

субъект. Стремясь предрешить непредрешенное, свою зависимость от обстоятельств он превращает в зависимость от обстоятельств от себя как деятеля. Поступая на свой страх и риск, он выявляет особое, скрытое под спудом других его черт качество – «быть субъектом» себя самого, или, иначе, – причиной себя». [3, С. 288.]

Данная психологическая концепция обнажает педагогическое противоречие между обязанностью «усвоить» образовательный стандарт и самоопределением педагога и обучающихся как личностей и профессионалов.

На наш взгляд, это противоречие снимается тем, что содержание образования, описанное в государственных образовательных стандартах и являющееся законом, обязательным для исполнения переводится из категории основной цели, в категорию частных задач. Основной целью, таким образом, будет самоопределение к ценностям, целям и способам деятельности, как минимум, в рамках образовательного стандарта, а в идеале, еще и самостоятельно выбранным теориям, системам и технологиям, включенным как вариативная часть содержания обучения.

Серьезным препятствием к осуществлению этой идеи является «традиционная роль ученика», к которой поступающие в ВУЗ, привыкают за одиннадцать лет школьного обучения. Один из наиболее частых вопросов, которые задают студенты первых курсов при изучении альтернативных точек зрения на педагогические проблемы: «А какая из них правильная?» Студенты с большим трудом воспринимают идею, что абсолютно правильной не может быть ни одна теория, и в то же самое время, каждая из них имеет право на «свою долю истины». Они настойчиво пытаются принять точку зрения преподавателя, без должного критического анализа и соотнесения с собственным эмпирическим опытом.

Наша практика показала, что преодолеть эту ситуацию возможно только последовательно реализуя следующие педагогические позиции:

Во-первых, постоянно повышая самооценку студентов, подчеркивая то, что именно они являются авторами педагогики будущего, что именно их ценности и цели должны лежать в основе их деятельности. Потому что попытки реализовать чужие ценности, неизбежно приведут к неудаче. Прообразом данной позиции, для нас является, обычно остающийся без внимания, аспект сократовского диалога – Сократ, прежде чем начать свою майевтическую беседу, всегда очень высоко отзывался о своем собеседнике.

Во-вторых, равное отношение («теоретическая амбивалентность») к различным точкам зрения. Признание за ними объяснительной, прогностической и прагматической значимости. Ини-

цирование студентов к самостоятельной эмпирической валидации различных педагогических систем.

Таким образом, базовыми предпосылками стимулирования субъектной позиции студентов, является то, что педагог сознательно, как бы «ослабляет» (реально, происходит усиление) свою информативную функцию и усиливает вдохновляющую управленческую функцию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анцыферова, Л.И. Психологическое учение о человеке: теория Б.Г. Ананьева, зарубежные концепции, актуальные проблемы / Л.И. Анцыферова [Текст] // Психологический журнал, 1998, № 1. – С. 3-15.

2. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды [Текст] / А.В. Брушлинский – 2-е изд., испр. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 408 с.

3. Петровский, А. В. Теоретическая психология: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. Заведений [Текст] // А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 496 с.

4. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / М., Научное издательство «Большая российская энциклопедия», т.1, 1993, 522 с.

Работа представлена на Международную научную конференцию «Высшее профессиональное образование. Современные аспекты международного сотрудничества», 16-23 августа 2009 г., Майорка. Поступила в редакцию 27.07.2009 г.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Лобанова О.Б.

*Лесосибирский педагогический институт
(филиал) Сибирского федерального университета,
Лесосибирск, Россия*

Современность, выдвигая новые идеалы педагога, обращается к историческим реалиям. Деятельность педагогов прошлого с позиций современного развития педагогики может и не нести в себе ничего выдающегося, но для своего времени данная деятельность является явным примером педагогического мастерства на определенном этапе развития педагогической науки и практики.

В настоящее время идет интенсивное изучение регионов и специфики их социально-экономического развития. Исследование вопросов, связанных с изучением образовательной практики в Енисейской губернии начала XX в., позво-

лит более глубоко осмыслить современные процессы модернизации отечественного образования на региональном уровне.

Глобальные изменения в российском обществе оказывают влияние на все сферы общественной жизни, в том числе и на сферу образования, существенно изменяют требования к ней. Реформирование отечественного образования предполагает достижение ощутимых результатов. В этом плане очень важен тот инновационный опыт, который накоплен отечественной школой и может быть использован в массовой школьной практике на современном этапе. Примером тому может служить педагогическое творчество учительницы Красноярского девятого начального училища Натальи Платоновны Затопляевой, которая руководствовалась в своей работе с умственно отсталыми детьми необходимостью развития мыслительных способностей детей в процессе обучения, когда изучаемый предмет непосредственно отражается в душе ученика и глазах учителя. Процесс обучения учительница строила «от ученика» на основе контактов с ним, с учетом его реальных возможностей. В ходе работы, Н.П. Затопляевой было отмечено, что ученики ощущают острую потребность во внимании со стороны взрослых, но не контроля, а именно внимания, интереса к их жизни, стремлениям и волнениям [1,2,3].

