

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

I ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ

*Всероссийская с международным участием конференция
студентов, аспирантов и молодых ученых*

«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»

*г. Томск
25–29 апреля 2011 г.*

ТОМ III

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

ЧАСТЬ 1

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

Томск
2011

ББК 74.58+65
В 85

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
Томского государственного
педагогического университета

I Всероссийский фестиваль науки:

- В 85 Всероссийская с международным участием конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 25–29 апреля 2011 г.) : материалы конференции : в 6 т. – Том III : Педагогика и психология. – Ч. 1 : Педагогика и психология. Физическая культура. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2011. – 264 с.

ББК 74.58+65

Научные редакторы:

Л. А. Беляева, канд. пед. наук, доцент;
Н. Л. Виниченко, канд. пед. наук, доцент;
Ю. Т. Ревякин, канд. пед. наук, доцент

**СЕКЦИЯ
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

**К ОБОСНОВАНИЮ
ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ
ПРОФИЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
«ШКОЛА – ВУЗ»**

И. А. Абатуров

Томский государственный педагогический университет

В «Концепции модернизации российского образования до 2010 г.» одним из приоритетных направлений образовательной политики было заявлено создание системы профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы. Профильное обучение, созданное в данный период, рассматривается как многостороннее комплексное средство повышения качества, эффективности и доступности общего образования, которое позволяет за счет изменений в структуре, содержании, организации образовательного процесса и дифференциации в большей мере учитывать интересы, склонности и способности обучающихся.

В настоящее время профилизация школы – одно из наиболее позитивно оцениваемых обществом направлений модернизации общего образования. Анализ итогов, полученных при проведении федерального эксперимента по введению профильного обучения позволил выявить ряд проблем. В числе их – несоответствие принципов и механизмов профильного обучения будущему профессиональному образованию, так как кроме углубленного изучения отдельных предметных областей, отдельных элективных курсов и практик, в процессе обучения в старшей школе не осуществляется мотивация к будущей профессиональной деятельности, не формируются практическая и теоретическая готовность к ней.

Особенно это сказывается на профессии педагога. Фактически нарушены традиции советской школы в области допрофессиональной подготовки. Начиная с 50-х гг. XX в. в СССР существовал институт специализированных школ, в которых осуществлялась подготовка детей по профильной специальности соответствующего вуза. По окончании такой школы ученики поступали в избранный вуз. Такая «профильность» делала школу статусной, элитной и обеспечивала постоянный приток

учащихся и возможность их конкурсного отбора. Позже были введены факультативные занятия, которые в известной мере обеспечивали реализацию различных познавательных интересов отдельных школьников.

В 1990-е гг. широкое распространение получила модель, при которой в вузах была налажена система обеспечения набора за счет договоров со школами, совмещенных экзаменов и т. п. Однако к началу XXI в. эта система себя исчерпала. В 2003 г. практика совмещенных экзаменов была запрещена. Проблема допрофессиональной педагогической подготовки не была решена и в условиях реализации Концепции модернизации российского образования до 2010 г., где одним из приоритетных направлений образовательной политики было заявлено создание системы ориентации образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Можно констатировать наличие проблемы, которая заключается в недостаточном количестве научных исследований и методических разработок по вопросам профильного обучения в его современной трактовке, а именно, как комплексной организационно-педагогической инновации. В связи с этим публикации по вопросам профильного обучения и профильной ориентации старшеклассников, появившиеся в отечественной научной педагогической литературе конца 1990-х гг., характеризуют этот вопрос либо односторонне, либо в аспекте социально-экономических реалий предшествующих периодов развития страны. Тем не менее, эти исследования, вместе с Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования, составляют научно-теоретический базис для дальнейшего развития теории и практики профильного обучения в Российской Федерации.

Вопросы дифференциации и индивидуализации обучения в теоретическом и методических аспектах рассматривались в трудах П. П. Блонского, В. В. Зеньковского, П. Ф. Каптерева, позже – в исследованиях Ю. К. Бабанского, В. А. Болотова, Л. М. Беккера, Г. В. Бородкиной, Е. Я. Голант, В. В. Гузеева, Ю. И. Дика, Г. В. Дорофеева, А. Ж. Жафярова, Л. Н. Калашниковой, З. И. Калмыковой, А. Г. Каспржака, Ю. М. Колягина, А. А. Кузнецова, Л. В. Кузнецовой, Г. Л. Луканкина, Г. Г. Манке, А. Г. Мордковича, М. А. Мельникова, К. Г. Митрофанова, В. А. Орлова, И. М. Осмоловской, А. А. Пинского, В. А. Попкова, А. А. Поповой, Е. С. Рабунского, В. Г. Разумовского, М. В. Рыжакова, И. Э. Унт, В. В. Фирсова,

И. Д. Фрумина, М. А. Холодной, Т. И. Шамовой, Н. М. Шахмаева, И. С. Якиманской и других отечественных ученых.

Особенности построения содержания образования в профильно-дифференцированных классах и обучения в них нашли отражение в 1990-е гг. в работах Е. А. Дьяковой, Г. М. Исхаковой, А. И. Ивановой, Ю. А. Коварского, А. С. Кондратьева, В. Н. Мощанского, Н. С. Пурышевой, Ю. А. Саурова, С. А. Тихомировой, Л. С. Хижняковой, Б. М. Яворского и др.

В отечественной методической литературе этого же периода описан опыт учителей по организации обучения с учетом индивидуализации и дифференциации в условиях гетерогенных классов (А. И. Бугаев, Р. Ю. Вылковский, А. В. Усова и др.).

В настоящее время дифференциация обучения рассматривается как средство построения «индивидуального образовательного маршрута» (В. В. Башев, В. А. Болотов, А. Г. Каспаржак, К. Г. Митрофанов, А. А. Пинский, К. Н. Поливанова, Е. Л. Рачевский, А. В. Хуторской, И. Д. Фрумин и др.).

Теоретико-методологические и методические положения современной концепции профильного обучения заложены, обоснованы и развиты в работах А. В. Баранникова, В. А. Болотова, В. И. Блинова, А. Г. Каспржака, А. А. Кузнецова, А. Г. Капустняка, И. И. Колисниченко, К. Г. Митрофанова, Т. Г. Новиковой, М. А. Пинской, А. А. Пинского, Е. Л. Рачевского, М. В. Рыжакова, С. В. Суматохина, В. М. Филиппова, И. Д. Фрумина, И. Д. Чечель.

Проблемы управления введением и распространением предпрофильной подготовки и профильного обучения в системе общего образования рассмотрены в трудах В. И. Блинова, Е. В. Ворониной, С. С. Кравцова, А. М. Моисеева, Н. В. Немовой, А. А. Пинского, Н. Ф. Родичева, И. С. Сергеева, И. Д. Чечель, С. Н. Чистяковой и др.

Начиная с 2000-го г., в диссертационных исследованиях разрабатываются следующие аспекты проблемы профильного обучения:

– профильное обучение как организационно-педагогическое средство обеспечения преемственности общего и профессионального образования; профессиональная ориентация и предпрофессиональная подготовка учащихся в системе профильного обучения (А. В. Гапоненко, М. А. Дмитриев, М. Э. Кожевникова, Н. Н. Обдирщиков, С. Н. Рягин, Е. В. Суворова, В. П. Тарлавский, Ф. Д. Товарищева, Л. О. Филатова, А. А. Чернышев, А. М. Шамаева и др.);

– дидактические основы профильного обучения на старшей ступени общего образования; особенности и технологии разработки содержания профильного обучения в целом, базовых, профильных и элективных курсов; методические аспекты конструирования и реализации отдельных образовательных областей, учебных курсов и содержательных блоков в системе профильного обучения (Г. А. Воронина, С. Б. Гусенкова, Т. П. Жукова, Т. В. Куренева, В. А. Прат, А. А. Чернышев, А. М. Шамаева, М. И. Шутикова и др.);

– организация профильного обучения в сельских школах (Е. А. Вербичева, Ф. Д. Товарищева, О. В. Хуказова и др.);

– информационные и коммуникационные технологии в профильном обучении (М. Л. Кондакова, И. А. Малахова, И. В. Роберт, Н. В. Шкарупа и др.);

– решение обучающихся, развивающих, воспитательных педагогических задач в условиях введения профильного обучения (С. М. Макарова, Т. И. Романовская и др.);

– оценивание и мониторинг образовательных результатов предпрофильной подготовки и системы профильного обучения (Л. А. Гаджиева, Т. А. Олейник, М. А. Пинская и др.);

– организационно-педагогические условия организации профильного обучения в отдельном образовательном учреждении (М. А. Дмитриев, Л. Н. Журкин и др.);

– взаимодействие учреждений общего образования с учреждениями других уровней и типов образования при осуществлении профильного обучения (М. А. Дмитриев, А. Ф. Мазник и др.);

– кадровое обеспечение профильного обучения (С. Ф. Хлебунова и др.).

Анализ вышеперечисленных научных исследований в сопоставлении с практикой введения и распространения профильного обучения в Томской области позволил выявить наличие следующих противоречий:

1) наличием разрозненных материалов по организации профильного педагогического образования и недостаточным анализом проблемы организации профильного педагогического образования в условиях сетевого взаимодействия «школа – вуз»;

2) практическими разработками в области организации профильного обучения и слабым уровнем теоретического обоснования содержания педагогического профиля;

3) достаточной степенью развития теории педагогических технологий и недостаточном вниманием к исследованию таких аспектов, как технологии организации профильного профессионального образования в рамках сетевого взаимодействия «школа – вуз».

Исходя из выявленных противоречий можно констатировать, что в настоящее время четко определилась проблема теории и практики образования, которая заключается в теоретическом обосновании, разработке и внедрении в практику профильного педагогического образования в условиях сетевого взаимодействия «школа – вуз».

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Н. С. Анищенко

ФГОУ СПО ПГТК им. В. П. Романова

В условиях возросших требований к уровню профессиональной компетентности особую значимость приобретает повышение эффективности обучения и подготовки студентов.

Профессионализм зависит не только от качества подготовки, но и от индивидуальных возможностей студентов и специалистов, наличия у них профессионально важных характеристик личности.

Необходимо не просто вооружение студентов в период обучения определенной суммой знаний, а всесторонняя подготовка к выполнению профессиональной деятельности: формирование системы знаний, умений и навыков, профессиональных способностей и качеств специалиста.

Задачей современного образования является развитие способностей личности, позволяющих включиться в социально-ценностную активность; обеспечение возможностей эффективного самообразования. Постоянное совершенствование профессиональной подготовки специалистов требует от студентов формирования и развития целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности. От умения добычи знаний качественно нового содержания по освоению инноваций зависит повышение эффективности

учебного процесса. Научиться самостоятельно работать и творчески мыслить, развивать профессионально-коммуникативную компетентность (культуру делового общения, речевого поведения, умения осознавать себя и предъявлять другим, умение рационально трудиться, пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке информации, уметь отстаивать свои взгляды и убеждения) – важнее, чем усвоить конкретный набор знаний, так как в наше время полученные знания быстро устаревают.

Самообразовательная деятельность определяется структурой информации, её ростом, производством и распространением в современном обществе. Представление информации в электронном виде в значительной мере изменило структуру и содержание самообразовательной деятельности. Актуализирована необходимость формирования информационной грамотности студентов, т.е. сочетание традиционной грамотности с умениями находить, отбирать и анализировать различные информационные источники. Появление и использование информационных технологий рассматривается как фундамент коренных изменений в образовании. В их основе лежит применение различных технических средств (компьютерной системы, мультимедиа, интерактивных средств обучения и др.), связанных с навыками, умениями работать с информацией.

Проблема самообразования личности является социально значимой, так как способствует развитию информационно-коммуникативной культуры, являющейся одной из ведущих компетенций современного образования. Среди компетенций, которые становятся приоритетными для карьерного роста молодого специалиста, ведущими являются потребность и умение совершенствовать свою профессиональную подготовку, используя в этих целях разнообразные формы обучения, в том числе и самообразование. Главной целью самообразовательной деятельности является умение находить информацию в полном объеме и минимально короткие сроки для решения профессиональных задач.

В условиях реформирования системы образования и изменения организации учебного процесса значительно снижается объем аудиторных занятий и увеличивается для самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа – это серьезный умственный труд, успех которого измеряется количеством и качеством приобретенных знаний. Она способствует развитию самостоятельности, творческого мышления

и формированию умений и навыков практического применения полученных знаний. В учебном процессе выделяют два вида самостоятельной работы – это аудиторная и внеаудиторная.

Организация самостоятельной работы на занятиях проводится под непосредственным руководством преподавателя, при этом самостоятельной работой является: ведение конспективных записей, решение проблемных задач и ситуаций, работа с основной и справочной литературой, проведение ролевых и имитационных деловых игр, презентаций, семинаров, конференций и др.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов выполняется по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия. Объем времени, отведенный на внеаудиторную самостоятельную работу, находит отражение в рабочих программах учебных дисциплин с ориентировочным распределением по разделам и темам.

Для закрепления и систематизации знаний используют работу с конспектом лекций, составление таблиц, схем для систематизации учебного материала, ответы на конкретные вопросы, подготовка сообщений к выступлению на семинаре, подготовка рефератов, докладов, тематических кроссвордов, тестирование и др.

Для формирования умений используют такие виды работ как решение задач и упражнений по образцу, выполнение схем, таблиц (используя алгоритм действий), подготовка к деловым играм, подготовка курсовых, дипломных (проектов), научно – исследовательских работ.

Во время выполнения студентами внеаудиторной самостоятельной работы и при необходимости проводятся консультации. В зависимости от цели, объема, конкретной тематики, уровня сложности и умений студентов самостоятельная работа осуществляется индивидуально или группой студентов.

Работы студентов оформляются в виде рефератов, докладов, практических и творческих работ.

– Реферирование – одно из основных видов оформления выполненной самостоятельной работы студентов практически по всем изучаемым ими дисциплинам.

– Сообщение по теме – готовят по данным материала практики, основной и дополнительной литературы.

– Составление тестов по заданной теме – тесты готовят в виде карт опроса; программированного опроса и др.

– Подготовка к семинарскому занятию – студенты готовят материал по теме семинара, оформляют в виде альбомов, рефератов и т. д.

– Подготовка презентаций, изготовление плакатов, стендов.

– Проведение анкетирования, опросов, их обработка и анализ.

Кроме рефератов, свои работы студенты выполняют на индивидуальных листах, либо в тетрадях для самостоятельных (практических) работ. Контроль результатов производится в письменной, устной или смешанной форме.

Самостоятельная работа студентов требует определенного методического и дидактического обеспечения. Перед выполнением студентами внеаудиторной самостоятельной работы необходимо проводить инструктаж по выполнению задания, который включает цель задания, его содержание, сроки выполнения, ориентировочный объем работы, основные требования к результатам работы, критерии оценки. При выдаче заданий, преподавателю необходимо правильно определить объем и содержание самостоятельной работы. Студентам важно знать и то, как следует выполнять эти задания, какие приемы и методы использовать, какова методика выполнения самостоятельной работы.

Учебный процесс предусматривает не только сообщение новой информации, но и обучение студентов приемам самостоятельной работы, самоконтролю, взаимоконтролю, приемам исследовательской деятельности, умению добывать знания, обобщать и делать выводы, в краткой форме фиксировать главное.

Практические занятия, проводимые в виде «круглых столов», конференций, нестандартных семинаров, ролевых и имитационных деловых игр способствуют формированию таких профессиональных качеств как коммуникабельность, ответственность, умение принимать решения, убеждать, имитировать реальные ситуации, давать указания и контролировать, стимулировать. Защита курсовых и практических работ в виде деловой игры способствуют развитию познавательной активности, саморазвитию, самоконтролю, взаимоконтролю, умению работать «в команде».

Разработанные по каждой теме дидактические и методические пособия, в которых содержится необходимая информация, контролирующие задания и тесты, способствуют самостоятельному приобретению студентами профессиональных знаний.

В условиях интеграции российского среднего профессионального образования важно формировать у студентов мотивацию к професси-

онально-творческому саморазвитию, которое обеспечит им большую мобильность и конкурентоспособность. При этом необходимо создать такие педагогические условия, при которых ресурсы всех учебных дисциплин направляются на развитие потребности к самообразованию на протяжении всей жизни, а также на развитие способности творческого поиска, обработки и использования информации. Конструктивное решение поставленных задач возможно при реализации в образовательном процессе интенсивных методов обучения.

Метод проектов. Проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замыслов для создания реально-го объекта, предмета, теоретического продукта. В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. На уроках русского языка, культуры речи, литературы, студенты пишут исследовательские работы, выступают с докладами.

Компьютерное обучение. Данный метод обучения является вариантом программированного обучения со специфическими особенностями. По дисциплине русский язык и культура речи разработаны методические указания по выполнению контрольной и практических работ в электронном виде для студентов заочного отделения. Студенты, не во время сдающие контрольные точки или пропустившие лекции, могут выполнить работы дома.

Деловые игры. Это форма обучения, при которой учебный материал отрабатывается на основе моделирования тех или иных ситуаций профессиональной деятельности студентов. Студентам нравится игровая учебная деятельность: «Лучший по профессии», «Умники и умницы», «Брейн-ринг», «Фразеологическая викторина», «Что? Где? Когда?».

Видеоанализ – метод, позволяющий провести анализ видео-материалов записи ролевых игр, сопоставление наблюдаемых поведенческих реакций и выявление причинно-следственных связей. Этот специальный метод коллективного обсуждения результатов ролевой игры позволяет участникам игры увидеть себя со стороны, проанализировать с помощью преподавателя и группы учащихся особенности своего коммуникативного поведения, выявить сильные стороны и ресурс развития.

Мозговой штурм – специализированный метод групповой работы, направленный на генерацию новых идей, стимулирующий творческое

мышление каждого участника (например, создать идеи оригинального памятника литературным героям). Обсуждение идей позволяет ещё раз вспомнить и проанализировать характер героя, события его жизни.

Применение проблемно – развивающего метода обучения также целесообразно так как, рассматривая и решая предлагаемые проблемы, студенты используют и ранее изученный материал, и накопленный ими жизненный опыт (пусть не большой, но опыт), самостоятельно приобретают знания. Это активизирует их познавательную деятельность, развивает профессиональное мышление и компетентность, заставляет более осознанно вникать в изучаемый материал, что обеспечивает развитие профессиональных качеств будущих специалистов и помогает им быстрее адаптироваться в будущей профессиональной среде.

Данные методы и формы работы способствуют формированию профессионально-коммуникативной компетентности будущего специалиста (менеджера) в образовательном процессе ССУЗА.

Литература

1. Батышев, С. Я. Профессиональная педагогика / С. Я. Батышев. М., 2000. 716 с.
2. Красовский, Ю. Д. Мир деловой игры / Ю. Д. Красовский. М., 1989. 175 с.
3. Ленина, Н. М. Технологии профессионального образования / Н. М. Ленина. М., 2001. 272 с.
4. Новицкий, Н. И. Организация, планирование и управление производством / Н. И. Новицкий, В. П. Пашуто. М. : ФИС, 2006. 576 с.
5. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя / Е. В. Андриенко. Новосибирск, 2002.

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ СЕЛЬСКОГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ УЧЕНИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

Н. В. Байгулова

Томский государственный педагогический университет

В последнее время появились многочисленные попытки создать в школе условия для более полного удовлетворения потребностей детей.

Организаторы образования максимально учитывают, что к детям следует относиться, как и к взрослым. При организации образовательного процесса в разновозрастных детских коллективах у педагогов появляется больше возможностей учета потребностей учащихся. Исторически сложилось так, что взаимодействие людей одного хронологического возраста возможно только в искусственно создаваемых группах. А такие группы формируются исключительно в системе образования.

В условиях, когда государство ограничило свое участие в обеспечении базового уровня жизни населения, когда ответственность за свою судьбу полностью находится в руках самого человека, становится очевидным, что молодёжи недостает психологической готовности жить и трудиться в соответствии с этим социальным укладом; личностных качеств и способностей, позволяющих достойно выходить из сложных жизненных ситуаций; моральной устойчивости, оберегающей личность от деградации в период неустоявшихся ценностей и социальной нестабильности. В подобной ситуации актуальна проблема помощи сегодняшним ученикам в развитии такого качества, как жизнеспособность. Определим вслед за М.П. Гурьяновой жизнеспособность как «...интегрированное качество личности, совокупность ценностных ориентаций, личностных особенностей, разносторонних способностей, базовых знаний, позволяющих ей успешно функционировать и гармонично развиваться в динамично меняющемся социуме» [1].

Формирование жизнеспособной личности представляет собой непрерывный процесс как результат оказываемых на личность всех социальных воздействий. Цель воспитания жизнеспособной личности – помочь человеку овладеть системой психического и духовного роста, физического и нравственного самосовершенствования, способствовать созданию определенного типа характера, отношения к жизни. Данный подход в рамках теории совместной деятельности разрабатывался Г.Н. Прозументовой [2]. Сущность процесса воспитания жизнеспособной личности состоит в психолого-педагогическом сопровождении личностного роста человека в течение всей жизни и создание условий для этого роста и развития.

Именно деятельность в коллективе повышает заинтересованность каждого его члена в решении общих задач, рождает стремление оказывать помощь друг другу. Благодаря совместному характеру деятельности, наличию возможности общения с представителями разных

возрастов, такой коллектив предоставляет больше возможностей удовлетворять потребность в социальной отдаче.

В рамках системно-деятельностного подхода группа исследователей во главе с членом-корреспондентом РАО А. М. Кондаковым представила проект разработки федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, необходимым условием реализации которого явилась социализация детей, формирование универсальных учебных действий и личностных качеств школьников.

Процесс воспитания жизнеспособной личности в сельском социуме имеет свою специфику. Она определяется условиями жизни индивида, проистекающими из них ценностями сельского образа жизни; многовековым опытом жизни людей в сельском сообществе с укоренившимися в нем нормами и формами отношений; исторической памятью поколений; особенностями трудовой, духовной жизни села, социальной психологии сельского жителя, бытового уклада сельской семьи.

Одна из главных идей формирования жизнеспособной личности – ранняя социализация детей, осуществляемая на основе межинституционального системного подхода к воспитанию, обучению, развитию, социальной защите личности. Воспитание жизнеспособной личности следует осуществлять на основе: максимального использования воспитательного и образовательного потенциала учебных предметов; приоритета деятельностного компонента в содержании учебной и внеучебной занятости сельских школьников над информационным; обучения в конкретной деятельности и в ситуациях реальной жизни.

Жизнеспособность человека обуславливается различными факторами: качеством окружающей среды; генетически передаваемыми признаками; социально-психологическими факторами (воспитанием, влиянием социума, образом жизни, особенностями характера, отношением к миру) и зависит от его интеллекта, трудолюбия, силы воли или одного из этих факторов.

Разновозрастная группа и класс-комплект позволяют детям социализироваться, т.е. усваивать социальный опыт в единстве с самореализацией. Воспитательные задачи целостного процесса формирования жизнеспособной личности предполагают формирование смысложизненных установок, мотивированную вовлеченность в деятельность, подготовку к выполнению различных социальных ролей, приобщение к российскому варианту ценностей.

Таким образом, задачи современной сельской малокомплектной школы (далее МКШ) заключаются не только в том, чтобы вооружить учащегося базовыми знаниями основ наук, но и помочь научиться жить в современном обществе, сформировать интегративные характеристики личности. В условиях малокомплектности это наиболее реально. В связи с этим концепция формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума определила систему целеполагания образовательного процесса и способствовала формированию нового содержания образования, полагающегося на принципы межпредметности, комплексности и интегративности.

Одной из современных проблем развития сельских образовательных систем России является разработка новых организационных форм обучения, в том числе разновозрастного обучения сельских школьников.

Такие авторы, как М. А. Балабан, Я. А. Береговой, Е. Л. Бережковская, А. М. Гольдин, В. К. Дьяченко, Е. О. Иванова, Д. И. Карпович, Г. Г. Кравцова, Е. Е. Кравцова, А. М. Кушнир, Т. В. Лаптева, О. М. Леонтьева считают основным преимуществом обучения в процессе межвозрастного общения возможность отказа от устаревшей и во многом мешающей классно-урочной системы.

На основании разработанных Г. А. Ворониной [3], Т. В. Дудниковой [4] положений о разновозрастном обучении определим две формы организации образования в сельской малокомплектной школе: разновозрастная группа и разновозрастной класс-комплект.

Специфическая модель организации учебного процесса в МКШ – это разновозрастная группа (далее РВГ), которая представляет собой объединение учащихся разного возраста в процессе обучения с целью повышения доступности и качества образования, создания условий предпрофильной и профильной подготовки, более гибкого формирования вариативной части Базисного учебного плана.

РВГ могут формироваться по индивидуальным особенностям детей (уровень темперамента, особенности психических процессов, опыт личности, ее направленность, самоуправляющийся механизм личности, способы умственной деятельности и др.), по уровню обучаемости и обученности; по профилизации и др. Типы РВГ связаны с предпрофильными и профильными, факультативными (вариативными) группами, группами постоянного обучения, созданными для реализации практикумов, и др.

Создание РВГ происходит с учетом возрастных особенностей детей, опираясь на которые, учителя регламентируют учебную нагрузку, устанавливают обоснованные объемы занятости различными видами труда, определяют наиболее благоприятный для развития распорядок дня, режим труда и отдыха.

В сельской начальной школе РВГ зачастую создают классы на основе объединения 1 и 3, 2 и 4-х классов, реже 1 и 2, 3 и 4-х классов. В основной школе можно увидеть модели: а) 5–8-х и отдельно 9-х; б) 5 и 6, 7 и 8-х и отдельно 9-х классов; в) 5–7, 8 и 9-х классов. В средней школе – 9–11 или 9-х отдельно и 10–11-х классов. Разновозрастной класс-комплект (далее – РВКК) формируется на постоянной основе, тогда как система формирования РВГ может быть основана на желании детей, происходить на основе учебных планов, стихийном или заявочном принципе.

Первый вариант – желание детей. В рамках вариативной части учебного плана существуют несколько видов учебной нагрузки: курсы, обязательные для посещения, занятия по выбору, факультативы. В рамках двух последних видов возможно создание РВГ в классно-урочной системе преподавания. При реализации авторских учебных планов для МКШ часы вариативной части разных могут быть объединены, а затем разделены на различные курсы, которые предлагаются для изучения школьникам различных классов. В данном случае формирование РВГ происходит на основании желания детей, по выбору их и родителей.

Второй вариант (на основе учебных планов) связан с созданием РВКК постоянного обучения, алгоритм формирования которых связан со следующей технологической цепочкой: при формировании РВКК следует изучить статистику обучающихся в ОУ, выявить количество детей по классам; сравнить количество детей со средним показателем наполняемости классов-комплектов для данного муниципалитета (образовательного округа) и определить принцип комплектования классов с предельно низкой наполняемостью (до 3 учеников), с низкой наполняемостью (от 3 до 7 школьников), средней наполняемостью (7–10 учеников), нормальной для данного типа образовательного учреждения (10–14 и выше) [5] на основании системы финансирования образовательного учреждения. Далее необходимо провести анализ психолого-педагогических особенностей учащихся, выявить уровни обучаемости, обученности и другие в целях разработки возможных вариантов для объединения детей в РВКК; сформировать примерный учебный план,

согласовав его со всеми участниками образовательного процесса; продумать систему ресурсного обеспечения учебного процесса в классе-комплекте на основе РВГ.

Третий вариант формирования (стихийное или заявочное), в основном, используется в рамках проектной деятельности и в организации внеурочных учебных занятий.

РВКК обеспечивают учащимся право на получение образования в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов, с учетом их запросов и интересов и создаются на всех ступенях обучения и предполагают объединение различных классов.

РВКК есть постоянная группа детей, работающая по единому годовому учебному плану и программе согласно постоянному расписанию. Классы-комплекты в МКШ могут быть разновозрастными и разновозрастными. И РВГ, и РВКК – это разновозрастное объединение школьников для совместного обучения.

Таким образом, разновозрастное обучение (обучение в процессе межвозрастного взаимодействия) достаточно широко освещается в педагогической теории. К достоинствам такой организации образовательного процесса авторы относят возможность и, даже, необходимость отказа от традиционной классно-урочной системы; реализацию права ребенка на овладение теми знаниями и умениями, которые потребуются ему в жизни и позволят стать умнее и трудиться в соответствии со своими склонностями, своими возможностями; организацию взаимообучения – важного аспекта педагогического регулирования межвозрастного взаимодействия в условиях учебных разновозрастных групп.

Использование в полной мере возможностей межличностного общения – необходимого условия развития в процессе образовательной деятельности предполагает опору на тип ведущей деятельности для организации совместной продуктивной деятельности представителей одного психологического возраста, а так же кардинальное решение проблем организации обучения в разновозрастных классах-комплектах сельской МКШ.

Литература

1. Гурьянова, М.П. Российская сельская школа как социокультурный феномен / М.П. Гурьянова // Педагогика. 1999. № 7. С. 23–28.
2. *Диагностика изменений в образовании* : сб. ст. / под ред. Г.Н. Прохунтовой. Томск, 2002. 191 с.

3. Воронина, Г.А. Дидактические основания отбора содержания образования в профильных классах / Г.А. Воронина. М., 2003. 181 с.

4. Дудникова, Т.В. Проектирование и реализация адаптивного индивидуального учебного плана профильного образования выпускника сельской школ : дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Дудникова. Барнаул, 2004. 214 с.

5. Гурьянова, М.П. Теоретические основы модернизации сельской школы России : дис. ... д-ра пед. наук / М.П. Гурьянова. М., 2001. 412 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ТРЕБОВАНИЕ РЫНКА ТРУДА К ПОДГОТОВКЕ РАБОЧИХ КАДРОВ

С. Ю. Бордовская

Томский государственный педагогический университет

Центральным ядром компетентностного подхода в образовательной практике выступает понятие **ключевой компетенции**. По мнению Э. Ф. Зеера, ключевые компетенции – общая способность личности, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы [1. С. 17].

Разделяя точку зрения Ю. А. Читаевой, примем следующую трактовку данного понятия: **ключевые компетенции** – интегрированный результат образования, представляющий способности человека к эффективному решению определенного класса социально-профессиональных задач, возникающих в деятельности современного специалиста, независимо от профессии и специальности [2. С. 144].

Ключевые компетенции профессионала «задаются» основными заказчиками системы профессионального образования – работодателями, государством и обществом и отражают актуальные потребности и интересы всех субъектов рынка труда [3. С. 109].

Современный рынок труда характеризует высокая инновационная динамика и гибкость. Рабочая сила, или способность к труду, выступая

на рынке труда в качестве «особого» товара, обладает потребительной стоимостью. Иными словами, обладает набором свойств, которые могут представить определённую ценность, инвестиционную привлекательность для работодателя, в зависимости от фактической результативности и требуемого уровня качества рабочей силы [4. С. 8].

Современная сфера экономики и производства претерпела серьезные изменения, среди которых следует выделить основные, а именно:

- стал коротким жизненный цикл продукта;
- конкуренция потребовала быстрой смены технологий;
- изменения становятся постоянными;
- власть на рынках берет потребитель;
- непредсказуемость структуры делового цикла не позволяет делить его на составляющие [5].

Такие изменения в социально-экономических условиях производства требуют высокого уровня квалификации специалистов, определённых личностных качеств, индивидуального стиля деятельности.

В настоящее время на развивающихся предприятиях Томской области и всей России востребована рабочая сила, имеющая не только высокую квалификацию, но и профессионально трудовую и социально-экономическую культуру.

Е. В. Локотникова выделяет следующие квалификационные требования, предъявляемые рынком труда к рабочему (ремесленнику):

- типичная работа по профессии: самостоятельно или вдвоём (только в случае крупных заказов в группах);
- самостоятельное планирование и подготовка выполнения работы;
- самостоятельная организация труда, профилактика несчастных случаев и техника безопасности;
- выдвижение оригинальных идей и их осуществление;
- согласование сроков и содержания заданий с другими рабочими (ремесленниками);
- самостоятельная оценка стоимости заказа клиента;
- обдумывание и осуществление работы (принятие решений в конкретной ситуации);
- выполнение любого вида работ на рабочем месте данного предприятия [6. С. 56].

Данные требования являются отражением профессиональной деятельности рабочего.

Выходя на рынок труда, выпускники оказываются в условиях жесткой конкуренции. Важнейшими требованиями к молодому рабочему становится не только овладение суммой знаний, сколько мобилизация знаний, умение быстро реагировать в изменяющихся условиях современного производства, ориентированность на результат, инициативность, умение работать в команде, социальная мобильность, способность своевременно реагировать на социально-экономические изменения.

Анализ тенденций рынка труда рабочих кадров позволил обратить внимание на следующий момент – у выпускников профессиональных учебных заведений зачастую отсутствуют навыки и способы поведения на рынке труда. Это обусловлено следующими особенностями положения выпускников профессиональных училищ и лицеев: молодые рабочие «не обладают сколько-нибудь значительным опытом профессиональной деятельности, опытом взаимоотношения с другими людьми в процессе производства. Нередко их притязания к условиям труда, включая и его оплату, не соответствующие их реальному вкладу в конечные результаты труда всего коллектива, приводят к конфликтным ситуациям. Все это существенно снижает их уровень конкурентоспособности на рынке труда.

На признаки падения спроса в экономике работодатели первым делом отвечают сокращением найма молодых работников. А поскольку уровень квалификации обычно повышается с опытом работы благодаря доступу к возможностям профессионального роста на рабочем месте, молодые люди зачастую оказываются на рынке труда в особенно невыгодном положении. Далеко не случайно, что молодежь сегодня составляет более трети всех безработных» [7].

В условиях динамично развивающейся экономики, сокращения сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда возникает необходимость социально-экономической адаптации молодежи, которая включает в себя «формирование стремления к качественному труду, положительное отношение к изменениям на производстве, умение работать в коллективе, инициативность и ответственность, развитие предпринимательских способностей» [7].

Также решение проблемы социально-экономической адаптации выпускников, по мнению Г.В. Спиридоновой, затруднено несбалансированностью рынка труда и комплиментарного с ним рынка образовательных услуг: «в прошедшее десятилетие темпы развития рынка

образовательных услуг существенно отставали от темпов развития рынка труда, в том числе и в силу отсутствия должного внимания к нему со стороны государства и органов управления в целом. В результате структура подготовки выпускников в профессиональных учебных заведениях оказалась не вполне соответствующей структуре потребностей рынка труда, качество специалистов в ряде отраслей экономики продолжает оставаться невысоким. Особенно отстают в своем развитии учебные заведения начального и среднего профессионального образования» [8. С. 22]. В результате выпускники начальной профшколы обнаруживают неумение перестроить имеющуюся квалификацию и профессиональный опыт в соответствии с новыми социально-экономическими условиями, сталкиваются с трудностями, при вступлении в трудовую жизнь, и подвергаются риску остаться без работы.

Подтвердим это высказывание статистическими данными тенденций трудоустройства выпускников учреждений начального профессионального образования Томской области за последние 10 лет:

**Сведения о трудоустройстве выпускников
образовательных учреждений НПО Томской области с 2000 до 2009 г.**

Год выпуска	Трудоустроено, %	Поступили на учебу, %	Призваны в ВС РФ, %	Не трудоустроены, %	Декр. отпуск, %
2000	53,4	25,1	11,5	5,4	4,6
2001	54,2	24,9	12,4	5,1	3,4
2002	54,5	24,9	10,7	5,2	4,7
2003	55,1	22,6	12,0	5,9	4,4
2004	56,0	22,5	9,7	7,4	4,4
2005	57,3	21,4	10,9	5,5	4,9
2006	54,4	22,0	10,2	8,0	5,4
2007	60,1	19,2	7,5	7,9	5,3
2008	59,0	17,3	7,7	9,1	6,8
2009	51,1	18,3	12,5	11,6	6,5

Данные таблицы показывают, что процент выпускников, не трудоустроенных по профессии подготовки после окончания обучения, колеблется от 5,1 (в 2001 г.) до 11,6 % (в 2009 г.).

Опрос выпускников, не трудоустроившихся по своей профессии после окончания обучения помог выявить причины, затруднившие трудоустройство выпускников. На вопрос: «С какими трудностями Вы столкнулись при поиске работы?», респонденты дали следующие ответы: не нравились условия труда, его содержание, размер заработной платы, не удалось установить взаимоотношения с коллегами, руководством предприятия на рабочем месте, не устраивал трудовой статус.

Из ответов респондентов следует вывод, что, став субъектом рынка труда, молодые рабочие не готовы к сотрудничеству с работодателем, не имеют навыков ведения переговоров, предложения себя в качестве полноправного партнёра, незнание трудового законодательства, не умение аргументировать свои требования к условиям найма. Эти навыки особенно необходимы выпускникам начальной профшколы для успешного трудоустройства.

Эффективное поведение на рынке труда предполагает формирование особых (тоже рыночных) стратегий поведения человека в качестве наемного работника, когда рабочая сила (совокупность профессиональных компетенций, опыта) превращается в «товар», продвижение которого становится функцией самого работника. Это требование, как правило, не указывается работодателями, поскольку оно не в полной мере отвечает его интересам. Однако умение правильно (и выгодно) заключить контракт с работодателем, навыки поиска работы в случае необходимости ее сменить и т.д. сегодня становятся важнейшим условием адаптации человека в мире труда [3. С. 118–119].

Это обстоятельство предопределяет важность процесса социально-экономической адаптации выпускников профессиональных учебных заведений к рынку труда. Для системы начального и среднего профессионального образования это означает необходимость существенного повышения качества профессиональной подготовки учащихся, формирования у них таких социальных качеств, как умение работать в команде, активность, предприимчивость, инициативность, коммуникабельность, стремление к совершенствованию, ответственность и т.д. [8. С. 34].

Таким образом, анализ рынка труда и требований, предъявляемых работодателями, к молодым рабочим позволяет сделать вывод, что адаптации выпускников на рабочих местах будет способствовать сформированность *социально-трудовых компетенций*, а конкретно, ее про-

явления в трудовой сфере (умения анализировать ситуацию на рынке труда, владение этикой трудовых взаимоотношений и т.д.), это даёт нам право выделить социально-трудовые компетенции, как приоритетные, для выпускников начальной профшколы.

