский храм (= и сядет в нем) (2Фес 2:4);
9. Водрузит свое изображение для всеобщего поклонения (Откр 13:14);
10. Подвергнет людей клеймению, то есть будет накладывать специальную печать на чело и правую руку (Откр 13:16);
11. Будет в особенности преследовать христиан (Дан 7:25; Откр 13:7);
12. Умертвит явившихся пророков Еноха и Илию (Откр 11:3-10);
13. Время его правления составит три с половиной года (Дан 7:25; Откр 13:5);
14. Он будет убит самим Христом при втором пришествии (2Фес 2:8; Откр 19:19-21).

Всю церковную литературу, затрагивающую эту тему, можно условно разделить на две части. Первая – экзегетика, истолкование библейских пророчеств о «последних временах», вторая – специальные сочинения, посвященные Антихристу. Церковная экзегетика следовала по пути, проложенном Иринеем и Ипполитом. Пришествие Антихриста неизменно обсуждалось в комментариях к Книге Даниила, Второму посланию к Фессалоникийцам апостола Павла и Откровению Иоанна Богослова.

Средневековые богословы в основном рассматривали учение Апостола Павла «Послание к Фессалоникийцам». Характерная особенность толкователей состоит в том, что никто не ссылается ни на одного восточного отца или учителя церкви. Критика у средневековых западных богословов отсутствует, так как приводимые ими мнения предшественников не подвергаются разбору или оценке.

Подобно отцам и учителям церкви, никто из западных средневековых теологов не сомневался в том, что Апостол Павел днем Христовым называл день второго пришествия Христа и кончины мира. Таким образом, они признавали, что Антихрист явится перед вторым пришествием Христа. Так же, все средневековые теологи без исключения в изображаемом у Апостола «человеке греха» видели Антихриста.

Почти все западные отцы и учителя Церкви, изъясняя учение Апостола Павла, имели в виду Римскую империю и полагали, что Апостол прямо на нее указывает в словах: отступление, тайна беззакония, удерживающее, держай и от среды будет. Мнение о том, что Римская империя будет существовать до пришествия Антихриста и

сохранит свое могущество до самого конца, проникли на Восток, но там не получили широкого распространения.

Одним из первых теологов, высказавших свое суждение на Второе Послание Апостола Павла, был Пелагий. Он написал толкование на оба Послания Апостола Павла к Фессалоникийцам. Пелагий рассматривал многие изречения из «Послания» через призму учения о сущности благодати и о первородном грехе, которое заметно извращал. В толковании Пелагия прослеживается одна своеобразная черта: под «человеком греха» он подразумевал дьявола, хотя некоторые выражения Апостола Павла ясно показывают, что он говорит о человеке, имеющем тело, а не о духе. Термин «отступление» Пелагий толкует как отпадение народов от Римского царства, или бегство от своего начальства[2]. За исключением мнения, будто «человек греха» - дьявол, с Пелагием полностью согласен Примазий, Епископ Адруметский. Понятие «отступление» он трактует как оставление истины, или своего начальства, или же отпадение народов от Римской империи.

Седулий Скот Младший слова Апостола Павла разъяснял следующим образом: под «отступлением» подразумевался или Антихрист, как беглец от истины или от подчинения власти, либо отпадение народов от Римского царства, как об этом было сказано у Даниила под образом зверей. Под «тайной беззакония» Седулий Скот видел действия Антихриста через своих членов, как на это указывает Иоанн Богослов. Тайна беззакония действует в тех, кто ложными учениями приготовляют превратный путь Антихриста и о которых Иоанн сказал «они вышли от нас в мир»[1].

Гаймо, Епископ Гальберштатский, термин «отступление» рассматривал подобным образом, но под «тайной беззакония» видел Нерона и поставленные им власти. Преследования и убиение христиан через Нерона, Сатана производил скрытно и тайно. То же самое он будет производить через Антихриста, когда умертвит многих святых мучеников. По мнению Гаймо, Апостол обозначил признаки пришествия Бога: разрушение Римского царства («отступление») и явление Антихриста. Подражая Христу, Сатана явится в человеке и сотворит чудеса, чтобы люди признали его за Бога. Это и будет «тайной беззакония», которая началась с Нерона и продолжилась до Диоклетиана и позже – до Юлиана[2].

Богословы классического Средневековья под Римской империей стали подразумевать несколько другое. Одни считали, что это Римская церковь, другие видели христианство в целом, а третьи – указание на Римское царство либо политическое, либо духовное. Немногие теологи высказывали мнение, что «отступление» может быть отступлением от веры вообще. Римскую империю начали понимать не только как политическое, но так же и духовное царство. Вследствие изменения взглядов на Римское царство, изменилось толкование слов: «удерживающее», «держай», «отступление» и «от среды взят будет».

Бруно, основатель Картезианского ордена, понимал под Римским царством собственно христианское царство, вне зависимости от места его нахождения. По его мнению, царство Антихриста наступит тогда, когда мир откажется как от светской власти, так и от духовной власти папы. Хотя Антихрист уже производит беззакония через своих членов, «держай» - христианская власть и единство веры - препятствует его пришествию[1].

Гуго Сен-Викторский в своих трудах понятия «удерживающий» и «держай» вообще не рассматривает. Под «отступлением» он понимает так же отпадение от земного Римского царства, либо от Римской церкви, либо от христианской веры. Так же «отступление» воспринимается как сам Антихрист[2].

Его ученик, Петр Ломбард высказывает оригинальную мысль о том, что хотя Господь придет на суд не раньше, чем произойдет отпадение народов от Римской империи, но это не значит, что он придет немедленно после падения. Это выражение

оригинально потому, что все отцы и учителя Церкви ждали приход Иисуса Христа сразу вслед за отступлением, даже раньше, чем оно кончится[2].

Фома Аквинский, схоластический богослов XIII в, в Толкованиях на Послания к Фессалоникийцам термин «удерживающий» воспринимает как духовное Римское царство, а «отступление» - отпадение от этого царства.

В позднее Средневековье учение Апостола Павла об Антихристе продолжало привлекать внимание западных богословов. Они часто повторяли, развивали и переиначивали старые мнения о «дне Христовом», «о человеке греха», «отступлении», «тайне беззакония», об «удерживающем» и «держащем», часто изобретали новые мнения. Разнообразие трактовок объясняется тем, что таинственность речи и предметов в Послании Павла дает широкий простор теологам для изъяснения. Поэтому нет ничего удивительного в том, что Лютер, Кальвин и Цвингли, а так же их ученики стали применять эти слова Апостола к Папе и объявили, что Папа есть настоящий Антихрист, а Латинская церковь – его царство.

Но такой взгляд на Папу не был совершенно новым. Бельгийские епископы, спорившие с папой Николаем Вторым о брачных делах, в письме к нему, датируемом 860г., называют Рим Вавилоном, а самого Папу уподобляют Антихристу[8]. Начиная с папы Григория IX и с императора Фридриха II, папа и император называли друг друга антихристом[6]. Одна из партий Вальденсов, Ломбарды, учила, что Римская церковь – не Христова церковь, а синагога злодеев, апокалиптический зверь, вавилонская блудница и проч. Апокалиптической блудницей ее называли так же Ортлибы.

Таким образом, в Средние века Папу называли Антихристом, а Римскую церковь – блудницей различные еретики, отщепенцы от Римской церкви, или же люди, недовольные учением и порядками. Но отдельные голоса не могли пошатнуть Римскую церковь.

Совершенно иной вид и иную силу подобный взгляд на Папу и Церковь отразился в сочинениях Лютера и его последователей. Лютер прямо и решительно объявил, что Папа – Антихрист, настоящий, предсказанный в Книге Даниила и Посланиях Апостола Павла. Свое убеждение Лютер разъяснял и доказывал во многих своих произведениях, в том числе в Шмалькальденских артикулах. В последствии эта книга сделалась символическою книгой протестантского исповедания, и учения Лютера о Папе-Антихристе стало обязательным для протестантов учением.

Иоанн Кальвин так же доказывал, что Рим является не апостольским престолом, а богоотступническим. Римская церковь представляет собой трон Антихриста, что подтверждается учением Апостола Павла о «человеке греха» и пророчеством Даниила о «малом роге» четвертого зверя[7].

Из их слов следует, во-первых, что правление Антихриста уже началось, а во-вторых, раз Лютер и Кальвин назвали Антихристом не конкретного Папу, а Папу Римского вообще, то они были вынуждены признать Антихриста лицом коллективным, воплощающим одни принципы. Подобный взгляд стали высказывать протестанты.

Эти новые мнения о том, что Папа есть Антихрист, что царствование его уже началось, в значительной степени изменили установившуюся систему толкования учения Апостола Павла об Антихристе и о времени, признаках его пришествия.

В первые же года после явного разрыва Лютера и его приверженцев с Папою и Латинской церковью, гуманист Эразм Роттердамский написал Парафразы на Новый Завет, кроме Апокалипсиса. В них он дает краткое объяснение слов Апостола об Антихристе. «Человек греха» и «отступление» теолог различает, и обозначает «отступление» словом «defectio», что значит упадок, ослабление, уменьшение. Под «удерживающим» он видит препятствие для прихода Христа. В объяснениях

Роттердамского «держай» означает каждого человека, но остается неизвестным, соответственно, каждый называется «держащим»[1].

В средние века наблюдается большое количество изображений Антихриста.

Как было сказано выше, миф об Антихристе не существует как целостный текст. Элементы мифа об Антихристе, рассеянные в разных по времени создания и характеру текстах Библии, получили цельное оформление в виде описания жизни и смерти Антихриста в трудах богословов, осмысливающих сущность явления. В дальнейшем жизненный путь Антихриста на основе библейских толкований был определен Августином Блаженным, Феодоритом Кирским, Григорием Великим, Адсо Деревенским и другими богословами. К средневековью сложилась целая традиция, по которой отцы церкви, крупные богословы писали многочисленные «Слова» или «Толкования» о пришествии Антихриста, его деяниях, установлении Антихристова царства, борьбе с ним и его гибели. Подобные толкования выстраивали последовательную сюжетику мифа, формировали его образный ряд, наглядно представленный в иконографической традиции изображения Антихриста.

Образ Антихриста был в основном ориентирован на образ «зверя», некое звероподобное четвероногое существо с копытами, огромными зубами, хвостом, торчащими ушами. Такое представление берет свое начало в апокалиптических текстах. Например, «Видении Даниила», где Антихрист представлен следующим образом: «Ростом он будет в 10 локтей, волосы его в длину будут достигать ног его, огромен и трехглав, след ноги его велик, глаза его как утренняя звезда восходящая. Зубы его снаружи железные, а щеки его стальные. Правая рука его железная, а левая – медная; и правая рука его в 3 локтя».

Порой его образ освобождался от демонизации и приобретал человеческие черты. Существовала иконографическая традиция, сближавшая облик Антихриста с Христом. Анти-Мессия изображался как «царь и воин» со щитом и мечом, в короне, в окружении бесов и демонов. Специфическая зооморфная символика из видений Даниила или Апокалипсиса в изображении Антихриста стала традиционной в культуре средневековья. На миниатюре в англо-нормандском апокалипсисе XI в. Антихрист, погибающий от руки Христа, внешне похож на своего победителя. Отличает первого лишь торчащие изо рта клыки, отчаяние на лице и царский тюрбан на голове вместо нимба Христа. Порой авторы старались подчеркивать сыновье отношение Антихриста к дьяволу: в соборе на острове Торчелло, около Венеции, на изображении Страшного суда Антихрист сидит на колене скованного Сатаны, изображая с ним группу, весьма напоминающую Мадонну с младенцем. Иногда он изображается сидящим на Левиафане, которого понимали как символ Антихриста.

Апогей сходства Христа и Анти-Мессии достигается во фресках Синьорелли в Соборе города Орвието в Италии. Фреска Луки Синьорелли максимально приближает облик Антихриста к облику Христа. Вытянутое лицо, длинные волосы, форма носа, борода, элементы одежды – все это ассоциировалось с каноническим изображением Христа, а потому так потрясло современников художника. Об этом необычном впечатлении писал Д.С.Мережковский в своем историческом романе «Воскресшие боги (Леонардо да Винчи)» трилогии «Христос и Антихрист»: «Лицо Антихриста поразило Джованни. Сначала показалось ему злым, но когда он вгляделся, то увидел, что оно не злое, а только бесконечно страдальческое. В ясных глазах с тяжелым, кротким взором отражалось последнее отчаяние мудрости, отрекшейся от Бога. Несмотря на уродливые острые уши сатира, искривленные пальцы, напоминавшие когти зверя, – он был прекрасен».

Как уже говорилось выше, представления об образе Антихриста были оформлены к началу Средневековья. Его рождение и жизнь являются зеркальным

отображением жизни Христа. На основе Ветхого и Нового заветов учителя и отцы Церкви выделили ряд признаков, обозначающих лже-Мессию и его приход в мир.

Ветхий Завет с богохульством и идолопоклонничеством связывает колено Даново, одно из Израилевых колен. Не удивительно, что Священное Писание называет это колено прародителем Антихриста. «Согласно мистической традиции, Мошиах рождается 9 Ава – в день разрушения Храма… 15 Ава – по преданию, день, когда будет построен Третий храм». Храм будет восстановлен именно для Антихриста, которого евреи признают своим «мессией».

Относительно зачатия Антихриста существовали две версии. Согласно первой, более распространенной, его зачали грешные люди; например, монах и монашка. Но, как замечает Адсо Дервенский, «с самого начала зачатия дьявол вошел в чрево его матери и сила дьявола питала и оберегала его в материнском чреве». Таким образом, Антихрист одержим дьяволом уже до рождения. В легенде об Антихристе и папессе Иоанне рассказывается о том, как последняя зачала и родила сына – Антихриста. Ребенку приписывались сверхъестественные силы, а отцом его называли либо монаха, либо кардинала, либо самого Сатану. Согласно другой версии, описанной во французской мистерии «Судный день», Антихрист – сын демона и блудницы.

Символом Антихриста является почти всем известное число Зверя – 666. Оно встречается уже в Ветхом Завете, где говорится о богатстве царя Соломона, стекавшемся ему от подчиненных народов: «В золоте, которое приходило к Соломону каждый год, весу было шестьсот шестьдесят шесть талантов золотых». Многие богословы трактовали шестерку как символ несовершенства, недостижения полноты цифры семь. В Апокалипсисе говорится, что число Зверя будет наноситься на правую руку и лоб[4, 13:16-18]. Почему именно так, богословы объясняют следующим образом: человек, у которого на лбу и правой руке будут нанесены символы Антихриста, физически не сможет совершить крестное знамение, а, следовательно, полностью подпадет под власть дьявола.

Тем не менее, число Зверя трактуется по-разному. Это не только закодированное имя, но и герб, символ, своеобразная метка. Толкователи предлагали многие варианты расшифровки по сумме значений букв в словах «Нерон», «латинянин». Средневековый богослов Примасий в «Комментариях к Апоалипсису» выводит имя Антемос – «противоположный славе» - из сопоставления греческого алфавита и числа Зверя. Так же существует интересная расшифровка числа Зверя с помощью еврейских букв в выражении «Царь во Израиле», звучащая как Ха-Мелек – Ле-Ишра`ель (сумма числового значения букв равна 666)[9]. Было сделано множество попыток расшифровать это число, предлагались различные имена, но со временем духовные лидеры признали эти попытки напрасными, и сошлись во мнении, что личное имя Антихриста – это тайна, которая будет раскрыта только с его приходом. Остальные признаки обозначены в общепризнанной схеме Ипполита Римского.

Таким образом, к концу Средневековья образ Антихриста в европейском христианстве полностью оформился. Средневековые толкователи, комбинируя новозаветные данные с теми или иными ветхозаветными пророчествами, выстраивали развернутый сюжет жизни Антихриста. К образу Анти-Мессии часто обращались в публицистической литературе в условиях острой религиозно-политической борьбы.

В современной протестантской теологии в тех случаях, когда в связи с эсхатологией вообще еще говорится об Антихристе, вопрос о будущем персональном Антихристе остается открытым. Анти-Мессия отождествляется с антихристианским вообще. В отличие от этого католическая теология сохраняет представление, основанное на библейской традиции и толкованиях отцов Церкви об ожидаемом грядущем Антихристе и о разных его предтеча.

Проблематикой образа Антихриста теологи занимаются и на сегодняшний день, так как Ветхозаветные и Новозаветные труды Апостолов и отцов Церкви оставили достаточно много темных пятен. Это дает возможность трактовать учения по-разному и изобретать новые теории об окончании мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев, А.Д. О безбожии и Антихристе / А.Д. Алексеев. – Сергиев Посад : 2-я тип. А. И. Снегиревой, 1896. – 1071 с.
2. Богословский, М. Человек беззакония. История толкования 2Фес 2:1-12 / М. Богословский. – Православный собеседник. – 1885.
3. Большой путеводитель по Библии : пер. с нем. – М. : Республика, 1993.
4. Иоанн. Откровение
5. Ипполит Римский. Творения. Вып. 2. – Казань : Казан. дух. акад, 1899
6. История Средних веков. В 2 т. Т. 1 : учебник / под ред. С.П. Карпова. – 6-е изд. – М. : Изд-во МГУ, Печат. традиции, 2008. – 681 с.
7. Мережковский, Д.С. Реформаторы (Лютер, Кальвин, Паскаль) / Д.С. Мережковский. – Томск : Володей, 1999. – 446 с.
8. Herzog und Plitt. Real-Encyklopadie. B.I.Leipzig. 1877. Artikel «antichrist». – S.449
9. Sloet в Revue Biblique (1893, p. 512). – Цит. по.: Молчанов Б., прот. Антихрист. Джорнанвиль, 1976.

ТОЧКА ЗРЕНИЯ

УДК 378.18

Н.В.Соколова,
г.Шадринск

Юридическая клиника в педагогическом вузе: целесообразность существования и проблемы правового регулирования

Надежда Викторовна Соколова, доцент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВПО “Шадринский государственный педагогический институт” кандидат юридических наук, руководитель “Юридической клиники” ФГБОУ ВПО “Шадринский государственный педагогический институт”, федеральный судья в отставке

г. Шадринск Курганской области

В статье рассматриваются результаты деятельности Юридической клиники ФГБОУ ВПО “Шадринский государственный педагогический институт” и проблемные аспекты правового регулирования её деятельности в свете Федерального закона “О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации” и проекта приказа Министерства образования Российской Федерации “Об утверждении Порядка создания образовательными учреждениями высшего профессионального образования юридических клиник и порядка их деятельности в рамках негосударственной системы оказания бесплатной юридической помощи”.

Юридическая клиника, бесплатная юридическая помощь.

Жизнеспособность системы оказания бесплатной юридической помощи силами студенческих юридических клиник доказана годами их деятельности в Российской Федерации и её результатами, что признано как на российском, так и международном уровне. 21 ноября 2011 года был принят Федеральный закон Российской Федерации “О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации” № 324 – ФЗ, регулирующий, в том числе и оказание помощи малоимущим гражданам силами студенческих юридических клиник, однако, вопросы, ещё не нашедшие отражения в законе, остались.

Согласно ст. 7 указанного выше закона, бесплатная юридическая помощь может оказываться:

“1) физическими и юридическими лицами, являющимися участниками государственной системы бесплатной юридической помощи в соответствии с настоящим Федеральным законом;

2) физическими и юридическими лицами, являющимися участниками негосударственной системы бесплатной юридической помощи в соответствии с настоящим Федеральным законом;

3) иными лицами, имеющими право на оказание бесплатной юридической помощи в соответствии с федеральными законами, законами субъектов Российской Федерации и муниципальными правовыми актами", причём, "все виды бесплатной юридической помощи, … *могут оказывать лица, имеющие высшее юридическое образование*, если иное не предусмотрено федеральными законами" [1].