С ее точки зрения, выстраивать учебный процесс нужно, изучив каждого ребенка, узнав его особенности, способности и возможности. Урок в классе с такими учениками достигает своей цели, если у учителя есть план проведения урока в зависимости от особенностей отдельных учеников и готовности всего класса, если созданы условия для проявления активности учащихся. В своей Н.П. Затопляева все более склонялась к идеям объединения усилий медицины, педагогики и общественности в помощь «дефективным» детям. В своих трудах он подчеркивал, что изначально в своей работе врачи и педагоги должны исходить из того, что любого ребенка с патологическими чертами в характере и в поведении следует сделать достойным членом общества, предохранить от предвзятого отношения окружающих.

На обучение и воспитание умственно отсталых детей в Енисейской губернии исследуемого периода обращалось особое внимание. Глубокое и всестороннее обсуждение вопросы воспитания и обучения умственно-отсталых детей получили на I Всероссийском съезде по вопросам народного образования (1913-1914 гг.). Съезд вынес решение установить всеобщее обязательное обучение таких детей, рассмотрел общую организацию вспомогательных школ, состав учащихся, программы и методы обучения, подготовку учителей для такого типа школ. Но, несмотря на это, все попытки осу-

ществить решение съезда не имело успеха, и забота о таких детях осуществлялась только частными благотворительными заведениями. Вопросы, обсуждавшиеся на I Всероссийском съезде, имеют место в теории и практике начальной школы XXI в.

Изучая причины умственной отсталости детей, благодаря своим наблюдениям и опыту работы с отсталыми детьми, Н.П. Затопляева сделала вывод, что чаще всего эти дети остаются без внимания, потому что у учителя нет физической возможности каждый день заниматься с ними отдельно. И даже если учитель находит возможность и время для индивидуальных занятий, но эти занятия не носят систематического характера, то эти занятия не приводят к желаемому результату, и «безнадёжно-отсталый не повышает свою успешность». С большим сожалением она отмечала, как было показано выше, что был проект открыть в Красноярске «комплект для отсталых», но вопрос этот остался открытым. Н.П. Затопляева пишет: «Открытие этих комплектов очень желательно в интересах обучения всего класса и в поднятии умственного уровня отсталых... это будет благом начинанием и оградит учителей от неприятных столкновений с родителями, которые, не доверяя учительской добросовестности в деле преподавания, объясняют неуспешность детей плохим учением» [2. С.26]. Надежда Платоновна высказывала мысль о необходимости подготовки учителей со специальным образованием, которые знакомы с психологией отсталых детей, владеющих приемами работы с такими детьми. Учительница отмечает, что способности умственно отсталых детей развиваются хотя и медленно, но небезуспешно и что труды не пропадают даром. Но в то же время она отмечает следующее: «Есть безнадёжно отсталые, которые не поддаются никакому влиянию, неуспешность их прогрессирует. Таких отсталых надо учить отдельно, изменив условия занятий и продолжительность урока...» [2. С. 25]. Используя различные методы работы с такими детьми, учительница отмечает, что только игра оживляет «отсталых», что с ними надо заниматься играючи, вводить занятия, пробуждающие к жизни, движению, необходим ручная труд, лепка, подвижные игры, необходима смена впечатлений и сильные впечатления, и «тогда только побудишь их к внимательности...» [Там же]. Для развития детей должны быть созданы специальные социальные условия в виде педагогической поддержки, так как «заброшенность отсталых действует на склад характера, развивает в детях озлобленность, зависть и нехорошее чувство к товарищам и учителю...».

Вновь открытые имена педагогов Енисейской губернии внесли значительный вклад в развитие просвещения региона. Учителя региона

стремились к тому, чтобы их учебно-методическая работа была на уровне лучших педагогов в общероссийском масштабе. Практическая деятельность каждого из них представляет собой педагогическую ценность. Яркий пример тому – педагогическое творчество учителя Н.П. Затопляевой. Содержащийся в исследовании материал позволяет объективно оценить практические заслуги местных деятелей образования, которые своими достижениями вносили неповторимый вклад в развитие региональной системы просвещения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Затопляева, Н.П. Должен ли учитель убивать в детях самолюбие [Текст] / Н.П. Затопляева // Сибирская школа. - 1916. - № 8. - С. 53-65.
2. Затопляева, Н.П. Отсталые дети в начальной школе [Текст] / Н.П. Затопляева // Сибирская школа. - 1916. - № 4. - С. 22-26.
3. Затопляева, Н.П. Отсталые дети в начальной школе [Текст] / Н.П. Затопляева // Сибирская школа. - 1916. - № 2. - С. 23-25.