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. М., 2005. 126 с.
2. Формирование ключевых компетенций учащихся на основе национальных стандартов профессионального образования (Европейский Союз и Россия) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 284 с.
3. Бобиенко, О. М. Ключевые компетенции профессионала: взгляд работодателей республики Татарстан / О. М. Бобиенко // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России : сб. докладов по материалам III Всероссийской научно-практической Интернет-конференции (25–26 октября 2006 г.). Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2006. Кн. 1. 260 с.
4. Петрова, С. Е. Образовательные и профессиональные стандарты в системе обеспечения качества рабочей силы / С. Е. Петрова, М. А. Шестаков // Профессиональное образование. 2009. № 4. С. 8–10.
5. Сошникова, А. В. Ключевые компетенции и результаты образования как главные целевые установки в реализации ФГОС ВПО [Электронный ресурс] / А. В. Сошникова. Режим доступа: http://www.scientific-notes.ru/result_search.php
6. Локотникова, Е. М. Педагогические основы подготовки молодежи к ремесленному труду в системе начального профессионального образования: на материале г. Москвы : дис. ... канд. пед. наук / Е. М. Локотникова. М., 2002.
7. Российская наука: тенденции и перспективы // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. 2002. № 21 (177). С. 72.
8. Спиридонова, Г. В. Социально-экономическая адаптация выпускников учебных заведений начального и среднего профессионального образования к рынку труда : дис. ... канд. эконом. наук / Г. В. Спиридонова. М., 2001.

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ХОРЕОГРАФИЕЙ НА СТАНОВЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

М. В. Волознева

Томский государственный педагогический университет

Танец является одним из самых древних видов искусства. Существует он столько, сколько существуют люди, и будет существовать всегда.

Танец – это уникальный язык общения, передачи чувств, эмоций, прекрасная возможность самовыражения, повышения самооценки, а также очень эффективный способ поддерживать отличную форму. Заниматься танцами может любой человек, и каждый находит в танце для себя что-то особенное. Танец, как любой вид физической активности, приносит свои результаты, если заниматься им регулярно и интенсивно. Танец – это создание образа и перевоплощение, другие миры и разные жизни. Это слияние с музыкой, яркие сильные чувства, красивые отношения [3. С. 158].

Танцы – это просто приятно. Это способ отвлечься от повседневных забот и отдохнуть, снять напряжение, поправить настроение и душевное состояние, физически размяться, кроме того это и возможность невербального общения.

Во все времена люди танцевали, танцуют и будут танцевать. Раньше умение танцевать было обязательным атрибутом жизни, особенно у богатых и знатных людей, причем они предпочитали определенные виды танцев. Простой народ танцевал в свое удовольствие на всевозможных празднествах и гуляниях. В наше время для танцев нет практически никаких ограничений – полная свобода выбора. Смешиваются и переплетаются любые стили из разных стран и поколений.

Вообще, танец возник из разнообразных движений и жестов, связанных с трудовыми процессами и эмоциональными впечатлениями человека от окружающего мира. Почти все важные события в жизни первобытного человека отмечались танцами: рождение, смерть, война, избрание нового вождя, исцеление больного. Танцем выражались моления о дожде, о солнечном свете, о плодородии, о защите и прощении. Движения постепенно подвергались художественному обобщению, в результате чего сформировалось искусство танца, одно из древнейших проявлений народного творчества. У каждого народа сложились свои танцевальные традиции [2. С. 138].

В современном же мире очень модно быть красивым, спортивным и для этого существует очень много различных способов. Помимо спортзалов, бассейнов, многие предпочитают танцы. Для многих, занятия танцами не просто физические упражнения для укрепления здоровья, это жизнь. Для некоторых людей танец – это и работа.

Почему же люди занимаются хореографией? Прежде всего, танцы полезны для здоровья. Те нагрузки, которые мы получаем, оптимальны

для сердца, сосудов, мышц и суставов тела. А крайне низкая травматичность таких занятий позволяет вовлечения в них множества людей. Занятия танцами формируют правильную осанку и положительно сказываются на состоянии позвоночника. Танцуя, мы делаем свою походку красивой и изящной. Человека с красивой походкой видно издалека. Таким человеком любят, им восхищаются.

Занимаясь хореографией, ты становишься более открытым и уверенным в себе. Вместе со свободой в движениях, ты обретаешь психологическую свободу: свободу в общении и свободу мышления. Танцы помогают избавиться от большинства комплексов и стереотипов. Систематические занятия танцами помогают научиться «слышать» музыку, отлично разбираться в ней. Вместе с тем формируется хорошее чувство ритма. В танце происходит и открытие себя, своих возможностей.

Когда ты танцуешь, все остальное просто перестает существовать: танец, ритм, музыка целиком захватывает тебя и уносит далеко от каких-либо проблем. Кроме того, постигая танцевальное искусство, мы лечим и совершенствуем свою душу. Прикосновение к миру танца делает нас чувствительными к тончайшим струнам искусства в целом, раскрывает тайну человеческой души, омолаживает наши сердца. В ходе одного научного исследования было обнаружено, что больше всего долгожителей встречается среди людей, которые на протяжении всей своей жизни занимаются танцами. Занятия танцами это далеко не простое увлечение – танцы требуют много практики и усердной работы. Но если у вас есть немного таланта, желания и упорства, вы можете добиться даже самого невозможного.

Размышляя об искусстве танца, можно прийти к определенным выводам: занятие танцами (хореографией) позволяет освоить комплекс психологических качеств:

1. Нравственные качества – вежливость, честность, оптимизм, трудолюбие.
2. Коммуникативные качества – общительность, доброжелательность.
3. Волевые качества – целеустремленность, выдержка, самообладание.
4. Интеллектуальные качества – воображение, изобретательность, ясность и логичность мышления.

В заключении важно отметить, что как бы вы не были увлечены танцами, и какие бы вы перед собой цели не ставили, всегда будет оставаться что-то, что вы должны будете делать кроме ваших занятий танцами

(например, учеба, работа по дому, помощь родным и близким и т.д.). Даже если вы планируете стать профессиональным танцором, не забывайте, что по-настоящему интересным человеком вы станете только при наличии разносторонних знаний и интересов.

Научный руководитель: О. В. Лингевич.

Литература

1. Худеков, С. Н. Всеобщая история танца / С. Н. Худеков. М. : Эксмо, 2009. 626 с.
2. Баглай, В. Е. Этническая хореография народов мира / В. Е. Баглай. М. : Феникс, 2007. 416 с.
3. Пасютинская, В. А. Волшебный мир танца / В. А. Пасютинская. М. : Просвещение, 1985. 223 с.
4. Бекина, С. И. Музыка и движение / С. И. Бекина, Т. П. Ломова. М. : Просвещение, 1984. 288 с.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕТНИХ СКАУТСКИХ ПАЛАТОЧНЫХ ЛАГЕРЕЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ АССОЦИАЦИИ СКАУТОВ ТОМСКОЙ ОБЛАСТИ)

А. А. Гайфулин

МОУ Дом детского творчества «Созвездие»

Общепризнанно, что именно детский лагерь является одним из самых эффективных способов воздействия на ребёнка при условии грамотного его проведения. В России впервые скаутские лагеря появились в начале XX в., однако в силу исторических обстоятельств до конца 1980 гг. – начала 1990 гг. они были запрещены, поскольку монополия на проведения детских лагерей была у государства. Между тем во всём мире организации, работающие с детьми, создают собственные лагеря и всячески их поддерживают.

Так, признаётся, что во многом благодаря детским и молодёжным организациям, использующим в качестве главного метода в своей работе летние лагерные программы, удалось сохранить «русскость» и пре-

дотворить «денационализацию» у поколений российской эмиграции, родившихся за рубежом. Детям и подросткам в силу своего возраста и психологических особенностей чрезвычайно важно общение сверстниками, и как показывает опыт, наиболее эффективный путь освоения ими новых идей и идеалов, норм жизни – через непосредственное участие в жизни, построенной на этих нормах среди своих сверстников, повседневно следующих этим нормам.

Самой удобной формой для воспитательного детского лагеря является игровой палаточный лагерь, поскольку дети полностью находятся в специально организованной среде, вне непосредственного влияния родителей и улицы. Имеется возможность направленного педагогического воздействия на ребёнка непрерывно, причём в условиях, когда он во многом освобождается от стереотипов «городской жизни» и открывается навстречу всему новому. Ребёнок, приехав в лагерь, психологически готов «принять новые правила игры», и от профессионализма организаторов лагеря зависит, какие новые формы поведения освоит ребёнок за время пребывания в лагере [1. С. 33].

Проведения лагеря именно в палаточной форме требует, конечно, определённых умений, опыта и средств, однако первый очевидный плюс это стоимость его проведения и возможность вовлечения как можно большего количества детей-скаутов. Ассоциация скаутов Томской области совместно с МОУ ДОД ДДТ «Созвездие» за 6 лет своего существования организует пятый палаточный лагерь. Общее количество детей лагеря составляет около 100–120 человек. Количество взрослых составляет около 10–12 человек, из которых один является инструктором, один повар и один начальник смены, а остальные лидеры отряда, также взрослым активно помогают старшие дети которые едут в лагерь бесплатно и даже за хорошую работу могут, получить небольшую оплату. Стоимость лагеря составляет символическую сумму около 1 000 руб., рассматривалась возможность полной отмены оплаты, но пришли к общему мнению, что даже небольшая оплата за лагерь является определённым стимулом пребывания ребёнка в лагере как для самого ребёнка, так и для его родителей.

Исходя из общих принципов проведения от каждого лагеря к следующему накапливался определённый опыт и более углубленное содержание проведение лагерных смен. В целом детально рассматривая детский палаточный лагерь можно выделить следующие компоненты

его воспитательной и образовательной составляющей: 1) социальные компоненты; 2) педагогические компоненты; 3) психологические компоненты.

Социальные компоненты можно определить таким понятием как общинный характер жизни детей. Преобладание в детях идей социального равенства, коллективизма идеи социальной справедливости. Дело в том, что подростковому возрасту, ранней юности свойственны острое чувство справедливости, сострадание к страждущим, желание всеобщего счастья и альтруизм. Социальный статус отходит на вторые места все вместе находятся в одинаковом положении. Также можно отметить общую идею мессианства России её определённую роль, которая также озвучивается в детях-скаутах о том, что им определена особая роль в своей стране они вместе смогут её сделать лучше.

Из педагогических факторов на первое место можно поставить, конечно же романтику пребывания в палаточном лагере, романтика самой формы организации лагеря включая естественно-природные условия. Это и жизнь в палатке и самостоятельное (под присмотром взрослых) приготовление пищи на военно-полевой кухни и ночные романтические посиделки у костра с пением песен и рассказыванием жизненных историй. Следующие педагогические факторы (очень созвучные с романтическим компонентом) – это игра и обрядность. Соответствующие лагерные действия (например, ежедневная лагерная линейка) сопровождается ритуалами и празднеством, стимулируя ребёнка к определённым поступкам. Также отдельно можно выделить процесс инициации, т.е. неоднократное по мере внутреннего роста ребёнка в лагере переход его на более высокую ступень, что выражается в получении внешних знаков отличия (шевроны, нашивки специальностей, разного цвета галстуки и т.д.) [2. С. 6]. Среди устойчивых педагогических факторов можно выделить и способы деятельности. Конкретным выражением способов деятельности является метод проектов, включающий в себя такие технологии, как: коллективный выбор цели и коллективное обсуждение смены; общее решение об основных, ключевых моментах её проведения; сборы на которых подводятся общие итоги и т.д.

К психологическим факторам относят повышенную эмоциональность подростков которая при правильном педагогическом воздействии позволяет ребёнку чувствовать себя творцом всего происходящего. Второй психологический фактор – характер отношений, включающий

себя отрядную и патрульную систему. Третий фактор – возрастные особенности подростков главные составляющие которых выступают альтруизм, креативность, коллективизм.

В общую характеристику скаутского палаточного лагеря необходимо включить сам скаутский метод, его идеологию и учитывать о том, что дети приезжая в лагерь уже знакомы как члены организации и являются более сближенными, что позволяет говорить о более высокой воспитательной эффективности скаутского палаточного лагеря.

Литература

1. Александров, Р. В. За Россию! Будь готов! Опыт работы общественных движений и объединений в области патриотического воспитания / Р. В. Александров. Воронеж : Кор-Норд, 2007. 120 с.

2. Богуславский, М. В. Детское движение в России: между прошлым и будущим : монография / М. В. Богуславский. Тверь : Научная книга, 2007. 112 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Т. В. Гаранина

Томский государственный педагогический университет

Жизнь похожа на дерево, а **родители** не нижняя ступенька, **родители** – это корень, без которого не будет ствола, не будет зеленеющих ветвей. Без корня – это дерево умрет.

К. Л. Левин

В психологии семейных отношений современными психологами выделяется концепция дублирования родительских свойств, которая предполагает, что человек учится выполнять мужскую и женскую роль в значительной мере от своих родителей и неосознанно использует в своей семье модель отношений родителей [2. С. 2]. Разделяются неблагополучные семьи на конфликтные, кризисные и проблемные.

Неблагополучная – это такая семья, которая характеризуется низким состоянием психологического комфорта внутри семейного пространства. Такая семья не удовлетворяет полностью или частично потребность

членов семьи в эмоциональной поддержке, чувстве безопасности, ощущении ценности и значимости своего «я», эмоциональном тепле и любви. Конфликтные семьи характеризуются тем, что во взаимоотношениях партнеров и детей есть сферы, в которых интересы, потребности, намерения и желания членов семьи часто приходят в столкновение, порождая сильные и продолжительные отрицательные эмоциональные состояния [3. С. 89].

Смысл родительской любви представляет собой совокупность всех психологических актов, возникающих в сознании человека благодаря любви. Значение родительской любви для человека есть только одна из зон того смысла, который она приобретает в контексте какой-либо жизненной ситуации или события. Таким образом, значение любви матери и любви отца для ребенка различно.

Особенно ярко это проявляется на ранних этапах развития ребенка, так как взаимоотношения с отцом не столь интенсивны, как с матерью, и отец не играет той всеохраняющей и вселюбящей роли, которая принадлежит матери. Специфика любви отца и матери определяется гендерными различиями и более поздним возникновением института отцовства по сравнению с институтом материнства. Различие в физиологических и психологических особенностях женщин и мужчин обуславливают различия в их поведенческих проявлениях. Таким образом, при исследовании феномена родительской любви необходимо учитывать специфичность любви отца и любви матери, особенно влияние данных сторон родительской любви на развитие личности ребенка, а также их взаимодополняемость.

Любовь матери безусловна, она любит ребенка таким, каков он есть. Любовь отца более взыскательна, он гордится реальными достоинствами и успехами ребенка. Человеку необходимы обе стороны родительской любви, ему важно, чтобы его объективно оценивали за реальные жизненные достижения, но не менее важно, чтобы, безусловно, принимали и любили. Кроме того, любовь матери в большей степени обусловлена по биологическим причинам (по сравнению с любовью отца), а доминирует в ней эмоционально-чувственный компонент, тогда как у отцов преобладает социальная составляющая (рациональный компонент) родительской любви.

Однако, повышение социально-педагогической эффективности семьи и семейного воспитания возможно только в рамках успешного сочетания

материнства с активным участием женщины в трудовой общественной деятельности [4. С. 21].

После проведения исследования и математической обработки полученных данных по модифицированной методике Р.В. Овчаровой на выявление представлений о родительской любви, нужно отметить, что некоторые средние показатели по компонентам родительской любви статистически значимых связей имеют явные тенденции. Если рассматривать средние по всем группам женщин оценки по компонентам образа родительской любви и отца, и матери, самые высокие баллы оценки образа родительской любви и отца, и матери используют женщины, состоящие в официально оформленных семейных отношениях (33,7%). Самые низкие баллы (наименьшая активность в оценивании, либо оценка с использованием «отрицательных» качеств) принадлежат одиноким женщинам (12,24%). С небольшим отставанием от первой группы (32,77%) женщины, состоящие в фактических семейных отношениях; и средний показатель у одиноких матерей (21,29%). Самим автором отмечается, что в методике используются качества, как с «отрицательным», так и «положительным» знаком, которые имеют не только чисто математический анализ, но и описательный [3. С. 21].

Возвращаясь к анализу средних количественных характеристикам образа родительской любви по группам женщин можно сказать, что женщины, состоящие в официальных и фактических семейных отношениях, в оценке компонентов образа родительской любви, используют качества с «положительным» знаком и более предпочтительны. Женщины, которые находятся почти в одинаковом социальном статусе (одинокие матери и одинокие женщины), используют для оценки качества с «отрицательным» знаком [5. С. 175].

Проводя сравнительный анализ по группам, можно отметить некоторую одинаковость образа родительской любви по компонентам. Так, например, доминирование эмоционального компонента образа родительской любви отца в группе женщин с неполными семьями и у женщин, состоящих в фактических семейных отношениях. А эмоциональный компонент образа родительской любви матери характерен для одиноких женщин и состоящих в официальных семейных отношениях. Однако связь между исследуемыми группами одиноких женщин и состоящих в официально оформленных семейных отношениях существует посредством выделения когнитивного компонента образа родительской любви

отца. Поведенческий компонент образа любви матери возникает только однажды – в группе женщин с неполными семьями.

Существует связь по качествам образа родительской любви. Для всех групп женщин, кроме тех, которые состоят в фактических семейных отношениях, образ любви отца представлен в качестве «должное – необязательное», а образ любви матери для всех групп женщин, кроме тех, которые состоят в официальных семейных отношениях – «положительное – отрицательное». Таким образом, качества образов родительской любви отца и матери совпадают: у женщин, состоящих в официально оформленных («должное – необязательное») и в фактических («положительное – отрицательное») семейных отношениях [6. С. 61].

Научный руководитель: О. В. Лингевич.

Литература

1. Левин, К.Л. О семейных отношениях / К.Л. Левин. М. : Владос, 1995. 157 с.
2. Торохтий, В.С. Психология социальной работы с семьей / В.С. Торохтий. М., 1996.
3. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. 3-е изд. Екатеринбург, 2000. 208 с.
4. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. М. : Изд-во Института Психологии, 2003. 319 с.
5. Витакер, К. Полуночные размышления семейного терапевта / К. Витакер ; пер. с англ. М.И. Завалова. М. : Независимая фирма «Класс», 2004. 208 с.
6. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е.Г. Силаева. М. : Изд. центр «Академия», 2004. 192 с.

ПРОБЛЕМЫ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

А. А. Гребнев

Томский государственный педагогический университет

Инвалидность – это специфическая особенность развития личности, сопровождающаяся ограничениями жизнедеятельности в различных ее сферах. Проблемы людей с ограниченными возможностями ставят перед ними множество трудностей, поэтому они становятся отчужденной социальной группой с низким уровнем дохода и невысокими возможностями получения образования.

Физический недуг ограничивает сферу деятельности человека. Многие инвалиды, вынужденные бросить привычную работу, чувствуют себя социально неполноценными – ведь они не могут выполнять всех принятых социальных функций. Те же, кто прикован к коляске с детства, и вовсе к определенному возрасту чувствуют себя обузой.

Да человеку, прошедшему через все трудности, перешагнувшему через себя, через свои мечты, и не сбывшиеся желания, а также потерявшему все в один раз, нужна поддержка со стороны не только родных, но и государства. Понятно, что личная жизнь не сложилась или не складывается и в это время нужно оказывать еще большую поддержку, что бы у человека не возникали мысли о самоубийстве. Так же ему нужно предоставить возможность общения с такими же людьми, перенесшими все то же, что он или она. Не нужно что бы человек оставался в одиночестве ведь кому-то, это идет на пользу, а кто-то не может вернуться назад из лабиринта психологических туннелей, реабилитировать таких людей бывает просто не реально.

В первые дни после произошедшего время идет медленно, и оно дает возможность почувствовать всю боль, и ощутить весь страх, перед грядущим завтрашним днем. В это время начинается оценка своих сил. И возникают вопросы: жить ли дальше? Для чего жить? Есть ли смысл? Для кого жить? И ради чего? Возникают мысли, что ты вывалился из жизненной колыбели и отправился в не свободное плавание, и ты ограничен рамками, которые построены не тобой, но в которые ты должен втиснуться и найти себя. Ты понимаешь, что прежней жизни не будет ни когда [1. С. 102].

Кто-то просто принимает свой недуг как должное, кто-то лезет в петлю, но есть и те, которые, не смотря не на, что берут быка за рога и находят себя в сегодняшней действительности. Все те, кто нашли себя, кто не смирлся, решил жить дальше, обязаны, прежде себе, своей воли, любви к жизни, родным, близким, и чувству того, что они любимы.

Немало важную роль в реабилитации людей с ограниченными возможностями играет и государство со своими программами поддержки. Создаются центры реабилитации, горячие линии и т. д. Но всю эту поддержку нельзя ощутить в полной мере, потому что общественное сознание, сложившиеся в нашей стране еще не готово заботится о людях с ограниченными возможностями. Люди сами привыкли выживать, а не жить!

Россия – гуманистическое государство, по крайней мере, так заявлено всему миру, но не каждый гражданин готов помогать таким людям. Общество лишь только отдаленно напоминает социальное общество, хотя программы есть и работают. В прессе постоянно встречаются статьи об избиении или отборе имущества у инвалидов, о занятых парковочных местах (вроде мелочь, а если задуматься, то становятся понятно, что их не во что не ставят), да таких примеров полно. То есть получается, что государство гуманней общества.

Общественное сознание не готово, а люди с ограниченными возможностями предлагают построить «социальную модель своими руками», но их никто не слушает!

Социальная модель предлагает способ думать об инвалидности в соответствии с опытом самих инвалидов быть инвалидами. Это означает, что инвалидность порождается предубеждениями и негативными стереотипами, а также физическими и коммуникационными барьерами, искусственно возведенными в отношении инвалидов, но никак не последствиями дефектов, которыми они обладают [2].

Социальная модель была разработана при активном участии инвалидов. При этом был проанализирован огромный опыт самих инвалидов что значит быть инвалидом в современном обществе. Социальная модель провела черту, отделив дефекты, которые могут иметь люди, от инвалидности – ограничений, возведенных в отношении инвалидов современным социальным устройством общества [2].

Другими словами, социальная модель определила, что инвалиды не есть проблема! Проблема есть то, каким способом устроено общество!

Научный руководитель: О. В. Лингевич.

Литература

1. Индолев, Л. Н. Жить в коляске / Л. Н. Индолев. М. : Сопричастность, 2001. 442 с.
2. Электронный ресурс: <http://i-alive.ru/literature.html>

РАЗВИТИЕ ПРИНЦИПА ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ В ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Ю. А. Гроо

Томский государственный педагогический университет

Педагогические принципы – это основополагающие идеи и ценностные основания формирования образованной личности. На разных этапах развития общества они то становились актуальными, то теряли свою актуальность различные точки зрения на процессы обучения и воспитания. Среди важнейших принципов воспитания необходимо выделить принцип природосообразности.

В современной педагогической науке трактовка принципа исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, формировать у него ответственность за эволюцию ноосферы и самого себя [1].

Идея природосообразности зародилась в античной философии (Демокрит, Платон, Аристотель), но более глубокую разработку она получила лишь в XVIII в. Над разработкой этого принципа трудились Жан-Жак Руссо, Адольф Дистервег, но наиболее ярко и последовательно развитие принципа природосообразности можно проследить в работах таких педагогов, как Ян Амос Коменский, Иоганн Генрих Песталоцци и Рудольф Штейнер. При всех различиях в трактовке понятия природы их объединяет подход к человеку как к ее части и утверждение необходимости воспитания человека в соответствии с объективными закономерностями его развития в окружающем мире.

Чешскому педагогу-гуманисту Я. А. Коменскому (1592–1670) принадлежит заслуга разработки дидактики как особой науки. В основе его философии лежало убеждение, что все в мире движется по законам природы, и все обучение и воспитание нужно выстраивать в гармонии с этими законами. Так, Я. А. Коменский выделил четыре принципа дидактики, которые требовали познания причинных связей природы и рационально построенного закрепления знаний: наглядность, постепенность, подражание, упражнение. Учитель – «слуга природы», должен ей «подражать» [2. С. 10].

В противоположность средневековому преподаванию Я. А. Коменский противопоставил принцип природосообразности преподавания. Он основан на понимании развития учащихся и последовательного продвижения их вперед по отчетливо созерцаемым ступеням: от наглядного созерцания к пониманию; от понимания к запоминанию и выражению в речи; от речи к упражнению в действии [2. С. 46]. Такой подход к обучению и воспитанию Я. А. Коменский сформулировал в своем крупнейшем педагогическом сочинении «Великая дидактика» (1638 г.).

Следуя за философами древнего мира, Я. А. Коменский называет человека «микрокосмом», т. е. малым миром, «обнимающим собой в сжатой форме все, что расстилается во все стороны по великому миру» (макрокосму). Этот взгляд вел к признанию особых закономерностей формирования личности, тесно связанных с глобальными изменениями природы. Природное в человеке обладает самостоятельной и самодвижущейся силой. Исходя из этого, ученый формулирует как педагогическую необходимость принцип самостоятельности воспитанника в осмыслении и деятельном освоении мира [3].

Природосообразность в воспитании означала для Я. А. Коменского признание природного равенства людей. Люди наделены природой одинаково, они в равной степени нуждаются в полном умственном и нравственном развитии, которое принесет пользу человечеству. Провозглашая равенство людей от природы, Я. А. Коменский отнюдь не отрицал индивидуальности задатков каждой личности. У каждого человека есть врожденные способности, которые необходимо развивать в процессе школьного обучения. «То, из чего должна образовываться птица, свертывается в каплю и окружается скорлупой, чтобы ее легко можно было выносить в утробе и согревать при высиживании. Однако это по своему качеству содержит в себе всю птицу, потому что потом из заключенной в нем жизненной силы сформируется тело птицы» [2. С. 264].

Я. А. Коменский, отмечал, что, как в природе вся жизнь начинается с весны, так и обучение человека должно начинаться в весне жизни (детстве); утренние часы наиболее удачны для занятий, так как утро соответствует весне; все подлежащее изучению должно быть расположено так по ступеням возраста, чтобы учащимся предлагалось для изучения то, что доступно способностям восприятия.

Я. А. Коменский считал, что школы должны не учить детей чужим знаниям, а развивать собственный взгляд на мир, учить «видеть свои-

ми глазами». «Ибо, сколько на дереве ни появляется древесины, коры, листьев, цветов, плодов – все это рождается только от корня ...От корня у дерева является все, и нет необходимости приносить со стороны и прививать ему листья и ветви...» [2].

Говоря о том, что воспитание должно быть природосообразным, швейцарский педагог И. Г. Песталоцци (1746–1827) имел в виду, что оно должно строиться в соответствии с естественным ходом развития самой человеческой природы и ее развития, начинаться с младенческих лет: «Час рождения ребенка является первым часом его обучения» [4]. В отличие от своего предшественника Я. А. Коменского, стремившегося научить «всех и всему» И. Г. Песталоцци исходил из согласованности обучения с возможностями ученика.

И. Г. Песталоцци сравнивает искусство воспитателя с деятельностью садовника, который заботливо сажает и поливает растения, способствуя их произрастанию, но источник их роста и цветения заключен в них самих. Так же и воспитатель не способен вложить в человека какие-либо силы: он лишь призван позаботиться о том, чтобы беспрепятственно совершался естественный ход развития этих сил, predeterminedный самой природой.

Как и Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци признает природное равенство людей. В своем произведении «Лебединая песня» он подчеркивал, что природа «ребенка, ползающего в пыли», ничем не отличается от природы «сына князя». Этим И. Г. Песталоцци обогатил положения педагогики того времени о факторах формирования личности и гармоническом развитии всех сил и способностей человека [4. С. 21].

В основу своей теории элементарного образования И. Г. Песталоцци положил принцип подчинения профессионального образования общечеловеческому воспитанию. Разрабатывая идею о взаимосвязи воспитания, обучения и развития, И. Г. Песталоцци исходил из признания решающей роли воспитания в становлении личности. Элементарное образование подразумевает такую организацию обучения, при которой в объектах познания и деятельности выделяются простейшие элементы, что позволяет постоянно двигаться от простого к все более сложному, доводя знания детей до возможного совершенства.

Вслед за Я. А. Коменским, И. Г. Песталоцци считает, что в ребенке природой заложено стремление к деятельности, которое педагогу необходимо стимулировать. Он определяет цель обучения как возбуждение

ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку у них умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность усвоенных понятий.

Не меньший интерес представляют педагогические воззрения немецкого философа и педагога Р. Штейнера (1861–1925), основателя «вальдорфской педагогики». Вся его педагогика основывается на антропософском понимании мира, при котором духовное в человеке стремится к духовному во Вселенной. Познание духовного мира осуществляется путем непосредственной интуиции. Принцип природосообразности в понимании Р. Штейнера заключен не в признании человека частью природы, а в признании природного, духовно-душевного в человеке.

Исходя из своего интуитивно-духовно-научного мирозерцания, Р. Штейнер ставит задачей воспитания целостное развитие человека. Воспитатель должен обладать «космическим мировоззрением». Р. Штейнер пишет, что «вся современная жизнь пропитана естествознанием Нового времени... Люди даже не подозревают, что теперь представляют собой природные процессы в живом человеке – его дыхание, кровообращение, питание. Поэтому-то и пришли к тому, что даже в отношении душевного обращаются не к самому этому душевному, но рассматривают его проявления в телесной организации. Пришли к чисто внешним экспериментам над человеком» [5. С. 5].

Р. Штейнер, в отличие от его предшественников, не ограничивает принцип природосообразности лишь натуралистическими рамками. В природе человека он рассматривает, по крайней мере, не только биологические телесные компоненты, но и такие составляющие человека, как его душевная природа и духовная природа. Проявлением силы душевной субстанции педагог считает темперамент человека.

Вслед за опытом Песталоцци, который осуществлял деятельность вместе с детьми, Р. Штейнер считал необходимым стремиться к совместным действиям, чтобы избежать односторонности воспитания. «Самое важное в преподавании и воспитании совершается между душой учителя и душой ребенка... Подчас совсем не просто бывает наблюдать эти неуловимые токи, струящиеся от души учителя к душе ребенка и обратно. Для этого нужно особое видение, способное воспринять то мимолетное и тонкое, что перетекает из души в душу», – утверждает Р. Штейнер [5. С. 8].

Для формирования целостного человека учителю необходимо знать эти душевные и духовные потоки – силы, которые проявляют-

ся биоритмами, циклами. Это сходство во взглядах с Я. А. Коменским и И. Г. Песталоцци выражается в построении воспитательной деятельности на основе ритмов в жизни человека: дыхания, пульса, цикла. Основной семилетний цикл ритмов жизни, по мнению Р. Штейнера, определяет природосообразное развитие целостного человека. В начале же жизни дух, душа и тело еще не расчленены, не дифференцированы. Взаимопроникая друг в друга, они составляют одно целое. Духовное и душевное действуют в теле, влияя на обмен веществ ребенка. «У ребенка каждое душевное возбуждение непосредственно сказывается на кровообращении, на дыхании и пищеварении, всякое впечатление проникает вплоть до телесности» [5. С. 11]. Воспитание и преподавание всегда должны основываться на действительном познании существа человека, его телесной, душевной и духовной сути.

Таким образом, и Я. А. Коменский, и И. Г. Песталоцци, и Р. Штейнер под принципом природосообразности понимали развитие ребенка в гармонии с окружающей средой и его внутренним миром.

Идея принципа природосообразности широко распространилась в педагогике XVIII–XIX вв. Попытки разработать на ее основе теории воспитания получили общее название педагогического натурализма, частными проявлениями которого явились популярные в конце XIX – начале XX в. различные педагогические концепции.

Развитие наук о природе и человеке в XX в. существенно обогатило содержание принципа природосообразности воспитания.

Педагогический принцип природосообразности нашел отражение во многих педагогических концепциях, в том числе и современных теориях обучения и воспитания.

Заложенную природой основу человека следует сохранить и приумножить, для этого педагог помогает ребенку в развитии и совершенствовании. Через процесс обучения и воспитания на основе принципа природосообразности осуществляется умственное и духовное совершенствование.

При выделении принципа природосообразности в качестве ведущего в процессе образования и воспитания детей следует отобрать все лучшее из того, что он в себя включал за всю историю своего существования, одновременно расширяя понимание этого принципа до пределов, соответствующих современному пониманию природы и соответствующего отношения к ней.

Идея сообразности человека с природой возникла в древности и получила свое дальнейшее развитие в трудах педагогов и философов. Реализация принципа означает, что в процессе обучения необходимо достигнуть полноценной активности каждого ученика в усвоении знаний, умений и навыков. Принцип пронизан стремлением развивать творческие силы и способности каждого обучаемого на основе глубокого знания индивидуальных особенностей, духовного мира, интересов, устремлений, способностей и возможностей личности.

Свод естественных законов природы включает в себя требования к развитию в ребенке качеств, дарованных ему природой, а также формирования в нем качеств и черт, усиливающих его гуманистическое начало. Природа требует особого подхода к воспитанию в человеке трудолюбия, осуществления его развития в общении, соответственно, привития ему чувства уважения и любви к природе, к людям, к семье, способствует укреплению физического и духовного развития. Последнее предполагает воспитание у ребенка осознанного стремления к сохранению и продлению жизни, формирования у него потребности в здоровом образе жизни, в сохранении и приумножении здоровья, к занятиям физическими упражнениями.

Научный руководитель: канд. пед. наук Н.Л. Винниченко.

Литература

1. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин и др. М. : Академия, 2002. 576 с.
2. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский ; под ред. А. И. Пискунова. М. : Педагогика, 1982. Т. 1. 655 с.
3. Джуринский, А. Н. История образования и педагогической мысли : учебник для вузов / А. Н. Джуринский. М. : Владос-Пресс, 2004. 400 с.
4. Песталлоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталлоцци ; под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. М. : Педагогика, 1981. Т. 1. 333 с.
5. Штейнер, Р. Методика обучения и предпосылки воспитания / Р. Штейнер. М. : Парсифаль, 1994. 80 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

А. А. Еська

Томский государственный педагогический университет

Сегодня ребёнок в школе проводит большую часть своего времени. День проходит при непосредственном общении с учителем. Естественно говорить о том, что состояние педагога сказывается на состоянии учащихся. Учебная успешность ученика напрямую связана и с профессионализмом педагога, и с его личностными качествами. Ребёнку любого возраста хочется иметь в наставниках доброго и внимательного учителя, который всегда готов поддержать и выслушать. Но всегда ли может педагог соответствовать тем высочайшим требованиям, которые предъявляет ему общество?

В психологической литературе закрепился термин, очень точно характеризующий труд педагога – «эмоциональное выгорание» [1]. Он свидетельствует об эмоциональной перегруженности учителей, что сопровождается высоким риском заболеваний, влияет на эффективность профессиональной деятельности, вносит негативные моменты во взаимоотношения между учениками и преподавателями в процессе передачи и развития интеллектуального и социального опыта.

Но возможно эта проблема больших городов и больших школ? Увы, эта проблема присуща и маленьким сельским школам, хотя у педагогической деятельности в условиях села есть своя специфика. Сельская жизнь имеет более размеренный, чем город ритм, давние традиции, моральные устои, внимательное отношение к отдельному человеку – всё это можно отнести к положительным моментам. Учителя сельских школ имеют возможность более тесно, чем городские учителя, знать и учитывать семейные условия школьников, характер взаимоотношений со взрослыми, интересы детей. На селе все знают друг друга, сильнее развит социальный контроль над учебной и трудовой деятельностью. Учитель в сельской местности работает с разными поколениями одних и тех же семей, является ведущей фигурой в организации культурно-массовой деятельности, пользуется уважением. Круг общения в деревне

ограничен численностью населения, поэтому общение строится на коллективных переживаниях, общей радости и заботе.

Но у всякой медали, как известно, есть две стороны и любой сельский учитель расскажет вам о том, что на селе он не всегда имеет возможность получить современную методическую помощь, далеко не во всех школах есть психологи, у учителей мало времени на методическую подготовку, его «съедает» своё натуральное хозяйство (без которого семье на селе не прожить), что в совокупности отрицательно влияет на профессиональную деятельность.

Далее мы должны признать, что условия жизни основной массы жителей села в существенной мере уступают городским, тем, что она ограничена в своей доступности к современной культуре и науке, тяжелее труд, хуже жилищные условия, ниже уровень бытового и медицинского обслуживания, идёт разрушение социальной инфраструктуры села и воспитательные возможности деревенского социума существенно снижаются. В данных условиях основным средством духовного выживания является сельская школа. Пока есть в селе школа – есть село, если уничтожить школу, то село умрёт само, тихо, но наверняка.

Таким образом, поскольку одним из основных социальных факторов развития сельского ребёнка является школа, на сельского учителя падает большая эмоциональная нагрузка, связанная с более продолжительным ежедневным общением, что позволяет предположить более выраженное проявление синдрома эмоционального выгорания у сельских учителей по сравнению с их городскими коллегами.

Более 70% от общего числа школ в России – это сельские школы, их двери продолжают открываться, учителя встречают своих питомцев, образование России – это залог прогресса и благосостояния сельского населения, значит, в интересах страны помогать им не просто выживать, но и процветать. Так что же может помочь сельскому учителю выживать, развиваться, процветать? А вместе с ним его ученикам, школе, селу? Прежде всего личностные качества педагога, те качества, которые позволяют ему не только остаться в профессии, но и быть в ней успешными.

Не вызывает сомнения, что любая профессиональная работа, помимо физических и психологических особенностей имеет основанием личностные качества, содействующие успеху деятельности человека. Педагог должен обладать определённой суммой каких-то высоких личностных качеств, без которых нет успеха педагогической работы.

Опираясь на опыт педагогических семей, можно говорить со всей определённой – истинного педагога всегда характеризует интерес к жизни. Дети в школе «съедают» равнодушных педагогов, они их не переносят. Интерес к жизни – основное условие работы с детьми, это условие эффективности воспитания, так как воспитание ориентировано на формирование способности быть счастливым, а в основе такой способности лежит принятие жизни как самого великого и ценного подарка природы. Именно поэтому дети так любят молодых педагогов, хотя те казалось бы ничего ещё толком и не умеют, но у молодости есть та заразительная жажда жизни, которая так созвучна детскому мировосприятию. В школе или умей быть счастливым, или ты будешь инородным телом в детской среде, которая самым естественным путем «выдавит» тебя из своей среды, а может быть и просто раздавит.