В главе 4 закона регламентируется деятельность негосударственной системы бесплатной юридической помощи, в которую входят как негосударственные центры бесплатной юридической помощи, так и юридические клиники (студенческие консультативные бюро, студенческие юридические бюро и другие) (ст. 22).

В соответствии с ч. 5 ст. 23 данного Федерального закона, "в оказании бесплатной юридической помощи юридическими клиниками ***участвуют лица, обучающиеся по юридической специальности*** в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, под контролем лиц, имеющих высшее юридическое образование, ответственных за обучение указанных лиц и деятельность юридической клиники в образовательном учреждении высшего профессионального образования" [1].

Если обратиться к данным о зарегистрированных на сайте Клинического юридического образования, то можно обнаружить, что лишь 5 юридических клиник из 184 (на 1 сентября 2012 года), созданы при педагогических вузах, а именно: Общественная приёмная по защите прав участников образовательных отношений при Пермском государственном педагогическом университете и Пермском региональном правозащитном центре, осуществляющая защиту интересов участников образовательных отношений; Вологодская юридическая клиника при Вологодском государственном педагогическом университете; Юридическая клиника Самарского филиала Московского городского педагогического университета; студенческая юридическая клиника Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого и Юридическая клиника Шадринского государственного педагогического института, оказывающая, в отличие от других юридическую помощь по всем отраслям права, без каких-либо ограничений [3].

Результаты работы клиники ФГБОУ ВПО "ШГПИ" за период с 3 декабря 2008 года (момента открытия) до настоящего времени доказывают высокую эффективность её деятельности (таблица 1)[2]. Представленные ниже статистические данные свидетельствуют о том, что, несмотря на то, что с 1.01.2011 года приём граждан осуществляется лишь 1 раз в неделю (по причине полного отсутствия в учебных планах факультета истории и права возможности финансирования деятельности клиники), тем не менее, количество принятых клиентов не снижается, а объём оказанной им помощи, имеет тенденцию к росту. В течение периода деятельности Юридической клиники ШГПИ состоялось лишь 3 выпуска стажёров, её выпускниками стали только 12 человек, то становится очевидным, насколько напряжённой была работа клиники (таблица 2).

Таблица 1.

	2008-2009 уч.год	2009-2010 уч.год	2010-2011 уч.год	2011-2012 уч.год	За весь период работы

[2] Статистические данные о работе "Юридической клиники" ФГБОУ ВПО "Шадринский государственный педагогический институт".

					ЮК (на 1.06.2012 г.)
Принято клиентов	136	160	117	87	497
Составлено различных письменных документов	135	243	97	98	573
Клиентами поставлены вопросы по различным отраслям права	174	204	167	157	705

Таблица 2.

	2008-2009 уч.год	2009-2010 уч.год	2010-2011 уч.год	2011-2012 уч.год	За весь период работы ЮК
Дней приёма	49	66	44	29	183
Среднее количество клиентов, принятых за каждое дежурство	2,77	2,42	2,65	3	2,71
Среднее количество составленных стажёрами письменных документов	2,75	3,68	2,2	3,38	3,13
Среднее количество заданных клиентами вопросов на одном приёме	1,5	3,09	3,79	5,4	3,85

Таким образом, с каждым годом Юридическая клиника Шадринского государственного педагогического института, несмотря на отсутствие финансирования её деятельности, наращивает объёмы оказанной правовой помощи и, соответственно, её качество, о чём свидетельствуют как вынесенные судами решения, так и добровольное удовлетворение требований должниками после предоставления документов, составленных стажёрами клиники[3].

Федеральный закон № 324 – ФЗ предоставляет образовательным учреждениям высшего профессионального образования право создавать юридические клиники “для реализации целей, указанных в части 2 статьи 1 настоящего Федерального закона, правового просвещения населения и формирования у обучающихся по юридической специальности навыков оказания юридической помощи”. Целями же закона являются:

“1) создание условий для реализации установленного Конституцией Российской Федерации права граждан на получение квалифицированной юридической помощи, оказываемой бесплатно в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, другими федеральными законами и законами субъектов Российской Федерации (далее - бесплатная юридическая помощь);

[*] Из обсуждения на сайте Клинического юридического образования Проекта приказа Министерства образования Российской Федерации “Об утверждении Порядка создания образовательными учреждениями высшего профессионального образования юридических клиник и порядка их деятельности в рамках негосударственной системы оказания бесплатной юридической помощи” [Электронный ресурс] // URL: http://www.lawclinic.ru

2) формирование и развитие государственной системы бесплатной юридической помощи, а также содействие развитию негосударственной системы бесплатной юридической помощи и ее поддержка со стороны государства;

3) создание условий для осуществления прав и свобод граждан, защиты их законных интересов, повышения уровня социальной защищенности, а также обеспечение их доступа к правосудию".

Цели хороши, но встаёт резонный вопрос: "А как же быть юридическим клиникам педагогических вузов?" Да, закон позволяет таким клиникам заниматься правовым просвещением, поскольку они готовят педагогов, в том числе и по правовым дисциплинам, однако, предусматривая, что деятельность клиник направлена на "формирование у обучающихся навыков оказания юридической помощи", жёстко устанавливает эту возможность только для студентов, обучающихся ***по юридической специальности.*** А как же тогда юридические клиники педагогических вузов?

По мнению ректора Санкт - Петербургского института права имени Принца П.Г.Ольденбургского Аркадия Гутникова, пока вузы ещё доучивают специалистов по специальностям:
030501.65 – Юриспруденция (квалификация специалиста "юрист");
050402.65 – Юриспруденция (квалификация специалиста "учитель права"), то и те, и другие, обучаются по юридической специальности и, следовательно, могут участвовать в работе юрклиники, созданной в соответствии с ФЗ. Если при переходе на программы бакалавриата произойдет разделение на:
050100 – Педагогическое образование (правовое образование) (степень (квалификация) – "бакалавр правового образования" и "магистр правового образования") и
030900 — Юриспруденция (степень (квалификация) – "бакалавр юриспруденции" и "магистр юриспруденции"), то при буквальном толковании ФЗ педагоги не получат права участвовать в работе юрклиники*.

Проект приказа Министерства образования Российской Федерации [2], опубликованный на официальном сайте, также не регламентирует эти вопросы, в связи с чем серьёзное дело – формирование у студентов педагогических вузов, глубоко изучающих правовые дисциплины, навыков правовой работы, может быть загублено, хотя, как свидетельствуют данные о повышении уровня образования стажёрами клиники ШГПИ, то 90 % стажёров получают параллельно заочно юридическое образование и в дальнейшем трудоустраиваются по окончании вуза, с учётом имеющихся у них знаний и навыков, секретарями судебных заседаний, юрисконсультами, помощниками адвоката и, естественно, преподавателями правовых дисциплин.

Вопросы финансирования деятельности юридических клиник в ст. 29 данного Федерального закона, регламентирующей эти вопросы, вообще отражения не нашли, что следовало бы сделать в обязательном порядке, внеся дополнения в ст. 29 Федерального закона № 324 – ФЗ.

Использованные источники

1. О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 21 ноября 2011 года № 324 – ФЗ [Электронный ресурс] // URL: rg.ru›Федеральный закон Российской Федерации (3.09.2012)

2. Об утверждении Порядка создания образовательными учреждениями высшего профессионального образования юридических клиник и порядка их деятельности в рамках негосударственной системы оказания бесплатной юридической помощи: Проект приказа Министерства образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // URL: http://минобрнауки.рф/документы/2488 (3.09.2012)

3. Данные о зарегистрированных юридических клиниках Российской Федерации [Электронный ресурс] // URL: http://www.lawclinic.ru

В ЛАБОРАТОРИЮ УЧЕНОГО

УДК 378.1

Ю.Н. Рюмина,
И.В. Чуйкова,
г. Шадринск

Проектная деятельность как метод социально-педагогического сопровождения организации добровольческой деятельности студентов вуза

В статье рассмотрены актуальные проблемы формирования социально-значимых качества личности студентов вуза. Представлены возможности реализации социально-педагогического сопровождения как технологии формирования социально-значимых качеств личности будущих специалистов социальной сферы. В качестве ведущего метода социально-педагогического сопровождения организации добровольческой деятельности студентов рассматривается совместная проектная деятельность.

Добровольческая деятельность, проектирование, социально-значимые качества личности, социально-педагогическое сопровождение.

На современном этапе своего развития государство и общество остро нуждаются в образовательных моделях, обеспечивающих нравственные компоненты в содержании образования. В связи с этим, особый интерес представляет процесс формирования социально-значимых качеств личности в образовательных учреждениях.

Формирование личности, ее социально - значимых качеств, происходит в результате усвоения и присвоения индивидом общественно выработанного опыта. Основным средством формирования таких качеств является привлечение их к общественно значимой деятельности, формирование соответствующих знаний, выработка специальных умений. Однако, в современных условиях идея социального служения молодежи практически утрачивает свое значение в формировании личности человека. А между тем, назначение добровольческой деятельности в современном мире – это, прежде всего, утверждение ценностей бескорыстного служения ближнему и обществу, исполнения гражданского долга и человеческого предназначения. Благодаря добровольческой деятельности решаются многие социальные проблемы. В то же время добровольческая деятельность имеет огромное нравственное значение. Возможность для человека исполнить свое предназначение в служении ближнему, в исполнении гражданского долга, в творческом взаимодействии с другими людьми придают добровольческой деятельности значение важнейшего ресурса демократического развития общества и личностного роста граждан [5].

В этом смысле целенаправленное социально-педагогическое сопровождение добровольческой деятельности студентов вуза открывает широкие перспективы для личностного роста молодых людей, формирования у них: социальной активности и инициативности, морально-нравственных качеств, коммуникативности и других социально-значимых качеств личности.

В последние годы в педагогической науке все чаще поднимаются вопросы организации воспитательной работы со студентами, формирования их нравственных и духовных качеств. Появляются работы, связанные с профессиональным воспитанием в вузе (Н.М. Борытко, Г.А. Геллер, И.Б. Игнатова, В.Т. Лисовский, А.Г. Пашков, А.Н. Ходусов, В.С. Шилова и др.). Исследователи ищут пути и способы модернизации профессионального образования с использованием имеющихся традиций и опыта. Большое значение имеют работы, посвященные профессиональному становлению личности (В.М. Басова, В.И. Кашницкий, Е.А. Климов, Т.Е. Коровкина, Б.В. Куприянов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, и др.).

Теоретико-методологическую основу формирования социально-значимых качеств личности составляют научные положения о роли деятельности в формировании личности (А.Н. Леонтьев); теория системного подхода к изучению социальных явлений (В.И. Андреев, Л.Ф. Спирин, Е.Н. Степанов, Э.Г. Юдин); философские, социологические и психолого-педагогические концепции развития и профессионального становления личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Е.А. Климов, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин); современные теории и концепции социального воспитания (Л.В. Байбородова, Б.З. Вульфов, И.П. Иванов, В.А. Караковский, А.В. Мудрик, М.И. Рожков).

Анализ научной литературы и результатов ряда исследований (Т.А. Бунакова, Т.А. Бурцева, И.Г. Лукичев, Н.Б. Русских, А.А. Сухарев и др.) позволяет сделать предположение, что к социально-значимым качествам личности относятся социальная активность, направленность на самореализацию в деятельности, ответственность, самостоятельность.

Социолог М.А. Мечников отмечает, что личность необходимо рассматривать с точки зрения проявления в ней социально-значимых черт и свойств, относящихся к сущности общества в целом, а также конкретной социальной группы, в которую включена данная личность и которая определяет основные социальные функции личности.

В педагогических исследованиях социально-значимые качества трактуются как качества, которые позволяют личности жить в существующих социально-культурных условиях (И.О. Гапонов, Т.А. Бурцева, Н.Б. Русских и др.). Социально-значимые качества формируются и развиваются, таким образом, в обществе и обусловлены этим обществом.

Анализ социально-философской, психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований свидетельствует о том, что формирование социально-значимых качеств личности у молодежи привлекает внимание все большего числа исследователей, которые относят к ним самые различные характеристики личности, предопределяющие ее устойчивое поведение в социальной среде. В связи с этим рассматриваются процессы воспитания самостоятельности, активности (Т.А. Бурцева, Н.Б. Русских и др.), ответственности, социальной активности, направленности самореализации в деятельности, склонности к сотрудничеству (М.И. Бобнева, Т.А. Бурцева и др.), социальной ответственности (Е.Н. Бобкова, С.В. Васильев, И.А. Гладышева и др.), субъектности (И.А. Гусева, Л.М. Митина, Н.Б. Тарасова и др.), рефлексии, эмпатии, идентификации, динамизма, эмоциональной устойчивости (К.В. Вербова, Г.В. Пар и др.).

Становление социально-значимых качеств происходит путем усвоения и присвоения индивидом общественно выработанного опыта. То есть у человека происходит присвоение норм и ценностей, формируется общественная направленность личности, складывается определенное поведение, отношение к себе, к людям, к миру.

Эффективность процесса формирования социально-значимых качеств личности у обучающихся многие педагоги-исследователи (Ш.А. Амонашвили, В.И. Бочкарев,

И.П. Иванов, В.А. Караковский, А.В. Мудрик, А.С. Прутченков, М.М. Поташник, С.Т. Шацкий и др.) связывают с организацией в общеобразовательных учреждениях ученического самоуправления.

Главное в формировании личности - формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование и соподчинение. Достичь этого путем простого усвоения нельзя. Усвоенный - значит знаемый, но еще не реально действующий, то есть мотив неистинный. Необходимо, чтобы произошел процесс переживания или проживания ситуации, только тогда опыт будет присвоен человеком.

Именно поэтому, сформировать социально-значимые качества, на наш взгляд невозможно, ограничиваясь аудиторным способом, важно, чтобы услышанное, прочитанное, мысли и опыт других как потребляемый продукт, было освоено студентами и пропущено через их собственное сознание, новые знания интегрированы в навыки и умения, а в итоге выработано то, что становится «своим». Социально-значимые качества личности формируются и в социально-значимой деятельности, во взаимодействии, основанном на гуманистической направленности; в умении применять различные методы общения, в способности понимать другого человека; раскрываются в умении предвидеть результаты своей деятельности, в ее прогнозировании, в способности видеть перспективы развития[2].

Основным средством формирования таких качеств является привлечение молодежи к добровольческой деятельности, формирование соответствующих знаний, выработка специальных умений. Мы полагаем, что достаточно эффективным механизмом формирования социально-значимых качеств личности студента будет являться социально-педагогическое сопровождение добровольческой деятельности.

Термин «социально-педагогическое сопровождение» в современной науке еще не получил достаточно широкого распространения.

Социально-педагогическое сопровождение рассматривается в узком и широком смысле. В широком смысле – это обеспечение наиболее целесообразного социального развития, социализации и социального воспитания человека, его активного самопроявления в жизни (Л.В. Мардахаев). Речь идет об одной из важнейших функций общегосударственной деятельности по созданию наиболее благоприятных условий для самореализации человека на его жизненном пути и обеспечение его участия в реализации своей гражданской позиции. В узком смысле – это социально-педагогическое сопровождение человека в реальной ситуации развития, которое обеспечивается лицом, берущим или исполняющим функции педагога в этой ситуации. Термин сопровождение означает идти рядом с человеком, движущимся вперед, преодолевая трудности. Оно используется по отношению к человеку, которому нужна помощь, поддержка в преодолении возникающих (возникших) трудностей (проблем) в процессе самореализации, достижения жизненно важных целей [3].

В процессе сопровождения осуществляется стимулирование осмысления существа возникновения (разрешения возникшей) проблемы (трудности) в общении, успешном продвижении в обучении, жизненном и профессиональном самоопределении (общении, уходе, развитии и воспитании ребенка), способах ее преодоления, а также побуждение к самостоятельности и самоактивности в этом. Сопровождение не предусматривает облегчения, гиперопеки сопровождаемого в различных жизненных ситуациях, а направлено на стимулирование его осознанной, целенаправленной активности в самопроявлении и саморазвитии.

Теоретической основой социально - педагогического сопровождения добровольческой деятельности выступают:

– теория единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн), основные положения психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский);

– структурно-функциональный и динамический аспекты анализа деятельности (А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, В.М. Гордон, К.А. Альбуханова-Славская, А.В. Карпов и др.);

– исследования, посвященные изучению вопросов добровольчества в молодежной среде (С.В. Алещенок, Л.И. Багрянцева, О.Ф. Петрова, Е.А. Панова, Т.Н. Мартынова, С.Г. Чухин, Н.В. Черепанова, П. Джордан, М. Очман и др.);

– исследования мотивации альтруистического поведения (Б.И. Додонов, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, Е.В. Субботский, Е.П. Ильин, Х. Хекхаузен и др.).

Анализируя концептуальные подходы социально-педагогического сопровождения добровольческой деятельности молодежи можно отметить, что методологической основой здесь являются:

– личностно-деятельностный подход, признающий деятельность условием полноценного развития и саморазвития личности;

– системный подход, позволяющий видеть процесс добровольческой деятельности как целостность;

– аксиологический подход, в рамках которого бескорыстное служение людям и обществу рассматривается в сфере ценностных ориентаций добровольца;

– гуманистический подход, ориентирующий добровольческую активность на человека как главную ценность этой деятельности;

– смысло-ориентированный подход, выражающийся в уникальной значимости общественно полезной деятельности для человека и процесса его личностного развития.

В соответствии с чем, целью социально-педагогического сопровождения является формирование у молодых людей культуры социального служения как важного фактора саморазвития личности, формирования ее социально-значимых качеств, готовности к выполнению волонтерской деятельности. Социально-педагогическое сопровождение добровольческой деятельности студентов решает целый рад задач, среди которых:

- выявление и развитие у волонтеров гуманности, милосердия, человеколюбия и сострадания;

- развитие социальной активности молодых людей, самостоятельности и ответственности, коммуникативных умений и навыков;

- привлечение социальных служб и общественных организаций к работе волонтерского движения;

- обобщение и распространение опыта социально-психологического сопровождения.

На факультете социального образования Шадринского государственного педагогического института организован отряд добровольцев «Добрая воля». В качестве механизма формирования социально-значимых качеств личности студентов в процессе добровольческой деятельности реализуется технология социально-педагогического сопровождения.

Обобщая научные подходы и опыт практической деятельности, нами разработана модель социально-педагогического сопровождения организации добровольческой деятельности студентов вуза, где основополагающими являются подходы: деятельностный, личностно-ориентированный, практико-ориентированный, компетентностный.

В качестве концептуальных принципов деятельности выступают:

Общенаучные принципы: интеграция и согласованность действий, вариативность, непрерывность и системность, синергия, структурность, рефлексия

Принципы педагогического сопровождения: непубличный характер решения проблем и публичный характер представления достижений; сотворчество;

саморазвитие; самоорганизация; опора на имеющиеся достижения и опыт у сопровождающего; приоритет личностных интересов и планов сопровождаемого; создание оптимистической стратегии

Принципы добровольческой деятельности: добровольность, бескорыстность, социальная значимость, личностная значимость

Целями сопровождения являются: формирование социально-значимых качеств личности студента; формирование профессиональных умений и навыков; формирование культуры социального служения.

Задачами социально-педагогического сопровождения в нашем случае является:

1. Организация добровольческой деятельности студентов.
2. Создание системы социально-педагогического сопровождения добровольческой деятельности студентов вуза.
3. Формирование социальной инициативы, ответственности, активности, нравственных и коммуникативных качеств бедующих работников социальной сферы.

Нами определены методы социально-педагогического сопровождения, которые соответствуют сферам развития личности:

Когнитивная сфера:
- консультирование
- анализ опыта
- обсуждение
- дискуссии
- изучение проблемы
- анализ информации.