Работа представлена на V Общероссийскую научную конференцию «Современные проблемы науки и образования», 11-13 мая 2009 г., г. Москва. Поступила в редакцию 14.07.2009 г.

Медицинские науки

**ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ИЗМЕНЧИВОСТЬ
ЭЛЕМЕНТОВ ВИСОЧНО-
НИЖНЕЧЕЛЮСТНОГО СУСТАВА
У ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ В ЗАВИСИМОСТИ
ОТ ФОРМЫ ЛИЦЕВОГО ЧЕРЕПА**

Музурова Л.В., Коннов В.В., Кочелаевский А.А.,
Соловьева М.В.

*ГОУ ВПО «Саратовский государственный
медицинский университет
имени В.И. Разумовского Росздрава»,
Саратов, Россия*

Исследование показало, что у взрослых людей, без учета пола, продольный размер суставной головки имеет наибольшее значение у эурен черепов ($X=22,3\pm 1,6$ мм), а наименьшее – у лептен черепов ($X=18,0\pm 1,0$ мм). Различия параметра между эурен, мезен и лептен черепами статистически значимы ($P<0,05$). Во всех выделенных группах изученный параметр характеризуется средней вариабельностью ($CV=11,5-14,7\%$).

Средний поперечный размер суставной головки характерен для группы мезен черепов ($X=7,7\pm 0,2$ мм). У эурен черепов данный параметр больше (на 2,3 мм), а у мезен – меньше (на 2,6 мм). Выявленные различия параметра между формами лицевого черепа статистически значимы ($P<0,05$). Наибольшая изменчивость параметра характерна для эурен черепов ($CV=16,5\%$).

У эурен черепов наиболее часто выявляется широкая суставная головка (62,9%), средне-широкая и узкая – в 2,5 раза и в 5,5 раза реже. У мезен черепов наиболее часто определяется средне-широкая суставная головка (66,6%), в то время как узкая и широкая головки встречаются с равной частотой и в 4 раза реже. Для лептен черепов характерной является узкая суставная головка (58,8%), средне-широкая и широкая головки выявляются реже (в 2 раза и в 5 раз соответственно).

Продольный размер суставной ямки у мезен черепов в среднем составляет $22,9\pm 0,5$ мм, что незначительно больше (на 0,6 мм) параметра, выявленного у лептен черепов, но меньше, чем у эурен черепов (на 0,5 мм). Выявленные различия изученного параметра при различных формах лицевого черепа статистически не значимы ($P>0,05$). При всех формах лицевого черепа продольный размер суставной ямки характеризуется незначительной изменчивостью ($CV=5,0-6,0\%$).

Поперечный размер суставной ямки имеет наибольшее значение у эурен черепов ($X=13,9\pm 0,4$ мм), что на 1,0 мм больше, чем у мезен черепов и на 2,0 мм – чем у лептен. Выявленные различия статистически значимы только при сравнении эурен и лептен черепов ($P<0,05$). При выделенных формах лицевого черепа поперечный размер суставной ямки характеризуется средней вариабельностью ($CV=10,0-11,1\%$).

Суставная ямка височно-нижнечелюстного сустава имеет наименьшую глубину у лептен черепов ($X=6,9\pm 0,2$ мм). Изученный параметр увеличивается от лептен к мезен и от мезен к эурен черепах на 0,3 мм. Различия между группами статистически не значимы ($P>0,05$). Наибольшая вариабельность глубины суставной ямки характерна для эурен черепов ($CV=11,1\%$).

У эурен черепов наиболее часто определяются средне-глубокая широкая (48,6%) и средне-глубокая средне-широкая (34,3%) суставные ямки. Мелкая широкая, мелкая средне-широкая и глубокая средне-широкая формы встречаются гораздо реже. Для эурен черепов не характерны средне-глубокие узкие, глубокие узкие и глубокие средне-широкие суставные ямки. У мезен черепов наиболее часто выявляются мелкие средне-широкие (35,4%) ямки. Средне-глубокие средне-широкие и глубокие средне-широкие формы определяются реже (на 10,0% и 12,5%) практически с одинаковой частотой. Средне-глубокие широкие и мелкие