Ко второй личностной характеристике, способствующей педагогической успешности, можно отнести всё тот же интерес, но уже не ко всему сущему, а к себе подобным. И если мы относим себя к людям, значит, это должен быть всеобъемлющий интерес к человеку. Внимание ко всем проявлениям его души, с искренним признанием прав другого человека на самобытность, на несходство с другими людьми. Это решает довольно болезненный вопрос «любви к ребёнку». Нельзя любить сотни людей, с которыми приходится работать в течение своей профессиональной жизни, но, имея интерес к человеку, работать с множеством детей легко, если обеспечена профессиональная компетентность. К этому пункту можно отнести и необходимость педагога интересоваться вопросами психологии, так как эта наука как ни одна другая помогает «рассказать душу» другого человека.

И к третьей важной личностной характеристике можно отнести всё тот же интерес, но уже не столько к человеку, сколько к трудам его, то есть к культуре. Имеется в виду широкая палитра интересов ко всему, что создано человечеством за время его существования. Интерес к культуре педагога важен прежде всего тем, что формирует и у детей пристальное внимание к данным фактам, происходит корректирование привычного содержания жизни в согласии с достижениями мировой культуры. Данная характеристика личности особенно важна для сельских учителей, если ими упускается этот момент для себя, то он самым губительным образом влияет на детей. Обозначенные личностные характеристики являются базовыми [2]. Но для того, чтобы сберечь

физическое, психологическое здоровье, необходимо владеть профессиональными качествами. Л. Д. Столяренко к таким качествам относит:

- наличие потребности и умений общения, общительность, коммуникативные качества;
- гибкость, оперативно-творческое мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения;
- умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении; умение управлять собой, своим психологическим состоянием, своим телом, голосом, мимикой, умение управлять настроением, мыслями, чувствами, умение снимать мышечные зажимы;
- умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих действий;
- хорошие вербальные способности: культура, развитость речи, богатый лексический запас, правильный отбор языковых средств;
- владение искусством педагогических переживаний, способных повлиять на учащихся в требуемом направлении и др.

Безусловно, что все перечисленные личностные качества не заменяют профессионализма, но, тем не менее, их влияние основательно.

Личностные характеристики людей приходящих в профессию играют не последнюю роль в формировании синдрома профессионального выгорания. Но вопрос об основных причинах эмоционального выгорания открыт, выгорание – результат несоответствия между личностью и работой, увеличение этого несоответствия повышает вероятность возникновения выгорания [3].

Для людей, которые уже занимаются педагогической деятельностью или намерены ею заниматься, важны поддержка и внимание, профилактика и коррекция данного явления. Подходов много, но наиболее распространенным средством является непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, повышение его квалификации. Ещё одно важное условие состоит в наличии разделения между работой и домом, между профессиональной и частной жизнью. Выгорание усиливается, если границы между ними стираются (как раз именно это и происходит у педагогов сельских школ в силу специфики их положения), работа не должна занимать большую часть жизни. Для педагогического благополучия необходимо ограничивать работу пределами разумного и не позволять работе влиять на домашнюю жизнь [4].

В заключение хотелось бы сказать, что сельский учитель является референтным лицом, как для ученика, так и для его родителей, с которыми ему приходится общаться чаще, чем городскому. Сельский педагог испытывает высокую нервно-психическую нагрузку, именно сельским учителям в большей степени, чем городским, свойственно общее ухудшение состояния, которое начинает затрагивать круг неформального общения. Значит, ему жизненно необходимо расширять круг своих интересов, потому что как подсказывает нам практика «спасение утопающих дело рук самих...».

Научный руководитель: О. В. Лингевич.

Литература

1. Трунов, Д. Г. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме / Д. Г. Трунов // Журнал практического психолога. 1998. № 8. С. 84–89.
2. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. М. : ИИД «Филин», 1996. 427 с.
3. Колесников, Л. Ф. Резервы эффективности педагогического труда / Л. Ф. Колесников. Новосибирск, 1995. 246 с.
4. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. М., 1996. 308 с.

МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ

В. С. Ефремов

*Томский областной институт повышения квалификации
работников образования*

Школа сегодня стремительно меняется, пытается попасть в ногу со временем. Главное же изменение в обществе, влияющее и на ситуацию в образовании, – это ускорение темпов развития. А значит, школа должна готовить своих учеников к той жизни, о которой сама еще не знает. Поэтому сегодня важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить таким важным умением, как умение учиться. По сути, это и есть главная задача новых образовательных стандартов, это и есть главный принцип метапредметного подхода в обучении, которые призваны реализовать развивающий потенциал общего среднего образования.

Метапредметный подход обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности. По-мнению А. А. Кузнецова, метапредметные (компетентностные) результаты образовательной деятельности – способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов.

Метапредметность как принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности обеспечивает формирования целостной картины мира в сознании ребёнка. При таком подходе у учащихся формируется подход к изучаемому предмету как к системе знаний о мире, выраженном в числах и фигурах (математика), в веществах (химия), телах и полях (физика), художественных образах (литература, музыка, изобразительное искусство) и т. д.

Уровни интеграции содержания учебного материала могут быть разные. Самый высший уровень, на котором соприкасаются все учебные предметы, отражает взаимосвязи «человек – общество – природа». На этом уровне рассматриваются всеобщие связи, регулируемые всеобщими законами. Это философский уровень. Раскрытие его – общая задача гуманитарно-эстетического, общественно-исторического и естественнонаучного циклов предметов.

Следующий уровень – общий, включающий системы, законы, методы функционирования систем общепредметного уровня, внутри систем «природа», «общество», «предметный мир». Ему предшествует внутрипредметный уровень интеграции. Каждый из этих уровней имеет возможности для формирования метазнаний, метаспособов, метадеятельности.

Возможности формирования метадеятельности заложены в ряде методик, подходов и технологий:

- развивающее обучение Эльконина – Давыдова;
- мыследеятельностная педагогика;
- коммуникативная дидактика;
- эвристическое обучение;
- логико-смыслового моделирования;
- школа М. Щетинина и др.

Метапредметный подход обеспечивает целостность общекультурного личностного и познавательного развития и саморазвития ребенка, преемственность всех ступеней образовательного процесса, лежит в основе организации и регуляции любой деятельности ученика независимо от ее специально-предметного содержания. Для реализации принципа метапредметности можно использовать технологии:

- самостоятельные учебные предметы в учебном плане;
- метапредметный компонент в содержании учебного курса («Экология и диалектика» Л. Тарасова);
- эпистемотека (эпистемология – наука о знании и его основаниях. Занимается вопросами: «Возможно ли познание?», «Как мы знаем то, что знаем?»);
- детско-взрослые научно-промышленные комплексы.

Метапредмет – учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала. Метапредметы – это новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов, это учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала, каковыми являются метазнание, метаспособы, метадеятельность.

В науке и педагогической практике все больше сторонников находит мыследеятельностная педагогика (Ю.В. Громыко), которая является продолжением теории развивающего обучения В.В. Давыдова. Она направлена на формирование столь важного сейчас теоретического мышления и универсальных способов деятельности. Идея состоит в том, что дети исследуют принципы построения их мышления в процессе порождения новых знаний, самоопределения в проблемной ситуации с помощью особых курсов – метапредметов. Блок метапредметов надстраивается над преподаванием традиционных учебных предметов. В этом блоке у учащихся формируются метазнания и метаспособы. В качестве метапредметов Ю.В. Громыко были выделены: «Знание», «Знак», «Проблема», «Задача».

Разработка надпредметных программ может стать одним из перспективных направлений инновационной деятельности образовательных учреждений, поскольку содержание этих программ может и должно учитывать особенности конкретной школы – социальной среды, состава учащихся, потенциала педагогического коллектива.

Однако перегруженность современного содержания образования далеко не всегда позволяет включить в учебный план дополнительные предметы, поэтому рекомендуем использовать в рамках предметных курсов метапредметные темы (Пространство и время, Мир как система систем, Знание – незнание, Пространство и время, Модель – способ – рисунок, Порядок и хаос и т.д.) или включать метапредметные темы в предметную тему урока: например, при изучении темы «Свойства воды» исследуется и метатема «Порядок и хаос», при изучении темы «Уравнение» – метатема «Гармония», а также использовать метапредметные задания (Образ, Идея, Закономерность, Задача, Знак, Опыт, Сочинение, Конструкция, Счастье, Любовь, Здоровье и т.п.).

Содержание учебного материала и форма, в какой он преподносится учащимся, должны быть таковы, чтобы формировать у них целостное представление видение мира и понимание места и роли человека в нем, чтобы получаемая учащимися информация становилась для них личностно-значимой. Например, если при изучении темы «Второй закон Ньютона» ученикам задать вопрос «Что было бы, если бы в законе вместо ускорения стояла скорость?», ученики придут к выводу, что тогда все будет определяться сиюминутным воздействием. Прошлое не будет влиять на настоящее, а настоящее на будущее, что мир без инерции – это мир, где нет причинно-следственных связей. Без инерции наш мир просто не смог бы существовать. И если бы люди еще на школьной скамье приобщались к этой истине, то и в обществе, по-мнению автора модели школы «Экология и диалектика» Л. В. Тарасова, «...не появлялись бы горе-руководители, требующие, чтобы все изменилось немедленно, в соответствии с их сиюминутными указаниями. Никто не выдвигал бы таких требований – ведь они вступали бы в противоречие с законами природы».

В последние годы в дидактике появилось новое направление: метапроектное обучение (К. Ю. Колесина), источниками которого могут являться: метод проектов; крупноблочная организация учебного процесса; проблемное обучение; исследовательское обучение, задачный (а не заданиевый) подход, межпредметная интеграция, включая ее транс- и кросс-интеграционные варианты.

Механизмом развития метадеятельности может стать система инновационных творческих проектов. При их создании у учеников формируются понятия, факты, идеи, законы, общие для всех наук, развивается

способы, действия, которые они приобретают в процессе обучения, появляется привычка мыслить и действовать в соответствии с принципами метапредметности, т.е. происходит интеграция знаний, приобретается опыт творческой деятельности.

Принцип «метапредметности» состоит также в обучении школьников общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом (Ю. Громыко). Это составление ментальных карт, деревьев понятий, кластеров, денотатные графы, схем «фишбоун» (рыбы косточки – технология «за и против»), различные техники графические модели знания, приемы сворачивания информации (конспект, таблица, схема) и пр.

В рамках Госстандарта нового поколения в систему учебных действий включены личностные, метапредметные и предметные результаты, описаны требования к ним, даны учебные задачи и ситуации. Метапредметные образовательные результаты предполагают, что у учеников будут развиты: уверенная ориентация в различных предметных областях за счет осознанного использования при изучении школьных дисциплин философских и общепредметных; владение основными общеучебными умениями информационно-логического характера, умениями организации собственной учебной деятельности, основными универсальными умениями информационного характера, информационным моделированием как основным методом приобретения знаний, широким спектром умений и навыков использования средств информационных и коммуникационных технологий для сбора, хранения, преобразования и передачи различных видов информации, базовыми навыками исследовательской деятельности, проведения виртуальных экспериментов, способами и методами освоения новых инструментальных средств, основами продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, самый трудный предмет при реализации новых образовательных стандартов – это сам учитель, изменение его менталитета, его подходов к структуре и проведению урока. Для этого необходима серьезная работа институтов повышения квалификации, методических служб различного уровня. Цели и задачи школы кардинально меняются, мы уходим от чисто знаниевой парадигмы к личному развитию ребенка. И поэтому должны не просто учить решать задачи по физике,

а показывать действие основных физических законов, например закона Ньютона в жизни, объяснять, как может ребенок применить полученные знания по химии и биологии, зачем нужна геометрия и алгебра. И тогда у наших детей появится главное: желание и смысл учиться.

Литература

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М. : Просвещение, 2008.
2. Электронный ресурс: <http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub/standart/>
3. Словарь-справочник по педагогике / автор-составитель В. А. Мижериков ; под ред. П. И. Пидкасистого. М., 2004. С. 197.
4. Валькова, Г. Логико-смысловые модели – дидактическая многомерная технология / Г. Валькова, Ф. Зайнуллина, В. Штейнберг // ДИРЕКТОР ШКОЛЫ : науч.-метод. журн. для рук. учеб. заведений и органов образования. 2009. № 1. С. 49–54.
5. Громыко, Ю. В. Метапредмет «Знак» / Ю. В. Громыко. М., 2001. 285 с.
6. Громыко, Н. В. Метапредмет «Знание» / Н. В. Громыко. М., 2001. 540 с.
7. Громыко, Ю. В. Метапредмет «Проблема» / Ю. В. Громыко. М., 1998. 376 с.
8. Колесина, К. Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / К. Ю. Колесина. Ростов н/Д. : ЮФУ, 2009. 35 с.
9. Кузнецов, А. А. О школьных стандартах второго поколения / А. А. Кузнецов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. № 2. С. 3–6.
10. Ковалева, Г. С. Модель системы оценки результатов освоения общеобразовательных программ [Электронный ресурс] / Г. С. Ковалева, Э. А. Красновский, К. А. Краснянская, О. Б. Логинова, О. А. Татур. Режим доступа: www.standart.edu.ru
11. Федорова, С. Ш. Технология присвоения метазнаний [Электронный ресурс] / С. Ш. Федорова. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/100689/>
12. Фоменко, И. А. Создание системы формирования нового содержания образования на основе принципов метапредметности [Электронный ресурс] / И. А. Фоменко. Режим доступа: fomenko.edusite.ru/p35aa1.html/
13. Хуторской, А. В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования / А. В. Хуторской // Педагогика. 1999. № 7. С. 15–22.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

С. В. Захарцев

Томский государственный педагогический университет

Ребенок, каким бы он ни был, прежде всего, уникальная личность. И, несмотря на особенности развития, он имеет равные с другими деть-

ми права. На Западе идеи инклюзивного образования появились и стали активно развиваться в конце 60-х гг. XX в. В нашей стране внедрению инклюзивного образования способствовали демократические преобразования начала 1990-х гг.

Первый термин, принятый в России для обозначения идеи включения детей с особенностями развития в сообщество обычных сверстников, был «интеграция». В последние годы в работах зарубежных ученых термин «интеграция» стал применяться для обозначения попыток механистического объединения детей, без учета всей специфики сопровождения этого процесса. Сейчас все чаще стали употреблять термин «инклюзия». **Инклюзивное образование** дает возможность всем детям с особенностями развития в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, в дошкольной и школьной жизни. **Включающее образование** обладает ресурсами, направленными на стимуляцию равноправия обучающихся и их участия во всех аспектах жизни коллектива, а также направлено на развитие у всех детей способностей, необходимых для общения.

Инклюзивное образование базируется на восьми принципах:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

В настоящее время в нашей стране рынок образовательных услуг для детей с особыми возможностями здоровья чрезвычайно ограничен. Традиционной формой обучения детей-инвалидов остаются специализированные (коррекционные) образовательные учреждения. Особенно остро стоит вопрос о внедрении инклюзивного воспитания детей дошкольного возраста. Это связано с дефицитом мест в системе дошкольного образования, низкой оплатой труда педагогов, низкой социальной культурой и терпимостью населения к лицам, имеющим особенности

в развитии. Следовательно, инклюзия ребенка с особыми возможностями здоровья в образовательное учреждение должна основываться на совместных усилиях педагогов, родителей, работников управления образования и социальной защиты.

Такой опыт совместной деятельности реализуется на базе МДОУ «Детский сад № 312 комбинированного вида» г. Красноярск. Данное учреждение ориентировано на лечение и реабилитацию детей с малыми затихающими формами туберкулёза. В МДОУ существуют группы оздоровительной и компенсирующей направленности. Воспитанники группы компенсирующей направленности № 7 «Фиалка» помимо туберкулезной интоксикации имеют тяжелую речевую патологию. К тому же в группе есть дети с задержкой интеллектуального и нередко психического развития (8 детей), дети-инвалиды (3 ребенка), дети с синдромом двигательной расторможенности (2 ребенка), один ребенок со стрессом аутического спектра.

Анализ результатов диагностики детей данной группы и практический опыт, основанный на реализации программ, показывают, что у детей не сформированы все компоненты языковой системы: фонетика, лексика, грамматика. Воспитанники соматически ослаблены, часто болеют, имеют хронические заболевания. В таких условиях необходим комплексный подход к коррекции речи, укреплению здоровья и развитию детей.

Для достижения коррекции и компенсирующего развития речи у детей с тяжелой речевой патологией в ДОУ используются следующие направления обучения: практическое усвоение лексических и грамматических средств языка; коррекция и развитие правильного произношения, включающее в себя: воспитание артикуляционных навыков, формирование звукопроизношения, слоговой структуры, фонематического восприятия; подготовка к обучению грамоте, овладение элементами грамоты; развитие навыков связной речи; развитие познавательных процессов.

В работе с детьми используется как групповая, так и индивидуальная формы работы. Групповые занятия предусматривают реализацию общеобразовательной и коррекционной программы. Индивидуальная же работа направлена на развитие речевых и неречевых функций, постановку звуков.

Для оказания всесторонней квалифицированной помощи детям с особыми возможностями здоровья в штате МДОУ, кроме педагогического

персонала, представлены: врач-педиатр, медицинская сестра, инструктор по физическому воспитанию, педагог-психолог, учитель-логопед, педагог-хореограф и др. Совместно со всеми специалистами для каждого ребенка разрабатывается и осуществляется индивидуальная программа развития.

Комплексный подход в коррекции речевых отклонений ребёнка дает положительные результаты. На протяжении 2005–2010 гг., согласно результатам итоговой речевой диагностики (по методике Р.А. Кирьяновой) [1] и заключениям ПМПК, достигнут высокий уровень сформированности фонематического слуха, звукового анализа и синтеза (93 %), развития связной речи (87 %), лексико-грамматических категорий (91 %), словаря (89 %), звукопроизношения (92 %) у выпускников группы компенсирующей направленности.

Следует особо отметить, что в рамках реализации комплексной целевой программы «Создание и функционирование здоровьесохраняющей среды ребёнка в ДОУ» В.И. Усакова, отработаны эффективные приемы и методы индивидуальной оздоровительной работы с детьми, основанной на тесном сотрудничестве со взрослыми. Реализация программы включает следующие направления работы: диагностика, полноценное питание, система закаливания, организация двигательной активности, создание представлений о здоровом образе жизни, коррекционная работа, лечебно-профилактические мероприятия, Олимпийское воспитание. В основу понимания здоровья положено единство физического, психического и психологического здоровья, резервы которого за счет компенсаторных возможностей детского организма и психики становятся безграничными.

Освоение диагностических приемов позволяет осуществлять мониторинг физического и психического развития каждого ребенка, и тем самым проектировать индивидуальную траекторию его развития. В этой работе хорошим подспорьем является использование компьютерных технологий.

Использование компьютера в логопедической и коррекционной работе способствует активизации непроизвольного внимания, повышению мотивации к обучению, расширению возможностей работы с наглядным материалом, что позволяет достигать поставленных целей и решению задач на логопедических занятиях и, в целом, оптимизирует коррекционно-образовательную работу учителя-логопеда.

Немаловажной проблемой в инклюзивных группах является совмещение интересов детей здоровых и с особенностями развития. Это непростой процесс, который требует знаний и усилий педагогов. Необходимо знание методик. В инклюзивном детском саду очень важно, что и дети, и родители, и команда специалистов – это, прежде всего партнеры. В инклюзивных детских садах специалисты очень много проводят времени внутри группы. Занятие построено на взаимодействии внутри. Основная идея – наладить хорошую социальную жизнь детей. Приоритетом в работе с особыми детьми являются, скорее всего, не конкретные знания и навыки, а самочувствие и развитие личности.

Важно учитывать потребности не только детей с дефицитами физического и психического развития, но и одаренных воспитанников. Поэтому необходимо создать такие условия каждому ребенку, где могли бы раскрыться его творческие способности. С этой целью в МДОУ № 312 организованы: кружок по спортивным танцам, секции по шахматам и шашкам; кружок «Юный исследователь» и др. Воспитатели и педагоги находят такие виды занятий, которые интересны всем детям.

Таким образом, сегодня оптимальным вариантом является сохранение и совершенствование существующей сети коррекционных организаций образования с параллельным развитием интегрированного (инклюзивного) образования. При этом центры психолого-медико-социального сопровождения (например, такие как центр «Сознание» Октябрьского района г. Красноярска) могли бы выполнять функции учебно-методических центров, обеспечивающих оказание методической, консультационной и коррекционной помощи педагогическим работникам дошкольных учреждений и общеобразовательных школ, которые занимаются воспитанием и образованием детей с особыми возможностями развития.

Научный руководитель: Н. В. Байгулова.

Литература

1. Электронный ресурс: www.wikipedia.ru

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Т. В. Иванова

Прокопьевский горно-технический колледж

им. В. П. Романова

По отношению к образованию обострились внешние вызовы, на которые уже нельзя не обратить внимание. В области образования происходят радикальные изменения, связанные с формированием новой парадигмы, ориентированной на личность обучаемого.

Ведущая идея – переосмысление роли и места предметной подготовки в педагогическом образовании. Акцент переносится с овладения предметом как главной целью на владение предметом как средством развития ученика. Только при активной позиции ученика в учебном процессе он становится субъектом полноценного развития.

Стержневой проблемой становится формирование ценностных ориентаций учащихся как значимых общекультурных компетенций и качеств конкурентоспособного специалиста, среди которых одним из важных является саморазвитие.

Если раньше от специалиста требовались прежде всего лояльность, исполнительность, аккуратность, дисциплинированность и профессиональная компетентность, то сегодня – самостоятельность, способность к переобучению и риску, к осмысленному и динамичному поиску нестандартных целевых и ценностных приоритетов профессиональной активности.

Каждый ученик независимо от своих способностей и индивидуальных особенностей успешен. Есть индивидуумы с невероятной тягой к познанию, им все равно как, лишь бы получать знания. Другие недостаточно мотивированы на учебную деятельность. Возможно им неинтересно учиться так, как их учат.

Цель современного образования – создать условия для саморазвития учащихся, условия, в которых им захочется стать лучше, в которых будет работать внутренняя мотивация: хочу потому, что интересно.

В свете этой проблемы возникает новое понимание места и роли учителя.

Совместить четкость требований с позитивным отношением к учащимся в целом редко кому удается. Необходимо найти новые способы взаимодействия, построить отношения с аудиторией так, чтобы там было больше места сотрудничеству, взаимопониманию, взаимообогащению.

Задача преподавателя состоит не в том, чтобы судить о «лучшем» ответе, а предложить своим ученикам все меню. Они сами попробуют и сами выберут, что им больше по вкусу. Именно в этом состоит роль учителя, которую в западных методиках называют фасилитатор.

Насколько изменился мир вокруг нас, настолько же неизменными остаются методы преподавания в наших вузах. Зачастую используется инструктивно-командный подход. Попытка выдвинуть на первый план предметное обучение не позволяет сформировать у студентов ценностные приоритеты. К сожалению уровень сформированности ценностных ориентаций и способности к саморазвитию не является критерием качества современной системы образования.

За последние десятилетия резко возросла цена ошибок, значительное число которых уходит своими корнями в учебный процесс.

Особенно остро обнаружилась декларативность многих положений, лежащих в основе организации системы профессионального образования в нашей стране. Как правило, эти положения, правильные по форме, совершенно не отражают возросших требований производства к качеству подготовки специалистов.

К числу таких положений относятся утверждения о необходимости шире внедрять в учебный процесс последние достижения научно-технического прогресса, о всемерном содействии раскрытию творческих способностей учащейся молодежи и т. д. Они либо не наполняются конкретным содержанием, либо реализуются фрагментарно, объективно способствуя сбоям в учебном процессе.

Представляется, что по крайней мере ряд таких ошибок связан с углубляющимся противоречием характерным для российской системы высшего образования – между ростом требований, предъявляемых к конкурентоспособному специалисту и традиционной методикой преподавания.

Анализ динамики развития систем знаний, получаемых в сфере образования, позволяет выделить следующие задачи: основоположение системы знаний, предполагающее переосмысление мировоззренческих

установок, на которых строиться методика преподавания, становление системы знаний, т. е. создание методической, организационной, лабораторной базы и т. д. для продуктивного изучения новых мировоззренческих установок, эксплуатация системы знаний, означающая проведение учебного процесса на новой методической, организационной и т. д. базе; устранение противоречивости в системе знаний, что связано с накоплением нового опыта, не согласующегося с традиционной методикой преподавания.

С этой точки зрения смысл профессиональной подготовки учителя заключается в формировании у него способности самостоятельно решать поставленные задачи образования на основе рефлексии собственной педагогической деятельности и личности.

Необходимость формирования умений, обеспечивающих готовность учителя к рефлексии, диктуется задачами, которые должны решаться в системе профессионального образования: подготовка специалистов, заинтересованных в постоянном саморазвитии, самовоспитании, самосовершенствовании профессиональной компетентности.

Преподаватели в силу консервативности, присущей педагогической деятельности, в целом еще являются носителями традиционной авторитарной педагогики, что ярко проявляется в их оценочной деятельности.

Практически все моменты поведения педагога на занятии носят оценочный характер, и в определенной степени формируют знания, навыки и личность учащегося.

Проблему проверки и оценки знаний, к сожалению, сводят только к диагностике ЗУНов, в то время как ответа на главный вопрос системы оценивания как личностных так и учебных достижений учащихся не существует. Сегодня не учитывается степень личностного продвижения учащегося, т. е. успехи конкретного учащегося по отношению к уровню его достижений на предшествующем этапе обучения.

Необходимо строить систему оценивания на принципах отличных от тех, что практикуются в российских школах. Пока невооруженным глазом видно: стоит предоставлять учащимся больше свободы в выражении своего мнения, именно путем сравнения и сопоставления позиций помогать делать правильные выводы, формировать компетенции не вслед, а в процессе передачи информации.

Ценно не только приобретение опыта, но и рефлексия, способствующая определению уровня личных достижений учащихся и перспектив

дальнейшего роста, что способствует формированию адекватной самооценки учащихся, учит их быть успешными членами общества.

Студенты овладевают знаниями лучше, если их познавательная деятельность имеет рефлексивное сопровождение.

Для эффективной оценочной деятельности необходимо минимизировать субъективное отношение преподавателя к учащимся; снизить долю авторитарности и принуждения; создать условия для того, чтобы учащийся мог сам контролировать и оценивать свои знания; отказаться от оценивания результатов «зазубривания», деятельности по образцу; перейти к инновационным измерителям результатов обучения, которые будут обеспечивать оценку компетентностей; отказаться от ориентации на «среднего» ученика, оценивать фактор личного продвижения учащихся; уменьшить количество традиционных письменных и устных проверок и перейти к аутентичным формам оценивания.

В раздел современных технологий оценивания входят: рейтинговая, тестовая технология, портфолио. Студентам изучение таких технологий позволяет: развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности; учиться поощрять активность и самостоятельность; уметь ставить цели, планировать и организовывать собственную деятельность; содействовать индивидуализации образования учащихся; стимулировать и поддерживать учебную мотивацию; определять образовательные результаты; грамотно определять трудности в усвоении материала.

Квалифицированным может быть признан такой специалист, который «рефлексирует границы приложения своей профессиональной деятельности» и понимает, что требует от него современная ситуация, видит изменения, которым он должен подвергнуть свою деятельность [1. С. 89].

Педагогическое мастерство учителя заключается в том, чтобы ученики не чувствовали интеллектуального или психологического давления в процессе обучения. Тогда и для преподавателя и для студентов их класс станет местом совместного интеллектуального труда и взаимообогащающего общения.

Литература

1. Звонников, В. И. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособие для студ. вузов / В. И. Звонников. 3-е изд., испр. М. : Изд. центр «Академия», 2006. 192 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. С. Киндяшова

Томский государственный педагогический университет

Компетентностно-ориентированное профессиональное образование – это реакция профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия, на процессы, появившиеся вместе с рыночной экономикой. Компетентностный подход в профессиональном педагогическом образовании – это своеобразный ответ на вызовы времени, его проблемы, в котором происходит, прежде всего, становление индивидуальности, свободной личности [1, 2]. Данный подход, применительно к российской теории и практике образования, помимо собственных понятий, предполагает опору на понятийный и методологический аппарат из уже сложившихся научных подходов (системного, междисциплинарного, деятельностного, «ЗУНовского», личностно-ориентированного, когнитивного и аффективного).

Компетентностный подход предполагает глубокие системные преобразования в образовательном процессе педагогического вуза, затрагивающие преподавание, содержание, оценивание, образовательные технологии, связи высшего образования с другими уровнями профессионального образования. Основная идея этого подхода заключается в том, что главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. При этом компетентностный подход не отрицает значения знаний, но акцентирует внимание на способности использовать полученные знания.

В связи с реализацией компетентностного подхода современная система образования должна быть ориентирована на подготовку компетентных специалистов, получивших, кроме всего прочего, фундаментальное политологическое и правовое образование, обладающих целостной

системой гражданско-правовых качеств, позволяющих осознавать себя как активного субъекта политико-правовой жизни. Важное место в реализации этих задач отводится правовому образованию, которое заняло достойное место среди приоритетов образовательной политики.

В свою очередь, сфера правового образования нуждается в компетентных педагогах-правоведах. Таким образом, актуальной педагогической проблемой является подготовка высококвалифицированных специалистов, бакалавров и магистров в сфере правового образования на основе компетентного подхода, активно внедряемого в профессиональное педагогическое образование.

Преимущество компетентного подхода в подготовке педагогов-правоведов заключается в том, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в структуре и содержании учебного плана педагогического образования по профилю «правовое образование». Компетентностная модель педагога-правоведа, ориентированного на сферу профессиональной деятельности, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда, что обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда.

Благодаря реализации компетентного подхода в подготовке будущих педагогов-правоведов, они получают не только профессиональные ЗУНы (что для академического подхода – главное и практически единственное), но и способность применять эти знания, а также умения и личностные качества для успешной деятельности в области правового образования (т.е. приобретут компетенции). В связи с этим, компетентный педагог в сфере правового образования будет подготовлен к деятельности в педагогической и культурно-просветительской сфере, к научно-исследовательской, методической и проектной деятельности, а также к управленческой работе в правоохранительных органах и юридических консультативных организациях.

Здесь следует отметить, что сегодня педагогические вузы не перешли к реализации образовательного процесса на основе компетентного подхода в полном объеме, и рано говорить о полноценно работающих компетентностно-ориентированных технологиях, и, тем более понятно, что это не раз станет темой отдельного исследования. На данном этапе с полной уверенностью можно говорить об ожидаемых результатах от внедрения рассматриваемого подхода, а именно об усвоенных знаниях, умениях, навыках и, что главное – об освоенных компетенциях.

Исходя из понимания профессиональной компетентности как владения, обладания человеком соответствующими компетенциями [3] можно говорить о том, что у педагога-правоведа, обладающего профессиональной компетентностью, должны сформироваться следующие компетенции: общекультурные, профессиональные (общепрофессиональные, педагогические, предметные).

В результате внедрения компетентностного подхода на основе федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования, будущий педагог правового образования должен приобрести такие общекультурные компетенции, как: владение культурой мышления; умение логически и аргументировано строить устную и письменную речь; владение основными способами, методами и средствами получения, хранения, переработки информации, работы с компьютером, как средством управления информацией.

Однако для успешного осуществления профессиональной деятельности в обучении будущего педагога-правоведа при внедрении компетентностного подхода основной акцент будет делаться на становлении профессиональных компетенций, к которым относятся общепрофессиональные, педагогические и предметные (правовые) компетенции.

Среди общепрофессиональных компетенций можно назвать осознание социальной значимости своей будущей профессии, владение основами речевой профессиональной культуры, способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности.

Главными профессиональными компетенциями в области педагогической деятельности выступают: способность реализовать учебные программы по правовым предметам; готовность применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса; способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся.

Перечисленные общепрофессиональные и педагогические компетенции будут формироваться за счет педагогической, психологической, методической подготовки будущих педагогов-правоведов с обязательным использованием современных, в том числе информационных методов и средств обучения, компетентностно-ориентированных технологий.

Параллельно с формированием профессиональных педагогических компетенций должно происходить и становление предметных компетенций в области правоведения, так как только при освоении предметных ЗУНов и компетенций педагог будет подготовлен к реализации конкретного вида профессиональной деятельности, т. е. осуществлению правового образования. К предметным (правовым) компетенциям педагога-правоведа относятся: умение получать, перерабатывать и анализировать правовую информацию; способность осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры; способность применять нормативные акты при реализации правового обучения и воспитания; способность соблюдать права и свободы человека и гражданина; готовность толковать различные нормативные правовые акты; навык консультирования участников образовательных отношений по правовым вопросам и применения правовых знаний для регулирования правоотношений в сфере образования.

Формирование предметных компетенций происходит при освоении специальных правовых дисциплин, которые должны преподаваться в современном педагогическом вузе также путем внедрения компетентностного подхода. Его реализация должна предусматривать широкое использование активных и интерактивных форм проведения занятий по специальным правовым дисциплинам (решение, разбор правовых практико-ориентированных ситуаций, задач, открытых и закрытых учебных правовых заданий, составление правовых документов с использованием правовых баз данных, электронных, в том числе авторских, учебно-методических комплексов).

В результате формирования педагогических и предметных компетенций педагог-правовед будет способен преподавать правовые дисциплины на необходимом теоретическом и методическом уровне, способен управлять самостоятельной работой обучающихся, а также эффективно осуществлять правовое воспитание. Современный педагог правового образования будет оптимально подготовлен к решению задач профессиональной педагогической деятельности. Такими задачами, в частности, являются: организация обучения и воспитания в сфере правового образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям учащихся; использование возможностей образовательной среды, в том числе с применением информационных технологий;

изучение возможностей, потребностей, достижений учащихся в области правового образования.

Педагог-правовед, получивший профессиональное образование на основе компетентного подхода, будет специалистом достаточно высокой квалификации, профессионалом в педагогической, правоохранительной и консультативной деятельности, что соответствует требованиям к мобильности современных компетентных специалистов.

Литература

1. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.* // Бюллетень Минобразования РФ. 2002. № 2.

2. *Компетентностная модель современного педагога* / О. В. Акулова, Н. Ф. Родионова, А. П. Тряпицына. СПб. : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2007. 158 с.

3. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика / А. В. Хуторской. СПб. : Изд. дом «Питер», 2001.

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВНЕШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ¹

В. В. Лобанов

Томский государственный педагогический университет

Педагогическая категория «воспитательное пространство» пока не имеет строго определенных рамок значений для конкретных типов образовательных учреждений, вследствие чего понятийное наполнение этого термина весьма широко. Пожалуй, одним из первых исследователей, осуществивших сравнительный анализ различных подходов к воспитательному пространству, стала профессор Н. Л. Селиванова.

Согласно Н. Л. Селивановой, в начале 2000-х гг. в российской педагогике доминировали три точки зрения на сущность воспитательного пространства, воспринимавшие его как: педагогически целесообразно организованную среду, окружающую отдельного ребенка или множество детей (Л. И. Новикова); часть среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни (Ю. С. Мануйлов);

¹ Исследования ведутся в рамках финансируемого научного проекта РФФИ 11-06-00160.

динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемую усилиями коллективных и индивидуальных социальных субъектов, выступающую интегрированным условием личностного развития человека (Д. В. Григорьев) [1]. Прослеженная корреляция между понятиями «среда» и «пространство» требует проявить педагогическое понимание среды.

С точки зрения педагогической психологии этого же периода, образовательная среда является сложным по структуре целостным образованием, включающим разноплановые компоненты (в том числе имеющие психологическую природу), например такие, как внутренняя направленность учреждения, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и учителей [2]. Как мы видим, в этом определении не обозначен субъектный характер деятельности участия детей в образовательных процессах.

В более поздних работах по педагогической психологии в качестве характеристики образовательной среды уже прослеживается субъектность позиции ребенка. Например, В. И. Панов определяет образовательную среду как педагогически организованную систему условий, влияний и возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, что обеспечит активную позицию учащихся в образовательном процессе, их личностное развитие и саморазвитие [3]. Ценности справедливо понимаются В. И. Пановым как результат целенаправленной педагогической деятельности, однако, исходя из контекста, указанную деятельность уместнее рассматривать не как образовательную, а как воспитательную, но конкретизированную в задачах обучения, воспитания и развития детей.

Целесообразно сравнить определение *образовательной* среды, предложенное В. И. Пановым, с родственным и более ранним определением Н. Е. Щурковой. Н. Е. Щуркова, разрабатывая теорию педагогической технологии, квалифицировала уже *воспитывающую* среду как совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его развитие и содействующих его вхождению в современную культуру. Легко заметить, что смысловое содержание авторских позиций однородно, и В. И. Панов лишь дополняет определение Н. Е. Щурковой целевым блоком потребностей личности. Абсолютизируя, можно гово-

речь о том, что воспитывающая среда отличается от образовательной лишь непроявленностью субъектности. Действительно, образование, понимаемое сегодня как услуга, предполагает учет интересов потребителей услуги. Воспитание же традиционно имеет социальную направленность, то есть цели воспитания задаются обществом в большей мере, чем цели образования. Это, на наш взгляд, ведет к частичной утрате ребенком в воспитывающей среде собственной субъектной позиции, что недопустимо в гуманистической парадигме. Иными словами, понимая среду как совокупность влияний, есть основания говорить о пространстве как возможности свободного странствия.

Таким образом, мы приходим к мысли о правомерности обозначения пространства через среду, а также к необходимости субъектно-ориентированного определения воспитательного пространства для гуманистической педагогической практики. Заметим, что содержательная сторона проблемы во многом была выявлена ранее, например, в работах уже упоминавшейся Н. Е. Щурковой. Интересно, что она подразделяет воспитывающую среду на предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное окружение [4], а слово «окружение» уже перекидывает смысловой «мостик» между средой и пространством.