Эмоционально-волевая сфера:
- убеждение
- эмоциональная поддержка
- тренинг
- создание ситуации успеха
- поощрение
- наказание
- соревнование
- личный пример
- требование.

Поведенческая сфера:
- диагностирование
- совместное планирование и проектирование
- анализ социальных ситуаций
- поручение.

Особое значение в социально-педагогическом сопровождении организации добровольческой деятельности приобретает совместная проектная деятельность преподавателей и студентов.

Проективная (или проектная) деятельность относится к разряду инновационной, творческой деятельности, ибо она предполагает преобразование реальности, строится на базе соответствующей технологии, которую можно унифицировать, освоить и усовершенствовать.

Понятие «проект» объединяет разнообразные виды деятельности, характеризуемые рядом общих признаков, наиболее универсальными из которых являются:

- направленность на достижение определенных уникальных целей и конкретных результатов;

- скоординированное выполнение многочисленных взаимосвязанных действий;

- ограниченная протяженность во времени, с определенным началом и концом.

Социокультурное проектирование − это специфическая технология, представляющая собой конструктивную, творческую деятельность, сущность которой заключается в анализе проблем и выявлении причин их возникновения, выработке целей и задач, характеризующих желаемое состояние объекта (или сферы проектной деятельности), разработке путей и средств достижения поставленных целей.

Актуальность овладения основами социально-культурного проектирования обусловлена:

- во-первых, тем, что данная технология имеет широкую область применения для всех профессий социотехнической направленности;

- во-вторых, владение логикой и технологией социокультурного проектирования позволит специалистам более эффективно осуществлять аналитические, организационно-управленческие и консультационно-методические функции в социально-культурной сфере;

-в-третьих, проектные технологии обеспечивают конкурентоспособность специалиста на рынке труда, умение разработать социально значимый проект и оформить заявку на его финансирование − это реальная возможность создать себе рабочее место как в рамках существующих учреждений и организаций, так и вне их.

Преимущества технологии проектирования по сравнению с другими методами целенаправленных социокультурных изменений заключается в том, что она сочетает в себе нормативный и диагностический подходы, характерные для программирования и планирования. При разработке программы акцентируется нормативная сторона изменений, т.е. образ «должного» доминирует над диагнозом ситуации и реальной оценкой имеющихся ресурсов, поэтому общая стратегия программы оказывается слишком абстрактной. Планирование же, наоборот, слишком детально предписывает цели, результаты и способы деятельности. Проектное решение не имеет ярко выраженного директивного или отчетного характера, т.е. не является нормативным документом в строгом смысле, который включает перечень намечаемых на перспективу мероприятий и ожидаемых от них результатов. Создавая образцы решения конкретных социально значимых проблем, проектирование обеспечивает научно-обоснованные управленческие мероприятия, способствующие разрешение конкретной ситуации. Органично сочетая нормативный и диагностический аспекты, проектирование, во-первых, разрабатывает модель “должного” в соответствии с наличными ресурсами; во-вторых, соотносит проблему с общим образом ее решения, допуская альтернативные пути и средства достижения цели; в-третьих, задает более обоснованные временные рамки решения проблемы, обусловленные характеристиками проблемной ситуации.

Задачи проектной деятельности:

- анализ ситуации, т.е. всесторонняя диагностика проблем и четкое определение их источника и характера;

- поиск и разработка вариантов решений рассматриваемой проблемы (на индивидуальном и социальном уровнях) с учетом имеющихся ресурсов и оценка возможных последствий реализации каждого из вариантов;

- выбор наиболее оптимального решения (т.е. социально приемлемых и культурно обоснованных рекомендаций, способных произвести желаемые изменения в объектной области проектирования) и его проектное оформление;

- разработка организационных форм внедрения проекта в социальную практику и условий, обеспечивающих реализацию проекта в материально-техническом, финансовом, правовом отношении.

Проект может существовать в двух формах:

а) как составная часть программы, представляющая собой форму конкретизации и содержательного наполнения приоритетных направлений развития социокультурной жизни территории;

б) как самостоятельный вариант решения локальной проблемы, адресованный конкретной аудитории.

И в первом и во втором случае проект − это как бы локальная программа, ориентированная на преодоление или профилактику различного рода проблем путем содержательных и структурных изменений в социокультурной среде и в основных сферах жизнедеятельности личности, создания условий успешной самореализации человека за счет оптимизации его образа жизни, форм и способов его взаимодействия со средой.

Так, при волонтерском движении были реализованы проекты, например «Подари праздник», «Свет добра», «Согласитесь – это ДАТА!» и другие.

Проект «Подари праздник»

ИНФОРМАЦИОННАЯ КАРТА ПРОЕКТА

1. **Название проектного направления:** *Проекты, направленные на решение проблем инвалидов в российских регионах, муниципальных образованиях (в т.ч. развитие инклюзивного образования, создание безбарьерной среды).*
2. **Регион: РФ** *Курганская область*
3. **Название проекта:** *«Подари праздник»*
4. **Автор-менеджер проекта:** *Грязных Елена Петровна*
5. **Контактная информация:** *Адрес: Курганская область, г. Шадринск* *Мобильный телефон: 89195910816* *E-mail: lyalya150290@mail.ru*
6. **Обоснование актуальности проекта:** *Вопросы социальной защиты детей в современном обществе являются весьма актуальными. На повестке дня - решение проблем правовой и социальной поддержки детей, оказание им помощи в ситуации социального неблагополучия. Но особую группу составляют дети-инвалиды. То, что они и их близкие сталкиваются с различного рода проблемами ни для кого не является секретом. Данные проблемы*

касаются почти всех сторон жизнедеятельности: от законодательных актов и социальных организаций до атмосферы, в которой живут дети и их семьи. Порой бывает так, что семья, в которой родился ребенок-инвалид, пытается всеми способами оградить себя и своего ребенка от непонимания и жестокости общества. Но, к сожалению, мы, общество не научились принимать детей инвалидов такими, какими они родились. Поэтому с раннего детства из-за своего особенного состояния эти дети вынуждены находиться в замкнутом пространстве, они часто лишены полноценного общения, не имеют возможности развивать свои способности.

Что мы можем сделать для них? Прежде всего, прекратить быть равнодушными. А затем понять: в наших силах принести радость хотя бы нескольким детям, привнести в их жизнь немного радости и праздника. Самое важное – начать действовать. Найти единомышленников. Собрать инициативную группу волонтеров. Обратиться с призывом о помощи к представителям государственной власти, общественности, предпринимательства, промышленности. Организовать реальную практическую помощь, индивидуальную поддержку детей-инвалидов. Конечно, это потребует усилий. Но все наши затраты окупятся улыбками, радостью и теплотой детских глаз.

Главное – начать действовать!

7. **География проекта:**

Курганская область, город Шадринск.

8. **Целевая аудитория:**

Дети-инвалиды, в возрасте от 2 до 18 лет.

9. **Количество участников:** *100 детей с ОВ.*

10. **Краткая аннотация проекта и механизмы его реализации:**

Данный проект реализуется на территории города Шадринска, адресной группой являются дети-инвалиды в возрасте от 2-х до 18-ти лет, в количестве 100 человек. В эту группу входят дети, не посещающие образовательных учреждений по состоянию здоровья. В связи с ограниченностью их жизнедеятельности возникает потребность в организации целенаправленной работы по их социальной инклюзии. Организация такой работы предполагает координацию ряда учреждений: социальной сферы, здравоохранения, образования, культуры.

В связи с этим содержание предлагаемого проекта включает распределение обязанностей нескольких заинтересованных сторон: Центр социального обслуживания населения по городу Шадринску, городской Штаб волонтеров, Шадринский государственный педагогический институт.

В содержание деятельности по проекту входит: организация благотворительных акций; фандрайзинг; спонсоринг; организация культурно-досуговой деятельности детей; посредничество.

11. **Цели и задачи проекта:**

В связи с вышеизложенным, целью нашего проекта является содействие интеграции детей-инвалидов в общество (социальная инклюзия).

Данный проект предполагает решение следующих задач:

1. *Расширение круга общения детей-инвалидов;*
2. *Организация культурно – досуговых мероприятий для детей с ограниченными возможностями;*
3. *Создание для детей с ограниченными возможностями оптимистичного настроя на преодоление трудностей;*
4. *Привлечение общественного внимания к проблемам детей инвалидов и их семей.*

12. **Сроки выполнения проекта:**

1 ноября 2010 г. -1 ноября 2011 г.

13. **Полная стоимость проекта:**

Бюджет проекта «Подари праздник»

№ №	***Содержание мероприятий***	***Статьи расходов денежных средств***	***Источники и объемы финансирования (руб)***	
			Бюджетные средства	***Внебюджет средства***
1	*Создание инициативной группы*	-	-	-
2	*Установление сотрудничества с социальными, культурно – досуговыми организациями, предприятиями.*	-	-	-

3	*.Подготовка и проведение благотворительных акций*	*Объявления в СМИ, Интернет-реклама, листовки, канцтовары*	*500*	*1000*	
4	*Информирование родителей детей-инвалидов о проводимых мероприятиях (Новый год, День защитника отечества, 8 Марта, 1 июня-Международный день защиты детей, 1 сентября-День знаний, День рождение)*	*Конверты, пригласительные*	*3000*	*3000*	
	Оформление помещений и проведение праздников	*Шарики, костюмы , канц.товары*	*3000*	*3000*	
5	*Комплектация подарков детям на праздники*	*Сладкие призы, игрушки, развивающие игры, шарики оформленные в виде фигуры клоуна (для каждого ребенка)*	*5000*	*70 000*	
6	*Транспортные услуги*		*2000*	*1000*	
	ИТОГО:		*13500*	*78000*	
	Бюджет проекта		***91500***		

14. **Критерии эффективности проекта:**

Оценка эффективности реализации Проекта осуществляется по следующим показателям:

- повышение эмоционального фона детей-инвалидов;

- расширение круга общения детей-инвалидов за счет активного участия в мероприятиях совместно с другими детьми и волонтерами;

- популяризация идеи социальной поддержки семей, имеющих детей-инвалидов;

- достаточное привлечение средств внебюджетных организаций и частных лиц.

15. **Ожидаемые результаты реализации проекта:**

Первые результаты проекта:

Установление сотрудничества с социальными, культурно – досуговыми организациями и предприятиями, установление социальных контактов волонтеров с детьми инвалидами и их семьями, организация и проведение благотворительной акции «Добрая корзина», поздравление детей-инвалидов с Днем Рождения на дому.

Проект «Свет добра»

ИНФОРМАЦИОННАЯ КАРТА ПРОЕКТА

1. **Название проектного направления:**

Проект, направленный на привлечение детей и молодежи к проблемам сбережения энергии, и помощь в замене ламп накаливания на люминесцентные лампы пожилым людям, состоящим на учете в КЦСОН г. Шадринска

2. **Регион: РФ** *Курганская область, г.Шадринск*

3. **Название проекта:** *«Свет добра»*

4. **Автор-менеджер проекта:** *Середкина Ирина Викторовна*

5. **Контактная информация:**

Адрес: Курганская область, г. Шадринск

Мобильный телефон: 89195920958

E-mail: lapo4ka151089@mail.ru

6. **Обоснование актуальности проекта:**

Нашу жизнь невозможно представить без искусственного освещения. Конструкции квартир, домов, помещений и офисных зданий предполагают наличие искусственного

освещения. Для жизни и работы людям просто необходимо освещение с применением ламп.

По традиции мы для освещения своих квартир применяем обычные лампочки накаливания. В зависимости от потребностей необходимого освещения используем различные мощности этих ламп – 40 Вт, 60 Вт, 100 Вт. Как известно, коэффициент полезного действия в традиционных лампочках накаливания очень мал, и в лучшем случае достигает 50%. Из чего следует, что из той электроэнергии потребляемой лампами накаливания, за которую мы заплатили, только половина пошла на реальное освещение квартиры или помещения. Вторая половина потраченной электроэнергии использована на нагрев данной лампочки накаливания.

Технический прогресс не стоит на месте, на смену старой лампе накаливания пришла новая лампа – комплексная люминесцентная лампа (КХЛ) или энергосберегающая лампа.

В Курганской области в г. Шадринске существует большое количество одиноких пожилых людей, которые испытывают определенные проблемы. По статистике большую часть своего дохода пожилые люди вынуждены тратить на ЖКХ. Эту проблему можно решить путем экономии их средств на энергосбережение, с помощью использования энергосберегающих лампочек. А также мы хотим провести активную информационную политику по вопросам энергосбережения среди учащихся общеобразовательных учреждений.

7. **География проекта:**

Курганская область, город Шадринск.

8. **Целевая аудитория:**

Учащиеся общеобразовательных учреждений г.Шадринска,

студенты – волонтеры факультета социального образования ШГПИ,

пожилые люди, состоящие на учете в ГУ «КЦСОН»

9. **Количество участников:**

Учащиеся общеобразовательных учреждений г.Шадринска – 20 человек,

студенты – волонтеры факультета социального образования ШГПИ – 7 человек,

пожилые люди, состоящие на учете в ГУ «КЦСОН»

10. **Краткая аннотация проекта и механизмы его реализации:**

Данный проект будет реализовываться на территории города Шадринска с 1 сентября 2011 по 31 мая 2012 года. В наше время проблема сбережения является актуальной, т.к. по статистике около 50% экономии электроэнергии достигается за счет люминесцентных ламп. Мы предлагаем провести замену ламп накаливания на энергосберегающие лампы пожилым людям, состоящим на учете в ГУ «КЦСОН» г.

Шадринска, при активной помощи школьников общеобразовательных учреждений. Данный проект включает в себя: объединение добровольцев-школьников, проведение рекламной компании, сотрудничество с ГУ «КЦСОН» г.Шадринска, фандрайзинг, благотворительные акции «Добрая корзина», «Добрая ярмарка» и замена ламп накаливания на энергосберегающие. Проект планируется завершить 31 мая 2012 года.

11. **Цели и задачи проекта:**

Цель: *привлечение учащихся общеобразовательных учреждений к проблемам энергосбережения, реализация и замена ламп накаливания на люминесцентные пожилым людям, состоящим на учете в ГУ «КЦСОН».*

Задачи:

1. *Ознакомление школьников с проблемами энергосбережения*
2. *Обеспечить энергосберегающими лампочками пожилых людей;*
3. *Привлечение детей и молодежи к проблемам пожилых людей;*
4. *Организация и проведение акций с целью сбора средств для покупки энергосберегающих ламп.*

12. **Сроки выполнения проекта:**

1 сентября 2011-31 мая 2012 года

13. **Полная стоимость проекта:**

23 000 руб.

14. **Критерии эффективности проекта:**

Уменьшение затрат пожилых людей на энергосбережение, увеличение занятости школьников.

15. **Ожидаемые результаты реализации проекта:**

-замена ламп накаливания на энергосберегающие;

-установление связи взаимоотношений между людьми старшего поколения и молодежью.

Проект «Согласитесь – это ДАТА!»

ЦЕЛЕВОЕ НАЗНАЧЕНИЕ ПРОЕКТА

В соответствии с поставленной проблемой нами было определено противоречие, которое определило **цель деятельности** в рамках проекта: привлечение

внимания общественности к социально значимым датам посредством организации молодежного флешмоб-движения. Все социально-значимые даты мы объеденили в два блока:

-Шадринск – город неравнодушных людей (13 ноября – Международный день слепых, 19 ноября – Международный день отказа от курения, 4 февраля – Всемирный день борьбы против рака, 15 мая – Международный день семьи и т.д.

- Шадринск – город открытых людей (21 ноября – Всемирный день приветствий, 11 января -всемирный день «спасибо», 21 января - Международный день объятий, 24 апреля -Международный день солидарности молодежи, 9 июня Международный день друзей)

Предполагается организовать инициативную группу студентов факультета социального образования ШГПИ, которая станет центром молодежного флешмоб-движения. Именно эта группа будет заниматься организационными вопросами. Также задачами группы будет являться распространение информации о дате, времени, месте и сценарии проведения флэшмоб акции.

ОБЩИЙ ЗАМЫСЕЛ

Процессы, происходящие в нашей стране в последние годы, привели к смене социальных ориентиров и переоценке ценностей. Мы поддерживаем социальную политику РФ и мирового сообщества в обозначении и проведении социально-значимых дат. Молодежь недостаточно информирована о значении данных мероприятий. Посредством проведения флешмоб акций мы хотим привлечь внимание молодежи к социально-значимым датам.

Проект направлен на молодежь в возрасте от 14 до 30 лет.

ЗАДАЧИ ПРОЕКТА

Планируемая деятельность в рамках предлагаемого проекта способна решить следующие задачи:

1.Организовать информационное обеспечение проекта:

- создать группу в социальной сети Интернет;
- подготовить и провести агитационные акции среди студентов факультета с целью привлечения к работе инициативной группы;
- выступить с презентацией проекта работы группы на общефакультетском собрании;
- освещать деятельность инициативной группы в ходе реализации проекта в местных и студенческих СМИ.

2.Реализовать личностный потенциал участников:

- научиться ставить цели и достигать их;
- развитие социальной активности и инициативы;
- создание условий для самореализации;
- поиск единомышленников по средствам участия во флешмоб-акциях.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА

Планируемые этапы достижения цели деятельности в рамках проекта.

На **подготовительном** этапе работы студенты инициативной группы организуют информационное сопровождение проекта, налаживают контакты со студпрофкомом, заручаются поддержкой администрации факультета социального образования, устанавливают сотрудничество со студентами других факультетов ВУЗа.

Основной этап предполагает работу по следующим направлениям:

- определение социально-значимых дат;
- создание рабочих групп;

- конкретизация календарного плана работы;
- подготовка инвентаря для проведения акций;
- проведение флешмоб-акций.

На **заключительном** этапе работы студенты инициативной группы представляют отчет о проделанной работе, совместно с руководством факультета и преподавателями кафедры социальной педагогики и социальной работы осуществляют оценку деятельности, обсуждают проблемы и пути их решения, выявляют эффективность проведенных мероприятий, недостатков и поиск путей совершенствования данного проекта.

РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Административно – организационная группа: в нее входят руководители проекта (Рюмина Ю.Н. - к.п.н., доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, Чуйкова И.В.- к.п.н., ст. преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы). Группа осуществляет общий контроль и руководство реализацией проекта, распределяет между собой объекты и сферы управления, руководит деятельностью педагогического коллектива, инициативной группы, анализирует текущую ситуацию, вносит коррективы по эффективности осуществления проектом.

Инициативная группа: студенты-волонтеры факультета в составе – Примак Ю.А., Денисова Н.С., Ковкова Т.Г., Черноскутова А.С. Группа осуществляет организационную и координационную деятельность.

Студенты-волонтеры: студенты факультета, осуществляющие добровольную помощь в организации и реализации проекта.

РЕСУРСЫ

Вид ресурсов	Актуальные	Потенциальные	Способы перевода потенциальных ресурсов в актуальные
Интеллектуальные	Проект, знания, умения, навыки студентов, преподавателей вуза, специалистов комитета по делам молодежи города	Опыт работы по организации работы с молодежью	Изучение, обмен опытом
Кадровые	Преподаватели факультета, инициативная группа студентов, специалистов комитета по делам молодежи города	Кураторы групп, студенты – волонтеры	Сотрудничество, привлечение к сотрудничеству
Материальные	Оборудование, учебные аудитории, аудио и видео аппаратура, библиотека	Аудитории факультета социального образования	Использование в работе

Технологические	Современные технологии добровольческой деятельности	Интернет – технологии	Создание группы в социальной сети
Финансовые		Ежемесячные премии студентам из стипендиального фонда, гранты регионального и федерального значения	Выплаты, участие в работе грантов

ОЖИДАЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

Проведение флешмоб-акций даст возможность:

молодежи:

- почувствовать себя причастными к социально-значимым проблемам, существующим в нашем обществе;
- самоутвердиться в социуме;
- получить положительные эмоции;
- приобрести новых друзей;
- разнообразить досуг за счет участия в социально-полезной деятельности.

членам местного сообщества:

- обратить внимание на нужды и потребности людей с особыми проблемами;
- активизироваться в поиске путей решения социальных проблем;
- толерантно и уважительно относиться друг к другу.

КАЛЕНДАРНЫЙ ПЛАН

Содержание мероприятий	Сроки исполнения	Ответственные
Подготовительный этап		
-создание инициативной группы на факультете социального образования; - организация рабочих групп; -координация планов работы с администрацией факультета, студпрофкомом ;	Сентябрь-октябрь	Руководители проекта, студенты инициативной группы
Основной этап		
-подготовка агитационных материалов	в течение года	Студенты инициативной группы
- информирование студентов о создании флешмоб движения в ШГПИ; - определение социально значимых дат; - конкретизация календарного плана работы; - подготовка инвентаря для проведения акций;	ноябрь	Студенты инициативной группы, волонтеры факультета социального образования

- проведение флешмоб-акции , посвященной международному дню отказа от курения(19 ноября); - подготовка и проведение флешмоб акции, посвященной всемирному дню приветствий		
- организация акции ко дню инвалидов (3 декабря); - флешмоб акция, посвященная дню волонтеров(5 декабря)	декабрь	Студенты инициативной группы, волонтеры факультета социального образования
- проведение акции, обращенной к всемирному дню «спасибо»(11января); - организация и проведение акции, посвященной международному дню объятий(21 января)	январь	Студенты инициативной группы, волонтеры факультета социального образования
- проведение акции ко дню «защитников отечества»	февраль	Студенты инициативной группы, волонтеры факультета социального образования
- акция к международному женскому дню(8 марта)	март	Студенты инициативной группы, волонтеры факультета социального образования
- акция ко дню солидарности молодежи(24 апреля)	апрель	Студенты инициативной группы, волонтеры факультета социального образования
-флешмоб акция, посвященная дню победы; - флешмоб акция, посвященная международному дню семьи(15 мая)	май	Студенты инициативной группы, волонтеры факультета социального образования
Заключительный этап		
-подведение итогов проделанной работы; - постановка оценки деятельности; - обсуждение проблем и их решение.	Май-июнь	Студенты инициативной группы, волонтеры факультета социального образования, руководители проекта

В современном обществе люди заняты своими проблемами и не обращают внимания на то, что происходит вокруг них. Но в мире много важного и интересного, что остается незамеченным. В частности даты, на которые не обращает внимания общественность и не считает их значимыми. Проект « Согласись – это дата» направлен на привлечения внимания местного сообщества к таким датам посредством молодежного флэшмоб-движения. Флешмоб часто понимается как заранее

спланированная массовая акция, в которой большая группа людей внезапно появляется в общественном месте, выполняет заранее оговоренные действия, и затем расходятся.

Процессы, происходящие в нашей стране в последние годы, привели к смене социальных ориентиров и переоценке ценностей. Мы поддерживаем социальную политику РФ и мирового сообщества в обозначении и проведении социально-значимых дат. Молодежь недостаточно информирована о значении данных мероприятий. Посредством проведения флешмоб акций мы хотим привлечь внимание молодежи к социально-значимым датам.

В соответствии с поставленной проблемой нами было определено противоречие, которое определило **цель деятельности** в рамках проекта: привлечение внимания общественности к социально значимым датам посредством организации молодежного флешмоб-движения. Все социально-значимые даты мы объеденили в два блока:

-Шадринск – город неравнодушных людей (13 ноября – Международный день слепых, 19 ноября – Международный день отказа от курения, 4 февраля – Всемирный день борьбы против рака, 15 мая – Международный день семьи и т.д.

- Шадринск – город открытых людей (21 ноября – Всемирный день приветствий, 11 января -всемирный день «спасибо», 21 января - Международный день объятий, 24 апреля -Международный день солидарности молодежи, 9 июня Международный день друзей)

ОЖИДАЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

Проведение флешмоб-акций даст возможность:

молодежи:

- почувствовать себя причастными к социально-значимым проблемам, существующим в нашем обществе;
- самоутвердиться в социуме;
- получить положительные эмоции;
- приобрести новых друзей;
- разнообразить досуг за счет участия в социально-полезной деятельности.

членам местного сообщества:

- обратить внимание на нужды и потребности людей с особыми проблемами;
- активизироваться в поиске путей решения социальных проблем;
- толерантно и уважительно относиться друг к другу.

В рамках проектной деятельности в нашем волонтерском движении проходят благотворительные акции.

Благотворительность - то же, что филантропия (от греч. philia — любовь, anthropos — человек) — деятельность, посредством которой частные ресурсы добровольно и безвозмездно распределяются их обладателями в целях содействия нуждающимся людям, решения общественных проблем, а также усовершенствования условий общественной жизни. В качестве частных ресурсов могут выступать как финансовые и материальные средства, так и способности и энергия людей. Как определенного рода общественная практика благотворительность отличается от милостыни; она носит организованный, по преимуществу безличный характер и даже в случаях индивидуальных начинаний (проектов) имеет в виду общественно значимые цели. Благотворительность осуществляется по плану, по специально разработанным программам (проектам). Направленная на общее благо, благотворительность представляет собой деятельность: а) цели которой выходят за рамки интересов семьи и непосредственных друзей; б) которая не предпринимается с намерением получения

прибыли или в) по административному распоряжению. То, что в благотворительных акциях иногда могут осуществляться частные интересы их организаторов, попечителей или доноров, свидетельствует о необходимости строгого общественного и государственного контроля за благотворительной деятельностью.

Студенты – волонтеры подготовили и провели благотворительные и социальные акции, такие как «Теплые носочки» для детей-инвалидов Дома-интерната для умственно отсталых детей №1, социальная акция «Винтаж» для проживающих в геронтологических учреждениях, где был создан ретро-клуб. (локальный уровень). В рамках проекта «Подари праздник» была проведена акция «Солнышко светит всем детям» приуроченная к декаде детей – инвалидов на базе ГУ «КЦСОН». Для детей-инвалидов и их семей к новому году студентами-волонтерами была организована акция «Напиши письмо Деду Морозу». К проведению социальной акции «8 Марта» были подготовлены и вручены поздравительные открытки 17 одиноким пожилым людям. С целью привлечения внимания общественности к проблеме курения и отказа от вредных привычек на городском уровне была проведена социальная акция «День отказа от курения» и другие.

На базе Главного Управления Комплексного центра социального обслуживания населения по г. Шадринску создан семейный клуб для родителей воспитывающих «особых» деток, где студенты – волонтеры проводят просветительские лектории. Цель данного клуба – найти пути решения проблем, семей воспитывающих детей-инвалидов. Студентами были подготовлены лекции на темы «Особенности работы с детьми-инвалидами», «Особенности развития детей-инвалидов» и т.д.

Так же в рамках проектной деятельности наши студенты-волонтеры на базе МОУ СОШ № 2 г. Шадринска провели мастер-класс «Я – лидер». Студентки факультета социального образования на своем личном примере показали, как участие в волонтерском движении может сформировать лидерские качества. Елена Грязных рассказала о своем участии в конкурсе «Добровлец – 2010» г. Москва.

Студенты – волонтеры проводят культурно-досуговую деятельность с детьми-инвалидами и с пожилыми людьми. Так на локальном уровне был проведен концерт, посвященный декаде инвалидов в ГУ «Геронтологический центр «Спутник»». На городском уровне к Дню защиты детей на городском уровне студенты-волонтеры провели несколько развлекательных мероприятий, на которые были приглашены дети-инвалиды и дети из неблагополучных семей. Большой отклик у родителей и детей получил праздник, посвященный Дню семьи, куда были приглашены родители и дети. В интересной игровой форме прошел праздник в психоневрологическом диспансере с детьми, имеющими отклонения в здоровье.

Необходимо отметить, что студенты-волонтеры факультета социального образования оказывают и социально-бытовые услуги пожилым гражданам, которые одиноки и находятся в трудной жизненной ситуации. Эти акции волонтеры проводят в течение года.

Без внимания не осталось и работа по благоустройству территории. Так, в городской больнице № 2 студенты-волонтеры убрали мусор с территории больницы, оформили парковую зону, подготовили клумбы и водопад и т.д.

Необходимо отметить, что работа студентов-волонтеров охватывает так же и внепроектную деятельность. Данное направление предполагает оформление документов, выставки, транспортные услуги, курьерскую деятельность, фандрайзинг, спонсорская помощь, рекламная компания, фото-сессия и т.д.

Студенты-волонтеры оказали большую помощь ДОУ «Крепыш». Прежде всего, были оформлены документы при помощи специальной техники, был произведен набор и компьютерная обработка информационных и методических материалов ДОУ. Без

внимания не осталась и художественно-оформительская работа. Положительные эмоции у детей, родителей и сотрудников получила выставка поделок из природного материала, которую студенты-волонтеры организовали совместно с детьми разного возраста, посвященную «дню Осени».

Для внедрения различных проектов студенты-волонтеры проводят большую работу по поиску спонсоров и фандрайзингу.

Спонсор (англ. Sponsor) – юридическое лицо, которое оплачивает спонсорский взнос организаторам выбранного мероприятия за право продвинуть себя, а также свои товары и услуги в сотрудничестве с данным проектом.

Фандрайзинг или фандрейзинг (fund – фонды, ресурсы, rising – поднятие, восхождение) – деятельность некоммерческой организации, базирующаяся на ее уникальной миссии и стратегии, использующая эффективные и продуктивные способы получения ею ресурсов, необходимых для реализации ее программ и достижения стоящих перед ней целей, обеспечивающая желаемую удовлетворенность дарителю (источнику ресурсов) и имеющая конечным результатом укрепление благополучия общества в целом.

Спонсором проекта «Подари праздник» явилась компания «Шарик off» в лице Подкорытова Алексея, а фандрайзинг осуществил магазин «Крепежный».

Также вся деятельность волонтерского движения «Добрая воля» освещается в средствах массовых информации: периодических репортажах в городских новостях по телевидению и радио, статьях в городских печатных изданиях «Ваща выгода» и «Исеть».

Как отмечалось выше, волонтерское движение «Добрая воля» существует всего один год. И результатом всей работы на факультете социального образования была организована и оформлена фото-сессия, где студенты-волонтеры представили отчет своей деятельности фотографиями.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение добровольческой деятельности студентов представляет собой организованный социально-педагогический процесс, предполагающий комплекс целенаправленных педагогических действий, ориентирующих молодых людей на волонтерскую деятельность; прогнозирующий проблемы и трудности студента в волонтерской деятельности; оказывающий содействие в их предупреждении и преодолении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блохина, Е. Управление качеством образования - от проектирования к результату / Е. Блохина // Рос. образование. – 2009. – № 4. – С.49-54.

2. Бунакова, Т. А. Педагогические условия формирования социально-значимых качеств личности студентов в процессе межкультурной коммуникации : дис ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Кострома, 2006. – 161 с.

3. Бурцева, Т. А. Формирование социально-значимых качеств личности студента во внеаудиторной деятельности вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Кострома, 2005. – 139 с.

4. Мардахаев, Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации / Л.В. Мардахаев // Пед. образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 4-11.

5. Пискунов, А. В. Формирование социально-значимых качеств личности у слушателей духовного образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Кострома, 2010. – 22 с.

6. Решетников, О. В. Организация добровольческой деятельности : учеб.-метод. пособие / О.В. Решетников. – М. : РГСУ, 2005. – 60 с.

7. Сафронова, В.М. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе : учеб. пособие для вузов / В.М. Сафронова. – М. : Академия, 2007. – 240 с.

8. Шмелева, Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала : учеб. пособие / Н.Б. Шмелева. – М. : Дашков и К, 2006. – 196 с.

9. Энциклопедический социологический словарь / под ред. Г.В. Осипова. — М., 1995.

СТУДЕНЧЕСКИЙ ПОИСК

УДК 37.016:53

Е.А. Бухарова,
А.А Малахов,
г. Шадринск

Магнитное поле
(развивающий урок изучения нового материала)

В статье представлен развивающий урок изучения нового материала для учащихся 9 класса по теме «Магнитное поле», занимающихся по учебнику А. В. Перышкина. Основой развивающей деятельности учащихся проблемный подход при организации их практической деятельности по теме «Магнитное поле». Построение урока строится на основе знаний, полученных учащимися при изучении темы «Электромагнитные явления» в 8 классе.

Магнитное поле, опыт Эрстеда, источники магнитного поля, правила определения направления магнитного поля

Цели урока: сформировать у учащихся научное представление о магнитном поле.

Задачи урока:

1. Образовательные

- дать понятие магнита, магнитного поля;
- исследовать зависимость величины магнитного поля магнита от расстояния до него;
- исследовать взаимодействие полюсов двух магнитов;
- познакомиться со свойствами магнитного поля.

2. Воспитательные

- формировать навыки работы в парах;
- прививать интерес к предмету через различные компоненты воспитательного процесса.

3. Развивающие

- развивать умение анализировать, сравнивать, систематизировать информацию;
- устанавливать причинно – следственные связи;
- делать выводы.

Методы обучения: объяснительно-иллюстративный, частично-поисковый.

Основные знания и умения учащихся:

- Учащиеся должны знать: понятия магнитного поля, его основные свойства, «правило буравчика», понятие силовых магнитных линий.
- Учащиеся должны уметь: определять направление тока с помощью «правила буравчика», решать задачи на определение направления тока в соленоиде.

Оборудование: компьютер, экран, проектор, установка “Опыт Эрстеда”, магниты (по количеству учеников в классе), железные опилки, магнитная стрелка, штатив лабораторный, источник тока, проволока, катушки от ниток, железные гвозди, соединительные провода.

План урока:

1. Организационный момент (2 мин.).
2. Изучение нового материала (28 мин.).
3. Закрепление знаний (5 мин.).

4. Подведение итогов урока (2 мин.).
5. Задание на дом (1 мин.).
6. Рефлексия (2 мин.).

Ход урока:

1. Организационный момент.

Отмечаю отсутствующих, проверяю готовность класса к уроку.

— Тема нашего сегодняшнего урока «Магнитное поле», записываем ее в тетради (*учащиеся записывают в тетради тему урока*).

2. Изучение нового материала.

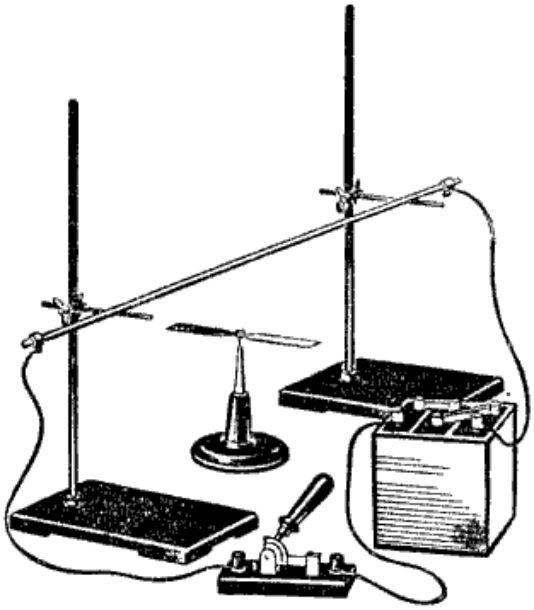
1. Историческая справка

— Магнетизм, как явление, известен, по крайней мере, с пятого века до нашей эры, но изучение его сущности продвигалось очень медленно. Еще древние греки знали, что существует особый минерал – камень из Магнесии (область в древнегреческой Фессалии), способный притягивать небольшие железные предметы. Однако впервые свойства магнита были описаны лишь в 1269 году. А первой крупной работой, посвященной исследованию магнитных явлений, является книга Вильяма Гильберта «О магните», вышедшая в 1600 году. В древние времена свойства магнита пытались объяснить приписыванием ему «живой души». Теперь мы знаем, что все дело в особом поле, создаваемом магнитом – магнитном поле.

2. Опыт Эрстеда

— Теперь мы знаем: вокруг любого магнита существует магнитное поле. В 1820 г. Эрстед обнаружил, что магнитное поле порождается электрическим током.

Учитель демонстрирует опыт:



Отклонение магнитной стрелки при прохождении тока через проводник: Проводник, через который течет ток, располагают над осью магнитной стрелки. При замыкании цепи магнитная стрелка будет отклоняться от первоначального положения.

3. Гипотеза Ампера.

— Этот опыт позволил другому физику, французу Амперу, сформулировать гипотезу о природе возникновения магнитного поля.

В 1820 г. Ампер предположил, что магнитные свойства постоянных магнитов обусловлены множеством круговых токов, циркулирующих внутри молекул этих тел в результате движения электронов. В подтверждении своей теории Ампер провел ряд

опытов, один из которых, «Взаимодействие параллельных токов», мы сейчас посмотрим.

Демонстрация видеоматериала «Взаимодействие параллельных токов» – 1,5 минуты

— Ампер сформулировал основные свойства магнитного поля:

♦ Магнитное поле порождается только движущимися зарядами, в частности электрическим током.

♦ В отличие от электрического поля магнитное поле обнаруживается по его действию на движущиеся заряды (движущиеся заряженные тела).

♦ Магнитное поле, как и электрическое поле, материально, т.к. оно действует на тела, и, следовательно, обладает энергией.

♦ Магнитное поле обнаруживается по действию на магнитную стрелку.

Силовой характеристикой магнитного поля является векторная физическая величина – магнитная индукция B. Направление, в котором устанавливается северный полюс магнитной стрелки, совпадает с направлением индукции магнитного поля в этой точке.

4. Графическое изображение магнитного поля

— Для графического изображения магнитного поля используют силовые магнитные линии. Получить эти линии нам поможет постоянный магнит и железные опилки.

Железные опилки – это маленькие магнитные стрелки. Линии, вдоль которых располагаются железные опилки, называются силовыми линиями магнитного поля.

Силовые линии всегда имеют форму замкнутых, закругленных линий.

— Класс разбивается на пары и выполняет такое задание (*работа в парах*):

Положите полосовой магнит на стол. Поместите на магнит кусок плотной бумаги или картона. Сверху аккуратно насыпьте металлические опилки. Не сдвигая магнит и лист бумаги относительно друг друга, осторожно постучите по листу, чтобы опилки могли свободно перераспределиться. После появления четкой картины, перерисуйте ее в тетрадь. Ответьте на следующие вопросы:

1) Как зависят густота силовых линий и величина магнитного поля? *(Там, где опилки располагаются гуще – там магнитное поле сильнее. Там, где они ложатся реже, поле слабее.)*

2) Какую форму имеют силовые линии магнитного поля? *(Силовые линии имеют форму замкнутых, закругленных линий.)*

5. Магнитное поле прямого тока

— Вы выяснили, как располагается магнитное поле рядом с постоянным магнитом, а теперь посмотрим, как оно проявляет себя вокруг проводника с током. Для этого проведем такой опыт.

Учитель демонстрирует опыт:

Прямой проводник пропускают сквозь лист картона, на который насыпаны тонким слоем железные опилки. Включают ток и слегка встряхивают опилки. Под действием магнитного поля опилки располагаются вдоль проводника по концентрическим окружностям.

6. Правило буравчика

— Как мы только что убедились, магнитные стрелки устанавливаются вокруг проводника в зависимости от направления тока в нем. Эту зависимость можно описать простым правилом – «правилом буравчика». Откройте учебник и прочитайте определение. Обратите внимание на обозначения силы тока в проводнике и линий магнитного поля.

— Направление поступательного движения буравчика совпадает с направлением тока, а направление вращения указывает направление силовых линий.