Позиция Н. Е. Щурковой перекликается с мнением В. А. Ясвина. Этот ученый предложил наиболее общее из представленных определений среды как системы влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [5. С. 44]. Формулировка В. А. Ясвина, вероятно, охватывает большинство пониманий, но применимость данного определения затруднительна именно в связи с его широтой. В частности, позиция В. А. Ясвина, по нашему мнению, выводит понятие пространства за границы педагогической теории.

Несмотря на обилие теорий и концепций, до настоящего времени понятия «образовательное (воспитательное) пространство» и «образовательная (воспитывающая) среда» не получили однозначного толкования. Мы солидарны с позицией профессора И. В. Мелик-Гайказян, объясняющей это противоречивым восприятием взаимосвязи образования и воспитания в современной отечественной традиции [6. С. 54], хотя, казалось бы, ФЗ «Об образовании» жестко зафиксировал широкое

понимание образования как совокупности обучения, воспитания и развития. Вышеизложенное позволяет утверждать, что теория средового подхода в отношении образовательного и воспитательного пространства продолжает развиваться, и даже ведущие ученые, занимающиеся данной проблематикой, еще не сформировали общепринятого понимания. Например, известный педагог-исследователь Ю. С. Мануйлов в 1997 г. определял воспитательное пространство как часть среды [7. С. 36], но уже в 2004 г. посчитал, что такая трактовка неверна: «Пространство служит материалом моделирования систем, комплексов, сред. Среда же предназначена для моделирования реальных процессов жизнедеятельности и управления процессом становления личности» [8].

Еще не устоявшаяся терминология, однако, успела войти в моду среди руководителей и разработчиков различных программ, концепций и стратегий развития, и побудила их вкладывать в понятие «воспитательное пространство» собственные смыслы и содержание. К примеру, в концепции воспитательной работы Дворца творчества детей и юношества г. Петрозаводска воспитательное пространство понимается как совокупность развивающих сред творческих коллективов [9]. Воспитание, как мы видим, подменяется здесь развитием и саморазвитием, что соответствует западной, но не отечественной традиции, а их целевая направленность и вовсе не обозначена. Создается впечатление, что целевой блок, по мнению авторов, «самоочевиден», а потому и не требует специального обоснования. Подобный подход неверен с точки зрения как классической, так и современной педагогики. О кажущейся очевидности целевых установок иронически отзывался еще С. И. Гессен, замечая, что они нелегко поддаются формулировке именно по причине их видимой несомненности [10. С. 25].

В этой связи закономерно возникает вопрос об источниках формирования целевых установок образования. Известный исследователь Б. С. Гершунский писал, что высший уровень целеполагания неизбежно предполагает выход за пределы педагогических критериев в широкую социальную сферу, которая только и может служить надежной основой оценки эффективности образовательной деятельности [11]. При этом мы убеждены, что и сама педагогическая практика в немалой степени формирует целевые устремления детей, подростков и молодежи. Таким образом, правомерно говорить о взаимовлиянии целей и аксиологии общества.

Ценностно-целевые общественные установки являются исторически обусловленными, и многие из них получили непосредственное отражение в воспитательном пространстве современных учреждений. Профессор Г.Н. Прозументова в этой связи писала, что сам инновационный процесс развития образования породил необходимость перехода к открытому пространству как организационной форме образования, в которой человек мог бы влиять на свое образование, «распоряжаться» им [12. С. 245], т.е. занимать субъектную позицию.

Заметим, что в условиях личностно ориентированного обучения дети проявляют дифференцированный уровень субъектности. Как указывал В.М. Лизинский, в образовательном учреждении «одним уготована роль активных строителей себя и пространства вокруг себя, другие становятся потребителями...» [13. С. 51]. Задача дополнительного образования – уменьшить количество таких потребителей, а значит, в учреждениях необходимо создать условия, способствующие проявлению у возможно большего числа детей субъектной позиции, умения принимать решения в ситуации выбора [14. С. 18]. Пространство в этом случае более гуманистично, чем среда: уже семантически среда скорее осредняет и опосредует личность, то есть влияет на человека в большей степени, чем он на среду. Пространство же предполагает возможность «странствия», где целеполагание и определение траектории саморазвития ложится на плечи образующегося субъекта.

В этой связи концепция пространства учреждения дополнительного образования должна отражать саму специфику внешкольной работы, направленной на гармоничное сочетание и удовлетворение интересов детей, родителей, педагогов, общества в целом, а также повышение субъектности обучающихся. В контексте внешкольной работы мы предлагаем рассматривать воспитание в широком понятийном смысле, включая в него развитие детей, и употреблять применительно к дополнительному образованию словосочетание «воспитательное пространство». Заметим, что собственно образование из практической работы учреждения не уходит, оставаясь, в соответствии с ФЗ «Об образовании», его основной деятельностью. Аналогичным образом, в рамках системно-деятельностного и средового подходов, образовательная работа является ведущим и системообразующим фактором выстраивания образовательной среды внешкольного учреждения. Если рассматривать образовательную среду в широком смысле (как совокупность всех образовательных воздействий

на личность), то приведенная интерпретация адекватна для детских учебных заведений всех типов. Однако современное понимание образовательной среды не позволяет в полной мере проявить субъектный характер учебно-воспитательного процесса и историческую преемственность целевых установок дополнительного образования, наиболее ярко проявившихся в деятельности внешкольных многопрофильных учреждений.

Особенности работы изучаемых учреждений, таким образом, могут быть выявлены через выделение воспитательного пространства как части образовательной (в широком смысле) среды, что естественным образом подчеркивает субъектность, социальную направленность, социализирующий потенциал внешкольного многопрофильного коллектива. Возможность «странствия» по многочисленным направлениям деятельности, построение и реализация ребенком собственной образовательной траектории также специфичны для пространства многопрофильного учреждения. Немаловажно, что в воспитательном пространстве воспитатель и воспитываемые (а не воспитуемые) являются, хотя и не в равной степени, субъектами гуманистичного учебно-воспитательного процесса. Также гуманизации дополнительного образования в определенной степени способствовала и современная концепция «рынка образовательных услуг», сделавшая необходимым максимальный учет потребностей и запросов ребенка при выстраивании образовательной практики. Данная приоритетность также должна получить отражение в сформировавшемся воспитательном пространстве учреждения дополнительного образования. Вышеизложенное позволяет предложить следующее определение: воспитательное пространство многопрофильного внешкольного учреждения является частью образовательной среды, в которой реализуются потребности детей и педагогически целесообразные задачи их воспитания и развития. Поясним, что понимание пространства как части образовательной (а не воспитывающей) среды мы обосновываем ее современным восприятием как совокупности всех образовательных (в широком смысле – обучающих, воспитывающих и развивающих) влияний.

Литература

1. Селиванова, Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве / Н.Л. Селиванова // Педагогика. 2000. № 6. С. 35–40.
2. Поливанова, Н.И., Ермакова, И.В. Образовательная среда урока в школах разных типов / Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова // Психологическая наука и образование. 2000. № 3. С. 72–80.

3. *Панов, В. И.* Одаренные дети: выявление – обучение – развитие / В. И. Панов // Педагогика. 2001. № 4. С. 30–44.
4. *Щуркова, Н. Е.* Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Щуркова. М., 1998. 234 с.
5. *Ясвин, В. А.* Системная психолого-педагогическая экспертиза школы / В. А. Ясвин и др. // Электронное методическое пособие. 2004.
6. *Мелик-Гайказян, И. В.* Аксиология моделирования образовательных систем / И. В. Мелик-Гайказян, Е. Н. Роготнева. Томск, 2008.
7. *Мануйлов, Ю. С.* Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. Костанай, 1997. 244 с.
8. *Мануйлов, Ю. С.* Соотношение понятий «пространство» и «среда» в контексте управленческой практики / Ю. С. Мануйлов // Материалы науч.-практ. конф. Н. Новгород, 2004. С. 15–18.
9. *Воспитательная система МОУ ДОД Дворца творчества детей и юношества г. Петрозаводска.* Режим доступа: <http://petrdvorec.narod.ru/voss/content.htm>
10. *Гессен, С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. М., 1995.
11. *Гершунский, Б. С.* Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. 2003. № 10. С. 3–7.
12. *Прозументова, Г. Н.* Ситуация функционально-смысловой неопределенности как область гуманитарной практики и исследования / Г. Н. Прокументова // Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы. Томск, 2002.
13. *Лизинский, В. М.* Практическое воспитание в школе / В. М. Лизинский. М., 2002. Ч. 1. 160 с.
14. *Гатилова, З. Н.* Воспитание в общеобразовательной школе / З. Н. Гатилова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 1 (79). С. 18–22.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

О. С. Любимова

Томский государственный педагогический университет

Мир изменился, его не вернуть к прежним истокам. Все чаще зависимости поработают разум человечества, указывая на ничтожность их существования. И мы с вами не исключение: все, что находится вокруг нас стремится занять новые позиции в нашем столь актуальном и развивающемся обществе, ставя на пьедестал новые особенности отдельных единиц.

На путь зависимости человек начинает шагать незаметно для себя, его толкает комплекс всей его психологии. Тело человека состоит из органов,

каждый из которых система. Ткани, клетки, органы, клеточные стенки – все сосредоточено в едином организме и взаимосвязано. Кроме всех содержимых элементов, есть столь важная связь нитей, которые заполняют пустоты и поддерживают наше поведение изнутри: психические состояния, эмоции, нервные импульсы и так далее. Жизнь состоит не только из кадров и фрагментов, она наполнена различными действиями, мышлением собственного разума, восприятиями, чувствами, которые составляют единый комплекс. Все на этой планете имеет свою ценность, все связано между собой и замыкается в единый цикл, а круговорот набирает новый ток пути.

Зависимость в определенных случаях и жизненных ситуациях – явление вполне здоровое, нормальное, даже необходимое. К такому примеру можно отнести такие зависимости, как постоянная близость младенца и матери; влюбленные, которые испытывают неисчерпаемую жажду друг от друга; нужда в кислороде, пище, воде и многое другое. И такая здоровая зависимость часто перерастает, в принципиально иное, болезненное разрушительное состояние. Именно это состояние искажает реальность жизни.

Предмет зависимости манит к себе постоянно. Влечение может ослабевать, временно уходить из поля сознания, но оно будет непрерывно. Зависимость всегда начинается с эйфории. По мере того, как зависимость развивается, эйфория угасает. Основа зависимости – готовность уйти от реальности в иллюзионный мир. Она накладывает отпечаток на все уровни жизни. Зависимость определяется как болезнь, причем как психическую болезнь, по той простой причине, что зависимый не точно определяет свое поведение, тем, что он одержим.

Зависимость – форма рабства, ограничивающая возможности человека. С каждым часом, с каждой минутой человек погружается на дно, которое притягивает своими завораживающимися формами, оставляя все дальше светлое пятно своего будущего. Трудно бороться, преодолевать такие большие холмы, которые уже давно за горизонтом, однако, нужно всегда верить и надеяться на выход своего подсознания и внешнего вида своей психологии. Развитие этой патологии весьма стремительно, цепляясь за свои нравственные принципы, оно губит все живое и обогащается на интеграции своего обновления [1].

Любая из известных зависимостей, будь то тяжелейшая наркомания или патологический азарт, алкоголь, ревность, оказывается главной преградой на пути человека к полноте самореализации.

В эпоху XXI в. масштабы аддиктов (зависимых людей) постоянно увеличиваются. Вот только малый список наиболее популярных зависимостей: наркотическая зависимость, алкогольная зависимость, популярная сейчас компьютерная **зависимость** или «сетевая мания», зависимость от сигарет, зависимость от еды, **зависимость** от азартных игр, зависимость от секса, от различного вида склонностей, типа kleptomании или потребности тратить деньги. Зависимости дают полное разнообразие своих форм.

Наркомания (токсикомания) – заболевания, характеризующиеся патологическим влечением к различным психоактивным веществам, развитием зависимости и толерантности к ним выраженными медико-социальными последствиями. К наркомании относят заболевания, обусловленные приемом веществ, которые включены в официальный «Перечень наркотических средств, психотропных веществ, подлежащих контролю в Российской Федерации» [2].

Алкоголизм характеризуется сильной *психической и физической зависимостью* от алкоголя (*алкогольная зависимость*). Алкоголизм как *патология* проходит несколько этапов развития, которые характеризуются постепенным увеличением алкогольной зависимости, уменьшением возможности самоконтроля в отношении употребления спиртных напитков, а также прогрессивным развитием соматических нарушений, вызванных хронической интоксикацией алкоголем [3].

Проблема игровой зависимости (игромании) в наше время становится особенно актуальной. Многие люди, испытывая трудности в реализации себя, уходят от реальности в виртуальный мир. Игровая среда предлагает им множество вариантов для самоутверждения. Опасность игровой зависимости состоит в том, что в какой-то момент человек перестает контролировать свои побуждения и действия, становясь полностью зависимым от игры. Можно привести немало примеров, когда патологическая тяга к игре приводила человека к жизненному краху: потере работы, отчислению из института, распаду семьи, банкротству и даже к смерти. Несмотря на очевидную опасность, пристрастие к играм многим кажется милой шалостью и вполне безобидным увлечением. Игромания, как и алкогольная зависимость, развивается не сразу, и потому игрок очень часто и сам не замечает, когда переходит эту опасную грань [4].

По сравнению с зависимостями от алкоголя и наркотиков, Интернет-зависимость в меньшей степени вредит здоровью человека, однако

проявляется явное снижение трудоспособности, эффективности функционирования в реальном социуме. Как наркотик, общение в Интернете может создавать иллюзию благополучия, кажущуюся возможность решения реальных проблем. Хотя, как показывают исследования Московских психологов, многие Интернет-зависимые отдают себе отчет в том, что не получают реальной поддержки в сети, и не расценивают Интернет как среду, гарантирующую общение.

Проблема психологической зависимости сегодня оказалась едва ли не самой трудноразрешимой из всех стоящих перед человечеством. Зависимость забирает у людей самое главное – это бесценное и драгоценное время жизни.

Научный руководитель: О. В. Лингеевич.

Литература

1. Бабаева, Ю. Д. Психологическая зависимость [Электронный ресурс] / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский. Режим доступа: <http://parent.fio.ru>
2. Змановская, Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. вузов / Е. В. Змановская. М. : Академия, 2003. 288 с.
3. Электронный ресурс: <http://ru.wikipedia.org>
4. Башкуева, М. Д. Игры, которые вас разорят / М. Д. Башкуева. Вече, 2007. 176 с.

УЧЕБНЫЕ ИНТЕРЕСЫ СТАРШЕКЛАСНИКОВ И НОВЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

Н. В. Маркитан

Томский государственный педагогический университет

В соответствии с решением Правительства Российской Федерации в 2010 г. для обсуждения общественности был представлен Проект стандарта общего образования нового поколения. Образовательный стандарт, являющийся отражением социального заказа, рассматривается разработчиками проекта как общественный договор, согласующий требования к образованию, предъявляемые семьей, обществом и государством. Он представляет собой совокупность трех систем требований: к структуре основных образовательных программ, к результатам их освоения и условиям реализации, которые обеспечивают необходимое личностное и профессиональное развитие обучающихся.

Проект вызвал большой общественный резонанс. Давно уже вся страна так масштабно не обсуждала решения нашего правительства, и давно не было таких дискуссий, противоречий и количества вопросов у россиян, как после публикации и оглашения стандарта в средствах массовой информации.

Итак, проект, включает в себя требования к результатам освоения программы среднего (полного) общего образования, к структуре этой программы, а также к условиям реализации программы, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и информационно-методическим.

Согласно проекту, в учебный план среднего (полного) общего образования входит обязательное изучение 9 (10) учебных предметов из следующих областей: филология, иностранный язык, общественные науки, математика и информатика, естественные науки, Россия в мире, физическая культура, основы безопасности жизнедеятельности. В дополнение к выбранным для изучения учебным предметам из обязательных предметных областей обучающийся может выбрать: один-два предмета из вышеуказанных предметных областей или курс, например астрономия, искусство, технология, дизайн, хореография и др., или курс, предложенный образовательным учреждением.

Проект нового федерального стандарта для старшей школы, который должен был поступить на утверждение в Министерство образования и науки, был отправлен на доработку в связи с мощным общественным протестом против нововведений. И, тем не менее, он по-прежнему вызывает большие споры, которые никак не могут утихнуть.

Интересно было узнать, что думают школьники о предложенном выборе. Для этого было проведено небольшое исследование среди 100 школьников 9–11 классов из разных школ г. Томска.

Им было предложено ответить им на следующие вопросы: какие предметы (литература, русский язык и т.д.) на ваш взгляд нужны в школе? Для чего? Нужна ли литература в школе? Для чего? Назовите несколько произведений, которые вам необходимы в жизни. Учитель должен быть... (Каким?)

По мнению, старшеклассников рейтинг предметов, которые нужны в школе возглавляет русский язык – 83 человека, далее места распределились следующим образом: алгебра – 69 человек, история России – 44, литература – 39, иностранный язык (английский) – 35, физика – 34,

химия – 23, физкультура – 20, биология – 17, геометрия – 16, обществознание – 15, география – 15, ИВТ – 4, ОБЖ – 4, экономика – 3, все предметы – 2, труды – 1, геология – 1, черчение – 1. Как видим, список предметов, которые хотели бы изучать состоит из 19 пунктов, а не из 9, как нам предлагает новый стандарт.

А нужны они для того, чтобы:

- развиваться (развивать речь, мышление, духовное и культурное развитие) – 54;

- для образования человека (базовые знания, предметы, для сдачи ЕГЭ – 28;

- для поступления в вуз – 10;

- воздержались – 8.

Таким образом, главной целью сдать ЕГЭ школьники не ставят перед собой. Они осознают, что те или иные предметы нужны им и важны, прежде всего, для развития и образования.

Цели изучения литературы у всех разные, но наиболее популярны такие как: знать великих писателей и их произведения, развиваться (умственно, духовно, культурно, морально), изучать историю страны, помогает разобраться в жизненных ситуациях, прививать любовь к чтению, грамотно выражать свои мысли, развивать свои взгляды на жизнь, для ознакомления и просвещения, чувствовать и переживать за героев, творчески мыслить, для нравственного воспитания, быть начитанным, для сдачи ЕГЭ, дает уникальные возможности, учиться хорошему светлостому, для поступления в вуз, стать интересным собеседником, анализировать чувства и поступки.

Как педагогу русского языка и литературы, важно было узнать, что школьники думают об этих предметах и есть ли в них необходимость. На вопрос анкеты: нужна ли литература в школе, да ответили 85 человек, 12 – нет, 2 воздержались, и 1 считает, что он нужен только в начальных классах.

Исходя из этого, мы видим, что учащиеся осознают необходимость в развитии духовном, культурном, моральном и нравственном.

Ну а список произведений, которые пригодятся в жизни возглавляет (всего 55): Евгений Онегин – 41; Герой нашего времени – 28; Война и мир – 18; Горе от ума – 9; Тарас Бульба – 6; Мертвые души – 4; Ромео и Джульетта – 4; Ася, Бедная Лиза, Маленький принц – 3; Суламифь, Отцы и дети, Капитанская дочка, Преступление и наказание, Кому

на Руси жить хорошо, Портрет Дориана Грея, Гарри Поттер, Мастер и Маргарита – 2; Мери Попинс, Унесенные ветром, Незнайка, Интриганка, Дон Кихот, Три товарища, Детство, Юность, Чучело, Му-Му, Дневник лишнего человека, Пинокио (чтобы не врать), Лари Кинг (когда, с кем и о чем говорить), Что такое хорошо, и что такое плохо, лирика Пушкина, Лермонтова, Ахматовой – по 1 человеку, воздержались 12.

Данный перечень произведений говорит нам о том, что действительно интересно на уроке литературы, за исключением некоторых интересных книг. Опираясь на это можно составить учебную программу, найти и разработать новые методы для изучения предмета.

В связи с нововведениями и преобразованиями стандарта современному педагогу придется быть более мобильным. Чтобы стать востребованным он должен обладать такими способностями и качествами как: доброта, понимание, строгость, справедливость, отзывчивость, харизматичность, вежливость, требовательность, честность, равнодушие, терпеливость, красноречивость, быть умнее учеников, самым модным, самим собой, умным. Всего этот список составляет 57 качеств.

В ходе проведенного нами исследования мы смогли посмотреть насколько мнения школьников совпадают с тем, что предлагает нам новый Госстандарт. Определить ряд качеств, которыми должен обладать современный педагог. И главное помнить, что язык – это история народа, язык – это путь цивилизации и культуры. Именно поэтому «изучение и сбережение русского языка является не праздным увлечением от нечего делать, а насущной необходимостью» (А. Куприн).

Поэтому очень важно прислушаться к подрастающему поколению (в данном случае, к школьникам), которые имеют полное право делать свой выбор в пользу тех или иных нововведений в сфере образования. Но тогда возникает уже другой вопрос, а имеет ли право делать этот выбор за них наше Правительство, даже не спросив об этом? Будут ли услышаны наши дети, время покажет, зато теперь мы смело можем предложить альтернативу, и может быть, хоть как-то повлиять на доработку стандарта.

Научный руководитель: канд. пед. наук Н.Л. Винниченко.

Литература

1. Электронный ресурс: standart.edu.ru/catalog.aspx?Catalog...
2. Электронный ресурс: mon.gov.ru/pro/fgos/noo/
3. Электронный ресурс: www.consultant.ru/law/hotdocs/1229

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ОРГАНИЗАТОРА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Н. В. Маркитан

Томский государственный педагогический университет

Общепедагогический принцип комплексного подхода к воспитанию многозначен и отражается в процессе психолого-педагогической диагностики в нескольких аспектах. Ещё В. А. Сухомлинский писал, что «знать ребёнка – это та самая главная точка, где соприкасается теория и практика педагогики, где сходятся все нити руководства педагогическим коллективом. Единство педагогического коллектива и руководства образовательным процессом, педагогические убеждения, объединяющие педагогов в единое целое. все это становится достижимым, когда усилия всех воспитывающих направлены на то, чтобы знать ребенка» [1].

А возможно ли узнать ребенка за 21 день (именно столько длится сезон в детском оздоровительном лагере)? Понять, что его тревожит или радует, огорчает или делает счастливым. С какими проблемами, вопросами ему приходится сталкиваться в жизни и всегда ли он может найти решение и ответы на них? И почему очень часто воспитатель в лагере становится ребенку ближе, чем родные люди дома, узнают такие подробности из его жизни, о которых родная мама даже и не догадывается. Как же так получается и что мешает иногда детям быть искренними со своими родными? Немало важно так же определить, какие преграды и препятствия могут поджидать молодого специалиста, решившего, посвятить свой летний отдых работе в лагере.

Чтобы получить ответы на эти вопросы, автор провел исследование в детском оздоровительном лагере среди подростков 10–13 лет в течение 3 сезонов.

Опираясь на периодизацию развития, предложенную Д. Б. Элькониным, остановимся на характеристике данного возрастного периода. В *подростковом возрасте* возникает и развивается трудовая деятельность, а также особая форма общения – интимно-личностная. Роль трудовой деятельности, которая в это время приобретает вид совместных увлечений детей каким-либо делом, состоит в их подготовке к будущей

профессиональной деятельности. Задача общения заключается в выяснении и усвоении элементарных норм товарищества, дружбы. Здесь же намечается разделение деловых и личных отношений, которое закрепляется к старшему школьному возрасту. Примечательной особенностью общения подростков является то, что во всех его формах наблюдается подчинение отношений своеобразному кодексу товарищества. Этот кодекс в наиболее общих чертах воспроизводит деловые и личные взаимоотношения, существующие между взрослыми.

Важно и отметить психологическую атмосферу в самом лагере, так как на протяжении 2-х лет это заметно сказывалось на общем состоянии и настроении детей. Очень многое зависит от настроения и возраста всего педагогического состава, приехавшего работать. К сожалению, не всегда люди едут за хорошим настроением и проведением интересного, занимательного досуга с детьми. Решающий фактор – поправить свое финансовое положение, а то, с какими впечатлениями ребенок уедет обратно домой, волнует совсем не многих. Автору довелось поработать с хорошей, крепкой, дружной, ответственной педагогической командой лишь однажды. Опыт, который был получен впервые, в работе с ними, неоценим, именно он сыграл важную роль в дальнейшей деятельности автора и выстраивании своей педагогической концепции как в общении, так и в проведении отрядных мероприятий.

Итак, психологическая атмосфера в лагере была довольно напряженной. Воспитатели участвовали во всех мероприятиях неохотно. От них не исходило никакой инициативы, и они предпочитали либо сидеть вместе в каком-нибудь из отрядов, когда дети находились в игровых комнатах, либо проводить время за обсуждениями на прогулках.

Вожатые пытались сначала привлечь детей к совместным играм и занятиям, но дети если и соглашались, то на очень непродолжительное время, а после занимались своими делами. Поэтому, видя, что дети не хотят организованных игр, оставили эти попытки. И таким образом дети могли свободно передвигаться не только по территории лагеря, но и за ней. Это происходило как вследствие того, воспитатели относились к детям без инициативы и делали просто то, что положено; так и вследствие того, что у детей плохо сформирован навык групповых игр. Они предпочитали играть по два-три человека и разделялись по интересам.

Надо отметить, что все они принимали участие в общелагерных мероприятиях, соревнованиях и очень болезненно воспринимали про-

игрыш. При индивидуальных занятиях беседах они хорошо шли на контакт. Постепенно привыкли к новому человеку, перестали стесняться. Общелагерные мероприятия проходили, как правило больше для галочки чем из личного интузиазма, в следствие чего многим ребятам становилось скучно и неинтересно. Постоянно были слышны реплики, что в других лагерях на много интересней. А тем, кому сравнить было не с чем звонили родителям и слезно умоляли их забрать домой.

В ходе работы были выявлены следующие проблемы, с которыми чаще всего приходилось сталкиваться:

1. Ребятам, которые приезжают в лагерь впервые, очень сложно пройти период адаптации и перед сном (чаще всего), они начинают плакать, хотеть домой, для них не привычен ни режим лагеря, ни его порядки и законы. Длиться этот период может от 3 до 5 дней, но бывают и те, кто не может никак привыкнуть, и они уезжают домой, так и не пробыв сезон.

2. В первый день при проведении игр на знакомство, ребята ведут себя очень зажато, скованно. Неохотно берутся за руки, а кто-то и вовсе этого предпочитает не делать, выкрикивая при этом либо нецензурную брань, либо всевозможные прозвища и обзывания.

3. Далеко не все приучены к некоторым организационным моментам и жизни в коллективе, не приучены к элементарным правилам этикета (например, не умеют заправлять кровать, не моют руки перед едой без напоминания, не уносят за собой тарелку после еды, не знают, что нужно снимать головной убор при входе в помещение и разговаривать за столом тоже некультурно и некрасиво), не следят за собой (своим внешним видом и личной гигиеной, сюда можно отнести: стирку нижнего белья, носков, мытье ног перед сном и умывание).

4. Очень важную роль играет и социальное положение семьи, которое можно сразу определить по внешнему виду и при записи данных ребят. Дело в том, что отряд формируется по возрастным особенностям и другие факторы не учитываются, сложно судить и однозначно говорить правильно ли это или нет, но то, что проблемы возникаю из-за этой составляющей это факт. Например, если ребенок не из благополучной семьи, не исключены и кражи еды, каких-либо ценных вещей, ссоры, драки, покуривание.

5. Еще одна проблема – это цели, которые ставят перед собой ребята, собираясь в лагерь. Зачастую они едут туда, чтобы забыть про по-

вседневную суету, пообщаться с противоположным полом, полежать на кровати, побеситься и покричать вдоволь, и им совершенно нет дела до вашей программы и ваших планов, и какие у вас там игры намечены и какие отрядные дела волновать должно только вас самих. Это значит, что понятия об активном и здоровом образе жизни совершенно не совпадают у воспитателя и детей. Они настолько устают от школы и нотаций родителей дома, что желание вырваться хоть куда-нибудь иногда переходит все возможные и допустимые границы.

6. Главная, на мой взгляд, проблема, это внимание. Период в жизни нашей страны, сейчас далеко не самый лучший, и большинство родителей проводят либо слишком много времени на работе, либо за потреблением алкоголя, не осознавая при этом ответственности, которую они на себя взяли, не понимая до конца, что ребенок – это не игрушка и не вещь, которую можно бросить в любой момент, он постоянно требует внимания, ласки, доброты, понимания, и хоть какого-то участия в своей жизни. В последнее время немало ребят замкнутых в себе, ребят которые боятся что-то делать не так, зная, что их за это либо накажут, либо накричат на них. Или некоторые творческие и талантливые дети не всегда стремятся раскрывать свой талант, только потому, что в них не верят собственные родители и говорят, «займись лучше чем-нибудь полезным».

7. Наконец, последняя проблема, организация отдыха педагогическим составом. Педагогам самим важно осознавать и понимать, что они едут на работу, за получением опыта в других условиях и при других обстоятельствах. Осознавать всю ответственность за жизнь и здоровье ребят. И стать на 21 день, большой, дружной, сплоченной командой.

Это лишь те немногие проблемы, которые могут возникнуть в период летней работы в лагере, но именно с ними на протяжении всей работы приходилось сталкиваться.

В ходе проведенных наблюдений были обозначены основные проблемы, которые возникают в летний период работы. Очень актуализировались знания возрастных закономерностей и индивидуального своеобразия психического развития, знания о мотивах поведения ребенка, об отношениях между лидерами и ведомыми. Благодаря им, не возникало затруднений с принятием решения и разрешения конфликтных ситуаций.

Важно уделять небольшое количество времени каждому ребенку (тем, кто приехал впервые помочь в адаптации), обращать внимание на

состояние здоровья, настроения, поддерживать благоприятную атмосферу в отряде и не занимать в ходе разрешения конфликта чью-либо сторону, лучше принять нейтральную позицию и постараться понять, что же послужило толчком для ребенка сделать тот, или иной поступок. Уметь выслушать каждого и заинтересовать хотя бы небольшое количество ребят, остальные подтянутся в процессе деятельности. И главное, прежде чем ехать на работу, определить для себя какие цели вы ставите на первое место: получение опыта или же это поправление финансового положения.

Семьей определяются ценности, к которым стремится человек, в ней ребенок учится общению, вырабатывает свои воззрения и это способствует его успешности в дальнейшем. Господствующий в семье стиль общения, воззрения и идеалы являются для ребенка теми ориентирами, которые формируют его будущие стремления и зачастую остаются образцом и для взрослого человека. На основании этого можно сделать вывод о том, как важны для ребенка эмоционально-теплые семейные отношения. И как важно ему внимание взрослого человека хотя бы на 21 день.

Научный руководитель: канд. пед. наук Л. А. Беляева.

Литература

1. Электронный ресурс: <http://www.gumer.info>
2. Электронный ресурс: www.defectolog.ru
3. Электронный ресурс: www.psi.sch1636.edusite.ru/p9aa1.html

ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕСТНЫХ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Медова

Томский государственный педагогический университет

Современная система образования в мировом образовательном пространстве ориентирована на формирование равенства возможностей получения общего образования.

Вхождение России в мировое образовательное пространство и, соответственно, модернизация её образовательной системы с 2002 г. ориентированы на создание равных стартовых условий для всех участников образовательного процесса. Доступность как приоритетный принцип, включающий географическую, материально-техническую, учебно-методическую, содержательную, технологическую, гендерную и другие составляющие, является основой формирования образовательной среды [2].

Эта проблема обуславливается и низким качеством здоровья российских детей. Из отчёта главы Минздравсоцразвития Татьяны Голиковой следует, что общая заболеваемость детей до 14 лет за десятилетие (1998–2007 гг.) выросла в России на 9,3%, более 20% российских школьников имеют хронические заболевания [6]. Данная категория учащихся не может получать в полном объёме образовательные услуги. Более того, как отмечает академик РАН Н. Н. Малофеев, в особой образовательной помощи нуждаются все дети группы риска, включая одарённых, которые тоже вправе рассчитывать на специально организованное образование [5]. В связи с этим повышается необходимость создания такой современной образовательной модели, которая бы учитывала образовательные потребности всех учащихся, включая детей с особыми возможностями здоровья.

Актуализируя процесс формирования модели инклюзивного образования (далее ИО) в общеобразовательной системе, выявлено, что её организация предопределена рядом проблем и противоречий теоретико-методологического и педагогического характера. Теоретической проблемой на современном этапе является необходимость формирования основных теоретико-методологических положений, что обуславливает сравнительный анализ в рамках историко-педагогического аспекта становления интегрированного образования в Российском и в мировом обществе с целью организации инвариантной образовательной модели.

Рассматривая проблему ИО с точки зрения педагогического аспекта, необходимо отметить, что, несмотря на недостаточный уровень развития ИО в России под руководством Министерства образования наблюдается внедрение различных моделей ИО в разных регионах нашего государства (Архангельск, Владимир, Новокуйбышевск, Самара, Тольятти, Ухта).

Системный анализ механизмов реализации инклюзивных моделей позволяет сделать вывод, что в России интеграционные процессы до

настоящего времени так и не приобрели признаков устойчивой тенденции и реализуются стихийно, имеют практико-ориентированную направленность [3].

На сегодняшний день можно констатировать отсутствие ресурсной базы ИО в рамках учреждения и специальных условий её организации: учебно-методических, материально-технических, педагогических. То есть в рамках общеобразовательного учреждения на сегодняшний день отсутствуют условия реализации потребностей детей с ОВЗ. Это касается, прежде всего, кадрового ресурса.

Школе, обеспечивающей образование для всех нужен компетентный учитель, способный помочь ребёнку с ОВЗ, интегрированному в класс [5]. Современная тенденция увеличения стихийной интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные учреждения России обусловила необходимость формирования специальных компетенций у педагогов [4, 8].

На сегодняшний момент по России в целом обеспечивается лишь 20% от потребности в педагогах имеющих специальное образование. Тот факт, что только 20% сотрудников образовательных учреждений разделяют перспективы инклюзивного образования, остальные педагоги не готовы к инклюзивному обучению обуславливает необходимость формирования инклюзивной компетентности у учителей [1, 7]. Соответственно, важной научно-практической проблемой является формирование методики подготовки учителей к реализации инклюзивных образовательных программ.

Таким образом, актуальность проблемы формирования модели инклюзивного образования в регионе обусловлена необходимостью обобщения основных теоретических положений для формирования единой теоретической базы ИО на основе сравнительного анализа российского и зарубежного опыта, организации модели ИО в рамках РОС, недостаточностью кадровых и педагогических условий и реализации их в систему образования.

Литература

1. Ахметова, Л. В. Проблемы современной школы: интегрирование или инклюзивное? [Электронный ресурс] / Л. В. Ахметова. Режим доступа: http://old.firo.ru/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=531&itemid=88
2. Калина, И. И. О доступности образования и других актуальных проблемах российской школы [Электронный ресурс] / И. И. Калина. Режим доступа: <http://www.bel.ru/news/education/2006/08/08/19817.html>

3. *Инклюзия как принцип современной социальной политики в сфере образования: механизмы реализации* / под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой. М. : Московский общественный научный фонд; центр социальной политики и гендерных исследований, 2008. 224 с.

4. *Малофеев, Н. Н.* Интегрированное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко // Альманах ИКП. 2007. № 10.

5. *Татьяна Голикова* на заседании Совета при президенте РФ по реализации приоритетных нац. проектов и демографической политике. 19 января 2010 г. Тезисы выступления. Режим доступа: <http://www.skfoms.ru/nacpr/dispd/134-tezizgolikova>

6. *Хафизуллина, И. Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук / И. Н. Хафизуллина. Астрахань, 2008. 213 с.

7. *Холодова, Т. В.* О деятельности муниципальных органов управления образованием по организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях Томской области / Т. В. Холодова. Томск, 2009.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ

С. А. Мосиец

Томский государственный педагогический университет

Одной из проблем, актуальной для современного общества, является эффективность пенитенциарной педагогики. Основной формой уголовного наказания в современном мире, как известно, является лишение свободы в виде тюремного заключения. В условиях изоляции от общества, лишения определенных прав и свобод, личность преступника изменяется, переоцениваются многие привычные для него ценности. После возвращения осужденного в общество, ему трудно освоиться и найти общий язык с окружающими. Для решения этих проблем и существует пенитенциарная педагогика.

Пенитенциарная педагогика – это «отрасль педагогической науки, изучающая деятельность по исправлению лиц, совершивших преступление и осуждённых к различным видам наказаний» [1]. Объектом пенитенциарной педагогики является воспитательная система органов, исполняющих наказание, предметом – закономерности и особенности исправления и перевоспитания осуждённых в рамках исполнения уголовного наказания как меры государственного принуждения.

Одна из важнейших категорий пенитенциарной педагогики – исправление осуждённых. Несмотря на все предпринимаемые усилия, у бывшего заключенного возникают серьезные проблемы социальной адаптации. Решить их, по мнению ученых-пенитенциаристов, призвана работа, направленная на ресоциализацию лиц, находящихся в местах лишения свободы. Одной из важнейших категорией пенитенциарной педагогики является *ресоциализация* – «...социально контролируемый процесс целенаправленного воздействия на правонарушителя посредством комплекса государственно-правовых, общественных, воспитательных мер для изменения его асоциальных установок, ценностных ориентаций, коррекции противоправного поведения, обеспечивающей в итоге устойчивость социализации личности» [2].

Особое значение приобретает процесс ресоциализации в воспитательных колониях, где содержатся несовершеннолетние преступники. Стабильно высокий уровень подростковой преступности в стране совсем не случаен. Наркомания и токсикомания, пьянство и проституция, воровство и грабежи стали привычным явлением в молодежной среде. Следует отметить, однако, что причины подростковой преступности обусловлены не только социальными условиями, но и генетическими особенностями части подростков. Это обуславливает необходимость в изменении системы, методов и форм воспитательного воздействия на личность осужденного подростка с целью ликвидации существующих проблем.