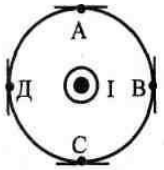
Иногда это правило называют «правилом правой руки».

Решим по вариантам следующие задачи:

Задача 1.

На рисунке указан проводник с током, расположенный перпендикулярно плоскости рисунка и одна магнитная линия. Укажите полюса магнитных стрелок, расположенных в точках А, В, С, Д.

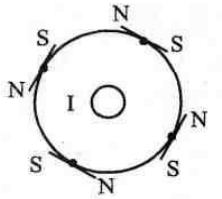
1) 2)

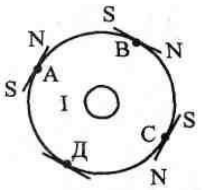


Задача 2.

На рисунке указан проводник с током, расположенный перпендикулярно плоскости рисунка и одна магнитная линия. В точках А, В, С, Д магнитной линии расположены магнитные стрелки. Укажите направление электрического тока в проводнике.

1) 2)





7. Магнитное поле соленоида

— Магнитное поле можно усилить, если провод, по которому течет ток, свернуть в виде винтовой спирали. Такую катушку называют соленоидом.

— Выполните следующее задание (*работа в парах*):

Возьмите пустую катушку из-под ниток, и намотайте на нее проволоку. Соберите цепь из получившегося соленоида и источника тока.

Поднесите к соленоиду магнитную стрелку. Что вы обнаружили? *(У соленоида есть магнитное поле, т.к. стрелка отклонилась.)*

Давайте увеличим количество витков соленоида. Что произойдет? *(При увеличении числа витков магнитное действие соленоида увеличивается.)*

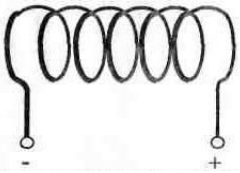
Введите внутрь катушки железный гвоздь. Что наблюдается тогда? *(Железный сердечник значительно усиливает магнитное действие соленоида.)*

Соленоид с железным сердечником называется электромагнитом.

Решим следующие задачи:

Задача 3.

Как расположены магнитные линии соленоида, подключенного к источнику тока?

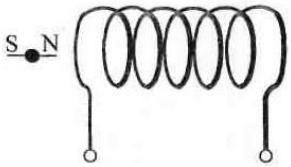


(*Решение:* Вспомним, что за положительное направление тока принято направление от положительного полюса источника к отрицательному. Покажем направление тока на чертеже.

Магнитные полюса соленоида можно определить по «правилу буравчика»: если ввинчивать в соленоид буравчик так, чтобы вращение ручки буравчика совпадало с направлением тока в соленоиде, тогда поступательное движение буравчика будет совпадать с направлением вектора магнитной индукции (справа налево).

Учитывая, что за направление вектора магнитной индукции внутри соленоида принимается направление от южного полюса к северному, то слева – северный полюс соленоида, а справа – южный.)

Задача 4.



В каком направлении должен протекать ток в соленоиде, чтобы наблюдалась подобная ориентация магнитной стрелки?

(*Решение:* Так как разноименные полюсы магнитов притягиваются, можем определить полюсы соленоида: слева – южный, справа – северный.

Направление вектора магнитной индукции внутри соленоида – от южного полюса к северному. Применяя «правило буравчика», определяем направление тока в соленоид: буравчик в данном случае «вывинчивается» из соленоида.)

8. Практическое применение магнитного поля тока.

— Магнитное действие тока широко применяют в промышленности. Грузоподъемные магниты – наиболее мощные из применяемых в промышленности. Как правило, они представляют собой катушку, охватывающую железный сердечник большого сечения. Хотя электромагнит подключается к сети переменного тока, он снабжен мощным выпрямителем, так что через катушку может течь постоянный ток, достигающий 50 ампер. Это позволяет электромагниту весом 1–2 тонны поднимать груз весом 10–15 тонн, если он допускает максимальную площадь контакта с сердечником. Электромагнит удобен также для перемещения металлического лома и уборки стружки. Кроме того, иногда грузоподъемные электромагниты могут применяться для отделения железной фракции из сыпучего вещества, например, угля или руды перед переработкой или транспортировкой.

3. Закрепление знаний.

Вопросы:

1. Какая связь существует между электрическим током и магнитным полем? *(Магнитное поле создается проводником с током.)*

2. Какую форму имеют силовые линии магнитного поля прямого тока? *(Силовые линии в форме окружностей.)*

3. Сформулируйте правило правой руки. *(Направление поступательного движения буравчика совпадает с направлением тока, а направление вращения указывает направление силовых линий.)*

4. Применение электромагнитов.

4. Итоги урока.

1. Вокруг постоянного магнита, а также вокруг проводника с током существует магнитное поле, действующее на любой магнит, который в нем находится.

2. Линии магнитного поля замкнуты. Там, где они выходят из магнита, - его северный полюс, там, где они входят в магнит, - южный.

3. «Правило буравчика» - если поступательное движение буравчика сонаправлено с током в проводнике, то направление вращения буравчика совпадает с направлением магнитных линий.

4. Устройство, состоящее из железного сердечника, обмотанного изолированным проводом, по которому течет ток, называют электромагнитом.

5. Задание на дом.

§ 42-44, упражнение 35 (1, 4, 5, 6).

Физика. 9 класс. Учебник. *Перышкин А.В., Гутник Е.М.*

6. Рефлексия.

Школьники выполняют рефлексивный тест. Листочки не подписывают, в случае согласия с утверждением ставят около него знак «+».

1. Я узнал (а) много нового.
2. Мне это пригодится в жизни.
3. На уроке было над чем подумать.
4. На все возникшие у меня в ходе урока вопросы, я получил (а) ответы.

5. На уроке я поработал (а) добросовестно и цели урока достиг (ла).

— По окончании прошу поднять руки тех, кто поставил пять плюсов, затем тех, у кого получилось четыре и три плюса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батыгин, В.В. Современная электродинамика / В.В. Батырин // Физика. Регулярная и хаотическая динамика. – М., 2004.

2. Браверман, Э. М. Учимся и учим мыслить и понимать. Советы изучающим и преподающим физику… и не только : практ. пособие для учащихся и педагогов школ, колледжей, лицеев / Э. М. Браверман. – М. : АПКиППРО, 2010. – 192 с.

3. Перышкин, А. В. Физика. 9 кл. : учебник для общеобразоват. учреждений / А. В. Перышкин, Е. М. Гутник. – М. : Дрофа, 2009. – 300 с.

УДК 371.321.4

Р.М. Гильманова,
г. Шадринск

Проектное обучение как педагогическая технология

В статье выявлена сущность учебного проекта, организационные особенности проектного обучения и основные ограничения по его использованию в учебном процессе. Определена последовательность основных этапов реализации технологии проектного обучения.

Проектное обучение; метод проектов; технология проектного обучения; учебный проект.

В современном российском образовании растёт интерес к проектному обучению. Это довольно известный факт, но весьма любопытно другое: почему интерес к данной теме настолько велик и причина его возникновения в наше время? Активно внедряя в современную образовательную практику «метод проектного обучения», нам необходимо понять, что из себя представляет данный метод, почему его выгодно использовать в современном обществе.

Формирование основы подготовки школьников к трудовой деятельности в незнакомых условиях, способствование развитию и воспитанию креативной личности – главная цель проектной технологии, где наиболее существенным в обучении детей является их стремление находить творческие подходы к выполнению классных и домашних заданий, упражнений, стремление использовать полученное навыки с пользой не только для себя, но и для окружающих, а также развитие самостоятельности в процессе обучения [2].

Чтобы лучше разобраться в сущности технологии проектного обучения, обратимся к ряду терминов, а именно: технология, технология проектного обучения, метод проектов [1].

Технология (от греч. – искусство, а также др.-греч. – методика, способ производства) – комплекс организационных приемов и операций, которые направлены на изготовление, эксплуатацию изделия с оптимальными затратами, и обусловленных текущим уровнем развития техники, науки и общества в целом.

Проектное обучение – это особая организация учебного процесса, направленная на решение учениками учебных задач на основе самостоятельного анализа

информации, которая необходима для корректировки и обосновании поэтапной, успешной, учебной деятельности, представление результата.

Метод проектов – это специальный способ организации познавательной деятельности учеников, предусматривающий установку потребностей людей, формирование продукта труда в соответствии с данными потребностями, а также результат проведенного исследования.

В 20-е и начале 30-х годов XX века в советских школах широко применялся метод проектов для развития учащегося. Тем не менее, этот метод не давал возможности школьникам овладевать необходимым комплексом знаний в области определенной учебной программы, именно поэтому он был отменён в школе.

В наше время идея проектного обучения вновь становится центральной в деятельности учебных заведений. Именно это объясняет интерес преподавателей к технологии проектного обучения.

Цель проектного обучения – создание условий, при которых школьники: приобретают навыки общения, работая в разных группах, развивают свои исследовательские познания (наблюдения, проведение анализа, обобщение, построение гипотез), приобретают системное мышление, могут воспользоваться приобретёнными знаниями, умениями, навыками, которые помогут в решении практических и познавательных задач, самостоятельно и с энтузиазмом развивают дополнительные знания из различных источников.

Для того чтобы определить систему действий в процессе данной технологии учителя и учащихся необходимо определить основные этапы разработки учебного проекта от начала до конца учебно-проектной деятельности.

1. Разработка проектного задания. На этом этапе учитель продумывает темы и предлагает их учащимся. Учащиеся обсуждают и принимают тему, которая, по их мнению, будет наиболее приемлема. Кроме того, на этапе разработки проектного задания происходит формирование творческих групп. Для этого учитель организует объединение учеников в небольшие команды. Учащиеся обсуждают возможные результаты исследовательской деятельности, определяют формы выражения результатов проектной деятельности; учитель непосредственно участвует в происходящей дискуссии, направляя её, но не навязывая готовых решений.

2. Разработка проекта. Учитель разъясняет возникшие вопросы, является стимулятором деятельности школьника. Учащиеся выполняют поисковую деятельность.

3. Оформление результатов. Учитель выполняет те же действия, что и при разработке проекта; учащиеся оформляют результаты по определённо-установленным правилам.

4. Презентация результатов. Преподаватель приглашает наблюдателей (например: родителей, других учителей, представителя школьной администрации), организует творческий отчёт учеников. Ученики рассказывают о результатах своей деятельности, представляют её результаты в различных формах, заранее определённых на первой стадии (это могут быть слайд-презентации, фотоальбомы, поделки, выставки, театрализованные представления – в зависимости от тематики проектов и возможностей учащихся).

5. Рефлексия. Учитель анализирует свою педагогическую деятельность, учитывая оценки детей. Дети осуществляют рефлексию текущего процесса.

Можно выделить основные положительные стороны проектного обучения:

- учащийся находится в центре внимания, осуществляется помощь развитию его креативных способностей;

- каждый ученик может обучаться в соответствии со своим уровнем развития, поскольку применяется индивидуальный темп работы над проектом;

- грамотное развитие основных психических и физиологических функций;
- высокий уровень мотивации;
- достаточно глубокое усвоение основ знаний, поскольку учебный предмет строится на основе логики.

Однако в технологии проектного обучения, как и в любой другой технологии, существуют ограничения, обусловленные трудностями её использования, а именно:

- низкая мотивация школьников к принятию участия в проекте;
- низкая мотивация преподавателей к использованию проектной технологии;
- недостаточные умения учащихся заниматься исследовательской деятельностью;
- неточность определения результатов.

Несмотря на перечисленные недостатки, технология проектного обучения сегодня играет важную роль в школьном обучении, и как можно заметить, является довольно прогрессивной технологией. Если школьник справляется с работой над своим учебным проектом, то хочется верить, что в дальнейшем это поможет ему ориентироваться в сложных ситуациях, приспосабливаться к условиям жизни, проявлять навыки общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ломакин, А.В. Технология проектного обучения [Электронный ресурс] / А.В. Ломакин // Ломакин А.В. Личный сайт. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://ladlav.narod.ru/teh_proekt.htm. – 17.05.2012.
2. Савинков, А. Проект, проектирование и «проектное обучение» в современном образовании [Текст] / А. Савинков // Шк. психолог. – 2007. – № 23. – С. 6-10.

УДК 371.38

С.В.Сидоров,
К.О. Курлаев,
г. Шадринск

Дидактическая игра: сущность, структура и технология

В статье рассмотрены ключевые аспекты организации игровой деятельности в учебном процессе. Раскрыта сущность дидактической игры, выделены её структурные компоненты, описаны принципы и технологические этапы организации дидактической игры.

Дидактическая игра; структура дидактической игры; функции дидактической игры; организация дидактической игры.

Среди множества педагогических технологий выделяется технология дидактической игры.

Игра в психологии понимается как один из ведущих видов деятельности, направленный на создание и усвоение социального опыта. В отличие от обычных игр, дидактическая игра имеет чётко поставленную цель, соответствующую прогнозируемому результату обучения.

Много веков игры служили средством обучения, воспитания и социализации новых поколений. В народных играх показывается природа, быт, национальный характер народа («сорока-ворона», «фанты» и т.д.).

Традиции использования игр в воспитательно-образовательных целях получили

распространение в трудах ряда выдающихся теоретиков и практиков образования [3]. Ф. Фребель считал игру основой воспитания, он создал систему игр, в которых осуществлялось нравственное и физическое воспитание детей. М. Монтессори применяла дидактические игры, которые развивают активность, самостоятельность детей. К.Д. Ушинский понимал игру как свободную деятельность ребенка, которая вносит в его развитие особый вклад, утверждал, что обучение в игровой форме может быть интересным, познавательным, но никогда не развлекающим.

Давая оценку дидактической игры в системе обучения, А.П. Усова утверждает, что дидактические игры, игровые задания и приемы усиливают восприимчивость детей, разнообразят учебную деятельность, вносят в учение занимательность [2].

В последние годы вопросы, связанные с теорией и практикой дидактической игры, исследуются многими учёными (З.М. Богуславская, О.М. Дьяченко, Е.О. Смирнова и др.), дидактическая игра стала одной их популярных форм обучения, а технология дидактических игр занимает важное место в деятельности учителя, стремящегося достичь высоких результатов обучения. Современная разработка дидактических игр направлена на поиск и реализацию потенциала игры в развитии интеллекта, логики и инициативности учащихся.

На сегодняшний день в педагогической науке сформированы достаточно ясные представления о взаимосвязи обучения и игры, определена оптимальная структура игрового процесса, условия выбора основных форм и методов педагогического руководства игровой деятельностью учащихся. Игровая деятельность и обучение в школе направлены на развитие у детей внимания, наблюдательности, сравнения, запоминания и припоминания, воображения, развитие любознательности и познавательных интересов. При этом реализуются и функции создания и усвоения социального опыта, изначально присущие любой игровой деятельности.

Дидактические игры – это вид игр с правилами, которые специально созданы для обучения. Хотя они предназначены для обучения детей, в то же время, в них реализуется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности.

Структура дидактической игры основана на взаимосвязи пяти основных компонентов: *дидактической задачи, игровой задачи, игровых действий, правил игры, результата (подведения итогов)*.

Дидактическая задача формулируется педагогом и отражает цель обучения. Однако научно обоснованная и методически выверенная формулировка дидактической задачи детям, как правило, неинтересна. Поэтому дидактическая задача переводится в **игровую задачу** – задачу, которая ставится перед детьми и мотивирует их игровую деятельность на уроке. Например, дидактическая задача обобщить и систематизировать сведения об имени существительном при переводе её в задачу игровую может принять следующий вид: выяснить, кто в классе лучшие знатоки имени существительного. Таким образом, дидактическая задача скрыта от детей. Все внимание ребенка направлено на осуществление игровых действий, а задача обучения им не воспринимается. Это делает игру уникальной игровой формой обучения, когда дети невольно усваивают комплекс знаний, умений и навыков.

Игровые действия – это отдельные элементы игровой деятельности. Чем разнообразнее игровые действия, тем увлекательнее для детей игра. Например, в ходе игры дети могут «играть» разные роли, отгадывать загадки, придумывать задания для соперников и т.д. Игровые действия реализуют замысел игры и определяются необходимостью решения дидактической задачи.

Правила дидактической игры обусловлены не только необходимостью управлять игровой деятельностью (как в обычных играх) но и дидактической задачей, а также общими задачами сформирования личности ребенка.

Подведение итогов происходит в конце игры и является её обязательным

компонентом. Например, можно подсчитать количество набранных очков, выявить детей, выполнивших лучше всех игровое задание и т.д. При подведении итогов необходимо подчеркнуть достижения каждого ребенка, успехи отстающих детей.

Все структурные компоненты дидактической игры взаимосвязаны, отсутствие или неэффективная реализация любого из них неизбежно окажет негативное влияние на результат всей технологии.

Дидактическая игра делает учебный процесс интересным, создает веселое, задорное рабочее настроение. Применение игры облегчает учебный процесс, потому что игра привычна детям. Позитивные эмоции, возникающие в ходе игры, упрощают процесс познания, через игру намного легче познаются теоретические знания, усваиваются умения и навыки, опыт их применения в новых для ребёнка ситуациях.

В.А. Сухомлинский отмечал: «Игра – это огромное светлое окно, через которое в душу ребенка вливается живительный поток представлений об окружающей действительности» [1].

Конечно, дидактическая игра – это игра лишь для ребенка. Взрослый с её помощью осуществляет обучение. Иначе говоря, дидактическая игра – это особый способ взаимодействия учителя и ученика в учебном процессе. При этом, хотя педагог и ребёнок участвуют в одной игре, решаемые ими задачи существенно отличаются: сформулировав дидактическую задачу для себя, учитель ставит перед детьми игровую задачу.

Функции игры в учебном процессе довольно разнообразны. К ним относятся развитие учебной деятельности и интереса к учению, формирование знаний и опыта их применения, формирование навыков самоконтроля и самооценки, формирование социальной роли.

В современной дидактике разработаны следующие **принципы проведения игры**:

- принцип добровольности участия в игре;
- принцип динамичности (игра требует динамики, активных внешне проявленных действий со стороны участников);
- принцип создания игровой атмосферы (хотя игра проходит «понарошку», дети при этом испытывают реальные чувства);
- принцип взаимосвязи игровой и неигровой деятельности;
- принцип постепенного перехода от простых игр к более сложным.

Основные технологические этапы организации дидактической игры.

1. Выбор игры. Существует большое многообразие детских игр, из которых предпочтительней выбирать те, которые не только обучают, но и воспитывают справедливость, умение помочь товарищу, способствуют развитию личностных качеств, формированию характера. Кроме того, выбор игры зависит от индивидуальных особенностей ребёнка и от коллектива, в котором он находится.

2. Предложение игры детям. Может быть как неигровым (давайте начнем играть…) так и игровым (например, получение секретного пакета). Перед началом игры необходимо чётко ставить игровую задачу, объяснить правила и действия. В объяснение игры входят её название, смысл и тема (о чём игра), правила, содержание и т.д.

3. Оснащение и оборудование места для игры. Место для игры должно быть выбрано по сюжету, содержанию игры, по количеству участвующих, быть безопасным, удобным.

4. Распределение на команды, группы, распределение ролей. Игровая практика имеет различные демократические приемы разделения на микроколлективы (например: считалки, жеребьевка и тд.). При распределении игровых ролей можно воспользоваться

такими приемами:

- выбор на ключевую роль взрослого (чтобы никому было не обидно);
- назначение на ответственную роль старшего ребёнка (например, приглашение ученика из старшего класса);
- жеребьёвка;
- поочередное выполнение наиболее интересной, привлекательной для детей роли;
- развитие игровой ситуации, предполагающее смену ролей или их постепенное усложнение.

5. Игровые действия – это проведение самой игры. Для поддержания постоянного интереса к игровым действиям возможно усложнение правил игры, введение в игру новых лиц, смена обстановки. Педагог, он же организатор, действует в той роли, которую он выбрал.

6. Завершение игры. Впечатления, полученные от игры, во многом зависят от этого этапа. В конце игры нужно огласить результат, например: поражение, победа, выигрыш, ничья – должна быть выделена логическая черта. Конец игр также требует подведение итогов, поощрения.

Существует большое количество дидактических игр. Так, по способу организации деятельности дидактические игры также можно разделить на игры-путешествия, поручения, предположения, загадки и т.д.

Приведём некоторые **примеры** использования игр в учебном процессе [4].

Очень распространенной дидактической игрой является «Составить кроссворд», «Решить кроссворд». Кроссворд в основном используют для запоминания определений. Ученики составляют кроссворд на заданную тему в классе или дома. На следующем уроке их решают группой или самостоятельно один ученик.

Детская игра «Собери гусеницу». В ней собирают гусеницу, например из ярких цветов или тёмных и т.д. Такая игра используется в дошкольных учреждениях.

Игра «Черный ящик» формирует воображение, мышление память учеников. В черную коробку кладут объект, который соответствует теме урока. Учитель описывает объект, который находится в черном ящике. Ученики стараются отгадать (может быть, при помощи наводящих вопросов).

Игра-викторина на развитие памяти, мышления, внимания, в которой учащимся предлагаются задания разного характера, например: быстрее всех подсчитать количество букв, цифр, предметов; найти 10 отличий в картинках; всех решить ребусы, задачи со зрительными иллюзиями и т.д.

Говоря о положительных свойствах дидактической игры, следует отметить доступность этой педагогической технологии, возможность индивидуального и группового участия, коллективность, соревновательность, ясность, очевидность для детей достигнутого результата. Дидактическая игра может проводиться практически на любой стадии изучение материала: при введении новой темы, выработке умений и навыков, закреплении, обобщении и контроле. В процессе игры дети сами учатся мыслить, становятся более самостоятельные, проявляют инициативу.

К недостаткам игр можно отнести вопрос о прочности знаний, получаемых в ходе игры. Опыт показывает, что навык в игре может не сформироваться. Часто происходит, что ученик, оказавшийся в неигровой ситуации, не может решить задачу, хотя недавно на уроке в процессе игры её успешно решил. Ещё один недостаток проявляется при чрезмерном увлечении формальной стороной игры («игра ради игры», игра для развлечения) и приводит к тому, что игра теряет дидактическую ценность. Наконец, у детей, привыкших только к увлекательным формам учебной деятельности, не вырабатываются навыки самостоятельной учебно-познавательной деятельности, столь необходимые для самообразования и саморазвития личности.

Для преодоления перечисленных недостатков учёные и методисты рекомендуют чётко формулировать дидактические задачи и планировать их реализацию в процессе игры, использовать в обучении не единичные игры, а систему игр, постепенно усложняя игровые правила и действия, сочетать в обучении игровую деятельность с неигровой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сухомлинский, В.А. Антология гуманной педагогики [Текст] / В.А. Сухомлинский ; сост. и авт. вступит. ст. Г.Д. Глейзер. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1997. – 224 с.
2. Усова, А.П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А.П. Усова ; под ред. А.В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1976. – 96 с.
3. Формирование представлений об истории создания предметного мира у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактической игры [Электронный ресурс] // Библиофонд : б-ка науч. и студ. информации. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=467386. –20.05.2012.
4. Щербакова, Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников [Текст] : учеб. пособие / Е.И. Щербакова. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 392 с.

УДК 37.016:53

Т.С. Лопатина,
А.А.Малахов,
г. Шадринск

Урок изучения нового материала по теме «Взаимодействие постоянных магнитов. Магнитное поле Земли»

В статье представлен развивающий урок для учащихся 8 класса по теме «Взаимодействие постоянных магнитов. Магнитное поле Земли», занимающихся по учебнику А. В. Перышкина. Основой развивающей деятельности учащихся является экспериментальная их деятельность при изучении свойств магнитного поля постоянных магнитов и магнитного поля Земли. Урок изучается в теме «Электромагнитные явления», является 4 уроком в общей теме.

Магнитное поле, полюса постоянного магнита, источники магнитного поля, магнитное поле Земли, способы определения магнитного поля

Образовательная цель урока: рассказать учащимся о взаимодействии магнитов, ввести понятие магнитного поля Земли.

Задачи:

- формирование представлений о магнитном поле Земли;
- развитие мышления (анализ, умозаключения, аналогии), произвольного внимания, познавательного интереса (в процессе проведения демонстрационного эксперимента);
- формирование эколого-валеологической компетенции, развитие мировоззренческих представлений о познаваемости мира, умений работать в парах, трудолюбия, ответственности и чувства значимости изучаемого материала.

Методы обучения:

- объяснительно-иллюстративный;
- репродуктивный;
- частично-поисковый.

Формы организации познавательной деятельности:

- фронтальная (фронтальная беседа на всех этапах урока);
- парная (проведение опытов);

Ход урока:

Этап 1. Создание потребности в знаниях: урок начинается со стихотворения, зачитываемого учителем:

Полярное сияние
Дальний север-северок,
Ветер гонит из-под ног
Мёрзлые снежинки
Жёсткие, как льдинки.
Там при звёздах и луне
Небо плещется в огне
Цветоизлиянием –
Северным сиянием.

(Александр Бургат, 2009)

Этап 2. Создание мотива к познанию: ставится проблемный вопрос: "За счет чего на Земле образуется северное сияние, и почему оно не наблюдается, к примеру, на Луне и на Марсе?" Используются приемы эмоционального стимулирования: показ видеофрагмента с изображением северного сияния.

Этап 3. Конструирование основной части урока

Таблица № 1

Проведение опытов и ответы на поставленные вопросы:

Опыт1:

Прямой проводник с током пропускают через лист картона. На картон насыпают тонкий слой железных опилок, включают ток и встряхивают опилки.

Форма работы – фронтальная.

Обсуждаемые вопросы: 1) Что мы наблюдаем в ходе опыта? *(Под действием магнитного поля железные опилки располагаются вокруг проводника не хаотично, а по концентрическим окружностям.)*

2) Почему так происходит? *(Электрический ток создает магнитное поле.)*

3) Зачем необходимо постукивать по картону во время проведения опыта? *(Чтобы уменьшить действие силы трения.)*

4) Можно ли обнаружить магнитное поле? *(Да, магнитное поле можно обнаружить, например, на опыте с прямым проводником.)*

Опыт2:

Вместо проводника с током можно использовать постоянные полосовой или подковообразный магниты. Под лист бумаги помещается магнит, сверху насыпают тонкий слой железных опилок и встряхивают опилки.

Форма работы – индивидуальная.

Обсуждаемые вопросы: 1) Что является источником магнитного поля? *(Прямой проводник с током или катушка, либо постоянный магнит.)*

2) Во время опыта можно заменить, что опилки на магнитах располагаются неравномерно. На концах магнита опилки сосредоточены более часто. Что вы можете сказать об этом? *(Что у магнитов существует полюс, место, где обнаруживаются наиболее сильные магнитные действия.)*

3) А что вы можете сказать о количестве магнитных полюсов? *(Существует два магнитных полюса.)*

Опыт 3:

Для опыта необходим намагниченный стержень, ножницы и магнитная стрелка. Магнитную стрелку подносим к концам стержня, выясняем, что стержень имеет два полюса. Затем стержень делим пополам и повторяем все заново.

Форма работы – фронтальная или работа в парах.

Обсуждаемые вопросы: 1) Сколько полюсов имеет магнит? *(У любого магнита всегда есть два полюса: северный и южный.)*

2) Что произойдет, если магнит разделить на части? (*У каждой части так же будет два полюса.)*

Опыт 4: Взаимодействие магнитов.

Для опыта понадобится два магнита. Магниты подносят друг к другу одноименными полюсами, затем разноименными.

Форма работы – парная.

Обсуждаемые вопросы: Как взаимодействуют полюса магнитов? *(Разноименные полюса магнитов притягиваются, одноименные отталкиваются.)*

Работа с книгой и ответы на поставленные вопросы:

Учебник А.В. Перышкина, страница 140, параграф «Магнитное поле Земли».

1. Совпадают ли магнитные и географические полюса Земли? *(Нет. Северный магнитный полюс находится вблизи Южного географического полюса, а Южный в диаметрально противоположной точке.)*

2. Что такое магнитные бури и как они возникают? *(Кратковременные изменения магнитного поля Земли, которые сильно влияют на стрелку компаса. Появление бурь связано с солнечной активностью: в мировое пространство выбрасываются потоки заряженных частиц, магнитные поля которых изменяют магнитное поле Земли.)*

3. Что такое магнитные аномалии? *(Области земной поверхности, в которых направление магнитной стрелки постоянно отклонено от направления магнитной линии Земли. Причина – залежи железной руды.)*

Этап 4. Итог урока: Ставится вопрос: «Что вы узнали на сегодняшнем уроке?» Ответ на вопрос можно представить в виде схемы: *(пример схемы)*

Незаполненная схема изображается на доске: ученики по одному выходят к доске и заполняют один из прямоугольников.

Также, с помощью учителя отвечают на вопрос: "За счет чего на Земле образуется северное сияние, и почему оно не наблюдается, к примеру, на Луне и на Марсе?" *(Северное сияние образуется за счет движения заряженных частиц в магнитном поле. На Луне нет магнитного поля, на Марсе оно очень слабое.)*

Этап 5. Организация рефлексии: ученикам выдаются листки бумаги с изображением лестницы (лестницу можно также изобразить на доске). Их задача проанализировать то, как они усвоили материал и поставить отметку на нужной ступени. (Лестница содержит три ступени: материал усвоил, остались вопросы, материал не усвоил.)

Таблица 1

Поэлементный анализ темы	Задаваемый вопрос	Методы, формы взаимодействия.	Деятельность учащихся	Основные развиваемые умения
Электрический ток создает магнитное поле	Создает ли электрический ток магнитное поле?	Высказывание мнения. Проведение опыта с проводником.	1)Высказывают свое мнение 2)Проводят опыт №1: проводник с током, создающий	Устная речь. Умение проводить опыт, делать выводы.

			магнитное поле, наблюдают, делают выводы	
Обнаружение магнитного поля	Назовите способы обнаружения магнитного поля?	Проведите опыт с полосовым магнитом опилками.	1)Высказывают свое мнение 2)Проводят опыт №2: с полосовым магнитом, с магнитами и железными опилками, записывают выводы в тетрадь.	Устная речь. Умение проводить опыт и делать выводы. Работа в парах.
Источники магнитного поля	Что является источником магнитного поля?	Работа с учебником (найдите правильный ответ в учебнике).	1)Высказывают свое мнение 2)Находят правильный ответ в учебнике, записывают его в тетрадь. Один из учащихся может записать ответ на доску или зачитать всему классу	Устная речь, умение работать с информацией, выделение главного
Прямой проводник с током и постоянный магнит имеют два магнитных полюса	Как можно определить магнитный полюс? Сколько всего магнитных полюсов? Как определяется направление магнитного поля?	Проведение опыта, зарисовка их схематически в тетрадь.	1)Проводят опыты: с катушкой (либо просто вспоминают этот опыт по рисунку), с различными магнитами, опыт №3 с намагниченным стержнем 2)Делают выводы, зарисовывают опыты в тетрадь	Устная речь. Умение проводить опыт, делать выводы.
Одноименные полюса магнитов отталкиваются, разноименные притягиваются	Как взаимодействуют магнитные полюса?	Обобщение и схематизация пройденного материала, проведение опытов.	1)Обобщают пройденный материал 2)Проводят опыты с полосовыми магнитами №4 3)Записывают результаты, делают выводы	Устная речь. Умение проводить опыт, наблюдать, делать выводы.
Земля – это большой магнит	Откуда у нашей планеты магнитное поле?	Работа с книгой, ответ на вопросы.	1)Работают с книгой, находят ответы на вопросы: совпадают ли магнитные и географические полюса Земли? Откуда у Земли	Устная речь. Умение работать с информацией, выделение главного.

			магнитное поле? Для чего оно нужно нашей планете?	

ЛИТЕРАТУРА

1. Браверманн, Э.М. Конструируем развивающий урок / Э.М. Браверманн // Физика в школе. – 2010. – № 1. – С. 52-56.
2. Браверман, Э. М. Учимся и учим думать и действовать. Создаем исследования и проекты, задачи и тексты, конспекты и тезисы, рефераты,, рецензии и эссе, рекламы и игры, справочники; изобретаем. Советы изучающим и преподающим физику… и не только : практ. пособие для учащихся и педагогов школ, колледжей, лицеев / Э. М. Браверман. – М. : ИЛЕКСА, 2011. – (Развивающее учение).
3. Перышкин, А. В. Физика. 8 кл. : учебник для общеобразоват. учреждений / А. В. Перышкин, Е. М. Гутник. – 14-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2009. – 300 с.

УДК 37(091)

М.Н.Репа,
г.Шадринск

Шадринские учебные заведения в годы Великой Отечественной войны

В статье рассмотрены вопросы образования в годы Великой Отечественной войны. Автор анализирует систему образования в целом и работу системы образования в Шадринске.

Система образования, школы, вузы

В военные годы, система образования переживала очень трудные времена. Многие вузы и школы оказывались на оккупированной территории. Сотни учебных заведений были эвакуированы на восток. В 2,5 раза сократилось число студентов, уменьшилось общее количество вузов. Учащимся нередко приходилось заниматься в тесных помещениях, в несколько смен. Но школы и вузы продолжали работать. Был свернут взятый перед войной курс на всеобщее среднее образование. В тоже время, война заставила задуматься о качестве образования. В связи с тем, что на предприятия пришло много подростков, заменивших своих отцов и старших братьев, государство уделяло особое внимание расширению сети вечерних семилетних и средних школ для обучения молодежи без отрыва от производства. В дни войны школьники и студенты оказывали большую помощь Красной Армии своим трудом в госпиталях, на заводах и колхозных полях.

Война создала ряд трудностей в работе школ: не хватало учебников, тетрадей, наглядных пособий, школьных помещений. Занятия проводились в две и три смены. Государство оказало большую помощь органам народного образования, советской школе. Большое внимание в годы войны уделялось проведению оборонной работы с населением, в том числе со старшеклассниками. Они увлеченно знакомились с основами военных знаний. Успешно шли занятия по физкультуре, в лыжных, пулеметных, стрелковых и других кружках.

Основной контингент учащихся составляли ученики младших классов. Большинство детей старшего школьного возраста вместе с взрослыми трудились на

фабриках и заводах или учились в ремесленных училищах и школах ФЗО, которые готовили кадры для народного хозяйства.

Школа № 4

В исключительно трудных условиях работала 4-я школа. Ее здание по улице Володарского было передано детприемнику НКВД, и учащиеся стали заниматься с 1941-1942 учебного года в здании по улице Дальней, 12 (ныне музыкальная школа). Школа стала неполной средней (семилетней). В школе занималось 454 человека, работал 21 учитель. Занятия проходили в 4 смены, поэтому приходилось заниматься даже на квартирах учителей и учащихся.

Школа – интернат для слепых и слабовидящих детей

1940 год. Шадринцы уже предполагали, что скоро война постучится в каждый дом, в каждую семью. В средних преобразовательных школах были введены должности военных руководителей. Учащиеся рыли окопы, траншеи, учились пользоваться противогазом. А руководители школы – интерната для слепых детей купили телку и завели огород. В августе 1941 г., когда война полыхала на территории западных республик, Шадринский горисполком сократил бюджет отдела народного образования на 200 тысяч рублей. Закрыли интернат № 11 для глухих детей, несколько библиотек, Дом пионеров, было значительно сокращение других ставок учебных заведений.

Школу- интернат № 12 не сократили: корова и огород дали надежду, что коллектив слепых и слабовидящих детей в дни лихолетья выберется самостоятельно. Воспитанники школы- интерната стремились хорошо учиться. Младшие школьники истинно верили, что каждая « пятерка» – это убитый фашист. Воспитанники военных лет шефствовали над госпиталями, устраивали концерты художественной самодеятельности. Дети носили в госпиталь молоко, часть хлеба из своего скудного пайка, связанные своими руками носки. Взрослые и дети собирали деньги на танковую колонну, на эскадрилью «Шадринский рабочий», отправляли в действующую армию кисеты с табаком, вязанные перчатки, носки.

В 1943 г. получили телеграмму: «Шадринск. Директору школы слепых детей тов. Кокориной, секретарю комитета ВЛКСМ тов. Сементинову, председателю учкома тов. Кузнецовой. Прошу передать учителям, сотрудникам школы слепых детей, собравших средства на строительство танков, мой горячий привет и благодарность Красной Армии. И. Сталин». Какая была радость! Они, слепые, сумели встать вровень со всеми, внести свою лепту в победу над врагом. Кстати такую телеграмму от главнокомандующего Вооруженными Силами СССР среди учебных заведений получил только коллектив школы-интерната № 12.

Средние профессиональные учебные заведения

В период сложных военных условий, в Шадринске продолжалась подготовка специалистов. Был налажен интенсивный учебный процесс. Первыми преподавателями были ведущие работники городских предприятий. Помимо технических и специальных дисциплин, студентами изучался курс санитарной подготовки. Так же в этот период учебные заведения осуществляли большую заботу в обеспечении студентов питанием рабочими карточками, материальной помощью. Несмотря на загруженность учебного процесса и тяжелые бытовые условия студенты находили время на кружковую деятельность и хоть как то пытались абстрагироваться от страшных реалий войны.

Автомеханический техникум

Шадринский автомеханический техникум организован в 1942 году по решению Челябинского исполкома от 28 августа 1942 года на базе эвакуированного Осипенского машиностроительного техникума. Основной задачей нового учебного заведения была подготовка квалифицированных кадров – техников- технологов- для автоагрегатного завода, который стал базовым предприятием. В период реорганизации его контингент составляли четыре группы дневного и две – вечернего отделений. Группа вечернего

отделения состояла из рабочих базового завода. Первый штат приехавшего учебного заведения – директор и бухгалтер. В помещении по улице Советской, 82 – четыре аудитории и две служебные комнаты. Трудные были для студентов и преподавателей первые годы обучения: не было кабинетов, лабораторий, мастерских, оборудования. Занятия проходили в холодном, плохо освещенном помещении, студенты зимой сидели в верхней одежде, застывали чернила. Конспекты из-за отсутствия писчей бумаги велись на газетах. И в этот период автоагрегатный завод проявил большую заботу в обеспечении студентов питание, рабочими карточками. Будущие специалисты могли пользоваться заводской технической библиотекой.

Финансово – экономический техникум

Техникум организован в декабре 1932 года. Он назывался Уральский техникум госкредита и сбердела (сбертехникум). В 1935 г. сбертехникум передан в ведение Наркомфина РСФСР и переименован в Шадринский финансово-экономический техникум. В задачи техникума входила подготовка квалифицированных кадров финансовой и сберегательной системы. Профиль, установленный ФЭТу на 1939-40 гг.: подготовка работников по бюджетному, налоговому и сберегательному отделениям. С началом войны часть преподавателей была мобилизована на фронт.

В июле 1941 года техникум был ликвидирован: все учебные здания, общежитие и транспорт были переданы во временное пользование Московскому деткомбинату. Библиотека и незначительная часть инвентаря были вывезены в здание гороно, расположенное по улице Пионерской, 33. В августе встал вопрос о возможности возобновления работы техникума путем использования школьных зданий в третью смену. С сентября 1941 года занятия проходили в 4-й школе, которая предоставляла техникуму две аудитории во вторую смену для занятий первого курса и пять аудиторий в третью смену для занятий второго и третьего курсов.