Очевидно, что подросток, попадающий в воспитательную колонию, имеет гораздо больше отрицательного, чем положительного жизненного опыта. К сожалению, значительная часть сотрудников и отдельные педагоги видят в нем только преступника. Процесс педагогического воздействия на такого подростка зачастую строится без учета особенностей его характера и поведения. Профессиональная группа лиц, работающая с несовершеннолетними преступниками (начальники служб, начальники отрядов, воспитатели, инспекторы, психологи, педагоги, медицинские работники) нуждаются в совершенно новом подходе к взаимодействию с такими подростками, и возвращение их в социум физически и морально здоровых, полноценных граждан, устойчивых к негативному влиянию криминала.

Современные тенденции пенитенциарной педагогики связаны с разработкой системы социально-педагогических воздействий на осужденных, гуманизацией этого процесса, специальной подготовкой пе-

дагогических кадров для исправительных учреждений, привлечением общественных организаций, в том числе благотворительных, правозащитных, религиозных и других для решения основной задачи пенитенциарного процесса – исправления осужденных. «Сила наказания в его неотвратимости, – утверждает В. В. Путин. – Сильный не должен быть жестоким. Государство обязано сделать все необходимое, все возможное для того, чтобы отечественная уголовно-исполнительная система стала цивилизованной» [3].

Правила ООН, касающиеся защиты прав несовершеннолетних, лишенных свободы, требуют совершенствования системы исполнения наказаний, главным образом – гуманизации и оптимизации условий отбывания наказания, педагогизации воспитательно-реабилитационного процесса, демократизации деятельности самостоятельных организаций воспитанников, расширения и углубления участия в этом процессе родителей, общественных и религиозных организаций, благотворительных фондов и других общественных институтов.

В этой связи первоочередными задачами воспитательных колоний становятся: создание необходимых условий для умственного, духовного, нравственного, психологического, физического развития каждого воспитанника, его ресоциализации, формирование у него потребностей в активном участии в производительном труде и иной общественно-полезной деятельности, способности противостоять асоциальному окружению. Решение этих задач возложено на педагогические коллективы школ воспитательных колоний во взаимодействии со всеми подразделениями и службами учреждения. Однако в организации процесса обучения и воспитания в воспитательной колонии существуют определенные проблемы, требующие своего разрешения.

По мнению автора, проблемы обучения и воспитания несовершеннолетних осужденных в воспитательной колонии, заключаются в следующем:

- недостаточно разработана нормативно-правовая база. Не разработаны государственные стандарты образования, учитывающие психологические особенности контингента учащихся и особые условия деятельности образовательного учреждения воспитательной колонии;

- не развита единая государственная система подготовки педагогических кадров для работы в пенитенциарных учреждениях. Следовательно, пенитенциарные учреждения не имеют достаточного

количества квалифицированных педагогов, способных эффективно решать стоящие перед ними задачи. Отсутствует система повышения квалификации пенитенциарных педагогов;

- крайне медленно обновляется материально-техническая база;
- отрицательное влияние на эффективность проводимой школой работы оказывает частая сменяемость контингента учащихся, связанная с незначительными сроками пребывания воспитанников в колонии;
- не сформирована психологическая готовность поступающих в колонию воспитанников к обучению в школе и восприятию воспитательного воздействия на них;
- не уделяется должного внимания необходимому взаимодействию существующих подразделений и служб воспитательной колонии в решении учебных и воспитательных задач.

Из сказанного выше следует, что в деятельности школ воспитательных колоний существует целый ряд проблем, делающих процесс обучения и воспитания осужденных несовершеннолетних в них недостаточно эффективным. Поэтому перед педагогической наукой встает задача разработать организационно-педагогические условия эффективного обучения и воспитания несовершеннолетних осужденных, которые позволят сформировать учебно-воспитательный процесс, направленный на максимальную реализацию личностного потенциала каждого воспитанника, накопить ему положительный опыт для дальнейшей успешной социализации.

Решение этой задачи возможно только при условии взаимной заинтересованности представителей отраслевой науки, педагогических коллективов школ воспитательных колоний и руководителей пенитенциарных учреждений. Несмотря на то, что попытки создания модели эффективного учебно-воспитательного процесса в школах воспитательных колоний уже предпринимались, в целом ситуация мало изменилась. Поэтому выявленные проблемы остаются актуальными и требуют своего разрешения. Ведь каждому из нас далеко небезразлично, кто завтра окажется рядом на улице, на вокзале, в магазине.

Руководитель: Н. В. Байгулова.

Литература

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. М., 2002. С. 195.

2. *Кибыш, А.* Может ли быть пенитенциарный процесс эффективным? [Электронный ресурс] / А. Кибыш. Режим доступа: www.school.edu.ru/attach/8/435.doc

3. *Путин, В.* Это общее дело всей страны / В. Путин // Преступление и наказание. 1999. № 12. С. 2–8.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ОБЩЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

А. Г. Муратова

Томский государственный педагогический университет

Для развития человека важен каждый возраст. И все же подростковый возраст занимает особое место в психологии. Подростничество – это самый трудный в сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослой. Все стороны развития личности подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические новообразования, закладываются основы сознательного поведения, формируются социальные установки. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей подросткового возраста [1. С. 5].

Известно, что к началу подросткового возраста учебная деятельность имеет свое ведущее значение в психологическом развитии учащихся, но затем ведущим видом становится общение. В настоящее время границы подросткового возраста примерно совпадают с обучением детей в средних классах от 11–12 лет до 15–16 лет. Но надо отметить, что основным критерием для периодов жизни является не календарный возраст, а анатомо-физиологические изменения в организме. В связи с этим различают младший подростковый возраст 12–13 лет, средний – 14–15 лет, старший – 16–17 лет.

Трудности этого возраста связывают с половым созреванием как причиной различных психофизиологических и психических отклонений. В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, сниженная самооценка. В качестве общих особенностей этого возраста отмечаются изменчивость настроений, эмоциональная неустойчивость,

неожиданные переходы от веселья к унынию и пессимизму. Придирчивое отношение к родным сочетается с острым недовольством собой [1. С. 8].

Физическое возмужание дает подростку ощущение взрослости, но социальный статус его в школе и семье не меняется. И тогда начинается борьба за признание своих прав, самостоятельности, что непременно приводит к конфликту между взрослыми и подростками. В результате возникает кризис подросткового возраста, суть которого составляют свойственные этому возрасту подростковые поведенческие реакции. К ним относятся: реакция эмансипации, реакция группирования со сверстниками, реакция увеличения (хобби).

Реакция эмансипации – тип поведения, посредством которого подросток старается высвободиться из-под опеки взрослых, их контроля, покровительства. Потребность высвободиться связана с борьбой за самостоятельность, за утверждение себя как личности. Реакция может проявляться в отказе от выполнения общепринятых норм, правил поведения, обесценивании нравственных и духовных идеалов старшего поколения.

Мелочная опека, чрезмерный контроль за поведением, наказание путем лишения минимальной свободы и самостоятельности обостряют подростковый конфликт и провоцируют подростков на крайние меры: прогулы, уходы из школы и из дома, бродяжничество [1. С. 13].

Подросткам свойственно инстинктивное тяготение к сплочению, к группированию со сверстниками, где вырабатываются и апробируются навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине, умение завоевывать авторитет и занять желаемый статус. В группе сверстников более эффективно отрабатывается самооценка подростка. Он дорожит мнением сверстников, предпочитая их общество, а не общество взрослых, критику которых он отвергает.

Для подросткового возраста увлечения (хобби) составляет весьма характерную особенность. Увлечения необходимы для становления личности подростка, так как благодаря увлечениям формируются склонности, интересы, индивидуальные способности подростков [1. С. 17]. Они делятся на следующие виды:

- интеллектуально-эстетические увлечения (музыка, рисование, радиотехника, электроника, история и т. д.);
- накопительные увлечения (коллекционирование марок, пластинок, открыток);

– эксцентрические (желание подростка быть в центре внимания ведет к увлечению экстравагантной одеждой).

Знание подростковых увлечений помогает лучше понять внутренний мир и переживания подростков, улучшает взаимопонимание между подростками и взрослыми.

Поведение подростка регулируется его самооценкой, а самооценка формируется в ходе общения с окружающими людьми, а, прежде всего, со сверстниками. На развитие самооценки подростка влияют взаимоотношения со сверстниками, с классным коллективом [1. С. 20].

Одним из важнейших факторов формирования личности является общение. Общение – это особый тип деятельности (коммуникативная деятельность). Общение – это взаимодействие людей, содержание которого является взаимный обмен представлениями и т.п. с целью установления определенных взаимоотношений. Развитие взаимоотношений выступает в качестве ведущей деятельности в младенчестве, дошкольном и подростковом возрастах.

Следует отметить, что по вопросу определения конкретного типа ведущей деятельности для подросткового периода существуют две точки зрения:

Общение принимает статус ведущего типа деятельности и имеет интимно-личностный характер, предметом общения выступает другой человек – сверстник, а содержание и является построением и поддержанием личных отношений с ним [2. С. 8].

В качестве ведущего типа деятельности подростка выступает общественно полезная деятельность, в процессе которой происходит дальнейшее освоение различных форм взаимоотношений со сверстниками, со взрослыми и разворачиваются новые формы общения «как приобщение подростков к обществу».

Поведение подростков, по своей специфике, является коллективно-групповым. Такая специфика поведения подростков объясняется так:

– во-первых, общение со сверстниками – очень важный канал информации, по нему подростки узнают многие вещи, которых по тем или иным причинам им не сообщают взрослые;

– во-вторых, это специфический вид механических отношений. Групповая игра и другие виды совместной деятельности вырабатывают необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права [2. С. 10];

– в-третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи даёт подростку чувство благополучия и устойчивости.

Выделяют три формы общения подростков: интимно-личную, стихийно-групповую, социально-ориентированную [2. С. 14].

Интимно-личностное общение – взаимодействие, основанное на личных симпатиях «я и ты». Содержанием такого общения выступает соучастие собеседников в проблемах друг друга. Интимно-личностное общение возникает при условии общности ценностей партнеров, а соучастие обеспечивается пониманием мыслей, чувств и намерений друг друга, эмпатией. Высшими формами интимно-личностного общения являются дружба и любовь.

Стихийно-групповое общение – взаимодействие, основанное на случайных контактах «я и они». Стихийно-групповой характер общения подростков доминирует в том случае, если не организована общественно-полезная деятельность, подростков. Такой вид общения приводит к появлению разного рода подростковых компаний, неформальных групп. В процессе такого общения устойчивый характер приобретают агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, замкнутость и т. д.

Социально-ориентированное общение – взаимодействие, основанное на совместном выполнении общественно-важных дел «я и общество». Социально-ориентированное общение обслуживает общественные потребности людей и является фактором, способствующим развитию форм общественной жизни групп, коллективов, организаций и т. д [2. С. 16].

Затруднения в общении – это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнера общения, его действия, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психологического состояния. Затруднения в общении называют некими «психологическими барьерами», которые препятствуют нормальному общению, влияют на деятельность субъектов [3. С. 20].

Затруднения имеют несколько функций. Позитивная функция затруднения имеет два значения:

- а) индикаторное (привлечение внимания слушателя-партнера);
- б) стимулирующее, мобилизирующее (активизация деятельности при анализе и преодолении затруднения, приобретение опыта).

Негативная функция затруднения также имеет два значения:

а) сдерживающее (в случае отсутствия условий для преодоления затруднения или наличия неудовлетворенности собой, например, заниженной самооценки);

б) деструктивное, разрушительное (затруднения приводят к остановке, распаду деятельности, уходу от общения) [3. С. 25].

И. А. Зимняя выделяет следующие основные области затруднения человека в общении: статусно-позиционно-ролевую, индивидуально-психологическую, возрастную.

Статусно-позиционно-ролевая область затруднений в общении – эта область обуславливается целым рядом причин: семейным воспитанием, позицией в общности, атрибутами роли, статусом учреждения и т. д. Эти затруднения возникают в условиях асимметрии статусов, позиции комплементарности (взаимодополняемости) прав и обязанностей конвенциональных ролей.

Возрастная область влияния возникает в определенной возрастной группе, например, известно, что ребенок до школы предпочитает общение со взрослыми, до подросткового возраста почти половина детей предпочитает общение со сверстниками, после окончания школы юноши и девушки проявляют интерес к общению со взрослыми.

Область индивидуально-психологических затруднений – это та область, где индивидуально-психологические особенности партнеров общения выступают в качестве причины коммуникативных затруднений.

Среди индивидуально-психологических особенностей партнеров, оказывающих наибольшее влияние на общение и вызывающих в случае несоответствия ему затруднения, чаще всего отмечается: коммуникативность, контактность, эмоциональная устойчивость, импульсивность (реактивность), экстра-, интровертированность и т. д.

К индивидуально-психологическим факторам, вызывающим определенные затруднения в общении, как с позиции говорящего, так и с позиции слушающего, относится когнитивный стиль деятельности. Когнитивный стиль – есть устойчиво проявляемая в меняющихся ситуациях, и в частности в коммуникативных ситуациях, специфика познавательной деятельности [3. С. 35].

Считается, что причинами трудностей общения являются неблагоприятные отношения в семье, которые проявляются в непоследовательности и противоречивости воспитания. Также причинами, по их

мнению, могут стать психофизиологические нарушения, соматические и наследственные заболевания. Часто признаком заболевания является отказ от контактов с людьми, избегание любого общения, уход в себя, замкнутость и пассивность. Возможно проявление повышенной возбудимости с агрессивностью, драчливостью, повышенная склонность к конфликтам, мстительность, стремление причинить боль.

Трудности в общении испытывают люди с двигательной расторможенностью, со склонностью к резким колебаниям настроения, плаксивостью, мнительностью [4. С. 15].

На особенности общения влияет тип нервной системы. Выделяют пять групп трудностей общения:

1-я группа – трудности, связанные с неумением вести себя, незнанием что и как сказать;

2-я группа – трудности, связанные с непониманием и неприятием партнера общения;

3-я группа – трудности, вызванные непониманием партнера общения, т.е. недостаточной сформированностью собственной перцептивной стороны общения;

4-я группа – трудности, связанные с переживанием неудовольствия, даже раздражения по отношению к партнеру;

5-я группа – трудности, вызванные общей неудовлетворенностью человека общением [4. С. 25].

Таким образом, анализируя причины, вызывающие затруднения в общении, можно сделать вывод, что частыми причинами затруднений общения могут, по мнению исследователей, выступать индивидуально-психологические особенности общения, включающие интеллектуальные, волевые, личностные проявления человека [4. С. 30].

Рассматривая причины и факторы, осложняющие общение подростков, следует обратить внимание на возрастные особенности. Наиболее массовыми причинами, вызывающими трудности общения у подростков является эмоциональная неустойчивость, робость, осторожность, подозрительность, эгоистичность, зависимость от группы, от общественного мнения, недисциплинированность, плохой самоконтроль и др. [4. С. 33].

Научный руководитель: О. В. Лингевич.

Литература

1. Байярд, Р. Т. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Р. Т. Байярд, Д. Байярд. М. : Просвещение, 1991. 56 с.
2. *Возрастные* и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. М. : Просвещение, 1967. 105 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. Ростов н/Д : Изд-во «Феникс», 1997. 89 с.
4. Кон, И. С. Психология старшеклассника : пособие для учителя / И. С. Кон. М. : Просвещение, 1980. 55 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ КАК АКТУАЛЬНАЯ НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Н. Р. Нуриахметова

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время актуальной проблемой высшего профессионального образования является вопрос о формировании компетентности будущих специалистов, а цель вузовского обучения связывается в первую очередь с формированием у студентов познавательных стратегий самообразования и самообразования как основы и неотъемлемой части будущей профессиональной деятельности.

В российской науке исследуемая проблема обычно рассматривается в ключе формирования профессиональных требований к специалисту (В. И. Байденко [1], А. Г. Бермус [3], В. А. Болотов [6], Н. Ф. Ефремова [6], И. А. Зимняя [10], Д. С. Цодикова [20]), а также нового подхода к конструированию образовательных стандартов (В. И. Данильчук [8], В. В. Краевский [11], А. В. Хуторской [11]).

Важно отметить, что некоторые авторы [2, 4, 19] считают необходимым различать понятия «компетенция» и «компетентность», хотя они и находятся в тесной взаимосвязи и взаимодействии.

Тем не менее, можно наблюдать, что ряд исследователей проблем формирования компетентности не проводят четкой границы между этими понятиями.

Наиболее полным и всесторонним нам представляется определение компетентности В.А. Болотова [6] и В.В. Серикова [17]: компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

Считаем также, что важно учитывать утверждение коллектива НИИ непрерывного педагогического образования РГПУ им. А.И. Герцена, что компетентность всегда проявляется в деятельности – предметно-информационной, деятельностно-коммуникативной, ценностно-ориентационной. Нельзя выявить непроявленную компетентность. При этом важно всегда рассматривать контекст, в котором проявляется компетентность. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, т.е. при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение конкретного результата или способа поведения.

Принято считать, что личностная самореализация и нахождение своего места в мире у большинства людей связаны в том числе и с профессиональной деятельностью. В педагогической профессии это условие является обязательным. Учитывая это, определим понятие «профессиональная компетентность». В настоящее время существуют вариативные подходы к характеристике понятия профессиональной компетентности специалиста в современной отечественной науке. Коротко коснемся их.

Л.М. Митина [13] считает, что «педагогическая компетентность» включает знания, умения, навыки, а так же способности и приемы их реализации в деятельности общения, развитии (саморазвитии) личности.

Т.Г. Браже [5] дает более широкое определение «профессиональной компетентности» как многофакторного явления, включающего в себя не только систему знаний и умений учителя, но и его ценностные ориентации, мотивы деятельности, интегрированные показатели культуры.

По мнению В.А. Толочек [18], профессиональная компетентность – это главный когнитивный компонент подсистем профессионализма,

сфера профессионального ведения, круг решаемых вопросов, постоянно расширяющаяся система знания, позволяющие выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью.

Е. И. Рогов [16] связывая понятия «профессионализм» и «компетентность» – это совокупность психофизиологических, психологических и личностных изменений, происходящих в педагоге в процессе овладения и длительного выполнения деятельности обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях.

По А. К. Марковой [12], профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности воспитанности школьников, при этом доминирующим блоком в профессиональной компетентности автор считает личность учителя.

Н. Н. Лобанова [15] считает, что профессиональная компетентность – это ключевое понятие для характеристики педагогической деятельности, которое определяет уровень педагогической готовности к деятельности, является фактором сохранения направленности деятельности. Личностный компонент здесь так же является системообразующим.

Т. В. Добудько [9], опираясь на анализ работ А. К. Марковой и Н. Н. Лобановой и других авторов, видит профессиональную компетентность в единстве его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности.

По В. В. Серикову [17], компетентность специалистов – это такая характеристика их квалификации, в которой представлены знания, необходимые для осуществления профессиональной деятельности, а также способность применять научные и практические знания к предмету профессиональной деятельности.

Не противоречит ему и коллектив НИИ непрерывного педагогического образования РГПУ им. А. И. Герцена, ведь профессиональная компетентность учителя – это интегральная характеристика, которая определяет способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности. «Способность» в данном случае понимается как «умение». Единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению

профессиональных функции лежит в основе компетентности учителя и по мнению Н. М. Боротко [4].

Н. А. Банько [2] разграничивая понятия «компетентность» и «компетенция» говорит о том, что профессионально-педагогическая компетентность выражается в совокупности компетенций в психолого-педагогической области знаний и в способности оказывать активное влияние на процесс развития и самореализации социально-ценностных характеристик личности.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что ученые, изучающие проблему компетентности учителя, используют то термин «профессиональная компетентность» (Б. С. Гершунский [7], Т. В. Добудько [9], А. К. Маркова [12], Т. Г. Браже [5]), то термин «Педагогическая компетентность» (Л. М. Митина [13]), то оба термина (Н. Н. Лобанова [15]), а иногда объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: «профессионально-педагогическая компетентность» (Ю. Н. Кулюткин [14], Г. С. Сухобская [14], Н. А. Банько 20]).

Мы под профессиональной компетентностью будем понимать интегральную характеристику, определяющую способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. «Способность», в данном случае понимается не как «предрасположенность», а как «умение». «Способен», т. е. «умеет делать». Способности – индивидуально-психологические особенности – свойства – качества личности, которые являются условием успешного выполнения определенного вида деятельности.

Поскольку объектом нашего исследования является формирование профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза и речь идет о подготовке по специальностям педагогического направления, и мы предполагаем, что педагогическая деятельность для обучающихся станет профессиональной, то используемое нами определение профессиональной компетентности будет справедливо и для профессиональной педагогической деятельности. Следовательно, профессиональная педагогическая компетентность это – интегральная характеристика, определяющую способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, встающие перед педагогом в ре-

альных ситуациях в его профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. При этом способностями являются – индивидуально-психологические особенности – свойства – качества личности, которые являются условием успешного выполнения педагогической профессиональной деятельности.

Литература

1. Байденко, В. И. Выявление состава компетенции выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие / В. И. Байденко. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
2. Банько, Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров : монография / Н. А. Банько. Волгоград, 2004. 75 с.
3. Бермус, А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Г. Бермус. Ростов н/Д., 2003. 41 с.
4. Борытко, Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога / Н. М. Борытко // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 30 сентября. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>
5. Браже, Т. Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление / Т. Г. Браже. Л., 1990.
6. Болотов, В. А. Система оценки качества российского образования / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова // Школа: день за днем. Педагогический альманах. Официальный сайт Центрального филиала городского центра развития образования г. Новосибирска отдела образования администрации Центрального района г. Новосибирска. Режим доступа: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=150>
7. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. М. : Совершенство, 1998. 605 с.
8. Данильчук, В. И. Личностно-гуманитарная парадигма в построении частных методик / В. И. Данильчук // Изв. Рос. акад. образования. 2000. № 1. С. 50–55.
9. Добудько, Т. В. Принципы формирования профессиональной компетентности будущих учителей в условиях информатизации образования / Т. В. Добудько, А. В. Добудько // Образование. Профессия. Производство: сб. статей. Самара, 1999. С. 67–70.
10. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
11. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–11.
12. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82–88.
13. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. М. : Дело, 1994. 216 с.

14. *Моделирование педагогических ситуаций* / под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. М., 1981.

15. *Профессиональная компетентность педагога* / Н.Н. Лобанова, В.В. Косарев, А.П. Крючатов. Самара ; СПб. : СамВен, 1997. 107 с.

16. *Рогов, Е.И.* Выбор профессии / Е.И. Рогов. М. : Влад-Пресс, 2003. 336 с.

17. *Сериков, В.В.* Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. 1994. № 5. С. 16–22.

18. *Толочек, В.А.* Современная психология труда : учеб. пособие / В.А. Толочек. СПб. : Питер, 2005.

19. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апреля. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

20. *Цодикова, Д.С.* Ключевые компетенции менеджера XX века: практический курс / Д.С. Цодикова. Режим доступа: <http://www.buk.irk.ru/chairs/management/programs/zodikova.htm>

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК СИСТЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩИХ ЭЛЕМЕНТОВ

Н. Р. Нуриахметова

Томский государственный педагогический университет

На современном этапе развития России образование, становится все более мощной силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, поэтому работа с кадрами педагогической квалификации в настоящее время является важнейшим направлением деятельности, нуждающимся в концентрации усилий. Ускорение социально-экономических процессов интенсифицирует жизнь человека и приводит к тому, что прежняя информационно-контролирующая позиция педагога трансформируется в личностно-ориентированную, поддерживающую позицию организатора учебного процесса. Для решения новых профессиональных задач учителю необходимо обладать определенным уровнем профессиональной компетентности. Таким образом, актуальной проблемой высшего профессионального образования становится вопрос о формировании компетентности будущих специалистов.

Проанализировав научную литературу по проблеме формирования профессиональной педагогической компетентности, мы пришли к выводу, что ученые, изучающие проблему компетентности учителя, используют термин «профессиональная компетентность» (Б. С. Гершунский [4], Т. В. Добудько [5], А. К. Маркова [10], Н. В. Кузьмина [8], Т. Г. Браже [3]), то термин «педагогическая компетентность» (Л. М. Митина [12]), то оба термина (Н. Н. Лобанова [16]), а иногда объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: «профессионально-педагогическая компетентность» (Ю. Н. Кулюткин [14], Г. С. Сухобская [14], Н. А. Банько [1]).

Мы под профессиональной компетентностью принимаем интегральную характеристику, определяющую способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. «Способность», в данном случае понимается не как «предрасположенность», а как «умение». «Способен», т.е. «умеет делать». Способности – индивидуально-психологические особенности – свойства – качества личности, которые являются условием успешного выполнения определенного вида деятельности.

Поскольку объектом нашего исследования является формирование профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза и речь идет о подготовке по специальностям педагогического направления, и мы предполагаем, что педагогическая деятельность для обучающихся станет профессиональной, то используемое нами определение профессиональной компетентности будет справедливо и для профессиональной педагогической деятельности. Следовательно, профессиональная педагогическая компетентность – это интегральная характеристика, определяющую способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, встающие перед педагогом в реальных ситуациях в его профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. При этом способностями являются – индивидуально-психологические особенности – свойства – качества личности, которые являются условием успешного выполнения педагогической профессиональной деятельности.

Для более тщательного определения понятия ППК обратимся к анализу ее структуры, так как именно в ней раскрывается сущность

профессиональной компетентности. Философское понятие «структуры» определяет эту категорию как форму внутренней организации системы, выступающей как единство устойчивых закономерных взаимосвязей между ее элементами.

В исследовании А.К. Марковой [10] структура профессиональной компетентности включает ряд компонентов, в частности:

- профессиональные психологические и педагогические знания;
- профессиональные педагогические позиции, установки;
- личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями.

А.К. Маркова [10] в структуру профессиональной компетентности педагога включает: педагогическую деятельность, педагогическое общение, личность учителя, результаты обученности, воспитанности школьников. При этом основу педагогической деятельности составляют знания и умения, педагогического общения – стиль общения педагога с учащимися, личность учителя проявляется в его позиции и определяется психологическими качествами.

По мнению В. Слостенина и И. Исаева [15], структура профессиональной компетентности учителя может быть раскрыта через педагогические умения: аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные, мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные, перцептивные, педагогического общения [10].

Т.П. Лапыко в своем исследовании [9] делает вывод, что содержание и структура профессиональной компетентности учителя определяется качествами его личности, деятельности, включая педагогическое общение, результаты деятельности, и следовательно в структуре профессиональной компетентности учителя правомерно выделение трех компонентов: личностного, деятельностного, результативного. Содержание личностного компонента определяется позицией и психологическими качествами учителя; деятельностного – знаниями, умениями стилем общения педагога; результативного – обученностью и воспитанностью школьников.

Интересна иерархическая модель педагогической компетентности Е.В. Коточитовой [7]. В ней каждый следующий блок опирается на предыдущий, создавая «платформу» для «вырастания» следующих компонентов. Составляющие модель блоки представляют собой шесть видов педагогической компетентности: знаниевую, деятельностную, комму-

никативную, эмоциональную, личностную, творческую. В указанной модели подчеркивается особая значимость принципа последовательности, имеющего прямое отношение к формированию компетентности педагога в процессе его обучения. Вырванный из контекста отдельный блок не обеспечивает необходимой профессиональной компетентности педагога.

Л. М. Митина в структуре педагогической компетентности выделяет «знания, умения и навыки, способы и приемы их реализации в деятельности, общении и развитии личности учителя» [11, 12].

С. А. Друžilов [6] устанавливает следующие компоненты в структуре профессионально компетентности педагога: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный.

В [16] указывается что приведенные компоненты профессиональной компетентности нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

А. Н. Банько [1] в структуре профессионально-педагогической компетентности выделяет следующие компоненты: 1) мотивационный; 2) когнитивный; 3) коммуникативный; 4) рефлексивный, а становление каждого компонента связывает с формированием его характеристик и свойств как части целостной системы.

Н. А. Банько в структуре профессионально-педагогической компетентности представляется важным выделение такого компонента, который определял бы уровень развития самооценки, понимания собственной значимости в коллективе, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в профессиональном общении. Речь идет о рефлексивном компоненте.

Отметим, что Н. А. Банько рассматривает структуру профессионально-педагогической компетентности как единство ее компонентов.

Свой взгляд на структуру компетентности излагает Н. М. Борытко в [2]. При этом основу компетентности составляют знания, которые Н. М. Борытко называет когнитивным компонентом. Последний в свою очередь следующий компонент компетентности – эмоциональный, ведь получаемое знание переживается и вырабатывается смысловое отношение к этому знанию как к результату деятельности других членов профессионального сообщества, осмысливается применение профессиональных и социальных норм. В тоже время компетентность обладает еще

одним компонентом – волевым. Кроме того, Н.М. Борытко предлагает связывать компетентность с опытом, в связи с тем, что волевые усилия в профессиональной деятельности подкрепляются осознанием предшествующего опыта. Но утверждается неоднозначность этой связи, в связи с тем, что нет оснований утверждать, будто компетентность тем выше, чем большим опытом работы обладает педагог. Перефразируя слова К.Д. Ушинского, что важен не сам опыт, а заключенные из него выводы.

Проанализировав изученный материал в области исследований по определению структуры профессионально-педагогической компетентности мы находим близкими и схожими представления о структуре профессионально-педагогической компетентности С.А. Дружилова и Н.А. Банько, которые и отражают наиболее четко и последовательно проявление профессионально-педагогической компетентности в ходе всего педагогического процесса, не игнорируя личностных особенностей самого педагога. Согласимся, что эмоциональный компонент тесно связан со всеми остальными компонентами профессиональной компетентности и не только учителя, потому как процесс осуществления профессиональной деятельности на любом его этапе так или иначе связан с иррациональными переживаниями самого субъекта, что и находит отражение в его эмоциях, испытываемых на всем протяжении реализации указанного процесса.

Итак, структура профессиональной компетентности будущего педагога представляется нам в виде совокупности следующих элементов:

1. Мотивационно-волевого, включающего в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

2. Когнитивного, который представляет собой совокупность научно-теоретических знаний о профессиональной деятельности вообще и о роли профессионально-педагогического взаимодействия в ней. Уровень развития когнитивного компонента определяется полнотой, глубиной, системностью знаний в области профессионально-педагогического общения.

3. Коммуникативного, проявляемого в умении устанавливать межличностные связи. Согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, овладеть средствами вербального и невербального общения.

4. Рефлексивного, который определяет уровень развития самооценки, понимания собственной значимости в коллективе, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в профессиональном общении.

Литература

1. Банько, Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров : монография / Н. А. Банько. Волгоград, 2004. 75 с.
2. Борытко, Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс] / Н. М. Борытко // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 30 сентября. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>
3. Браже, Т. Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление / Т. Г. Браже. Л., 1990.
4. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. М. : Совершенство, 1998. 605 с.
5. Добудько, Т. В. Принципы формирования профессиональной компетентности будущих учителей в условиях информатизации образования / Т. В. Добудько, А. В. Добудько // Образование. Профессия. Производство : сб. статей. Самара : СамГПУ, 1999. С. 67–70.
6. Дружилов, С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. 2005. Вып. 8. С. 26–44.
7. Коточитова, Е. В. Психологические особенности творческого педагогического мышления : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Коточитова. Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 2001. 24 с.
8. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. М., 1990.
9. Лапыко, Т. П. Развитие профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач : дис. ... канд. пед. наук / Т. П. Лапыко. М., 2002. 209 с.
10. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82–88.
11. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. М. : Флинта, 1998. 398 с.
12. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. М. : Дело, 1994. 216 с.
13. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. М. : Дело, 1994. 216 с.
14. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобойской. М., 1981.
15. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М. : Школа-пресс, 1997. 512 с.
16. Профессиональная компетентность педагога / Н. Н. Лобанова, В. В. Косарев, А. П. Крючатов. Самара ; СПб. : СамВен, 1997. 107 с.

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Н. Р. Нуриахметова

Томский государственный педагогический университет

Понятие «задача» и «педагогическая задача» в научной литературе определяются с разных точек зрения. А. Н. Леонтьев писал: «...осуществляющееся действие отвечает задаче; задача – это цель, данная в определенных условиях». О. К. Тихомиров определяет задачу как цель, заданную в конкретных условиях и требующую эффективного способа ее достижения, а Г. А. Балл разрабатывает такой подход: «Задача в самом общем виде – это система, обязательными компонентами которой являются: а) предмет задачи, находящийся в исходном состоянии. ... б) модель, требуемого состояния предмета задачи». Л. Ф. Спирин и М. Л. Фрумкин определили задачу как результат осознания субъектом деятельности цели деятельности, условий деятельности и проблемы деятельности (проблемы задачи, требование задачи). Проблема задачи нами понимается как осознание субъектом решения задачи противоречия между известной целью задачи и неизвестными путями достижения данной цели (отсутствием необходимой информации для достижения данной цели).

Решить задачу – значит построить мысленно или письменно ориентировочную основу деятельности в виде прогноза и потом выполнить эту деятельность.

Особенностью педагогических задач является то, что они решаются совместно учителями и учащимися, когда дело доходит до практически-преобразовательного этапа. Участники педагогического процесса выполняют в нем разные функции; функция учащихся состоит в самодвижении, развитии на основе специально организованной их собственной деятельности. Активно действуя, ученик непосредственно участвует в решении воспитательно-образовательных задач. На определенном этапе воспитания ученик осознает необходимость своего совершенствования и потребность в самовоспитании. Тогда он становится сознательным субъектом самовоспитания. Функция учителя (вообще

любого субъекта педагогического действия) состоит в управлении образовательно-воспитательной системой.

Научно и профессионально обоснованное управление вышеназванной системой – это основанная на педагогической теории и опыте деятельность, направленная на обеспечение, упорядочение и согласование действий обучающихся для решения образовательно-воспитательных задач.

В педагогической системе могут иметь место и неуправляемые стихийно происходящие явления. Так учителя (и учащиеся) могут осуществлять еще и функцию непреднамеренного воспитательного воздействия, то есть оказывать положительное или отрицательное воздействие на учащихся, не осознавая сиюминутных и перспективных последствий, ведущих к поставленным целям или «не в ту степь».

Осуществляя функцию управления педагогической системой, учитель:

- анализирует возникающие ситуации и прежде всего индивидуальные психологические особенности и состояния учащихся, а также другие компоненты системы; это исходные условия для того, чтобы понять возникшие проблемы педагогической задачи;

- осознает и формулирует педагогическую задачу как задачу системы;
- разрабатывает программу решения задачи системой;
- осуществляет непосредственное управление педагогической системой в процессе решения задачи;
- делает анализ результатов решения педагогической задачи и определяет степень достижения ставившихся целей.

Решение каждой из профессиональных задач, начиная от постановки задачи и кончая анализом результатов ее решения, требует от учителя «принятия решений», причем решений разнообразных по форме и содержанию. В научной литературе и на практике понятие «решение» употребляется в нескольких значениях. Первое из них связано с обозначением процесса формирования и выполнения действий, достижение некоторого результата. Второе значение понятия «решение» обозначает просто какой-то итог действий. Понимаемое в таком смысле решение необходимо для последующих действий.

Таким образом, решение любой задачи независимо об области науки и практики предполагает получение субъектом действия некоторых результатов, или, как принято говорить, «принятие решения».

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ И МУЛЬТИМЕДИА-ЛИНГАФОННОГО КЛАССА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А. В. Обсков

Томский государственный педагогический университет

Интернет из физической совокупности связанных между собой компьютеров давно уже превратился в феномен культуры и, в частности, в образовательную среду. Одним из приоритетных направлений развития современного информационного общества является информатизация образования – процесс совершенствования образовательного процесса на основе внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [1].

По мнению П. В. Сысоева, Интернет создает уникальные условия для ознакомления учащихся с культурным разнообразием сообществ стран изучаемого языка, что далеко не всегда может дать традиционный учебник по иностранному языку. При этом иностранный язык используется как основное средство образования и самообразования [7].

Наиболее широко используемым в научной литературе является термин Интернет-технологии. Под ним в методике обучения иностранным языкам следует понимать совокупность форм, методов, способов, приемов обучения ИЯ с использованием сети Интернет. Иными словами, Интернет-технологии – использование сети Интернет в обучении иностранному языку [8].

В дидактическом плане сеть Интернет включает в себя два основных компонента: формы телекоммуникации (электронная почта, чаты, форумы, веб-конференции и т. п.) и информационные ресурсы (текстовый, аудио и визуальный материал по различной тематике на разных языках). Однако для того, чтобы учащиеся не захлебнулись в изобилии информации разного содержания и разного качества, а наиболее продуктивно использовали ее для удовлетворения образовательных и профессиональных интересов и потребностей, появилась необходимость в разработке специальных учебных Интернет-материалов, направленных на обучение учащихся работать с ресурсами сети Интернет [5, 8].

Twitter (от *англ.* Twit – «щебетать», «болтать») – Интернет-сайт, представляющий собой систему микроблогов, позволяющий пользователям отправлять короткие текстовые заметки (до 140 символов), используя веб-интерфейс, SMS, службы мгновенных сообщений или сторонние программы-клиенты [14]. Пользователей твиттера иногда называют твиттерьянами и твиплами, также иногда используется обращение тви. Благодаря сайту Twitter в Интернете появился новый способ общения «твиттинг» (от *англ.* twitting). Сайт Twitter может быть использован в языковом обучении, чтобы помогать студенту фокусироваться на умении писать грамотно и кратко. Учащиеся могут читать, что пишут другие, а также принимать участие в twitter-дискуссиях. Подробно об использовании микроблогов, в частности сайта Twitter, при изучении немецкого языка как иностранного написано в блоге Ральфа Клётцке (<http://landeskunde.wordpress.com/ubersicht/>) [6].

Вики (*англ.* wiki) – веб-сайт, структуру и содержимое которого пользователи могут изменять сообща с помощью инструментов, предоставляемых самим сайтом. Впервые термин «вики» для описания веб-сайта был использован в 1995 г. Уордом Каннингемом, разработчиком первой вики-системы WikiWikiWeb, который заимствовал слово гавайского языка, означающее «быстрый». Позже этому слову была придумана английская расшифровка What I Know Is... [14]. Технология Вики может использоваться в качестве средства для организации совместной работы над коллективными проектами (коллективное создание творческих работ: сказок, стихотворений, эссе); в качестве своеобразной электронной доски, на которой может писать целая группа; в качестве баз данных – хранилищ коллективного опыта; для предоставления, расширения учебных материалов [4]. Известнейший вики-сайт – Википедия.

Веб-квест (*англ.* WebQuest, webquest) в педагогике – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета [2]. Вообще, Quest в переводе с английского языка – это продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой; также служит для обозначения одной из разновидностей компьютерных игр. Разработчиками веб-квеста как учебного задания являются Bernie Dodge и Tom March. Тематика веб-квестов может быть самой разнообразной, проблемные задания могут отличаться степенью сложности [9–11]. Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого

материала, могут быть представлены в виде устного выступления, компьютерной презентации, эссе, веб-страницы и т. п. [12].

Использование веб-квестов и других заданий на основе ресурсов Интернета в обучении языку требует от учащихся соответствующего уровня владения языком для работы с аутентичными ресурсами. В связи с этим эффективная интеграция веб-квестов в процесс обучения иностранным языкам возможна в тех случаях, когда веб-квест является творческим заданием, завершающим изучение какой-либо темы и сопровождается тренировочными лексико-грамматическими упражнениями [14].

Подкастинг (*англ.* podcasting, от iPod и *англ.* Broadcasting – повсеместное, широкоформатное вещание) – процесс создания и распространения подкастов, т. е. звуковых или видеопередач, во всемирной сети. Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания.

Новым в системе подкастинга является то, что данные не нужно скачивать с сайта по отдельности и постоянно контролировать, появилось ли что-то новое на интересующем Вас сайте. Вместо этого Вы можете бесплатно оформить подписку и с этого момента автоматически получать новую информацию на Ваш компьютер или MP3-плеер. Для этого нужно загрузить соответствующее программное обеспечение, например, iTunes или Juice, которое будет регулярно проверять сайты и загружать новые аудио- или видео-файлы на компьютер, MP3-плеер [12].

Skype и MSN – программы используются для установления связи между абонентами Skype или MSN, находящимися в любой точке мира (чат, голос, видео); для пересылки файлов любого объема с максимальной возможной скоростью; для организации телефонных конференций с несколькими собеседниками [14].

YouTube – сервис, предоставляющий услуги по размещению видеоматериалов. Google Docs – бесплатный онлайн-офис, включающий в себя текстовый, табличный процессоры и сервис для создания презентаций, а также интернет-сервис хранения файлов с функциями файлообмена, разрабатываемый компанией Google.

Существующее программное обеспечение для изучения иностранного языка разнообразно. Ниже нам бы хотелось дать краткий анализ основных существующих компьютерных технологий по изучению иностранных языков. Каждая из таких технологий представляет собой

неразделимый симбиоз аппаратного и программного обеспечения, поэтому анализ ПО необходимо предварять кратким описанием соответствующих технических устройств [14].

Хотелось бы начать с самого популярного на сегодня мультимедиа-лингафонного класса RINEL-LINGO.

Основной возможностью мультимедиа-лингафонного класса RINEL-LINGO (далее КЛАСС) является речевая и видеосвязь преподавателя со всеми учащимися или группой учащихся (всего до восьми групп), а также речевая и видеосвязь учащихся, объединенных в группу между собой. Под видеосвязью понимается возможность просмотра экрана учащегося на мониторе преподавателя, просмотра экрана преподавателя учащимся (группой учащихся), просмотр экрана учащегося другим учащимся (группой учащихся). Просмотр экрана может быть как пассивный, так и активный. Пассивный просмотр экрана – это получение изображения экрана компьютера другого рабочего места. Активный просмотр экрана – это просмотр экрана компьютера другого рабочего места с возможностью управлять его клавиатурой и мышью. Речевая связь не отражается на скорости и качестве работы любого программного обеспечения, так как при ее реализации не используются программные и аппаратные ресурсы компьютеров.

Новые возможности класса в сочетании с мультимедиа-возможностями самих компьютеров позволяют использовать самые разнообразные методики обучения, ранее не доступные при персональном использовании компьютеров. КЛАСС наиболее эффективен для преподавания иностранного языка. КЛАСС также может быть использован для развития разнообразных навыков работы в группе, требующей активного речевого взаимодействия между участниками группы, реализуются с помощью программного обеспечения RINEL-LINGO, входящего в состав КЛАССА.

В состав КЛАССА входит также программное обеспечение RINEL-SOUNDBOOK, предназначенное для изучения иностранного языка. В состав комплекта КЛАССА входят следующие основные элементы: комплект мультимедиа-компьютеров RINEL JUNIOR; мультимедиа-лингафонный комплект RINEL-LINGO; программное обеспечение RINEL-LINGO, RINEL-SOUNDBOOK; комплект специализированных столов-кабин; оборудование для силовой проводки; сетевое оборудование Ethernet [14].

Особенности сетевого обучающего комплекса HiClass. Компания «Мультимедийные Системы» предлагает комплексное решение в виде мультимедийного сетевого обучающего комплекса HiClass. HiClass – уникальное мультимедийное решение, предназначенное для конечного пользователя, а не для специалиста по компьютерам. HiClass – совсем новое решение данной проблемы, оригинальный подход в области обучения иностранному языку.

Сетевой обучающий комплекс HiClass создает динамичную образовательную среду. Сочетая в себе передовую технологию, мощь и простоту управления, HiClass предоставляет преподавателю действительно эффективный инструмент для обучения на базе компьютера, а студенту – дружелюбный интерфейс, концентрирующий внимание на предмете. Обстановка в кабинете обучения, оборудованном системой HiClass, преобразуется. Нет больше необходимости студентам толпиться вокруг монитора преподавателя для изучения материала. Лекционный материал, демонстрируемый на преподавательском компьютере, в реальном времени и с реальной скоростью отображается на мониторах учащихся [17].

Мультимедийная сеть сочетает изучение и обсуждение, интерактивное общение студента и преподавателя, что существенно повышает эффективность обучения. Контрольная панель предлагает преподавателю набор мощнейших инструментов таких, как: Broadcast и Quick Broadcast для изложения аудио- и видеонасыщенных материалов на ПК обучающихся в реальном времени; Observe и Quick Observe для наблюдения за процессом обучения без вмешательства; Control для оперативного контроля и помощи в обучении.

Этот режим обеспечивает дистанционное управление компьютером студента при помощи клавиатуры и мыши преподавателя; Reboot – дистанционная перезагрузка рабочей станции; Group Dialog – формирование групп внутри класса для проведения дискуссий, либо изучения языков. Для подключения в мультимедийную сеть HiClass на всех рабочих местах устанавливаются передатчики аудио- и видеоданных, соединенные между собой специальными кабелями. На каждой студенческой станции предусмотрен блок для вызова преподавателя, который позволяет оперативно обмениваться информацией с преподавателем посредством гарнитур – микрофонов с наушниками. Конфигурация HiClass определяется спецификой образовательного учреждения, а также пожеланиями преподавателя [15].

В заключении рассмотрим самый передовой know-how – использование в обучении иностранному языку программного обучения, позволяющего полностью «окупиться» в процесс обучения. Она носит название ICLE – Interactive Collaborative Learning Environment. Производитель: Cybermind UK LTD ICLE – первый в мире программный продукт, который дает возможность изучения иностранных языков в совместной трехмерной окружающей среде в реальном времени. ICLE интегрирует самую последнюю технологию наушников с трехмерной средой, разработанную специально для обучения иностранным языкам в различных уровнях. ICLE использует Multimedia компьютеры, подключенные к локальной сети или к ISDN [16].

Структурирование обучения иностранного языка с использованием компьютерной техники полностью зависят от преподавателя и возможности использовать такие технологии в образовательном процессе. На сегодняшний день эти современные тенденции могут быть модными и экспериментальными так как каждый раз педагогу требуются более новые формы обучения.

Определяя цели, задачи и возможности использования компьютерных технологий на уроке, преподаватель может, прежде всего, иметь в виду следующие принципиальные позиции:

- а) сохранение психического и физического здоровья учащихся;
- б) формирование у обучаемых элементарных пользовательских умений и навыков;
- в) помощь обучаемым в усвоении учебного материала на основе специально и грамотно созданных для этой цели прикладных компьютерных программ по изучению иностранного языка.

Все эти задачи, если преподаватель собирается следовать таковым, исключают сидение у компьютеров. Нужны разнообразные формы учебной деятельности: это и фронтальная работа по актуализации знаний, и групповая или парная работа обучаемых по овладению конкретными учебными умениями, и дидактические игры, и работа консультационной службы, это и интересные устные и письменные задания. Все должно быть составлено таким образом, чтобы персональный компьютер становился не самоцелью, а лишь эффективным дополнением к всему учебному процессу.

Разработок по этому направлению еще очень мало по объяснимым причинам: когда преподаватель получает компьютерный класс, то за

отведенное ему время он старается использовать его максимально, игнорируя при этом все медицинские требования по времени работы с персональным компьютером.

Интенсификация учебного труда и стресс не являются слагаемыми успеха. К большому сожалению, многие прикладные компьютерные программы содержат одну и ту же методическую ошибку: меньше всего они ориентируют преподавателя на использование их в качестве эффективного средства обучения: в них много жесткого подсчета ошибок и мало реальной помощи обучаемому, оказавшемуся в затруднительном положении [10]. Тем более преподавателю следует продумать формы оказания помощи таким студентам. Преподавателю вряд ли следует рассчитывать на то, что использование компьютерной техники существенно облегчит его собственный труд. Индивидуализация обучения, непременно сопутствующая использованию информационных технологий на уроке, требует от преподавателя дополнительных затрат времени и сил.

Научный руководитель: д-р пед. наук С. И. Поздеева.

Литература

1. Бовтенко, М. А. Компьютерная лингводидактика : учеб. пособие / М. А. Бовтенко. М. : Флинта ; Наука, 2005. 216 с.
2. Веб-квесты // Лаборатория прикладной лингвистики и информационных образовательных технологий. Институт дистанционного образования. Новосибирский государственный технический университет, 2003–2011.
3. Гольдин, А. Образование: взгляд педагога / А. Гольдин // Компьютера Online.
4. Коваленко, Д. В. Рекомендации по использованию ИКТ в программе курса повышения квалификации «Современные технологии в обучении английскому языку» / Д. В. Коваленко, Е. П. Толстова, И. Б. Рюмина. 2007.
5. Куликова, Е. В. Алпатова, И. Ю. Особенности использования подкастов при обучении иностранным языкам / Е. В. Куликова, И. Ю. Алпатова // Новое в преподавании иностранных языков. Международный научно-практический семинар. 2011.
6. О'Рейли, Т. Что такое Веб 2.0. Использование коллективного разума / Т. О'Рейли // Компьютера Online.
7. Сысоев, П. В. Концепция языкового поликультурного образования : монография / П. В. Сысоев. М. : Евршкола, 2003. 406 с.
8. Сысоев, П. В. Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Интернет-журнал «Эйдос». 2008.
9. Klötzke, R. Blog «Web 2.0: Wikis, Blogs und mehr» / R. Klötzke.
10. Ferdig, R. E. Content Delivery in the «Blogosphere» / R. E. Ferdig, K. D. Trammell ; пер. М. А. Бовтенко // Лаборатория прикладной лингвистики и информационных образовательных технологий. Институт дистанционного образования. Новосибирский государственный технический университет, 2003–2011.

11. *Deutsch lernen mit Podcasts* // DW-World.de: Deutsche Welle.
12. *Podcasts in der Schule. Lernen im MP3-Format* // Focus-Online. 28.02.2007.
13. Электронный ресурс: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest.php>
14. Электронный ресурс: <http://ru.wikipedia.org>
15. Электронный ресурс: <http://www.computerra.ru/readitorial/393364/>
16. Электронный ресурс: www.eltarea.ru/pic/.../Rekomendatsii_sovremennye_tekhnologii_revised.doc
17. Электронный ресурс: <http://foreign.mordgpi.ru/?p=159>
18. Электронный ресурс: <http://www.computerra.ru/think/234344/>
19. Электронный ресурс: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm>
20. Электронный ресурс: <http://landeskunde.wordpress.com/ubersicht/>
21. Электронный ресурс: http://www.itlt.edu.nstu.ru/article21_richard_ferdig_kaye_trammell.php
22. Электронный ресурс: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,2462739,00.html>
23. Электронный ресурс: http://www.focus.de/schule/lehrerzimmer/unterrichtsmaterial/podcast/podcasts-in-der-schule_aid_28603.html

РОЛЬ ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Е. В. Павловская

Томский государственный педагогический университет

В течение последних нескольких десятилетий ученые, работающие по анализируемой проблеме, обращают все больше внимания на те аспекты социально-личностного развития, которые направлены на адаптацию личности к той социальной среде (группы, организации всего общества), в которой протекает ее деятельность. Адаптация как процесс приспособления рассматривается в различных науках – физиологии, социологии, психологии, педагогике в разных аспектах. Представим ряд позиций зарубежных и отечественных учёных по исследуемой проблеме.

Адаптация связана с перестройкой функционирования тех или иных органов, свойств, механизмов, с выработкой новых навыков, привычек, качеств, что приводит в соответствие организм, личность со средой. Регуляторами адаптации человека выступают мотивы, мышление, воля, способности, знания опыт. В процессе адаптации не только приобретаются новые свойства, качества, сколько перестраиваются уже имеющиеся,

а сохранение эффективности деятельности происходит главным образом благодаря готовности, привыканию к новым условиям и их освоению. Адаптация выражается не только в приспособлении организма к новым условиям, но главным образом в выработке фиксированных способов поведения, позволяющих справляться с трудностями.

В зарубежной психологии значительное распространение получило необихевиористское определение адаптации. В работах Г. Айзенка и его последователей дается общее определение адаптации, а затем, уже в свете данного определения, предлагается определение социальной адаптации. Адаптацию они определяют двояко: как состояние, в котором потребности индивида с одной стороны и требование среды с другой полностью удовлетворены; процесс, посредством которого это гармоническое состояние достигается.

Адаптация как процесс, согласно Р. Хенки, автору рассматриваемого определения, принимает форму изменения среды и изменений в организме путем применения действий (реакций, ответов), соответствующих данной ситуации. Эти изменения являются биологическими. Об изменении психики и использовании собственно психических механизмов адаптации в этом определении нет речи. Это обстоятельство является основным недостатком бихевиористского подхода к проблеме адаптации личности.

В анализируемой литературе социальную адаптацию бихевиористы понимают как процесс (или состояние, достигающееся как результат этого процесса) физических, социально-экономических или организационных изменений в специфически групповом поведении, социальных отношениях или в культуре. В функциональном отношении смысл или цель такого процесса зависит от перспектив улучшения способности выживания групп или индивидов или от способа достижения значимых целей.

Таким образом, в бихевиористских определениях социальной адаптации, несмотря на ряд упущений, имеются положительные элементы, которые можно использовать для выработки адекватного определения социально-психической адаптации личности.

Согласно данной интеракционистской концепции адаптации, которую развивает, в частности, А. Филипс, все разновидности адаптации обусловлены как внутриспсихическими, так и средовыми факторами. Определение, даваемое интеракционистами «эффективной» адаптации

личности, содержит такие элементы, которые в бихевиористском определении отсутствуют.

Определение «эффективной» адаптации личности они дают той разновидности адаптации, при достижении которой личность соответствует минимальным требованиям и ожиданиям общества. Ожидается, что личность должна перейти от состояния полной зависимости не только к независимости, но и к принятию ответственности за благополучие других.

Психоаналитическая концепция адаптации разработана немецким психоаналитиком Г. Гартманом. Психоаналитическое понимание адаптации опирается на представление З. Фрейда о структуре психической сферы личности: Оно, Я, Сверх Я. Успешная адаптация способствует нормальному развитию человека, поддержанию его душевного здоровья. Тем не менее, как считал З. Фрейд, если Я оказывается слабым, беспомощным перед бессознательными влечениями Оно, то при столкновении с внешним миром у человека может возникнуть ощущение опасности. Тогда Я начинает воспринимать исходящую от бессознательных влечений опасность как внешнюю и после неудачных усилий, аналогичных ранее предпринимавшимся по отношению к внутренним побуждениям, пытается спастись от этой опасности бегством.

Дальнейшее развитие соответствующих представлений об адаптации нашло свое отражение в трудах ряда психоаналитиков, в том числе Х. Гартмана и Э. Фромма. Г. Гартман считает, что только психоанализ не может разрешить проблему адаптации.

Так, в работе Гартмана «Психология Я и проблема адаптации» данная проблематика рассматривалась не только в плане изменений, производящихся человеком или в окружающей его среде, или в собственной психической системе, но и с точки зрения возможности поиска и выбора им новой психосоциальной реальности, в которой адаптация индивида осуществляется путем как внешних, так и внутренних изменений. Адаптация, согласно Гартману, включает как процессы, связанные с конфликтными ситуациями, так и те процессы, которые входят в свободную от конфликтов сферу Я.

В книге Фромма «Бегство от свободы», автором ставился вопрос о необходимости различать адаптацию статическую и динамическую. Статическая адаптация — это приспособление, при котором «характер человека остается неизменным и постоянным и возможно появление только каких-либо новых привычек». Динамическая адаптация —

приспособление к внешним условиям, стимулирующим «процесс изменения характера человека, в котором проявляются новые стремления, новые тревоги.

С точки зрения Фромма, «любой невроз представляет собой не что иное, как пример динамической адаптации к таким условиям, которые являются для индивидуума иррациональными (особенно в раннем детстве) и, несомненно, неблагоприятными для психического и физического развития ребенка». Социально-психологические явления, в частности наличие явно выраженных разрушительных или садистских импульсов, также, по Фромму, демонстрируют динамическую адаптацию к определенным социальным условиям.

Психоаналитики проводят различие между адаптацией как процессом и адаптированностью как результатом этого процесса. Хорошо адаптированным они считают человека, у которого продуктивность, способность наслаждаться жизнью и психическое равновесие не нарушены. В процессе адаптации активно изменяются как личность, так и среда, в результате чего между ними устанавливаются отношения адаптированности.

Современные психоаналитики различают два вида адаптации:

1) аллопластическая адаптация осуществляется теми изменениями во внешнем мире, которые человек совершает для приведения его в соответствие со своими потребностями;

2) аутопластическая адаптация обеспечивается изменениями личности (ее структуры, умений, навыков, и т. п.), с помощью которых она приспособляется к среде. К этим двум разновидностям адаптации можно добавить еще одну: поиск индивидом такой среды, которая благоприятна для функционирования организма.

Психоаналитическая концепция адаптации человека в настоящее время наиболее разработана. Ее представители создали широкую систему понятий и открыли ряд тонких процессов, с помощью которых человек адаптируется к социальной среде. Это является достижениями во взглядах данного направления. В целом эта концепция носит печать биологизаторского подхода.

Бихевиористское и интеракционистское особенно психоаналитическое интерпретирование психической адаптации в настоящее время являются наиболее распространенными, содержат много продуктивных идей, удачных формулировок, указание путей дальнейших эмпириче-

ских и теоретических исследований. Однако, приведенные определения только частично отражают существенные особенности социально-психической адаптации личности.

В отечественной литературе встречается следующее более широкое понимание социальной адаптации – это итог процесса изменений социальных, социально-психологических, морально-психологических, экономических и демографических отношений между людьми, приспособление к социальной среде. В качестве специфических особенностей адаптации отличаются: активное участие сознания; влияние трудовой деятельности человека на среду; активное изменение человеком результатов социальной адаптации в соответствии с социальными условиями быта.

И. М. Сеченов и И. П. Павлов на основании многочисленных экспериментов пришли к пониманию адаптации как динамической системы организма, состоящей из разных форм биологического отражения. И. П. Павлов и его последователи детально раскрыли роль нервной системы, его рефлекторной деятельности, процессов возбуждения и торможения в создании целостной адаптивной системы организма.

В работах Л. С. Выготского показано, что процесс адаптации человека имеет тесную связь с культурно-историческими условиями его жизни; психические функции развиваются на основе социальных отношений, постепенно становясь личностными.

Успешная адаптация в мире через освоение ведущего вида деятельности человека в том или ином возрасте рассмотрена в трудах А. Н. Леонтьева.

Концепция персонализации А. В. Петровского раскрывает явление адаптации как этап самореализации личности, направленный на «присвоение индивидом социальных норм и ценностей». Адаптация выступает как часть акта персонализации, утверждение личностного начала, а не как этап ломки прежде сформированных интро- и интериндивидуальной структур в новых условиях.

Он отмечает, что трудности адаптационного периода могут подавлять тенденцию к последующей индивидуализации, что проявляется в формировании качеств конформности, зависимости, робости, неуверенности и безынициативности. Такой вариант развития характеризует серьезную деформацию личности.

Такие отечественные ученые, как А. Н. Вазин, Г. В. Стрельникова, А. П. Сорокин, выявили влияние факторов среды и их значение

в адаптационном процессе, И. Д. Калайков исследовал роль адаптации в развитии цивилизации.

Необходимо отметить, что множественность определений и подходов к пониманию сущности адаптационного процесса свидетельствует о сложности и многоплановости самого феномена адаптации. В настоящее время категория адаптации является основой комплексного подхода к изучению человека и может быть отнесена к разряду общенаучных категорий, способствующих синтезу различных знаний – биологических, физиологических, психологических и социальных.

У человека в этом ряду решающую роль играет психическая адаптация, в значительной мере оказывая влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на иных уровнях. Э. М. Александровская подчеркивает, что «социально-психологическая адаптация не устраняет физиологических форм приспособления, а видоизменяет и опосредует их, включая в себя как регулируемый и модифицируемый ею внутренний элемент».

Несмотря на отсутствие единого понимания категории «адаптация» и широкое разнообразие исследовательских подходов, структурный анализ адаптационных явлений позволяет выделить в качестве обязательных следующие компоненты: 1) организм; 2) среду; 3) взаимоотношение и взаимодействие указанных двух компонентов.

В последние годы все чаще интерес исследователей привлекает проблема школьной адаптации. О. В. Парфенова исследовала особенности индивидуальности ребенка и адаптацию к школе. Автором рассматриваются особенности темперамента не только, как базовые характеристики, лежащие в основе психологических особенностей, но и как характеристики, зависящие от средовых воздействий и влияющие на восприимчивость индивида к тем или иным условиям развития.

Г. А. Дорофеева обосновала возможность совершенствования процесса адаптации первоклассников к школе с помощью программы психологической поддержки, которая включает работу психолога с учителями и родителями в период адаптации детей в школе.

Н. А. Соколова исследовала социально-педагогическую адаптацию старших подростков средствами экономического воспитания в условиях учреждения дополнительного образования и разработала педагогические технологии процесса социально-педагогической адаптации старших подростков. Т. С. Сарычева проводила исследование адаптации младших школьников к учебной деятельности в условиях школы-лицея.

В. В. Стрельцов выявил специфику и предложил методические разработки практического применения видеозаписывающей аппаратуры в условиях психокоррекционного коллектива для преодоления социальной дезадаптации.

Г. Г. Овчинникова исследовала девиантное формирование Я-концепции дезадаптированных подростков и выявила особенности формирования барьера социально-психологического отчуждения подростков.

Д. Н. Дубровин обращает внимание в своей работе на психологическую адаптацию подростков и их готовностью к личному самоопределению.

На наш взгляд, следует указать на то, что в рассмотренных нами трудах недостаточно освещается вопрос перехода младших подростков в основную школу и их адаптации в условиях пятого класса.

Говоря об адаптации детей к школе, мы подразумеваем и их приспособление к окружающему миру, окружающим людям, и, наоборот, окружающего мира и людей к ним, т. е. это двусторонний процесс. При недостаточном развитии одной из сторон процесс адаптации детей к школьному обучению проходит длительно, болезненно, может закончиться отторжением младшего школьника от процесса обучения в новых условиях. Однако, из-за скоротечности видимых взрослому внешних проявлений неоднозначного поведения пятиклассника в первые месяцы пребывания в школе, из-за множественности педагогических задач, решаемых учителем в этот же период и т. п., процесс адаптации детей в современной школе остаётся не до конца изученным, а, следовательно, часто проблемным.

ПОНЯТИЯ «НОРМА» И «ПАТОЛОГИЯ» В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

И. В. Перевозникова

Томский государственный педагогический университет

Проблема нормы и патологии является одной из самых спорных для наук, объектом изучения которых являются процессы, связанные с развитием человека. Некоторые ученые считают её бессмысленной

и неуместной, поскольку сомневаются в самом существовании нормы. Вместе с тем, оценка любого вида поведения подразумевает его сравнение с какой-то нормой. Более того, понятие «патология» или «отклоняющееся развитие» может быть раскрыто и осмысленно лишь в сопоставлении с понятием «нормальное развитие».

Одно из основных значений термина «норма» (от *лат.* *norma* – правило, образец) – установленная мера, средняя величина чего-либо. Понятие нормы относительно постоянно, его содержание зависит от культуры и существенно меняется со временем с изменением ценностных и культурных ориентаций общества, в котором она принята. Однако для наук, связанных с изучением развития человека (психология, медицина, педагогика), необходимо изучить данное понятие и создать границы в его определении.

Проблема критериев нормального развития человека приобретает особое значение в контексте коррекционно-развивающей деятельности, решения задач воспитания и перевоспитания. В данном ключе актуальными являются следующие понятия нормы: статистическая, функциональная, идеальная, предметная, социально-возрастная [1. С. 64].

Статистическая норма – среднестатистический показатель какой-либо величины. Люди отличаются друг от друга рядом свойств и качеств. Большинство показателей тяготеют к среднестатистической норме, но не совпадают с ней. Согласно В.А. Постоевой, можно измерить любой показатель (рост, вес, цвет глаз и др.) у каждого присутствующего в комнате, найти средний показатель, сложив все значения – это и будет статистическая норма (хотя может оказаться, что человека именно с такими параметрами в комнате не будет) [2. С. 78].

В концепции функциональной нормы (индивидуальной) нормальным считается то, что обеспечивает субъективное удовлетворение. Это свойственные индивиду особенности организма, психики, поведения, образования, мировоззрения. В этом смысле человек является нормальным тогда, когда он такой, какой он должен быть со своей собственной точки зрения, когда он реализует свою деятельность так, как ему свойственно, как он считает правильным. Однако этот вид нормы следует принимать с учетом других видов норм.

Идеальную норму можно охарактеризовать как оптимальный способ существования личности в оптимальных социальных условиях. Эти нормы выдвигают такие нормативные науки, как педагогика, политика,

правоведение. Примером может служить «модели выпускников» в разных учебных заведениях (список черт, качеств, умений и навыков, которыми они должны обладать).

Предметная норма важна в определении знаний, умений и действий, необходимых ученику для овладения предметным содержанием конкретной образовательной программы. Социально-возрастная норма определяет показатели интеллектуального и личностного развития школьника, которые должны сложиться к концу определенного возрастного этапа.

Большинство исследователей (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Е. Ю. Азбукина, В. А. Постоева) признают, что норму развития ребенка необходимо рассматривать, по крайней мере, в трех значениях: статистическая, функциональная, идеальная норма. И по результатам этого сравнения делается вывод о нормальном или аномальном развитии ребенка – он считается нормальным, если:

- уровень его развития соответствует уровню развития большинства детей его возраста;
- его индивидуальные свойства и способности развиваются, преодолевая возможное негативное влияние со стороны собственного организма и средового окружения;
- он развивается в соответствии с требованиями общества.

Другие проявления ребенка относят к аномальности и это становится основанием для проведения коррекционной работы [3. С. 100].

С. Г. Шевченко определяет коррекционную деятельность как процесс, направленный на исправление или ослабление отклонений в психическом и физическом развитии ребенка с патологиями развития. Коррекция рассматривается автором как путь преодоления отклонений через формирование соответствующих жизненно-необходимых качеств в ходе учебно-воспитательного процесса [4. С. 52].

Е. Ю. Азбукина, Е. Н. Михайлова видят коррекцию как особым образом организованное психологическое воздействие, осуществляемое по отношению к детям, входящим в группу риска, и оно направлено на реконструкцию неблагоприятных психологических новообразований, образовавшихся в результате потери гармоничных отношений ребенка со средой [1. С. 67]. По мнению авторов, основополагающим психолого-педагогическим аспектом коррекционной работы должно стать обеспечение условий для формирования высших форм психической деятельности в соответствии с базовыми законами индивидуального развития.

Проблема определения нормального и отклоняющегося поведения лежала в основе деятельности известного отечественного педагога-дефектолога В. П. Кащенко. Он занимался изучением и исправлением недостатков характера «исключительных» детей, и считал, что очень трудно провести четкую грань между нормальным и трудным характером.

Ученый определял основное различие между нормальными и аномальными детьми следующим образом: «психические» черты у нормального ребенка являются случайным признаком, от которого он может легко отделаться, если захочет и сделает соответствующее усилие. «Исключительные дети» не могут этого сделать из-за недостатка волевого усилия. И если нормальные дети поддаются обычному воспитанию и достигают необходимый уровень социального приспособления за счет их подражания в поведении взрослым и сверстникам, то трудные дети требуют специальных методов и приемов. Он объяснял это тем, что трудные дети слабой восприимчивостью к внешним примерам и руководствуются в своем поведении внутренними факторами, которые зачастую проявляются ненормативностью, нарушениями активно-волевого усилия и эмоциональных реакций [5. С. 46].

По мнению В. П. Кащенко, коррекционная деятельность детей с отклонениями в развитии должна осуществляться на основе комплексно-педагогических и профилактических мер, которые можно разделить на две основные группы: методы общепедагогического влияния и специально педагогические методы. Методы первой группы касаются всех видов патологий и могут применяться при работе с детьми, поведение которых входит в норму. Специально педагогические методы направлены на коррекцию конкретных, ярко выраженных патологий [5. С. 76]. Таким образом, методы, использующиеся в коррекционной работе, могут использоваться и при организации учебной-воспитательной работы с нормальными детьми, что затрудняет разграничение понятий «норма» и «патология».

Л. С. Выготским также была определена взаимосвязь нормальных и аномальных детей – им было доказано существование общности основных закономерностей психического развития ребенка в норме и патологии.

Этот выдающийся отечественный психолог выдвинул положение о том, что ребенок с ограниченными возможностями является не просто менее развитым, чем его нормальные сверстники, он является иначе

развитым. Поэтому отклоняющееся поведение нельзя рассматривать как количественно ограниченное, уменьшенное в пропорциях развитие – как раз наоборот, оно имеет определенную структуру, свойства, и во многом сопоставляется с нормальным развитием [2. С. 93].

Согласно автору классификации закономерностей нарушенного развития, выделяют три основные группы закономерностей: общие, модально-неспецифические и модально-специфические.

Общие закономерности психического развития включают законы, свойственные как норме, так и отклонениям в развитии. Эти закономерности связаны с фактом того, что отклоняющееся развитие не отменяет общих закономерностей нормального психического развития, хотя временные сроки в первом случае могут быть сдвинуты, а темп развития и некоторые количественные характеристики изменены.

Развитие связано, прежде всего, с позитивными качественными изменениями, появление которых знаменует очередную фазу развития. Этот процесс является необратимым и непрерывным, проходит одинаковые стадии развития психики, характеризуется наличием сензитивных периодов в развитии психических функций, последовательностью развития всех психических процессов; роль деятельности и обучения являются ведущими в психическом развитии. Кроме того, общим законом развития является механизм иерархизации [2. С. 94].

Две другие группы закономерностей свойственны только детям с отклонениями развития с различными вариантами дизонтогенеза.

В определении сущности понятий «норма» и «патология» также немаловажную роль играют критерии их разграничения. В мировой социальной педагогике известны классификации критериев Ганнушкина – Кербикова и М. Раттера. Согласно первой классификации следующие показатели позволяют определить патологию характера.

1. Относительная стабильность характера во времени. Она проявляется в его незначительном изменении в течение жизни. Однако если возникшее в детстве нарушение не меняется и не исчезает с возрастом, то это может быть свидетельством патологического нарушения.

2. Тотальность проявлений характера: одни и те же черты проявляются при любых обстоятельствах.

3. Социальная дезадаптация. Она заключается в утрате человеком социального опыта, в неспособностях к различным жизненным ситуациям.

Английский специалист в области детской психиатрии для оценки отклонений детей предложил следующие критерии:

1. Учет возрастных особенностей и пола ребенка.
2. Длительность сохранения расстройства.
3. Дифференциация нормального и аномального поведения неабсолютна.
4. Важность учета степени нарушения. Особого внимания требуют дети с множественными эмоциональными или поведенческими расстройствами, особенно когда касаются разных сторон психической жизни, когда нарушение одной сферы негативно сказывается на других.
5. Тяжесть и частота симптомов.
6. Сравнение поведения ребенка не только с чертами, характерными для детей вообще, но и с чертами, которые являются обычными для данного ребенка.
7. Ситуационная специфичность симптома – необходимо обращать внимание на ситуацию, в которой проявляется нарушение поведения [6. С. 70–73].

Таким образом, решая вопрос об отклонении поведения от нормы, следует принимать во внимание комбинации самых различных критериев. Необходимо учитывать, насколько отклонение от нормы повреждает развитие. Следует проводить комплексное сравнение уровня развития ребенка с уровнем развития большинства детей его возраста. Важно помнить о том, что конкретный ребенок – это уникальный, неповторимый случай, поэтому сначала необходимо проводить диагностико-коррекционную работу, помогающую установить характер нарушений развития личности конкретного ребенка, и лишь затем официально признавать его как ребенка имеющего нарушения в развитии.

Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор В. И. Ревякина.

Литература

1. Азбукина, Е. Ю. Основы специальной педагогики и психологии / Е. Ю. Азбукина, Е. Н. Михайлова. Томск : Изд-во ТГПУ, 2007. 396 с.
2. Постоева, В. А. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии / В. А. Постоева, И. Л. Шелехов. Томск : Изд-во ТГПУ, 2008. 292 с.
3. Азбукина, Е. Ю. Хрестоматия к курсу «Основы специальной педагогики и психологии» / Е. Ю. Азбукина, Е. Н. Михайлова. Томск : Изд-во ТГПУ, 2006. 164 с.
4. Шевченко, С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты / С. Г. Шевченко. М. : ВЛАДОС, 1999. 136 с.

5. *Кащенко, В. П.* Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков / В. П. Кащенко. М. : Академия, 2010. 304 с.

6. *Гонеев, А. Д.* Основы коррекционной педагогики / А. Д. Гонеев. М. : Издат. центр «Академия», 2004. 272 с.

КЕЙС-СТАДИ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

А. В. Петухова

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время, когда приняты основные документы, как «Концепция модернизации российского образования до 2010 г.» и «Болонское соглашение для образовательных учреждений», встает вопрос, а каким образом положения данных документов реализуются на практике [1. С. 3]. Как пишет в своей книге Байденко: «...в основу разработки федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения положена компетентностная модель обучения» [2. С. 17].

Современный образовательный стандарт нацеливает образовательные учреждения и педагогов, в частности, на использование наряду с традиционными инновационных методов при обучении конкретному предмету.

Одним из таких методов является метод ситуаций или метод Кейс-стади. Метод Кейс-стади – метод конкретных учебных ситуаций, специально разрабатываемых на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях [3]. От английского «case» – случай, отсюда кейс в истории – это конкретная историческая проблема, на которую нет однозначного решения. Таким образом, главной целью становится выяснение путей выхода из сложившейся ситуации – их может быть как несколько, так и один, единственно верный. А то, сколько решений будет у конкретной исторической ситуации, зависит от типа кейса и от того, насколько он правильно составлен и соответствует ли он основным принципам построения учебных кейсов.

Прежде чем обратиться к основным принципам построения кейсов, давайте выясним, из чего же он состоит. Как и любой другой метод, кейс имеет свою структуру, которая включает сюжетную, информационную и методическую части [3].

Сюжетная часть – описание ситуации, содержащее информацию, позволяющую понять окружение при котором развивается ситуация, с указанием источника получения данных. Это может быть как ситуация из древней истории, так и современная проблема, кроме того, должны быть названы конкретные персоналии, время, ситуация в стране и другие детали, которые необходимы для последующего решения кейса.

Информационная часть – информация, которая позволит правильно понять развитие событий, уловить причинно-следственные связи в истории, чтобы, впоследствии, правильно решить кейс. Эта часть может содержать важные моменты в истории, различные точки зрения на проблему в историографии, конкретные исторические источники, и литература, которая поможет найти выход из сложившейся ситуации.

Методическая часть – разъясняет место данного кейса в структуре плана изучения истории, формулирует задания по анализу кейса для обучающихся и записку с конкретными рекомендациями преподавателя по решению кейса.

Итак, мы разобрали структуру кейса, а теперь необходимо определить основные принципы, согласно которым этот кейс будет строиться. Очень важно, чтобы кейс отвечал этим требованиям, иначе, при решении учащимися конкретного случая могут возникнуть затруднения, которые могут привести к непониманию ситуации, а, следовательно, будет невозможно прийти к верному решению.

Самым важным принципом при построении исторического кейса является принцип *целесообразности*. Этот принцип предполагает постановку дидактических задач кейса, определение его места в структуре предмета истории, определение места данного кейса в конкретном разделе изучаемого этапа истории, формулирование целей и задач, которые должны быть достигнуты в ходе выполнения кейса.

Далее, по значимости является принцип *проблемности* конкретной исторической ситуации. Именно проблемная ситуация станет толчком к дальнейшей продуктивной деятельности. Это проявляется в том, что учащиеся смотрят по-разному на ситуацию и видят различные пути решения. Именно на это и нацелен метод Кейс-стади. В ходе этого обучающиеся учатся анализировать полученный материал, классифицировать, обобщать, находить пути выхода из конкретной проблемной ситуации.

Немаловажным является принцип *причинно-следственных связей*. Если материал кейса будет построен на основе соблюдения этого прин-

ципа, то учащиеся научатся улавливать во всем потоке информации те ниточки, которые приведут их к рациональному решению проблемы. В истории не разобравшись с причиной изучаемого явления невозможно понять его суть, а тем более, найти правильный выход.