Возможности вести какую-то кружковую работу не было. Хотя к этому времени художественная самодеятельность в техникуме была лучшей в городе. Существовал ансамбль «синеблузников», выступления которых проходили в форме «живой газеты». Работали драматический кружок и спортивные секции. Всеми кружками руководили сами студенты.

Военные учебные заведения

Передислокация военных учебных заведений поставила местные партийные и советские органы перед рядом проблем: размещение личного состава, создание учебно-материальной базы, включавшей подготовку классов, оборудование учебных кабинетов, оснащение имуществом и обмундированием; обеспечение продовольствием. Для Шадринска основной проблемой стал дефицит жилого и служебного фонда. Большие трудности испытывали и сами училища. В условиях военного времени им необходимо было менять место дислокации, а некоторым предстояло сделать это неоднократно.

74-я учебная эскадрилья гражданского воздушного флота 74-я учебная эскадрилья гражданского воздушного флота. Размещалась в Шадринске в 1941-1943 гг.

«В конце 1940 г. Главному управлению Гражданского воздушного флота было дано задание помимо основных летных школ (Тамбовской и Балашовской) открыть по всей стране учебно-летные эскадрильи. Появилась и в Шадринске 74-я учебно-летная эскадрилья. В конце февраля - начале марта 1941г. стал комплектоваться личный состав и был объявлен набор конкурсантов (учлетов), в том числе и военкомат. Командиром эскадрильи был назначен Дмитрий Сергеевич Ятченко, старейший летчик, воевавший еще в гражданскую войну. Начальником штаба был назначен бывший штурман Владимир Дмитриевич Нерода.

Эскадрилья состояла из двух отрядов, каждый из которых был разделен на 3 звена, звено – на 3 летных группы по 10-12 курсантов в каждой. На должность командиров, инструкторов, техников были откомандированы из летных отрядов Гражданского воздушного флота опытные специалисты… Курсанты (учлеты) набирались из Шадринска, Далматово, Каменска, Златоуста, Кыштыма, Касли и др. городов и сел Челябинской обл. По сведениям краеведа А.Ф. Семенова, из Шадринска поступили в эскадрилью 35 человек. Одновременно в городе выделялись здания для штаба, общежитий, учебных и складских помещений. Аэродром эскадрильи стал аэродром гражданского воздушного флота Челябинского авиаотряда, расположенный на Тумановской горе у деревни Верхняя Полевая. К середине марта были скомплектованы 24 летные группы по 12 человек, которые приступили к теоретическим занятиям в классах, расположенных в Доме обороны, где также помещался и штаб эскадрильи – по улице Коммуны (сейчас Михайловская), дом № 39. Общежития учлетов располагались: 1-й отрядов – первом этаже бывшей школы № 10 по улице Октябрьской, дом № 94; 2-й отряд – в здании медучилища по улице Розы Люксембург (сейчас снесено). Комплектуемый летный и технический состав располагался на частных квартирах. Столовая располагалась по ул. Ленина, где сейчас магазин «Нива». К началу занятий все прошедшие мед. и мандатную комиссии, были обмундированы в форму гражданской авиации. Желающих учиться было много, поэтому сформировали еще одно подразделение, которое назвали 2-м потоком. Этот поток приступил к занятиям после выхода первого потока на полеты, а к полетам – после сдачи гос. экзаменов 1-го потока.

Шадринский государственный педагогический институт

Коллектив преподавателей и студентов института, как все трудящиеся нашей страны, встали на защиту Отечества. Уже на второй день войны более 40 человек из числа преподавателей и студентов ушли на фронт, среди них и первый ректор (тогда директор) института Малков П. А., секретарь политбюро Половников Н. Г., секретарь комитета ВЛКСМ, студент исторического факультета Тарабукин С. И., преподаватели Новосельский Е. М., Татьянкин А. М., Фоминских Ф. И., Табуев Г. Ф., Кулисич К. Н. и многие другие. Смертью храбрых пали на поле боя преподаватели Новосельский Е. М., Табуев Г. Ф., студенты Тарабукин С. И., Фикалов А., Жуков В. и другие. [11, с.23]В 1941 году окончили институт 107 человек, из них 18 получили дипломы с отличием. В трудные годы войны жизнь в институте не заглохла, а наоборот, становилась все более четкой и плодотворной . Каждый год в школы области уезжали выпускники института. Приказом Наркома Просвещения РСФСР за № 397 от 10 декабря 1943 года в Шадринске был открыт четырехгодичный педагогический институт с сохранением при нем учительского института. План приема студентов был увеличен до 240 человек: на факультет русского языка и литературы – 90, на исторический – 60 и на физико-математический – 90 чел. В 1943 году в институте уже работали 31 преподаватель и было организовано 6 кафедр: марксизма-ленинизма, педагогики и психологии, математики и физики, истории, русского языка и литературы и кафедра военно–физической подготовки.[13, с.2] В этом же году при институте открыто заочное отделение. В связи с возросшим объемом работы были созданы деканаты. Преподаватель в военные годы не только успешно справлялись с учебно-методической работой, но и вели постоянную научную работу. В марте 1944 был подготовлен к печати, первый сборник научных работ объемом 12 печатных листов, но он не был напечатан из-за отсутствия бумаги. Среди работников кафедр появились преподаватели-фронтовики, а среди студентов – юноши и девушки в шинелях и гимнастерках. Это были люди, обожженные огнем войны. Они жадно работали и учились, с честью выполняли любое порученное дело. Администрация института, в т.ч. и первый директор Малков П.А., затем Сиротенко М.Ф., Маликов А.А., партбюро

прилагали немало усилий к тому, что бы добиться в тяжелейших условиях военного времени укрепления материальной базы института, улучшение бытовых и жилищных условий студентов и преподавателей, повышения квалификации педагогических кадров, качества учебно-методической и научно-исследовательской работы в институте. Высокую активность во всех делах проявляли комсомольцы. Комсомольская организация института была создана в 1939 году. В ее рядах в этом году состояло 130 членов ВЛКСМ. Работу комсомольской организации возглавлял комитет комсомола, членами которого являлись Бричеева Татьяна, Полуянова Галина, Огненко Елена, Петина Таисья, Хмелевский Андрей. Первым секретарем комсомольского бюро института был Степан Тарабукин. Целенаправленностью и организованностью отличалась жизнь студенческой комсомольской организации. Комсомольцы института выступили инициаторами оказания трудовой помощи предприятиям города и ближайшим колхозам, взяли под свое шефство размещенные в городе госпитали; вели большую шефскую работу в школах, в детских садах. В центре внимания комсомольской организации института постоянно было коммунистическое воспитание молодежи, формирование у студентов умений и навыков, которые необходимы для работы учителя. Первый выпуск специалистов совпал с началом войны. 107 учителей дал институт нашей страны, но многие из них ушли на фронт. Комсомольская организация уменьшилась до 85 человек. В это время работа шла по двум основным направлениям: помощь фронту и подготовка учительских кадров. Студенты упорно овладевали знаниями. Не хватало учебников. К тому же в Шадринск был переведен Московский полиграфический институт, библиотека которого была эвакуирована не полностью, поэтому наши студенты отдали им часть учебников. Нередко один учебник был на весь институт.

Была проанализирована деятельность учебных заведений города Шадринска в годы Великой Отечественной Войны. Следует сказать что Шадринский школы в годы войны функционировали в кризисной ситуации. И в связи с этим упало качество образования, но при этом отмечалось стремление к образованию. Также видно, что средние профессиональные учебные заведения продолжали готовить квалифицированных специалистов, несмотря на нехватку педагогических кадров и материальной базы. А Шадринский государственный педагогический институт остался кузницей уникальных педагогов, которые смогли работать в любых условиях, и продолжал улучшать учебно-методическую и научную базы.

Никакие невзгоды и трудности не могут пересилить жажду знаний и стремления к учению. Несмотря на кадровые и материально-бытовые проблемы педагоги достойно выполняли свой долг в то страшное время. Несомненно, и преподаватели и учащиеся внесли неоценимый вклад в Великую Победу, не сломавшись морально и духовно, всем сердцем поддерживая фронтовиков. Не жалея ни сил, ни средств, делая порой удивительные поступки поражающие своей искренностью и патриотизмом.

Следует отметить, что большая часть вопросов связанных с изучением периода Великой Отечественной Войны, в нашей стране является весьма болезненными и дискуссионными, так как получает широкое общественное внимание и любые попытки иной трактовки исторических источников по данному периоду вызывает колоссальный общественный резонанс.

ЛИТЕРАРУРА

1. Шадринский государственный архив ф.671, оп.1 ед. хр 1, л. 23
2. Шадринский государственный архив ф.671, оп. 2 ед. хр 5, л. 1
3. Шадринский государственный архив ф.671, оп.2 ед. хр 5, л. 2

4. Шадринский государственный архив ф.671, оп.2 ед. хр 14,л. 3

5. Борисов, С.Б. Шадринская энциклопедия : в 2 т. / С.Б. Борисов. – Шадринск : Шадр. Дом Печати, 2010.

6. Шадринск военной поры. Т. 1 / ред. С. Б. Борисов ; С. В. Анчугова [и др.] ; Шадр. о-во краеведов, Шадр. Движение за культ. возрождение. - Шадринск : ШГПИ, 1995. – 218 с.

7. Гаев, И.М. Право быть человеком : из истории школы-интерната №12 г. Шадринска / И.М. Гаев. – Шадринск : Исеть, 2002. – 119 с.

8. Пушкарев, Н.Г. Институт в годы войны / Н.Г.Пушкарев // Шадринский педагогический институт : 1939-1999. – Шадринск,1998. – С.15-23.

УДК 37.012

С.В.Сидоров,
А.Ф. Тажетдинова,
г. Шадринск

Диагностика воспитанности учащихся

В статье выявлены основные подходы к определению критериев воспитанности. Определена последовательность основных технологических этапов диагностики воспитанности учащихся.

Воспитанность; педагогическая диагностика; диагностика воспитанности; критерии воспитанности; методы педагогической диагностики; технология диагностики воспитанности.

Человек, изучая что-либо, всегда старался определить и оценить свои результаты. И сегодня это касается практически любой сферы человеческой деятельности. В частности, необходимым компонентом образовательного процесса, безусловно, является диагностика, определяющая достижение поставленных нами целей. Эффективное и рациональное управление этим процессом без диагностики просто невозможно.

Определение педагогической диагностики было сформулировано и предложено К. Ингенкампом в 1968 году. По его утверждению, **педагогическая диагностика** – это теоретико-прикладная отрасль педагогики, которая изучает закономерности диагностических суждений о параметрах педагогических отношений и систем, методы, принципы, формы диагностики, касающиеся педагогической сферы [1].

Диагностика является более глубоким понятием, чем проверка знаний, умений, навыков обучаемых. Диагностирование рассматривает результаты, учитывая способы их достижения, и помимо проверки, контроля и оценивания, включает в себя накопление и анализ статистических данных, выявление динамики происходящих изменений.

Важно отметить, что технология диагностики воспитанности в настоящее время является достаточно новым направлением в педагогической диагностике и находится на стадии теоретической разработки [2].

Диагностика воспитанности – это процесс, направленный на определение уровня сформированности качеств и личностных свойств человека, которые реализуются в системе межличностных отношений. Уточнение или коррекция содержания и направленности компонентов воспитательной технологии осуществляется на основе анализа её результатов.

Диагностировать уровень воспитанности – очень сложная задача, на решение которой огромное влияние оказывают как внутренние, так и внешние условия: нечеткая разработанность методик, возможное их отсутствие, окружающие люди и другое. В

ходе процесса диагностики воспитанности данные диагностического изучения сравниваются с исходными характеристиками воспитанности. Эффективность процесса воспитания определяет разницу между начальным и конечным результатами.

В основе эталонных показателей, по которым сравниваются полученные результаты, используются **критерии воспитанности**, с помощью которых определяются уровни сформированности каких-либо качеств коллектива или личности.

На сегодняшний день существует три основных классификации критериев воспитанности.

Первая классификация делит критерии воспитанности по способу, направленности, месту применения на две группы:

- связанные с теми явлениями, которые не может увидеть воспитатель – планами, убеждениями, мотивами;
- связанные с выявлением результатов воспитания во внешней форме – оценках, поступках, суждениях.

Согласно другой классификации, критерии воспитанности подразделяются на содержательные и оценочные. Содержательные критерии связаны с выделением адекватных показателей усвоенного содержания воспитания (имеющихся у воспитанников или коллектива в целом знаний, опыта общественного поведения, полезных привычек, личностных качеств и черт характера). Оценочные ориентированы на чёткую фиксацию отдельного диагностируемого качества (определение его уровня сформированности).

По третьей классификации выделяются частные и общие критерии воспитанности. Частные критерии используются для того, чтобы проанализировать промежуточные результаты; общие отражают достигнутый уровень воспитанности коллектива и личности.

Для диагностирования воспитанности рекомендуется придерживаться **технологии**, включающей в себя следующую последовательность этапов.

1. Проводится обсуждение на классном собрании каждого ученика.
2. Осуществляется самооценка и самохарактеристика по всем показателям.
3. Проводится педагогическое собрание, где обсуждаются полученные материалы, которые сравниваются с результатами психологических исследований.
4. Выносится общая оценка воспитанности для каждого ученика.
5. Происходит регистрация результатов диагностики в различных формах: шкалах, цифровых индексах и т.д.

Свои методы диагностика воспитанности во многом заимствовала у психологической диагностики. Приведём некоторые из методов, применяемых при диагностике воспитанности.

Наиболее простым из них является наблюдение. Благодаря наблюдению можно изучить особенности личности на основе анализа проявления его поведения в различных условиях его существования.

Другой часто используемый метод – это диагностическая беседа, с помощью неё воспитатель может определить уровень воспитанности ребенка.

Довольно распространен метод анкетирования, при котором изучается содержание письменных ответов на подготовленный список вопросов.

Для оценивания результатов, полученных опытным путём, в диагностике воспитанности применяются методы анализа, а также методы математической обработки данных. Это помогает сделать вывод о закономерностях личностной направленности определенного человека, его поведения, характера и др. При изучении воспитанности следует помнить, что в основе оценки воспитанности лежит нравственная сущность личности, а не только её отдельные качества. Поэтому

аналитические выводы по результатам диагностики должны также отражать целостность личности, в которой все диагностируемые качества находятся в тесной взаимосвязи.

В настоящее время используется довольно много различных методов диагностики воспитанности (метод изучения документов, биографический метод и ряд других). При этом ни один метод нельзя назвать универсальным, каждый из них имеет ограничения по использованию. Поэтому одним из условий получения наиболее точных результатов диагностики воспитанности является применение не единичного метода, а комплекса диагностических методов.

К основным возможностям данной технологии можно отнести следующие:

- позволяет четко проанализировать личностные качества учащихся;
- снижает влияние субъективного фактора в оценивании воспитанности, поскольку опирается на установленные факты, которые характеризуют суждения, поведение, поступки учеников;
- позволяет определить недостатки в воспитанности учащихся, а также в организации воспитательного процесса.

Внедрение компьютеризации в технологию диагностики воспитанности значительно облегчает весьма трудоёмкий процесс накопления и обработки полученных данных, расширяет доступ к более четким результатам. Однако, как и в любой педагогической технологии, в технологии диагностики воспитанности имеются свои недостатки:

- недостаточно полная изученность и недостаточная методическая разработанность диагностики воспитанности (при планировании диагностических процедур педагог вполне может столкнуться с отсутствием надёжных методик диагностики интересующего его качества личности, а это значит, что и полученные результаты могут оказаться недостаточно точными);
- большинство методов, применяемых в этой технологии требует больших затрат времени, являются довольно трудоемкими (к примеру, эффективность метода наблюдения прямо пропорциональна его продолжительности);
- некоторые диагностические методы (анкетирование, беседа) не могут дать точных результатов.

Итак, рассмотрение сущности диагностики воспитанности, а также используемых в ней критериев и методов позволяет нам увидеть её как целостное педагогическое явление, которое направленно на выявление уровня воспитанности личности и ученического коллектива. Хотя данная технология ещё недостаточно разработана, её основные структурные элементы успешно реализуются в педагогической практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика : пер. с нем / К. Ингенкамп. – М. : ВЛАДОС, 1991. – 295 с.
2. Тараненко, О. Диагностика воспитательной работы в классе / О. Тараненко // Воспитание школьников. – 2004. – № 7. – С. 20-27.

УДК 37 016:53

Н.В. Черепанова,
А.А. Малахов,
г. Шадринск

Архимедова сила
(развивающий урок изучения нового материала)

Развивающий урок по теме «Архимедова сила» - комбинированный урок. Этот урок для учащихся 7 класса, занимающихся по учебнику А.В. Перышкина. Основой развивающего урока является деятельность учащихся. Структура учебной деятельности учащихся на уроке представлена следующей последовательностью: потребность, мотив, цель и задачи, действия, операции, результат, корректировка результата, рефлексия

Архимедова сила, способы определения силы Архимеда

Обучающая цель: сформировать умения устанавливать зависимость (отсутствие зависимости) архимедовой силы от объема погруженной части тела, плотности жидкости, формы тела, плотности тела, глубины погружения.

Обучающие задачи:

- обнаружить от каких факторов зависит (не зависит) величина выталкивающей силы и сформулировать закон Архимеда через установление зависимости силы Архимеда от объёма погруженного в жидкость тела и от плотности жидкости;
- применение теоретических положений и законов при решении задач;
- развитие познавательной активности учащихся.

Тип урока: комбинированный.

Оборудование: ведерко Архимеда, сосуд с отливом, штатив, стакан, динамометры, мензурки, алюминиевые цилиндры, стакан с водой, рычаги, наборы тел для калориметрических работ, стаканы с водой и раствором соли.

Ход урока:

1. Актуализация знаний

Учащиеся проводят в парах опыты 1 и 2, а затем проводится коллективный опрос.

Опыт 1 Выяснение поведения теннисного шарика и алюминиевого цилиндра в воде.

Вопросы для обсуждения:

1. Почему теннисный шарик всплывает? *(Действует выталкивающая сила)*
2. Куда направлена выталкивающая сила? *(Вверх)*
3. Действует ли выталкивающая сила на алюминиевый цилиндр?
4. С помощью какого опыта можно показать, что выталкивающая сила действует на алюминиевый цилиндр?

2. Постановка проблемы

Учащиеся проводят в парах опыт 2:

Определите выталкивающую силу, действующую на погруженные в воду:

а) алюминиевый цилиндр;

б) деревянный брусок.

Оборудование: динамометр, алюминиевый цилиндр, деревянный брусок, стакан с водой.

Ожидаемая последовательность действий учащихся при решении проблемного задания: цилиндр подвесить на пружину динамометра, записать вес тела в воздухе. При опускании тела в воду пружина сокращается. Записать в тетрадь показания динамометра - вес цилиндра в воде. Выталкивающую силу, действующую на погруженный в воду цилиндр, определяют как разность веса тела в воздухе и веса тела в жидкости.

$$F_{выт} = P_{ввозд} - P_{вводе}$$

Учитель: На прошлом уроке мы с вами, используя динамометр, определяли выталкивающую силу как разность между весом тела в воздухе и весом тела в воде. Аналогично вы сейчас определили выталкивающую силу, действующую на алюминиевый цилиндр, а вот с определением выталкивающей силы на деревянный брусок у вас вызвало затруднение. Сегодня мы должны найти другой способ определения выталкивающей силы – с помощью формулы.

Таким образом, сегодня на уроке, нам необходимо получить формулу для расчета выталкивающей (архимедовой) силы, выяснить от каких величин зависит значение выталкивающей силы.

***3.* Формирование новых знаний**

(Определение зависимости выталкивающей (архимедовой) силы от: массы, объема, формы тела, глубины погружения тела в жидкость, плотности жидкости.)

Таблица 1.