Следующий принцип – принцип *ситуационного анализа*. Этот принцип особенно актуален при построении кейса, применительно к историческому материалу. На примере детального изучения конкретной ситуации в каждом модуле изучаемого материала можно выделить как общие, так и различные черты решения кейса. При последующей работе с кейсами, вырабатывается определенный алгоритм решения, а так же обучающие учатся применять полученные знания на практике. Получив навыки решения учебных ситуаций, учащиеся выбирают индивидуально для себя определенные механизмы действия в той или иной ситуации и затем применяют их во внеучебное время. Таким образом, формируются как общеучебные компетенции, так и специальные, которыми учащиеся пользуются в определенной ситуации.

Далее необходимо остановиться на принципе *прагматизма*. Этот принцип является также очень важным, потому что ситуация должна будет пригодиться учащимся в будущей жизни. Детальный разбор конкретных ситуаций ведет к пониманию сущности исторического явления и помогает ориентироваться будущим специалистам в современном быстро меняющемся мире, выделить закономерности тех или иных явлений и принимать правильные решения.

Кроме того, кейс должен отвечать принципу *практической ориентации*. Правильно разработанный кейс должен применяться на практике при проведении учебных занятий у последующих классов, должен постоянно совершенствоваться, корректироваться в зависимости от ситуации в современном мире и обществе.

На самом деле, принципов построения гораздо больше, но это основные, которые отвечают правильному алгоритму построения кейса. Верно разработанные кейсы станут учебным материалом для будущих поколений, а преподавателю критерием, согласно которому необходимо строить учебный материал, находить правильное место кейсу в системе учебного материала, а самое главное проверять, оценивать и вовремя корректировать результаты учебной деятельности.

Таким образом, современные программные документы российского образования нацеливают школы и учителей на применение, наряду

с традиционными, инновационных методов обучения, которые позволяют оптимизировать образовательный процесс, сделать его более эффективным. Но чтобы процесс обучения был успешным, необходимы грамотно подобранные методические комплексы, а самое главное, правильно разработанные задания, кейсы, отвечающие основным принципам построения. Если в процессе планирования и разработки все это будет учтено, то в процессе реализации на практике не возникнет никаких ситуаций, которые бы невозможно было разрешить. То, насколько успешно обучающиеся будут выполнять задание, решать кейс, будет отражаться в их качественной успеваемости, а главное, в том, как они социализируются и адаптируются в обществе.

Научный руководитель: канд. пед. наук Л. А. Беляева.

Литература

1. *Абакумова, Н. Н.* Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика / Н. Н. Абакумова, И. Ю. Малкова. Томск : Томский государственный университет, 2007.

2. *Байдено, В. И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие / В. И. Байдено. М., 2005.

3. *Метод case-study* как современная технология профессионально-ориентированного обучения / Финансовая Академия при Правительстве Российской Федерации. Учебно-методическое управление. Отдел методического обеспечения учебного процесса. М., 2005. Режим доступа: <http://www.elitarium.ru>

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ КАК ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Л. В. Понер

Томский государственный педагогический университет

Содержание образования является ключевым моментом в развитии личности и формировании ее базовой культуры. Под образованием понимается процесс и результат усвоения человеком систематизированных знаний, умений и навыков, развитие ума и чувства, формирование мировоззрения и познавательных процессов. Кроме того, к этому поня-

тию относится умение критически мыслить, творить, оценивать с нравственных позиций все происходящее [1].

Источниками формирования содержания школьного образования являются культура и социальный опыт. Они определяют факторы отбора материала, принципы конструирования и построения его в соответствующую структуру. Комплектование содержания образовательного материала осуществляется с учетом конкретно-исторических и психологических требований и в соответствии с ними этими подвергается педагогической переработке. Также при формировании содержания образования учитываются требования индивидуально-личностного развития детей и их способностей и интересов. С этой целью в содержании общего образования предусматриваются, помимо обязательных предметов, и учебные предметы для свободного выбора, к которым ученики могут проявить особый интерес (профильные и элективные курсы). Предпрофильное и профильное образование способствует углубленному познанию и развитию профессиональных интересов, сложностей учащихся [2].

В качестве факторов, влияющих на отбор и формирование содержания школьного образования, выступают потребности общества, цели, которые общество ставит перед общеобразовательной школой на разных этапах своего развития, а также потребности личности в образовании. Основанием для отбора содержания школьного образования, в том числе и профильного, служат общие принципы, определяющие подход к его конструированию, и критерии, выступающие в качестве инструментария и определяющие конкретное наполнение содержания учебного материала в учебных дисциплинах [3].

В современной педагогической науке разработана целая система научных требований к определению и совершенствованию содержания школьного образования, главная цель которого – всесторонне и гармонично развить личность через формирование жизненной позиции, обучение не только различным учебным предметам, но и выстраивание логических взаимосвязей между ними, позволяющих заложить основу профильного образования.

Одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация, вызванная необходимостью создания единого педагогического пространства, благодаря которому будет обеспечен единый уровень общего образования, получаемого в образовательных

учреждениях разного типа: школа, гимназия, лицей и т.д. А также задачей вхождения России в систему мировой культуры, что требует учета тенденций развития содержания общего образования в международной образовательной практике.

Под стандартом образования понимают цели обучения и воспитания, система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по его достижению.

В содержательном аспекте стандарт средней общеобразовательной школы предусматривает знание теорий, концепций, законов и закономерностей основ науки; умение применять научные знания на практике при решении познавательных (теоретических и практических задач); иметь собственные суждения в области теории и практики данной образовательной области; знание основных проблем (социальных, политических, экономических, нравственных, национальных, культурных и др.) российского общества; владение технологией непрерывного самообразования по отраслям знаний, наукам и видам деятельности [4].

В законе Российской Федерации «Об образовании» (1996) предусмотрено, что государственными органами власти нормируется лишь минимально необходимый уровень образованности. Определение же содержания образования сверх этой нормы находится в компетенции образовательных учреждений. Поэтому государственный стандарт общего среднего образования содержит несколько компонентов: федеральный, региональный, школьный и ученический [1].

Федеральный компонент является инвариантным аспектом и определяет те нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство педагогического пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры. Национально-региональный компонент содержит нормативы в области родного языка и литературы, истории, географии, искусства, трудовой подготовки и относится к компетенции регионов и учреждений образования. Школьный компонент позволяет объяснить вариативность образования, учесть образовательные потребности учащихся. Ученический компонент имеет своей целью индивидуализировать обучение школьников в соответствии с особенностями их развития, состояния здоровья, интересов и склонностей. Также с его помощью реализуются новые формы и приемы организации образова-

тельного процесса, включая различные виды работ (индивидуальная, групповая) и деятельности (поисковая, исследовательская и др.).

Возникает ряд противоречий при рассмотрении образовательного стандарта подробнее. Например, считается невозможным стандартизировать деятельность учителя, так как она ориентирована на формирование и развитие творческой, нестандартной личности. Возникает проблема и с учащимися, которые, в свою очередь, должны четко осознавать цель получения образования как такового. В настоящее время требования к уровню подготовки выпускников основной школы в стандарте образования ориентированы на минимальный уровень, который не является достаточным основанием для достижения международного стандарта.

На уровне школьного компонента образовательный стандарт реализуется через учебный план, который представляет собой совокупность учебных предметов с отведенным на них учебным временем, а также порядок их изучения и описание различных видов деятельности для усвоения необходимых на данном этапе знаний, умений и навыков (ЗУН). Кроме того, прописываются творческие задания для закрепления полученных ЗУН, а также развитие эмоциональной сферы учащихся, позволяющей формировать системы ценностей [5, 6]. Согласно закону РФ школы разрабатывают индивидуальные учебные планы, отвечающие стандарту образования.

Структура школьного индивидуального учебного плана включает в себя так называемое «ядро», в котором прописываются общекультурные и национально значимые ценности, формирующие личностные качества школьника, и вариативная часть, обеспечивающая индивидуальный характер развития учащихся и учитывающая их личные особенности. Так как эти части не являются независимыми, а взаимодействуют друг с другом, то выделяют основные виды учебных занятий: обязательные занятия, являющиеся базой для общего среднего образования, обязательные занятия по выбору и факультативные занятия (необязательные занятия по выбору). Последние два вида занятий реализует школьный компонент образовательного стандарта.

Таким образом, анализируя образовательный стандарт, его специфику и особенности, можно сделать вывод о том, что содержание образования должно отражать мировоззрение общества, быть направлено на формирование у учащихся не только общей картины мира, но

и отношения к миру (интеллектуального и эмоционально-ценностного). Реализация этой задачи должна происходить на разных уровнях стандарта – федеральном, региональном и школьном.

Для полномасштабного внедрения профилизации на старшей образовательной ступени необходимо пересмотреть данный документ с целью более четкого обозначения роли и места профильного обучения в российской педагогической науке. Результатом станет точно обозначенное понятие «содержание образования» применительно к профильным курсам, что, в свою очередь, позволит педагогам решить проблему качества образования и соответствия международным образовательным стандартам.

Литература

1. Закон РФ «Об образовании». М., 1996. Ст. 7.
2. Беспально, В. П. Стандартизация образования: основные цели и понятия / В. П. Беспально // Педагогика. 1993. № 5.
3. Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. М., 1994. 224 с.
4. Сластенин, А. А. Педагогика / А. А. Сластенин и др. М., 1998. С. 134–154.
5. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1996. С. 185–210, 208–209.
6. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. М., 1997. С. 133.

ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК МЕХАНИЗМ МОДЕРНИЗАЦИИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

Л. В. Понер, Е. Е. Сартакова

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время сельская малокомплектная школа (МКШ) находится в сложном положении, в первую очередь, из-за специфики ее деятельности, а также сохранения традиционной конструкции педагогического процесса и низкой степени использования педагогических технологий. Как результат, недостаточное качество обучения, предоставляемого

МКШ, вступает в противоречие не только с растущими потребностями образовательного сектора, но и другими сферами жизни современного общества.

Так как МКШ как педагогическое явление имеет место, поэтому вопрос о классификации сельских образовательных учреждений в целом и малокомплектных школ в частности является предметом научных исследований, что, в свою очередь, свидетельствует об актуальности проблемы.

Модернизация системы общего образования направлена на повышение качества, доступности и эффективности услуг всех образовательных учреждений Российской Федерации, включая малокомплектные школы. При анализе деятельности малокомплектных школ Томской области можно выделить некоторые тенденции, например, сохранение традиционных учебных программ при теоретическом понимании новых подходов к формированию содержания образования и практическом использовании новых образовательных технологий или снижение качества образования за счет появления новых вариативных форм обучения или финансовая затратность обеспечения МКШ из-за ее географической отдаленности и др. [1]. Вышеобозначенные тенденции автоматически снижают качественные образовательные показатели и определяют необходимость модернизации структуры и содержания образования в МКШ.

В современной науке существует множество определений сельской малокомплектной школы. Например, М. П. Гурьянова относит к МКШ «общеобразовательное учреждение, имеющее один-два параллельных класса, функционирующее в небольших сельских населенных пунктах с целью осуществления конституционного права граждан на образование, обеспечения доступности общего образования гражданам независимо от их места жительства» [2].

Белгородская и воронежская модели МКШ почти совпадают, при этом малокомплектную сельскую школу трактуют как общеобразовательное учреждение, расположенное в сельском или приравненном к нему населенном пункте с численностью населения до 3 тысяч человек с общей наполняемостью: начальные общеобразовательные учреждения – до 10 человек; основные общеобразовательные учреждения – до 40 человек; средние общеобразовательные учреждения – до 100 человек [3, 4]. Определение малокомплектной школы, предложенное Государственной

думой Томской области в рамках Концепции развития малокомплектных сельских школ, почти повторяет уже представленные модели, но предполагают создание и внедрение классов-комплектов, под которыми понимается постоянная группа детей, работающая по единому годовому учебному плану и программе согласно постоянному расписанию [5].

Представленные выше определения малокомплектной сельской школы позволяют перейти к систематизации и анализу классификаций типов школ данного вида. Различные классификации сельских школ представлены в работах М.П. Гурьяновой, В.Н. Егорова, Н.М. Огаркова, А.М. Цирульниковой и других исследователей сельской школы.

В качестве педагогического основания типизации сельских школ М.П. Гурьянова называет особенности организационно-педагогической структуры общеобразовательного учреждения. Согласно этому критерию, сельские школы можно разделить на общеобразовательное учреждение «Школа – детский сад»; сельский учебно-воспитательный комплекс; сельская школа полного дня; сельский социокультурный комплекс; сельский учебный комплекс и пр.

Представленные общеобразовательные учреждения различного типа реализуют конкретную образовательную программу и функционируют в конкретно-специфических условиях. Организационно-педагогическая структура этих учреждений адекватна уставным задачам и целевой ориентации данного общеобразовательного учреждения.

В качестве исходного основания модернизации структуры сельской общеобразовательной школы необходимо рассматривать наличие большого числа начальных, основных, средних (полных) школ, имеющих различную численность учащихся; территориальное месторасположение; условия функционирования, а также специфическое влияние геоэкономических, социальных и педагогических факторов.

Очевидно, что в современных условиях подавляющее большинство сельских школ в силу своих специфических особенностей не в состоянии внедрять новации, которые содействуют развитию качества общего среднего образования в городских школах (углубленное изучение предметов, профильные классы, классы компенсирующего обучения и др.), поэтому актуальными направлениями развития образования на селе являются повышение качества образования сельских школьников и построение эффективной экономической модели управления образованием.

Основной целью реструктуризации сети общеобразовательных учреждений в сельской местности является создание необходимых условий для обеспечения доступности и высокого качества общего образования обучающихся в сельских школах, за счет структурно-содержательной модернизации их деятельности, статусного самоопределения, внедрения дистанционных форм и средств обучения на основе компьютеризации и информатизации. Кроме того, задачами и принципами реструктуризации сельской образовательной системы должны стать полное обеспечение образовательных услуг с учетом психолого-педагогического и возрастного фактора для учащихся и их осуществление в условиях территориальной доступности.

В числе позитивных образовательных тенденций образования – дальнейшее развитие интегративных моделей в системе вариативного образования, таких, как «школа – детский сад», «социокультурный комплекс», «школа – учебный комплекс», «школа полного дня», «школа – вуз», «школа – филиал ПУ», «агрошкола», «агролицей» и др. Развитие таких моделей, по своей направленности инновационных, позволяет школам более полно использовать культурно-образовательный потенциал, образовательные возможности других учреждений, наращивая тем самым качество вариативного образования [6].

Главным направлением процесса развития сельской школы является создание условий для повышения качества, доступности образования путем изменения организационно-правовых и территориальных форм как самих учреждений (создание школьных округов, учебно-воспитательных комплексов различных типов), так и самого педагогического процесса (предпрофильное, профильное, профессиональное образование). Поэтому модернизация структуры сельской школы должна базироваться на различных инвариантах, адекватных условиям сельского района.

Учитывая специфику сельской местности, состояние социокультурной сферы села, целесообразно модернизировать структуру средней (полной) школы, сделав ее центром раннего развития детей (для дошкольников); центром дополнительного образования; центра досуга для подростков и др. Такая школа может иметь в своей структуре, например, детский оздоровительный лагерь.

В целом создания интегративных моделей общего среднего образования в сельском обществе будет наиболее перспективным для небольших

сельских поселений, как с экономических, так и с социально-педагогических позиций. В качестве исходного основания модернизации образовательного процесса в сельской общеобразовательной школе следует рассматривать наполняемость классов, где, с одной стороны, имеются все условия для индивидуального обучения, с другой стороны, наблюдается низкий уровень обученности, что является результатом использования учителями традиционных форм и педагогических методов.

Еще одним вариантом модернизации сельских школ становится создание интегрированных комплексов. В школе-комплексе концентрируются финансовые, материально-технические, кадровые, информационные ресурсы, тем самым, появляются условия для реализации повышенного образовательного стандарта и повышения инновационного статуса педагогического сообщества. Наконец, создание комплекса – это шаг к реализации концепции непрерывного образования, создания единого образовательно-воспитательного пространства на селе, на основе российского законодательства об образовании [7].

Таким образом, теоретическая разработка, внедрение и апробация различных образовательных моделей как вариант модернизации сельских школ на современном этапе представляет научную и практическую значимость, а также позволяет решить назревшее противоречие между динамично меняющимися условиями образовательной сферы и застывшими в развитии формами сельских малокомплектных школ. Результатом модернизации станет создание условий для формирования современных образовательных моделей малокомплектных сельских образовательных учреждений, ориентированных на реализацию образовательных услуг, обладающих высокой степенью качества, доступности, эффективности, в рамках сетевых, муниципальных и региональной образовательных систем.

Литература

1. *Методические* рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса в малокомплектных образовательных учреждениях Томской области. Томск : STT, 2007. 302 с.
2. *Гурьянова, М. П.* Теоретические основы модернизации сельской школы России : дис. ... д-ра пед. наук / М. П. Гурьянова. М., 2001. 120 с.
3. *Закон* Белгородской области «О нормах расходов на реализацию основных общеобразовательных программ». Режим доступа: <http://www.beluno.ru/pnp/doc/doc.htm>
4. *Документы* в образовании // Сельские школы России. 1990. № 4. С. 139–144.

5. *Областная администрация* планирует закрыть три малокомплектные школы. Режим доступа: <http://tomsknews.com>

6. *Инновационные процессы в современном российском образовании*. М., 2004. 188 с.

7. *Сердюкова, Н. С.* Интеграция учебных занятий в начальной школе / Н. С. Сердюкова // Начальная школа. 1994. № 11. С. 45–49.

ИТОГОВЫЙ УРОК-ВИКТОРИНА ПО КУРСУ ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ, МОДУЛЬ «ОСНОВЫ МИРОВЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР»

Е. М. Пупасова

Томский государственный педагогический университет

Основой разработки и введения в учебный процесс общеобразовательных школ комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» является Поручение Президента Российской Федерации от 2 августа 2009 г. и Распоряжение Председателя Правительства Российской Федерации от 11 августа 2009 г.

При получении положительных результатов апробации комплексного учебного курса, начиная с 2012 г., его преподавание может осуществляться на постоянной основе во всех субъектах Российской Федерации. Курс включает в себя модули: Основы православной культуры; Основы исламской культуры; Основы буддийской культуры; Основы иудейской культуры; Основы мировых религиозных культур; Основы светской этики [1. С. 7].

Учебный курс ОРКСЭ является единой комплексной учебно-воспитательной системой. Все его модули согласуются между собой по педагогическим целям, задачам, требованиям к результатам освоения учебного содержания, достижение которых обучающимися должен обеспечить образовательный процесс в границах учебного курса, а также в системе содержательных, понятийных, ценностно-смысловых связей учебного предмета с другими гуманитарными предметами начальной и основной школы [2].

Согласно проведенному среди педагогических работников опросу, наибольшие трудности в ходе эксперимента были связаны с отсутствием системы оценки достижений и результатов обучающихся (курс является безоценочным), недостатком методического обеспечения и, как следствие, большими временными затратами на подготовку (62,5%), а также привлечением родителей к участию в образовательном процессе (23%). Помимо того, многие педагоги отмечают, что содержание учебников и тематическое планирование не соответствуют возрастным особенностям учащихся – терминология сложна для понимания, а объемом учебного материала слишком велик (в этом признались 25,4% опрошенных) [3].

В ходе преподавания ОРК и СЭ возникло множество вопросов, особенно у учителей русского языка и литературы, которые так же вели уроки по разным модулям данного курса. Так как это сравнительно молодой эксперимент, очень мало литературы с методическими разработками можно найти в свободном доступе. На курсах, прохождение которых предшествовало началу преподавания, учителя-предметники делились своими идеями, но в дальнейшем каждый оказался только со своими наработками.

В данной статье мне бы хотелось поделиться опытом проведения итогового урока-викторины по курсу модуля «Основа мировых религиозных культур». Эта разработка может использоваться как в авторском варианте, так и с дополнениями, который могут показаться учителю необходимыми. Преподавание всех модулей курса ОРК и СЭ начинается в четвертой четверти четвертого класса, а заканчивается в конце первой четверти в пятом классе. Этот курс вводится в период школьной жизни ребенка, когда начинается наложение образовательного кризиса на возрастную, ребенок покидает начальную школу и испытывает немалые трудности в адаптации к новой системе обучения в основной школе [4. С. 11]. Для преодоления всех трудностей нужно приложить не мало усилий и в том числе в разработке каждого урока.

В курсе, который выпало преподавать мне – Основы мировых религиозных культур – затрагиваются следующие темы: Россия – наша Родина, священные книги религий мира, священные сооружения, памятники и святыни. После прохождения каждой темы и перед началом новой, естественно, проводится подведение итогов, повторение и контроль за усвоением пройденного материала. Итоговый урок явля-

ется логическим завершением данного курса. Творческой группой учителей нашей гимназии был разработан масштабный проект итогового мероприятия, который объединил в себе все модули. Но для каждого модуля в отдельности необходимо провести свой собственный повторительно-обобщающий урок. Мною был разработан урок-викторина, на котором в игровой форме проходит подготовка к общему мероприятию.

Целью данного мероприятия является подведение итогов и закрепление пройденного материала. В ходе урока для достижения цели нужно решить следующие задачи: проработать ключевые моменты по основным темам модуля для проверки уровня их усвоения и повторения; продолжить формирования речевых устных, хронологических, интеллектуальных умений, навыков работы с иллюстративным материалом, а так же ключевых компетенций; продолжить воспитание уважительного отношения к мировому культурному наследию, вежливости в ведении споров, культуры общения.

Оборудование необходимое для проведения урока: интерактивная доска, презентация в формате Microsoft PowerPoint, раздаточный материал (бланки ответов, рефлексивный таблички, бланки с заданиями), рисунки обучающихся.

Урок проводится в течении академического часа. Обучающиеся предупреждаются заранее, им задается задание: повторить темы по опорным вопросам, которые в учебнике идут после каждой темы. Учитель заранее готовит презентацию и распечатывает раздаточный материал, проводит подготовку своих помощников из числа старшеклассников, приглашает жюри (жюри тоже может состоять из старшеклассников).

Урок начинается со вступительного слова учителя, в котором подводится итог и еще раз говорится о предстоящем мероприятии – проведении итогового проекта, в котором принимают участие все присутствующие обучающиеся. Затем путем жеребьевки группа пятиклассников делится на команды, которым дается минута, чтобы придумать название и выбрать капитана. Учитель представляет помощников и жюри, оглашает правила, дает возможность капитанам представить свои команды. Так как пятиклассники могут учиться в разных классах необходимо заполнить списки по командам. Неплохим призом для ребят станут оценки по истории, так как данный курс является безоценочным. Этот организационный момент не должен занимать более 10 минут общего времени.

Викторина состоит из трех этапов: первый этап включает в себя вопросы, на которые требуется развернутый ответ (от 5 до 1 балла), второй этап работа с зашифрованной схемой (1 балл за правильный ответ), третий этап это блиц-опрос (1 балл за правильный ответ). На первом этапе, после того как учитель задает вопрос (каждый вопрос дублируется презентаций для лучшего восприятия обучающимися информации), команде дается минута на совещание, отвечает капитан команды. Примеры вопросов: Что такое религия? Какие религии вы знаете? Назовите три мировые религии. Какие религии называют традиционными религиями России? Что такое культура? Приведите примеры: материальной культуры и духовной культуры (для ответа на это вопрос участникам раздаются бланки ответов). Эти вопросы выбраны из учебника, так как по ним обычно ведется опрос по пройденной теме ребятам легче ориентироваться в ответе [5]. Этот этап своеобразная разминка. После его завершения жюри подводит итоги. Первый этап должен занимать примерно 10–12 минут.

Второй этап – работа команды с зашифрованной схемой – матрицей, в которой нужно выделить либо личностей, либо название обрядов, праздников, исторических мест и т. д. и т. п. Своеобразный кроссворд наоборот. Слово нужно выделить из букв расположенных в разном порядке. Перед началом конкурса с помощью интерактивной доски проводится демонстрация с использованием анимации: на матрице выделяются слова – правильные ответы. Командам дается пять минут на работу с матрицей (каждая матрица отличается по набору понятий, но сходна по уровню сложностей). Опрос по зашифрованным схемам идет по следующему сценарию – каждая команда сдает жюри бланк с ответами, выбирает из отгаданного материала один вопрос и задает его любой команде. Если команда отвечает, то ей прибавляется балл, если нет – балл прибавляется команде, которая задала вопрос. Матрица, по которой задается вопрос, отображается на экране доски. Этот этап занимает максимум 15 минут. Жюри оглашает результаты второго этапа. Для наглядности можно изобразить на магнитной доске турнирную таблицу и вносить в нее результаты всех конкурсов.

Третий этап – блиц-опрос с использованием интерактивной доски. Вопросы в блице разделены на четыре группы: священные книги мировых религий, священные сооружения, символы, религиозные праздники. В презентации готовятся слайды с соответствующими изображениями.

К примеру, на слайде изображен христианский храм и названия всех мировых религий – ребятам необходимо соотнести сооружения и религию. Во избежание путаницы помощники с каждым новым слайдом выдают командам бланки ответов идентичные слайду, на котором участники как можно быстрее должны изобразить ответ и передать бланк помощнику. Слайдов получается 32. Так как опыт показал, что это задание довольно легкое на каждый слайд можно отвести по 15 секунд – итого на конкурс не должно уйти больше 8 минут. Если предыдущие этапы затянулись, то за пять минут до звонка можно прекратить работу с бланком и перейти к подведению итогов.

Пока жюри подводит итоги, ребята могут заполнить рефлексивную карту, состоящую из следующих граф: запомнил, узнал о..., понравилось. Ребятам нужно объяснить, что заполняется эта таблица отдельными фразами, на экране можно продемонстрировать пример правильного заполнения. После подсчета баллов проводится награждение. Можно подготовить грамоты и сертификаты, ребятам это очень нравится. Наградить, я считаю, нужно все команды.

Безусловно, в числе прочих предметов, учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» предоставляет школе и учителю большие возможности для вовлечения родителей в воспитательный процесс, в учебную и внеурочную деятельность класса. На мероприятие, разработка которого представлена в статье, можно пригласить родителей и даже задействовать их в качестве жюри. Данная разработка итогового урока по модулю ОМРК в курсе ОРК и СЭ сможет стать основой для проведения последнего занятия по данному курсу.

Литература

1. *Новости образования в России* // Alma mater. Вестник высшей школы. 2009. № 11.
2. *Калина, И.* Учебный курс по основам религиозных культур и светской этики закладывает основу новых отношений между школой и обществом / И. Калина. Режим доступа: <http://www.minobr.ulgov.ru/news/767/>
3. *Электронный ресурс*: <http://www.nr2.ru/ekb/308868.html>
4. *Данилюк, А. Я.* Основы религиозных культур и светской этики. Книга для родителей / А. Я. Данилюк. М. : Просвещение, 2010.
5. *Основы религиозных культур и светской этики. Основы мировых религиозных культур.* М. : Просвещение, 2010.

РАЗВИТИЕ АКТИВНО-СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. В. Пушкина

Современные преобразования в стране на первый план выдвинули проблему поиска новых путей, обеспечивающих эффективность процесса профессионального самоопределения молодёжи в условиях общеобразовательной школы. Это связано с тем, что данная проблема со всей остротой выступает перед человеком в том возрасте, когда он, до конца не осознаёт всех отдалённых последствий принятых в юности решений. И эти решения приходится принимать, опираясь не на жизненный опыт, который приходит с годами, а, скорее, на представлениях о своём будущем и о будущем общества, в котором ему предстоит жить [1. С. 3].

Профессиональное самоопределение «как смыслообразующая составная часть „Я – концепции“» разграничено с учётом таких признаков как осознанность процесса и результата выбора, устойчивость, противоречивость, широта, степень структурности и представляет собой «не только момент выбора, но и динамический профессиональных процесс, характерный для всех этапов жизни человека...» [2. С. 34].

По мнению В. И. Ревякиной, «профессиональное самоопределение – не простой процесс из-за множества факторов, влияющих на осознанность выбора профессии. Это социально-психологические особенности старшеклассников, их интересы, способности, социальное окружение. Сложная диалектическая взаимосвязь личности и среды, обуславливающая динамику процесса профессионального самоопределения, указывает на необходимость учёта каждого из факторов влияния. В противном случае это может привести к ошибочному выбору жизненного пути молодым человеком» [3. С. 6–7].

Установлено, что в процессе профессионального самоопределения необходимо формировать у школьника активно-субъектную позицию, которая определяется нами как цель, условие, средство и результат индивидуальной образовательной деятельности, имеющую разные

уровни, постоянно развивающуюся и проявляющуюся в разной мере в зависимости от условий. Активно-субъектная позиция профессионального самоопределения учащихся характеризуется:

- осознанием и принятием целей деятельности;
- адекватностью самооценки своих способностей и достижений, критичностью, потребностью в самоконтроле;
- способностью действовать целенаправленно;
- самостоятельностью, ответственностью за реализацию целей и принятие решений;
- активностью, заинтересованностью в учебной деятельности, в достижении положительного результата, инициативностью;
- потребностью в самоопределении и самореализации;
- способностью и потребностью анализировать свою образовательную деятельность, достижения, рефлексивно относиться к своей деятельности и ее результатам;
- способностью обоснованно и самостоятельно делать выбор, принимать решения на всех этапах учебной деятельности.

Ряд ученых в своих исследованиях рассматривают проектно-исследовательскую деятельность в качестве эффективного средства подготовки школьников к обоснованному и адекватному профессиональному самоопределению. Как отмечает А. В. Гапоненко, «включение в исследовательскую, практическую, творческую работу» [4. С. 114] старшеклассников профильной школы является необходимой составляющей формирования их готовности к профессиональному самоопределению.

Согласно исследованию Е. М. Ретивых, творческая проектная деятельность является значимым фактором формирования у старших подростков культуры профессионального самоопределения. Творческий проект «Мой выбор» она определяет как «процесс и результат проектирования учащимися стратегии своего профессионального самоопределения, профессионального будущего и карьеры» [5. С. 16].

Проектно-исследовательская деятельность способствует развитию следующих умений: интегрировать ранее полученные знания по разным предметам, самостоятельно решать поставленные задачи, овладевать основными исследовательскими методами, коммуникативными навыками, реализовывать себя в различных видах деятельности [6. С. 85]. Это связано с тем, что проект ориентирован на конкретный практический результат. Реализуя тот или иной проект, ученик решает реальные, ясно

поставленные проблемы профессионального самоопределения, знакомиться с различными видами деятельности и т. д.

Следует отметить, что целенаправленно организация проектно-исследовательской деятельности в учебных заведениях началась с 2007 г. В каждой школе, участвующей в опытно-экспериментальной работе (5 общеобразовательных школ г. Прокопьевска Кемеровской области), была создана проблемная группа учителей, которая координировала проектно-исследовательскую деятельность, разрабатывала темы проектов, утверждала руководителей проектов и т. д. Проблемная группа педагогов в школе № 54 стала инициатором проведения «Проектных недель», на которых происходила презентация наиболее значимых проектов, подводились итоги и др. Эту идею «подхватили» и в других образовательных учреждениях.

За время проведения эксперимента учащимися были реализованы различные исследовательские, практико-ориентированные, информационные и творческие проекты. Например, издание газеты «Все профессии важны...», проведение социологического опроса «Престижность профессии. Взгляд со стороны», составление программ для ПК, создание фильма «Болезни XXI века» и многое др.

Если в 2007 г. в проектно-исследовательскую деятельность было включено менее 20% учащихся, то в 2009 г. – около 80%. Это достаточно большое количество школьников. Причем нами изучены мнения учащихся о проектно-исследовательской деятельности:

- 73% учащихся отмечают, что выполнять проект интересно именно потому, что он выполняется самостоятельно, лишь с небольшой помощью руководителя;

- 39% нравится исследовательский этап проекта, 23% работать с информационными источниками при подготовке проекта, 38% презентация проекта;

- по итогам выполнения проектов 89% учащихся стали выше оценивать свои возможности и способности;

- на вопрос «Чему удалось научиться в ходе работы над проектом?» получены такие ответы: 29% – распределять правильно время; 31% – анализировать собственные действия; 56% – презентовать результаты своего труда; 36% – рассматривать тему с разных точек зрения.

Также мы отметили, что у учащихся повысилась познавательная активность, проявляющаяся в качественно новых интересах, стремлении

ях и потребностях; готовность к преодолению трудностей, связанных с усидчивостью и волей; самостоятельность, выражающаяся в самокритичности и критичности своего поведения, взглядов и др.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что проектно-исследовательская деятельность является эффективным средством в формировании активно-субъектной позиции профессионального самоопределения учащихся.

Литература

1. Головаха, Е.И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодёжи / Е.И. Головаха. Киев : Наукова думка, 1988. 144 с.
2. Профессиональное самоопределение молодёжи: Концепция (сообщение) / В. А. Поляков, С. Н. Чистякова, С. А. Волошин // Педагогика. 1993. № 5. С. 33–37.
3. Ревякина, В.И. Теория и практика допрофессиональной подготовки старшеклассников к педагогической деятельности (на материале педагогических классов) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Ревякина. Барнаул : [б. и.], 2001. 41 с.
4. Гапоненко, А.В. Педагогические условия профессионального самоопределения старшеклассников в профильном обучении : дис. ... канд. пед. наук / А.В. Гапоненко. М. : [б. и.], 2003. 203 с.
5. Ретивых, Е.М. Формирование у старших подростков культуры профессионального самоопределения в процессе выполнения творческих проектов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Ретивых. Брянск : [б. и.], 2004. 20 с.
6. Хатунцев, Ю.Л. Проекты в школьном курсе «Технология» / Ю.Л. Хатунцев, В.Д. Сиомоненко и др. // Школа и производство. 1994. № 4. С. 84–89.

СОСТОЯНИЕ СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Е. Е. Сартакова, Г. А. Сартакова

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время одной из ведущих проблем современной науки и инновационной практики является теоретическое обоснование модели дальнейшего развития России. Эволюция идей постиндустриального, информационного обществ обусловила необходимость формирования единой глобальной доктрины, которая обосновывала направления экономического развития государств, фундаментальные свойства будущего общества, и, соответственно, задачи формирования принципиально новых качеств личности.

В России процесс формирования нового типа экономики объективно способствовал системной модернизации образования как комплексных структурных изменений, направленных на формирование нового качества данной системы. Этот процесс связан не только с конкретным историческим периодом реализации нормативного документа «Концепция модернизации образования (2002–2010 гг.)», но и с временным промежутком создания адекватной социальным запросам системы образования.

В 2002–2010 гг. задачи модернизации общего образования связывались с осуществлением идей повышения качества, доступности и эффективности образовательных услуг. Они реализовывались в рамках крупных и менее значимых проектов (по реструктуризации сети образовательных учреждений (ОУ), находящиеся в сельской местности, организации профильного обучения, введению Единого государственного экзамена и др., Национальном проекте «Образование» (НПО), Комплексном проекте модернизации образования (КПМО) и др.).

Результаты данных проектов и программ не в полной мере соответствовали поставленным целям в силу недостаточно развитой учебно-методической, материальной-технической базы, слабого финансирования, неподготовленности кадров, но и быстрого темпа структурных изменений, расплывчатости, инвариантности отдельных положений концептуального обоснования, в т. ч.: в определении ведущих идей стратегического развития образования в условиях инновационной экономики, смешения теоретических положений с механизмами достижения нового качества образовательной системы, слабого учета потребностей российского государства, современной структуры общества и отдельной личности.

Решение задач модернизации системы образования в целом, сельской школы в частности, носило характер вторичной «запаздывающей» инновации. Фактически школа в «пожарном» режиме решала необходимые для развития экономики и государства задачи, не носящие опережающего характера.

В этот период сельские школы решали следующие задачи:

– инвариантные для всех типов ОУ России (и городских, и сельских): создание нормативно-правовых, финансово-экономических (НПФ, НСОТ) условий развития сельских МОС; педагогических (развитие содержания образования в рамках БУП – 2004, 2009 вариативных моделей сельских школ, в том числе и МКШ); управленческих (формирование моделей ОУ различного вида, создание региональных систем управле-

ния качеством образования и др.); организационных (внедрение проектной системы управления, развитие подвоза обучающихся и др.) условий развития сельских школ, в т. ч. информационно-коммуникативных;

– вариативных, характерных только для сельских ОУ – создание условий для более полной адаптации сельских школьников к реалиям современной жизни (в большей степени к городской среде), что значительно способствовало миграционным процессам среди выпускников и молодежи сел России.

При анализе промежуточных результатов модернизации сельских школ в РФ к 2006 г. можно констатировать, что в рамках перехода на нормативно-подушевое финансирование в сельских ОУ стоимость обучения одного ученика не соответствовала заданным нормам, качество результатов образовательного процесса достаточно низкое (кроме районных, базовых школ), уровень обеспеченности различного вида ресурсами в большей степени недостаточный.

ОУ не обеспечивали адекватность предоставляемых образовательных услуг потребностям учащихся разного возраста. Структура педагогического процесса большинства образовательных учреждений в сельской местности не создавала предпосылки для обучения и воспитания в условиях, гарантирующих защиту прав личности обучающегося в образовательном процессе, его психологическую и физическую безопасность, поскольку на одном пространстве и в одних условиях обучаются дети разных возрастных групп.

Ресурсы общеобразовательных учреждений использовались только для обучающихся конкретной школы. Сельские школы не смогли быстро адаптироваться к демографическим волнам, что значительно увеличило число малокомплектных и малочисленных ОУ, а крайне недостаточная степень развития дорожной инфраструктуры, демографическая ситуация в стране обуславливали низкую степень использования возможностей внешней реструктуризации, развития сетевого взаимодействия, организационного видового разнообразия сельских школ.

В настоящее время необходимо заметить, что все сельские ОУ в той или иной мере осознанности выполняют адаптационные функции по отношению к своим ученикам, являются социально-педагогическими центрами села: 1) традиционные «патриархальные»; 2) пропагандирующие современные либеральные ценности; 3) школы духовно-нравственного развития личности (на основе каких-либо религиозных ценностей).

К традиционным патриархальным школам мы относим образовательные учреждения, которые так или иначе пропагандируют следующие принципы: общинность, семейственность, народные традиции, возможно отдельные религиозные ценности. Сама школа фактически основана на патерналистских принципах. Патриархальные ОУ основной задачей ставят социальную адаптацию детей в обществе. На самом деле они реализуют задачу адаптации школьников в условиях местного социума. В таких малокомплектных школах дети получают основное, начальное профессиональное образование. Это, как правило, будущие сельские жители либо городские маргиналы, обязательно ведущие «свое хозяйство» даже в городских условиях, мечтающие о возвращении в родную общину.