Поэлементный анализ темы «Архимедова сила»

Поэлементный анализ темы	Задаваемый вопрос	Деятельность учащихся	Развиваемые компетенции
На тела погруженные в жидкость (газ) действует выталкивающая сила.	Как определить, что выталкивающая сила действует?	1.Высказывают свои мнения. 2.Наблюдают опыты: теннисный шарик «выпрыгивает» из воды, алюминиевый цилиндр - тонет. Делают вывод.	Устная речь, умение проводить наблюдение
Расчет выталкивающей силы как разности веса тела в воздухе и веса тела в жидкости:	Как рассчитать выталкивающую силу, действующую на погруженный в воду цилиндр?	Ставят опыт: определение выталкивающей силы, действующей на погруженный в воду цилиндр.	Умение ставить опыт
Зависимость архимедовой силы от массы тела. $F_{выт} = P_{ввозд} - P_{вводе}$	Зависит ли архимедова сила от веса тела?	1. Наблюдают опыт учителя с ведерком Архимеда. 2.Делают вывод.	Умение проводить наблюдение, умение делать вывод из фактов
Зависимость архимедовой силы от объема тела.	Зависит ли архимедова сила от объема погруженной части тела?	1.Проводят опыт по проверке зависимости $F_{выт}$ от объема тела. 2.Делают вывод.	Умение ставить опыт, умение делать вывод
Зависимость архимедовой силы от глубины погружения тела в жидкость.	Зависит ли архимедова сила от глубины погружения?	1.Проводят опыт по проверке зависимости $F_{выт}$ от глубины погружения. 2. Делают вывод.	Умение ставить опыт, умение делать вывод
Зависимость архимедовой силы от формы тела.	Зависит ли архимедова сила от формы тела?	1.Проводят опыт по проверке зависимости $F_{выт}$ от формы тела. 2. Делают вывод.	Умение ставить опыт, умение делать вывод
Зависимость архимедовой силы от плотности жидкости.	Зависит ли архимедова сила от плотности жидкости?	1.Проводят опыт по проверке зависимости $F_{выт}$ от плотности жидкости. 2. Делают вывод.	Умение ставить опыт, умение делать вывод

Закрепление полученных знаний	Какой способ определения выталкивающей силы узнали на уроке?	Отвечают на вопросы, решают задачи	Умение провести сравнение, сделать вывод, устная речь, практические умения

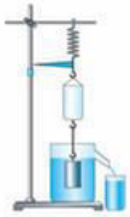
Учитель: Впервые выталкивающую силу рассчитал древнегреческий ученый Архимед, живший в III веке до нашей эры в Сиракузах, на острове Сицилия. Поэтому выталкивающую силу называют Архимедовой.

Тема нашего урока: «Архимедова сила». *(Ученики записывают тему урока в тетрадь)*

Опыт 3 с ведерком Архимеда: *(опыт проводится учителем)*

а

Учитель: Подвесим к пружине небольшое ведерко и тело цилиндрической формы. Отметим положение стрелки-указателя на штативе. *(рис. а)* Она показывает вес тела в воздухе. Приподняв тело, подставим под него отливной сосуд, наполненный жидкостью до уровня отливной трубки. Погружаем тело целиком в жидкость. *(рис. б)* При этом часть жидкости выливается из отливного сосуда в стакан.



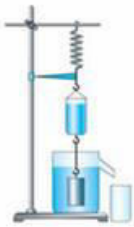
б

Каков объем воды, вылившейся из сосуда? *(объем, который равен объему тела)*

Указатель пружины поднимается вверх, пружина сокращается, показывая уменьшение веса тела в жидкости.

Почему сократилась пружина при погружении цилиндра в воду? *(на цилиндр действует сила, выталкивающая его из воды)*

В данном случае на тело, кроме силы тяжести, действует еще и сила, выталкивающая его из жидкости.



Что нужно сделать, чтобы пружина заняла первоначальное положение?

Если в ведерко вылить жидкость из стакана (т.е. ту, которую вытиснило тело), то указатель пружины возвратится к своему начальному положению. *(рис. в)*

Какой вывод можно сделать? Архимедова сила равна весу вытесненной жидкости.

$$F_A = P_{вытесн.жид}$$

Опыт подтвердил, что архимедова (или выталкивающая) сила равна весу жидкости

(газа) в объеме этого тела, т.е. $F_A = P_ж = gm_ж$

Учащиеся записывают вывод и формулу в тетрадь: Сила, выталкивающая целиком погруженное в жидкость (газ) тело, равна весу жидкости в объеме этого тела.

Учитель: Существует легенда о том, как Архимед пришел к открытию, что выталкивающая сила равна весу жидкости в объеме тела. Он размышлял над задачей, заданной ему сиракузским царем Гиероном (250 лет до н. э.).

Царь Гиерон поручил ему проверить честность мастера, изготовившего золотую корону. Хотя корона весила столько, сколько было отпущено на нее золота, царь заподозрил, что она изготовлена из сплава золота с другими, более дешевыми металлами. Архимеду было поручено узнать, не ломая короны, есть ли в ней примесь.

Достоверно неизвестно, каким методом пользовался Архимед, но можно предположить следующее. Сначала он нашел, что кусок чистого золота в 19,3 раза тяжелее такого же объема воды. Иначе говоря, плотность золота в 19,3 раза больше плотности воды.

Архимеду надо было найти плотность вещества короны. Если эта плотность оказалась бы больше плотности воды не в 19,3 раза, а в меньшее число раз, значит, корона была изготовлена не из чистого золота.

Взвесить корону было легко, но как найти ее объем? Вот что затрудняло Архимеда, ведь корона была очень сложной формы. Много дней мучила Архимеда эта задача. И вот однажды, когда он, находясь в бане, погрузился в наполненную водой ванну, его внезапно осенила мысль, давшая решение задачи. Ликующий и возбужденный своим открытием, Архимед воскликнул: «Эврика! Эврика!», что значит: «Нашел! Нашел!»

Архимед взвесил корону сначала в воздухе, затем в воде. По разнице в весе он рассчитал выталкивающую силу, равную весу воды в объеме короны. Определив затем объем короны, он смог уже вычислить ее плотность, а зная плотность, ответить на вопрос царя: нет ли примесей дешевых металлов в золотой короне?

Легенда говорит, что плотность вещества короны оказалась меньше плотности чистого золота. Тем самым мастер был изобличен в обмане, а наука обогатилась замечательным открытием.

Историки рассказывают, что задача о золотой короне побудила Архимеда заняться вопросом о плавании тел. Результатом этого было появление замечательного сочинения «О плавающих телах», которое дошло до нас.

Седьмое предложение (теорема) этого сочинения сформулировано Архимедом следующим образом: «Тела, которые тяжелее жидкости, будучи опущены в нее, погружаются все глубже, пока не достигают дна, и, пребывая в жидкости, теряют в своем весе столько, сколько весит жидкость, взятая в объеме тел».

Экспериментальная работа. Выясним, от каких величин зависит архимедова сила, а от каких не зависит: от объема погруженной части тела, от плотности тела, от массы тела, от глубины погружения, от плотности жидкости. Выводы записываем в таблицу:

Архимедова сила	
Зависит от:	Не зависит от:

Учащиеся переносят таблицу к себе в тетрадь, в парах выполняют экспериментальную работу и по ходу работы заполняют таблицу.

1. Проверка зависимости $F_{выт}$ от массы тела

Учащиеся подвешивают к рычагу два тела одного объема, но разной массы, добиваются его равновесия, а затем погружают тела в воду. Наблюдают: равновесие не нарушилось, следовательно, выталкивающая сила от массы тела (или его веса) не зависит. Результаты отражают в тетради.

2. Проверка зависимости $F_{выт}$ от объема тела

Учащиеся подвешивают к рычагу два тела равной массы, но разного объема (цилиндр из алюминия и картофелина), добиваются его равновесия, а затем погружают тела в воду. Наблюдают нарушение равновесия, делают вывод о зависимости $F_{выт}$ от объема тела, причем эта зависимость – прямая пропорциональность. Делают соответствующие записи в тетради.

3. Проверка зависимости $F_{выт}$ от глубины погружения тела в жидкость

Учащиеся подвешивают к рычагу два одинаковых тела, добиваются его равновесия, погружают тела в воду на разную глубину. Наблюдают: равновесие не

нарушилось, делают вывод о независимости выталкивающей силы от глубины погружения в жидкость. Делают соответствующие записи в тетради.

4. Проверка зависимости $F_{выт}$ от формы тела

Учащиеся подвешивают к рычагу два тела одинакового объема, но разной формы, добиваются равновесия и погружают тела в воду. Наблюдают: равновесие не нарушилось. Делают вывод о независимости силы выталкивания от формы тела, делают записи в тетради.

5. Проверка зависимости $F_{выт}$ от плотности жидкости

Учащиеся подвешивают к рычагу два одинаковых тела, добиваются равновесия и погружают одно тело в чистую воду, а второе - в насыщенный раствор поваренной соли. Наблюдают: нарушение равновесия, в растворе соли тело выталкивается сильнее. Делают вывод о зависимости силы выталкивания от плотности жидкости. Характер зависимости - прямая пропорциональность.

После экспериментальной проверки всех гипотез учащиеся формулируют вывод о зависимости силы выталкивания от плотности жидкости и объема тела.

Архимедова сила	
Зависит от:	Не зависит от:
1. объёма погруженной части тела, V_m 2. плотности жидкости, $\rho_ж$	1. формы тела 2. плотности тела 3. глубины погружения
Таким образом, из наших опытов следует, что $F \sim \rho_ж V_m$	

Закон Архимеда: Тело, находящееся в жидкости (или газе), теряет в своем весе столько, сколько весит жидкость (или газ) в объеме, вытесненном телом.

Вывод формулы: $F_A = \rho_ж\ g\ Vm$.

$F_A = P_ж = gm_ж$

Массу жидкости $m_ж$, вытесняемую телом, можно выразить через ее плотность $\rho_ж$ и объем тела V_m, погруженного в жидкость, т.е. $m_ж = \rho_ж\ V_m$. Тогда получим: $F_A = \rho_ж\ g\ Vm$.

Следовательно, архимедова сила зависит от плотности жидкости, в которую погружено тело, и от объема этого тела.

4. Закрепление

Решение проблемной задачи и проверка результата на опыте.

Определите выталкивающую силу, действующую на погруженные в воду:

а) алюминиевый цилиндр;

б) деревянный брусок.

Учитель: Сравнивая результаты теоретических выводов и экспериментальных данных проверки наших гипотез, какой вывод мы можем сделать? (*результаты совпадают - они верны - наши гипотезы мы подтвердили или опровергли с помощью опытов и теоретических доказательств*)

Мы с вами нашли еще один способ определения выталкивающей силы. Зная объем тела, мы сможем рассчитать Архимедову силу.

Учитель: Ответьте на веселые вопросы Григория Остера из его книги «Физика»:

1) Пожилые греки рассказывают, что Архимед обладал чудовищной силой. Даже стоя по пояс в воде, он легко поднимал одной левой 1000 кг. Правда, только до пояса, выше поднимать отказывался. Могло ли это быть правдой?

Ответ: Могло, если у тела, которое до пояса поднимал хитрый Архимед, не вынимая из воды, был достаточный объем.

2) Почему в недосоленном супе ощипанная курица тонет, а в пересоленном спасается вплавь?

Ответ: Плотность очень сильно пересоленного супа больше, и это даёт курице последний шанс на спасение.

3) Где больший вес имеют солидные караси, в родном озере или на чужой сковородке?

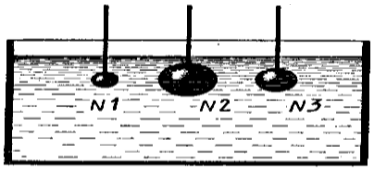
Ответ: На чужой сковородке солидные караси гораздо весомей. Если их не выпотрошили.

4) Тётя Люба, масса которой 95кг, каталась на катере по реке Оке и, любуясь прекрасными видами, от восхищения выпала за борт. Капитан не пожалел свой любимый пробковый спасательный круг объёмом 0,15м3 и метко кинул его в тётю Любу. Пойдёт ли схватившаяся за круг тётя Люба на дно вместе с любимым кругом капитана? (Плотность пробки 240кг/м3.)

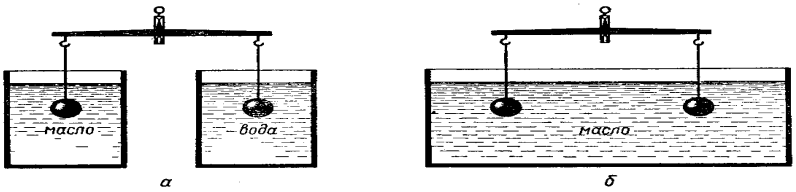
Ответ: Не пойдёт. Архимедова сила, сила, выталкивающая из воды любимый круг капитана, достаточно велика, чтобы удержать на плаву всё ещё восхищённую, но сильно полегчавшую в воде тётю Любу.

Коллективное решение качественных задач.

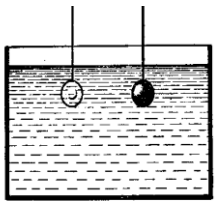
5) Подвешенные к коромыслу весов одинаковые шары погрузили в жидкость сначала так, как показано на рисунке **а**, а затем так, как показано на рисунке **б**. В каком случае равновесие весов нарушится? Почему?



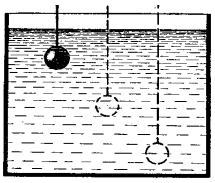
6) На какой из опущенных в воду стальных шаров действует наибольшая выталкивающая сила?



7) Одинакового объема тела – стеклянное и стальное – опущены в воду. Одинаковые ли выталкивающие силы действуют на них?



8) Одинаковые ли выталкивающие силы будут действовать на данное тело в жидкости при погружении его на разную глубину?



5. Подведение итогов урока

Что мы узнали на сегодняшнем уроке?

Письменный вариант подведения итогов урока – коллективное заполнение схемы: Что узнали?

$F_A = P_{ж} = gm_{ж}$

F_A зависит от …

Архимедова сила

F_A не зависит от …

$F_A = \rho_{ж}\, g\, Vm$

Как называют силу, которая выталкивает тела, погруженные в жидкости или газы?

Чему равна эта сила?

От каких величин зависит, и от каких не зависит архимедова сила?

6. Рефлексия – *мысленное обращение назад, повторное проживание сделанного.*

Что вы делали на уроке и что получили?

Можно провести рефлексию в виде устного ответа на вопрос, а можно предложить заполнить таблицу:

Мои действия – «Взгляд назад»

Что делал(а)	Что получил(а)

7. Домашнее задание

§ 49, упр. 24 (3)

ЛИТЕРАТУРА

1. Перышкин, А.В. Физика. 7 класс : Учеб. для общеобразоват. учреждений / А.В.Перышкин. — М. : Дрофа, 2003. – 192 с.

2. Браверман, Э.М. Конструируем развивающий урок / Э.М. Браверман // Физика в школе. – 2010. – № 1. – С. 52-56.

3. Уроки физики с использованием информационных технологий. 7-11 классы : метод. пособие с электрон. приложением / З.В. Александрова [и др.]. – М. : Глобус, 2010. – 313 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Безрукова О.А., магистрант кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Нефтеюганская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида, г.Нефтеюганск;

2. Безверхов А.А., магистрант кафедры профессионального педагогического образования ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

3. Блясова И.Ю., кандидат педагогических наук, профессор кафедры правовых дисциплин, декан факультета истории и права ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

4. Блясов Е.В., магистрант кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

5. Боботкова Н.В., аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Ханты-Мансийск;

6. Богдан Д.В**.,** аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

7. Булыгина Ю.А., студентка 3002 группы факультета истории и права ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»», г. Шадринск;

8. Булычева Е.С., ассистент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

9. Бурнашева Э.П., модератор круглого стола, декан факультета технологии и предпринимательства ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

10. Бухарова Е.А., студентка 5 курса факультета информатики, математики и физики, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

11. Гизатова И.А., старший преподаватель кафедры социальной педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

12. Гильманова Р.М., студентка 2 курса факультета Истории и права ФГОБУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

13. Демьянова Ж.В**.**, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры английского языка и МП, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

14. Долганов И.А., студент 4-го курса факультета истории и права ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

15. Дорошук Л.А., кандидат педагогических наук, ст. преподаватель художественно-графического факультета ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

16. Дремлюк В.В., аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», учитель математики МБОУ «Лицей 10», г. Каменск-Уральский;

17. Дудова С.Н., аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

18. Евстратова Е.А., аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Ханты-Мансийск;

19. Ипатова Е.Р., Уральская государственная юридическая академия, г.Екатеринбург;

20. Казакова Т. А.преподаватель кафедры иностранных языков Академия ФСИН России, г.Рязань;

21. Казанцева Е.А., студент факультета истории и права ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

22. Качалов А.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

23. Качалова А.В., ст.преподаватель кафедры менеджмент в образовании ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

24. Кевралетин Е.А., студент 4 курса факультета истории и права ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

25. Коновалова Н.В., магистрант кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Нефтеюганская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида, г.Нефтеюганск;

26. Коровина Н.И., заместитель директора по учебной работе Шадринского финансово-экономического колледжа – филиала ФГОБУ ВПО «Государственный университет Минфина России», г.Шадринск;

27. Кузнецов В.А., магистрант кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

28. Курлаев К.О., студент 2 курса факультета Истории и права ФГОБУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

29. Кыштымова Т.А., аспирант кафедры теории и методики дошкольного образования, заместитель заведующего по воспитательно-образовательной работе, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №13 «Родничок», ХМАО - Югра, г. Мегион, пгт. Высокий;

30. Кыштымова Т.В., кандидат филологических наук, зам.декана по воспитательной работе факультета истории и права ФГБОУ ВПО «Шадринский педагогический институт», г. Шадринск;

31. Лашкова Л.Л., доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования ФГБОУ ВПО «Шадринский педагогический институт», г. Шадринск;

32. Лебедева Е.Н., студентка 1-го курса факультета истории и права, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

33. Лопатина Т.С., студентка 5 курса факультета информатики, математики и физики, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

34. Мазеина Ю.В**.,** ассистент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

35. Малахов А.А., кандидат педагогических наук, зав. кафедрой физики и теории обучения физике ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

36. Новожилов Д.А., студент 5 курса факультета истории и права ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», командир поискового отряда, г.Шадринск;

37. Пономарева Л.И., ректор ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», командир поискового отряда, г.Шадринск;

38. Рак Г.В., магистрант кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»», Нефтеюганская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида, г. Нефтеюганск;

39. Раковская С.В**.,** магистрант кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», Нефтеюганская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида, г. Нефтеюганск;

40. Рюмина Ю.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»», г.Шадринск;

41. Репа М.Н**.,** студентка факультета истории и права ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»», г.Шадринск;

42. Сидоров С.В., доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГОБУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

43. Смирнов Д.Д., аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

44. Соколова Н.В., кандидат юридических наук, доцент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВПО “Шадринский государственный педагогический институт”, руководитель “Юридической клиники” ШГПИ, федеральный судья в отставке. г. Шадринск;

45. Сычева Н.В., кандидат юридических наук, доцент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

46. Тажетдинова А.Ф., студентка 2 курса факультета Истории и права ФГОБУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

47. Теребенина А.В., магистрант кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», преподаватель обществознания в ПУ № 15, г. Шадринск;

48. Тимербаева З.А., магистрант кафедры правовых дисциплин ФГОБУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск;

49. Топорищева Г.О., студентка 3 курса факультета истории и права ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

50. Чащина О.В., соискатель кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

51. Черепанова Н.В., студентка 5 курса факультета информатики, математики и физики, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г.Шадринск;

52. Чуйкова И.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт»», г.Шадринск;