Сельские ОУ, в концепциях которых заложены либеральные ценности, расположены в крупных селах, поселках городского типа, пригородных спальных районах. Это крупные средние школы, с численностью учащихся от 300 до 1000 человек с мощными педагогическими коллективами. Главной целью таких ОУ является формирование выпускников, ориентированных на персональный успех в жизни (здоровье, образование, карьера и пр.).

На селе функционируют школы культурного, национального и духовно-нравственного развития личности. К данному типу школ мы относим образовательные учреждения, которые так или иначе пропагандируют национальную самобытность России. В первую очередь, они озабочены духовно-нравственным развитием личности ребенка на основе традиционных ценностей. Выступая с позиций умеренного славянофильства, они, не подчеркивая культурную, национальную или религиозную доминанту выступают за социальную адаптацию детей в условиях формирующейся новой России – национального российского общества.

Все это позволило выявить задачи, которые не может решить сельская школа в силу своей специфики:

1. Инвариантные:

– низкая степень доступности вариативных образовательных программ и классно-урочные формы их реализации обуславливали необходимость разработки, апробации и реализации вариативных образовательных услуг на базе Федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования 2004 г. и соответствующих учебных планов (в том числе образовательных программ: про-

фильных, дошкольных, дополнительных, допрофессиональных, начального профессионального образования и пр.);

- технологизацию учебно-воспитательного процесса при его психолого-педагогическом сопровождении;

- обеспечение дифференциации и индивидуализации образования при соблюдении государственных образовательных стандартов;

- использование новых управленческих механизмов для формирования спектра современных организационно-педагогических моделей образовательных учреждений, готовых реализовать эти вариативные образовательные программы, использовать государственно-общественные формы управления, готовить кадры к реализации вариативных, компетентностно-ориентированных образовательных услуг в рамках НПФ при соответствующих материально-технических, учебно-методических условий реализации образовательного процесса.

2. Вариативные:

- недостаточная сформированность готовности к семейной жизни;
- невысокая мотивация на активную деятельность личности в условиях села;

- слабая степень развития правовой и экономической грамотности, что обуславливает критическое отношение к частной собственности вообще, на землю в частности;

- деформированная система ценностей жителя в виду маргинализации личности в условиях сельского социума.

Все это обуславливает необходимость формирования новой модели организации образовательного процесса в данном типе ОУ.

ИДЕИ ЗАРОЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

С. С. Семенова

Томский государственный педагогический университет

На современном этапе образование становится одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Существенно повышается

социальная роль образования: от его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. Образование, особенно высшее, рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Глубокие изменения, происходящие в российском обществе, напрямую затронули и образование, которое переживает сегодня, по оценкам ученых и учителей, государственных и общественных деятелей, глубокий кризис, выражающийся не столько в материально-финансовом оскудении, сколько в неопределенности целей и содержания самого образования.

В связи с этим, осмысление исторического опыта человечества в области воспитания, образования и обучения подрастающего поколения помогает осознать значимость индивидуального стиля работы учителя с учащимися, понять, что его деятельность не может ограничиваться простым следованием набору рецептурных рекомендаций, от кого бы они ни исходили.

Вместе со всем обществом педагогическая наука и педагогическая практика участвуют в переоценке прошлого и попытках прогнозировать с его учетом будущее. В такой сложной обстановке историко-педагогические знания позволяют мыслящему педагогу разумно действовать в современных условиях, учитывая будущее. Для высшей школы начала XXI в. представляет определенный интерес прошлое из XIX и даже из XVIII в., это наше прошлое, наша история и наш опыт.

В условиях демократизации общества и децентрализации управления все более осознается необходимость в разработке концепции педагогического образования, которая бы опиралась на тщательный и всесторонний анализ сложившегося опыта подготовки учительских кадров в истории Российского государства. Использование этого опыта поможет высшей педагогической школе решить те серьезные задачи, которые выдвигаются перед ней на современном этапе.

Долгое время на Руси, как и во многих других европейских странах, никаких специальных педагогических заведений не существовало. Монополией на образование обладала церковь, ведь именно среди священнослужителей было больше всего грамотных. Разве что в вольном Новгороде удавалось встретить светских «мастеров грамоты», т. е. людей, умевших читать и писать и удовлетворявших образовательные запросы населения на основе свободного найма. Первые, условно говоря, профессиональные педагоги появились лишь во второй половине

XVII в. в лице выпускников Киево-Могилянской и Славяно-греко-латинской академий, которые можно считать учебными заведениями, готовившими в том числе и преподавателей [6. С. 44].

Среди факторов развития педагогического образования необходимо назвать в первую очередь экономические успехи как России в целом, так и регионов в частности. Следующим фактором развития образования, в том числе и педагогического, был рост городов. Городское население еще больше нуждалось в образовании, чем сельское, так как в городских центрах сложилась новая система органов административного управления, которая требовала большего числа подготовленных кадров. С целью ликвидации безграмотности среди крестьян и дворян правительство открывало школы различного типа.

Следовательно, увеличение количества школ и процента грамотного населения требовало определенного количества педагогов. Это является следующим фактором развития педагогического образования. Предпосылки же для рождения настоящих специальных педагогических образовательных учреждений сформировались лишь во времена Петра Великого, когда были написаны первые правительственные акты, регламентирующие некоторые стороны положения преподавателей [2. С. 173].

Однако, масштабные реформы Петра I, связанные с открытием различных образовательных учреждений не предполагали создания специальных учебных заведений для подготовки преподавателей и учителей. Поэтому, можно сказать, что вплоть до последней четверти XVIII в. система подготовки учительских кадров в России отсутствовала. Преподавателями становились самые различные люди: вчерашние ученики, отставные офицеры и чиновники, представители духовенства и лица, извергнутые из духовного сана. Уровень общеобразовательной подготовки учителей был очень низким. «В 1722 г. проверялись все 13 учителей русской грамоты в Петербурге. Результаты показали, что учителя знали лишь азбуку, умели писать буквы и слоги, произносить их» [4. С. 191].

Одним из первых, кто развернул самую настоящую общественную кампанию за подготовку учителей по всем наукам из русских людей и наборе их из числа учеников Академической гимназии, был выдающийся просветитель В.Н. Татищев. Именно он поставил проблеме личности учителя. По его мнению, учитель прежде всего должен быть высоконравственным, проявлять заботу о детях, учить их честности

и уважению старших. Учитель должен быть не только моральным образцом для учеников, но и хорошо знать свой предмет.

Его идеи были подхвачены и развиты М. В. Ломоносовым, разработавшим самостоятельную программу организации просвещения в России, в частности в таком известном документе, как «Проект Регламента академической гимназии» 1758 г. Особое внимание он уделял личности учителя, выделяя такие качества, как трудолюбие, ответственность, любовь к детям.

Стоит отметить, что многие из тех, кто работал в XVIII в. в образовательных учреждениях столицы и в семьях состоятельных людей, были иностранцами, что вызвало озабоченность у многих просветителей. В связи с тем, что дети из знатных семей получали образование за границей, иностранные учителя служили у менее богатых людей на дому. М. В. Ломоносов отмечал отрицательные стороны таких педагогов и добился аттестации иностранцев, занимающихся в России учением и воспитанием юношества, о чём свидетельствует указ Сената от 5 мая 1757 г., имевший цель прекратить доступ к домашнему учению невежественным учителям из числа иностранцев.

Сама императрица Екатерина II проявляла огромный интерес к проблемам в области народного образования. Из переписки Екатерины с философами-просветителями Запада, очевидно, что она поддерживала идею воспитания «новой породы людей», высказывала предложения о разработке проектов о просвещении русского народа. Она поддерживала идею о том, что учителя все должны быть образованными, а «черни не должно давать образование».

Однако, лишь в ноябре 1779 г. при гимназии Московского университета была учреждена первая в стране учительская семинария, или, как тогда ее называли, бакалаврский институт. Он был единственным в то время педагогическим учебным заведением в России. Его выпускникам присваивали звание бакалавра – первую в стране ученую степень педагогического профиля. Срок обучения в семинарии составлял три года [5. С. 36].

В 1782 г. из Главного народного училища Санкт-Петербурга выделилась вторая учительская семинария, которая готовила кадры для главных и малых народных училищ. Наряду с преподаванием общеобразовательных предметов особое внимание в обоих семинариях уделяли вооружению будущих педагогов методикой, «способом учения».

К сожалению, выпускники первых специальных педагогических учебных заведений не могли удовлетворить возросший спрос на учителей. Петербургская учительская семинария, просуществовав 20 лет, выпустила всего 425 педагогов. Ведущими в этой области в XVIII в. оставались духовные семинарии – многие их выпускники становились учителями городских народных училищ. Кроме того, общественное положение учителя было довольно низким. Учительское звание не пользовалось успехом в обществе, ведь необходимо было прослужить не менее 36 лет в низших или 23 года в высших классах, чтобы получить чин коллежского асессора и только после этого появлялась вероятность пути в потомственное дворянство. Учителя не стремились работать в школе, потому что для образованного человека другая служба была выгоднее [6. С. 238].

Рождением высшего педагогического образования в России принято считать 1804 г., когда по новому университетскому уставу были открыты педагогические институты при университетах: Московском (1804), Харьковском (1811), Казанском (1812), Дерптском (1820) и Киевском (1834). Первым самостоятельным педагогическим высшим учебным заведением стал Петербургский педагогический институт, созданный в 1804 г. на базе учительской семинарии и преобразованный в 1816 г. в Главный педагогический институт. Он приобретал ведущее положение над всеми педагогическими институтами, которые должны были сообщать в Главный педагогический институт сведения о знаниях, поведении и назначении учительских кандидатов. Все поступающие сдавали экзамены по следующим предметам: русская грамматика, риторика, начальная логика, латинский язык, арифметика, география, история и др. [7. С. 44].

В институтах обучалось по 20 слушателей из числа лучших выпускников университета, решивших посвятить себя преподавательской работе. Будущие учителя изучали предмет (науку) избранной специальности, усваивали «наставления в искусстве преподавать науки ясным и систематическим образом» в течение 3 лет. Окончившие институт с отличием получали степень магистра и оставались преподавать в университете, остальные направлялись младшими и старшими учителями в средние учебные заведения.

В 1835 г. срок обучения был увеличен до 4 лет в связи с поставленной задачей «образовать учителей для гимназий и уездных училищ».

Подготовка учителей была многопрофильной, т. е. окончивший институт мог преподавать 2–3 предмета (например, окончивший физико-математический факультет преподавал математику, физику и географию).

В 1859 г. педагогические институты были упразднены. Взамен них в университетских городах открылись двухгодичные педагогические курсы уездного и даже губернского масштаба, в учреждении которых большую роль сыграл архангельский губернатор Н. А. Качалов, подавший соответствующую докладную записку в министерство народного просвещения. В ответ были выделены средства для проведения общегубернских курсов учителей.

В связи с открытием сети гимназий в 1867 г. было создано высшее педагогическое учебное заведение – Историко-филологический институт в Петербурге, а в 1875 г. аналогичный институт открылся в Нежине на базе Юридического лицея князя Безбородко. Эти два института вплоть до Октябрьской революции оставались единственными государственными высшими педагогическими институтами, готовившими учителей для классических гимназий. Обучение продолжалось 4 года, свидетельство об окончании приравнивалось к университетскому. Первые 2 года изучались общенаучные дисциплины, на 3 и 4-х курсах проводились специализация и практическая подготовка [3. С. 85].

В 60–70-х гг. XIX в. были открыты Высшие женские курсы университетского типа, готовившие преподавателей в основном для женских средних учебных заведений и младших классов мужских средних школ. Наибольшую известность получили Высшие женские курсы воспитательниц и учительниц Д. И. Тихомирова в Москве, Женский педагогический институт и Фребелевские курсы в Петербурге, Фребелевский институт в Киеве.

И все же учителей в стране катастрофически не хватало, а система их подготовки явно не отвечала требованиям времени. Эта проблема всегда волновала выдающиеся умы России. Свои идеи о путях совершенствования подготовки учителей высказывали А. И. Герцен, Л. Н. Толстой, Д. И. Менделеев и другие ученые и общественные деятели. Практический вклад в подготовку отечественного учительства внесли знаменитые педагоги и организаторы народного образования К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий и ряд других. Сложившаяся в обществе ситуация объективно требовала расширенного воспроизводства педагогических кадров.

Процесс формирования личности учителя складывался из 3 этапов: довузовский, вузовский, послевузовский. Центральным звеном в этой системе выступало базовое высшее образование, представленное разнообразными типами образовательных учреждений: университеты, педагогические институты, Главный педагогический институт, историко-педагогические институты, высшие женские курсы. Ядром, определяющим единство всех типов высших учебных заведений выступали обобщенные требования к личности учителя. Высшее педагогическое образование в России ориентировалось на эталонную модель личности учителя, структурными компонентами которой выступали профессионализм, нравственные качества, деловитость. Процесс профессионального обучения студентов строился на основе интеграции теоретической и практической подготовки, достигаемой комплексом психолого-педагогических, культуроведческих и специальных дисциплин.

Однако сеть педагогических учебных заведений в России и в конце XIX – начале XX в. была недостаточной. Поэтому большинство преподавателей по-прежнему не имело специального педагогического образования. В 1880 г., например, 5245 человек получили образование в учительских семинариях, 18497 – в духовных семинариях и женских епархиальных училищах, в уездных и городских училищах, гимназиях, прогимназиях и других заведениях, а 2065, т. е. каждый 10-й преподаватель, имели лишь домашнее образование и получали учительское звание после сдачи специальных экзаменов.

Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор В. И. Ревякина.

Литература

1. *Антология педагогической мысли России XVIII в.* / сост. И. А. Соловков. М. : Педагогика, 1985. 480 с.
2. *Бирюков, А. А.* Система педагогического образования в истории России : учеб. пособие / А. А. Бирюков, О. А. Крысанова, Т. И. Руднева. Самара : Самар. ун-т, 2003. 227 с.
3. *Иванов, А. Е.* Дискуссия о проблемах высшего педагогического образования в России на рубеже XIX–XX вв. / А. Е. Иванов // Педагогика. 1999. 6. С. 83–91.
4. *История образования и педагогической мысли за рубежом и в России* : учеб. пособие для студ. вузов / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др. ; под ред. З. И. Васильевой. М., 2001. 416 с.
5. *Кузьмин, Н. Н.* Учительские институты в России: лекции по истории педагогики / Н. Н. Кузьмин. Челябинск : Челяб. пед. ин-т, 1975. 41 с.
6. *Латышкина, Д. И.* История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX в.) : учеб. пособие / Д. И. Латышкина. М., 1998. 584 с.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ АСПИРАНТОВ: СОДЕРЖАНИЕ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ

М. Ю. Серга

Омский государственный педагогический университет

Под влиянием происходящих в мире крупных политико-экономических перемен, эволюции ценностных систем многих обществ, а также перед лицом серьезных вызовов человечеству современное образование приобретает глобальный, общемировой характер. Проблемы интернационализации и интеграции мирового образования в течение многих лет являются предметом активных дискуссий как в зарубежной, так и отечественной науке.

В связи с этим актуальным становится рассмотрение проблем мобильности в сфере образования, выявление сущности данного явления, его содержания и особенностей.

В данной статье рассматривается научно-исследовательская мобильность аспирантов и возможности ее развития и реализации в процессе их подготовки.

В основе определения научно-исследовательской мобильности аспирантов лежат исследования в области мобильности (социальной, профессиональной, педагогической, академической), исследования в области подготовки аспирантов (В. И. Богословский, А. П. Тряпицына, С. А. Писарева, В. В. Лаптев, И. С. Батракова, Н. В. Чекалева, А. В. Золотарева, Т. С. Бендюкова) а также исследования, посвященные подготовке специалистов в едином научно-образовательном пространстве (В. В. Лаптев, С. А. Писарева, Н. П. Шмелев, А. Н. Муравьев).

Большинство словарей трактуют понятие мобильности как подвижность, способность к быстрому передвижению, действию, соответственно, мобильный человек – это человек, обладающий перечисленными характеристиками [1].

Таким образом, понятие «мобильность» прежде всего, связано с таким философскими и общенаучными понятиями как «*движение*» и «*изменение*». Человек, обладающий мобильностью, проявляет активную позицию в деятельности, которая определяет ориентацию в жизни, готовность к практическому действию.

Рассмотрим, в каком значении используется понятие мобильности в различных областях научного знания, так как в последние годы происходит явное расширение исследуемого понятия. Для этого обратимся к наукам, изучающим проблему мобильности.

Изначально мобильность стала предметом изучения *социологических исследований*. Понятие «социальная мобильность» появилось в научном обиходе в первой половине двадцатого века почти одновременно с термином «социальная стратификация». Начало этим исследованиям положили труды П. Сорокина, который рассматривал «социальную мобильность», определяемую как объективные изменения в социальном положении субъекта в социальных системах, связанные с изменением его социального статуса, позиций, ролей и т.д. [3]. П. Сорокин применял понятие мобильности для характеристики степени «*открытости*» или «*закрытости*» как общества в целом, так и отдельных социальных слоев и групп. Именно он ввел в оборот ключевые понятия, *характеризующие пространственную ориентацию и охват мобильности*: она была представлена как горизонтальная и вертикальная, индивидуальная и коллективная. Под *горизонтальной* социальной мобильностью понимался «переход индивида или социального объекта из одной социальной группы в другую, расположенной на одном и том же уровне, *вертикальной* мобильностью – те отношения, которые возникают при перемещении индивида или социального объекта из одного социального пласта в другой» [3. С. 125].

В *экономической науке* мобильность определяют как один из важнейших процессов в системе трансформационных преобразований и развития общества, один из системообразующих элементов социальной динамики.

Экономическая мобильность представляет изменение экономического статуса, то есть позиции или положения индивида, группы, организации, определяющихся с точки зрения размеров доходов, величины собственности, достигнутого благосостояния и других социально-экономических показателей. Иными словами, движение индивида из одной

экономической страты в другую является процессом экономической мобильности.

Таким образом, важно отметить, что социально-экономические науки, исследующие процессы мобильности, как правило, опираются на теорию социальной стратификации, выдвигающей те или иные критерии деления общества на социальные страты, классы, слои или группы. Для вышеуказанных исследований отчасти характерно то, что при обращении к понятию мобильности, исследуется не сама мобильность, как таковая, а ее результаты, характер *протекания этих процессов, условия и факторы*, которые оказывают на них влияние, возможности и способы их регулирования. Между тем педагогическая наука обращается к проблемам формирования и *развития индивидуальной мобильности человека*.

Целенаправленное исследование проблем мобильности в *педагогике* началось сравнительно недавно.

Анализ научной педагогической литературы показал, что это сложное, многокомпонентное, междисциплинарное понятие, определяемое с помощью множества различных дефиниций. Описания содержания этого понятия имеют нестрогий характер и отличаются по объему, составу, семантической и логической структуре. Признаки проявления мобильности чаще всего описываются с помощью слов «быстро», «гибко», «активно», «эффективно», «качественно», «успешно», «грамотно», «умело».

Понятие «мобильность» может трактоваться как:

- готовность преодолевать языковой и пространственный барьеры (А. Н. Шеремет);
- способность к вариативному изменению хода и содержания деятельности (Т. В. Луданова);
- готовность активно изменять свою позицию в деятельности (О. В. Хоршева);
- способность организовывать содеятельность с другими субъектами образовательно-воспитательного процесса (Ю. И. Калиновский);
- качество личности, качественное новообразование личности, интегративное свойство специалиста, динамичность внутреннего состояния (Л. В. Горюнова, Е. А. Никитина, Ю. В. Нестерова);
- деятельность человека, детерминированная меняющимися средой событиями (Л. В. Горюнова);

– процесс движения, обусловленный свойствами, профессионализмом и способностями индивида (Э. А. Морылева), и т. д.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить два основных подхода к анализу структуры и содержания мобильности: мобильность включает **личностную и поведенческую** составляющие, т. е. мобильность имеет внутреннюю субъективную сторону и внешне объективированные проявления.

Обобщая результаты теоретических и экспериментальных педагогических исследований, посвященных проблемам мобильности, можно сделать вывод, что мобильность объединяет в себе сформированную внутреннюю потребность личности в переменах, совокупность мотивов, интересов, установок, ценностей, развитые когнитивные способности и определенные личностные качества, а также знания и умения, определяющие *способность и готовность* к принятию решений и осуществлению выбора при возникновении затруднений и неопределенности в деятельности.

Таким образом, мобильность включает в себя две диалектически связанные стороны – *готовность и способность к проявлению активности в связи с возникшей необходимостью*.

Особый аспект изучения проблем мобильности актуализируется в контексте интеграционных процессов в области образования, в которые Россия особенно активно начала включаться после официального присоединения к Болонской конвенции. В рамках данного направления необходим обмен преподавателями и студентами различных учебных заведений, который получил в Болонском процессе название академическая мобильность.

Под *академической мобильностью* понимается возможность перемещаться в образовательном пространстве студентам, преподавателям, административному персоналу из одного вуза в другой с целью обогащения образовательного опыта, получения новых знаний и компетенций. Академическая мобильность – это возможность самим **формировать свою образовательную траекторию**. Иными словами, в рамках образовательных стандартов выбирать предметы, курсы, учебные заведения в соответствии со своими *склонностями и устремлениями* [2].

Мы полагаем, что необходимо дифференцировать мобильность студентов и аспирантов. Студенты осуществляют в другом университете в основном учебную деятельность. Исходя из того, что аспирант – это

специалист при высшем учебном или научном учреждении, готовящийся к научной, научно-педагогической деятельности и к защите кандидатской диссертации, следует говорить о научно-исследовательской деятельности как ведущей при реализации мобильности.

Принимая во внимание тот факт, что мобильность характеризуется действием и проявляется в деятельности, можно описать отличие академической и научно-исследовательской мобильности, опираясь на следующие параметры: цель мобильности, предмет мобильности, результат мобильности. Ниже представлено отличие академической мобильности и научно-исследовательской.

Отличие академической и научно-исследовательской мобильности

Параметры	Академическая мобильность	Научно-исследовательская мобильность
Цель мобильности	Обогащение образовательного опыта, получение знаний в других вузах	Обогащение исследовательского опыта, расширение своих компетенций в исследуемой области, расширение возможностей для проведения своего исследования
Предмет мобильности	Освоение дополнительных курсов	Решение исследовательских задач, возникающих в процессе работы над диссертационным исследованием
Результат мобильности	Пройденные дополнительные курсы	Повышение качества научного исследования

Под **научно-исследовательской мобильностью аспиранта** понимается его способность и готовность приобретать опыт исследовательской деятельности в едином научно-образовательном пространстве в целях решения исследовательских задач.

Реализация и развитие научно-исследовательской мобильности аспирантов предполагает наличие объективных и субъективных условий.

Как было отмечено ранее, особое значение имеют *субъективные условия*, которые определяются индивидуальными особенностями поведения людей, стремящихся к осуществлению мобильности в рамках своей исследовательской деятельности. К ним можно отнести: личную мотивацию (активность, инициатива, самостоятельный поиск возможностей); знание иностранного языка на уровне, который предполагает

свободное общение, умение излагать устно и письменно полученные результаты, грамотно вести дискуссию, т. е. те компетенции, которые необходимы для осуществления научно-исследовательской мобильности.

Объективные же условия отражают общее состояние региона, науки, образовательной сферы и международных контактов, к ним можно отнести: наличие возможностей для осуществления научно-исследовательской мобильности (открытость региона, страны); наличие программ, в которых могут участвовать российские ученые, в том числе программ, направленных на Россию; доступ к информационным основам мобильности, особенности функционирования отдельных образовательных и академических учреждений, что проявляется в формировании стратегии, направленной на усиление международной научно-исследовательской мобильности. К ним могут быть причислены: степень вовлеченности учреждения в международные связи; обучение или вовлечение в научную деятельность зарубежных ученых, в том числе обучение иностранных студентов; научно-техническое сотрудничество; стратегия учреждения, направленная на развитие международных контактов.

При этом важно отметить, что научно-исследовательская мобильность представляет собой совокупность качеств и способностей аспиранта, а с другой стороны, выступает как средство развития и саморазвития аспирантов. Обладая научно-исследовательской мобильностью, аспирант в соответствии со своими стремлениями и возможностями может расширять существующие и приобретать нужные ему знания и исследовательские умения, не взирая на *пространственные и временные рамки образовательного процесса*, делиться опытом с коллегами из других вузов, вести совместные научные исследования с учеными из разных стран.

Литература

1. *Большой энциклопедический словарь* / под ред. А. М. Прохорова. М. : Большая российская энциклопедия, 2001.
2. *Пелихова, Н. В.* Академическая мобильность в современной федерально-региональной стратегии развития образования и науки / Н. В. Пелихова // Материалы VI Всероссийской конференции и XVI Всероссийской школы-семинара. Интеграция университетов России в мировое образовательное и научное пространство. Ростов н/Д. : Изд-во ЮФУ, 2008. 186 с.
3. *Сорокин, П. А.* Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин ; под. общ. ред. А. Ю. Согомонов ; пер. с англ. М. : Политиздат, 1992. 543 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Ю. К. Скоромина

Томский государственный педагогический университет

В современном обществе возрастают требования к уровню развития личности. Одной из главных задач на сегодняшний день является: формирование у человека критического мышления, способного к поиску взвешенных решений, которые должны быть основаны на самостоятельном исследовании. Одним из широко применяемых в настоящее время современных методов обучения школьника является метод проектов.

«Метод проектов» возник еще в начале XX в. в США. Истоки его возникновения связаны с идеями гуманистического направления в философии и образовании, с разработками американского философа и педагога Дж. Дьюи и его ученика В. Х. Килпатрика. Основная идея, закладываемая в метод авторами, – «обучение на активной основе через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании».

Предложенный Дж. Дьюи метод проектов в своей основе предполагал обучение, сообразное личному интересу учащегося в том или ином предметном знании. «Отсюда чрезвычайно важно было показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести». Ребенок тогда будет учиться с увлечением, когда занятие интересует его лично, когда содержание учения исходит из реальной детской жизни, а результат такой деятельности можно обязательно применить.

В 20-х гг. XX в. метод проектов привлек внимание советских педагогов. Сторонники метода проектов в Советской России В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина, Б. В. Игнатьев провозгласили его единственным средством преобразования школы учебы в школу жизни, с помощью которого приобретение знаний осуществлялось на основе и в связи с трудом учащихся. Содержания учебных проектов должны были составлять общественно полезные дела подростков и детей. Универсализация метода

проектов и развитие комплексной системы обучения привели к разработке комплексно-проектных программ (1929–1930 гг.). Учебные предметы как таковые отрицались, а систематическое усвоение знаний под руководством учителя заменялось преимущественно работой по выполнению специальных практических заданий – проектов.

Под руководством русского педагога С. Т. Шацкого в 1905 г. была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Позднее, уже при советской власти эти идеи стали довольно широко внедряться в школу. Постановлением ЦК ВКП(б) в 1931 г. метод проектов был осужден и с тех пор до недавнего времени в России больше не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в практике [1. С. 39].

Исходя из различных определений, проектирование можно рассматривать как целенаправленную рациональную деятельность человека, целью которой является моделирование деятельности, предназначенной для удовлетворения социальных потребностей, о будущем конечном результате, действия по его достижению, последствия, возникшие в результате создания продукта деятельности [2. С. 53]. Когда каждый ученик включен в творческую деятельность, ситуацию поиска, путей решения социально значимых проблем – это позволяет стимулировать интерес к знаниям, показывает необходимость их практического применения. Побуждает человека больше узнать нового, понять, проверить, выяснить, усвоить.

Совместная работа позволяет выявить индивидуальную направленность в той или иной сфере деятельности. Позволяет ребенку научиться работать индивидуально и в команде, развивать исследовательские умения и навыки. Выполнение проектного задания индивидуально либо в команде, позволяет учащимся почувствовать значимость своей деятельности, повышает их социальный статус в школе, и открывает для них новые возможности [3. С. 43].

Проектная деятельность дает возможность не стандартно подойти к личности каждого ученика, основываясь на индивидуальности. Деятельность учителя должна активно влиять на интеллектуальное и эмоциональное развитие ребенка. Преподаватель реализует функцию – организатора учебной деятельности: авторитетного источника информации, консультанта, эксперта. Преподаватель – основной руководитель проекта и последующей исследовательской деятельности, координатор микрогрупп [4. С. 179].

Проект может быть индивидуальным, но обычно каждый проект есть результат скоординированных совместных действий группы учащихся. Особенности групповой работы над проектом состоят в том, что она строится на принципах партнерства, сотрудничества, взаимопомощи и взаимовыручки [3. С. 44]. Выполнение проекта развивает у детей коммуникативные навыки, учит формулировать цели и задачи, выражать и аргументировать свою точку зрения, выслушивать чужие мнения.

В процессе реализации группового проекта группового проекта учитель должен активно взаимодействовать с учениками, находясь в состоянии сотрудничества. Должны быть определены цели и содержание данного проекта. Каждый учащийся активно включается в работу на определенном этапе, где он развивает и использует свои сильные стороны.

Также можно сказать о том, что в совместной деятельности, проявляются не только успехи в учебе, но и происходит нравственное развитие ребенка. Так как дети учатся вместе работать, добывать новый материал, но и быть готовыми прийти друг другу на помощь. Хорошее взаимодействие детей, заинтересованность не только в своем успехе, но и успехе товарища – становятся личными качествами ребенка.

К сожалению, нужно сказать о том, что нередко встречаются дети, которые не умеют высказывать свои точки зрения и правильно аргументировать их. Они не могут преодолеть страх перед аудиторией, будь это учитель или сверстники. Самое главное, работа в группе учит детей общению с людьми. Умение грамотно формулировать свои мысли и подкреплять их аргументами. Не маловажным аспектом групповой деятельности, является, умение выслушивать и с уважением относиться к чужим мыслям.

Таким образом, у школьников происходит постоянное формирование мотивации достижений. Овладевают коммуникативными навыками, общаясь между собой и учителем. Обучение в группах развивает у детей чувства товарищества, взаимопомощи, тем самым, способствуя нравственному воспитанию.

Научный руководитель: канд. пед. наук Л. А. Беляева.

Литература

1. Гузеев, В. В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения / В. В. Гузеев // Директор школы. 2000. № 9. С. 39–47.
2. Лях, Ю. А. Образовательное проектирование в инновационной школе / Ю. А. Лях // Вестник ТГПУ. 2010. Вып. 1 (91). С. 53–57.

3. Микшис, Е. А. Личностное развитие школьников в процессе реализации группового проекта / Е. А. Микшис // Воспитание школьников. 2010. № 1. С. 43–46.

4. Васильев, В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации / В. Васильев // Народное образование. 2000. № 9. С. 177–180.

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Н. А. Созинова

Томский государственный педагогический университет

Учитель работает над самой
ответственной задачей –
он формирует человека.
М. И. Калинин

Учитель, осуществляя связь времен, связь поколений, передает и распространяет достижения человеческой культуры, творит личность будущих поколений. Учитель – одна из самых сложных и ответственных профессий. Общество предъявляет к педагогу более высокие требования, чем к людям других профессий. Именно на учителя возлагается ответственная роль по созданию социальной воспитательной среды, а сам педагог должен выступать одновременно организатором, управителем и частью этой среды. Цель для профессии учитель – развитие личности ребенка. Современный учитель – это источник знаний, но, прежде всего личность, отличающаяся индивидуальными качествами и культурой поведения.

То, насколько будет полноценным психическое и личностное развитие школьников, развитие их мотивов и потребностей, интересов и склонностей, самостоятельного творческого мышления, их самосознания, социальной активности и нравственной воспитанности, во многом зависит от учителя как личности и как профессионала.

Новые социальные запросы на современном этапе развития общества не снижают актуальности этой проблемы. Напротив, обостряют ее, наполняют новым качественным содержанием – усилением акцента на взаимодействии теории и практики в психологии педагогического труда (как в анализе, так и в процессе подготовки учителя). Практические

педагогические воздействия учителя на ученика, осуществляемые без учета психологических механизмов развития личности ребенка, не только не приведут к желаемой цели, но и затормозят развитие, закроют для него путь к творчеству и самоактуализации.

Профессиональные качества учителя, как субъекта педагогической деятельности, проявляются в их совокупности, поскольку учитель как личность, активно действующий субъект педагогического взаимодействия – это целостная сложная система. Эта система может рассматриваться как некоторый обобщенный психологический портрет, метафорическая форма представленности обобщенного личностно-профессионального образа учителя. Характеристики этого образа складываются в общественном сознании постепенно в результате наблюдений, эмпирических, теоретических и экспериментальных обобщений. При этом наиболее явно все они представлены в психологическом портрете учителя дошкольного и младшего школьного образования. Именно такой учитель обладает наиболее развитыми профессионально-предметными, личностными (индивидуально-психологическими) характеристиками и коммуникативными (интерактивными) качествами в их совокупности по сравнению с учителем любого другого уровня и формы образования.

Такой приоритет учителя младших школьников обусловлен, прежде всего, его ответственностью перед возрастными особенностями учеников, учет которых обязателен и необходим как ни в какой другой ситуации обучения.

В младшем школьном возрасте в сознании ребенка закладываются определенные нравственные идеалы, образцы поведения. Ребенок начинает понимать их ценность и необходимость. Но для того, чтобы становление личности ребенка шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка взрослого. Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни. Социальное пространство ребенка расширилось – ребенок постоянно общается с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых правил [1].

Именно в этом возрасте ребенок переживает свою уникальность, он осознает себя личностью, стремится к совершенству. Это находит свое отражение во всех сферах жизни ребенка, в том числе и во взаимоотно-

шениях со сверстниками. Дети находят новые групповые формы активности, занятий. Они стараются по началу вести себя так, как принято в этой группе, подчиняясь законам и правилам. Затем начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников. В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Дети учатся умению приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми. Хотя предполагается, что способность к формированию близких дружеских отношений в некоторой степени определяется эмоциональными связями, установившимися у ребенка в течение первых пяти лет его жизни [1].

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства.

Так же в психологии педагогического труда принято выделять особенности личности учителя, деятельности и педагогического общения.

При рассмотрении качеств педагога как субъекта деятельности исследователи как бы разграничивают профессионально-педагогические качества, которые могут быть очень близки к способностям, и собственно личностные.

К важным профессиональным качествам педагога относят: эрудицию, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция, импровизация, наблюдательность, оптимизм, находчивость, предвидение и рефлексия, причём все эти качества в данном контексте понимаются, только в педагогическом аспекте (например, педагогическая эрудиция, педагогическое мышление и т.д.). Профессионально-значимые качества личности учителя близки к понятию «способность». Например, «педагогическая наблюдательность – способность по выразительным движениям читать человека, словно книгу» (перцептивные способности), «педагогическое целеполагание» – это способность учителя вырабатывать сплав из целей общества и своих собственных и затем предлагать их для принятия и обсуждения ученикам [2]. Существенно, что многие из этих «качеств» (способностей) соотнесены непосредственно с самой педагогической деятельностью.

Одним из основных профессионально-значимых качеств личности педагога является «личностная направленность». Это качество является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. В общепсихологическом смысле направленность личности определяется как совокупность

устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности, характеризующаяся интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека. Применительно к педагогической деятельности, это определение включает в себя ещё и интерес к самим учащимся, творчеству, педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей [3].

Задача будущего учителя заключается в том, чтобы не просто знать вышеперечисленные качества, а уметь диагностировать себя на предмет определения степени сформированности их на том или ином этапе профессионального становления, намечать пути и средства дальнейшего развития положительных качеств и нейтрализации и вытеснения отрицательных.

По данной проблеме были проведены исследования на кафедре педагогики Московского педагогического университета, где были выявлены «оптимальные характеристики качества личности» педагога. Доминантными являются качества, отсутствие любого из которых влечёт невозможность эффективного осуществления педагогического общения. К ним относят: социальная активность, целеустремленность, уравновешенность, желание работать со школьниками, обаяние, честность, справедливость, современность, гуманность, эрудиция, педагогический такт, толерантность, педагогический оптимизм. Негативными являются качества, влекущие снижение эффективности педагогического труда, а профессионально недопустимые ведут к профессиональной непригодности учителя: пристрастность, неуравновешенность, мстительность, высокомерие, рассеянность [4].

Таким образом, знание психолого-профессиональных значимых личностных качеств современного педагога, их роли в профессиональной деятельности способствует стремлению каждого учителя к совершенствованию этих качеств, что в конечном итоге ведет к качественным изменениям в учебно-воспитательной работе с детьми.

Научный руководитель: О. В. Лингевич.

Литература

1. Волков, Б. С. Детская психология развития / Б. С. Волков. М., 2000. 576 с.
2. Маркова, А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 40–48.
3. Кузьмина, Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина. Гомель, 1976. 57 с.

4. Симонов, В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / В. П. Симонов. М., 1995. 192 с.

5. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. Ростов н/Д., 2002. 211 с.

6. Ключева, Н. В. Технология работы психолога с учителем / Н. В. Ключева. М. : ТЦ «Сфера». 2000. 192 с.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Д. В. Старкова

Томский государственный педагогический университет

В условиях современной России выпускник детского дома на какое-то время оказывается «вытолкнутым» из учреждения и «не встроеным» в новую социальную структуру. В итоге перед ребенком-сиротой стоят две насущные задачи: перейти на самостоятельное жизнеобеспечение; выстроить границы своего нового жизненного пространства.

Анализ проблем выпускников детских домов показывает, что они являются следствием тех недостатков, которые до сих пор имеют место в деятельности интернатных учреждений. Это иждивенчество, непонимание материальной стороны жизни, вопросов собственности, экономики даже в сугубо личных масштабах; трудности в общении там, где оно свободно, произвольно, где требуется строить отношения; инфантилизм, замедленное самоопределение, незнание самого себя как личности, неспособность к сознательному выбору своей судьбы; перегруженность отрицательным опытом, негативными ценностями и образцами поведения и пр.

Каковы факторы, препятствующие успешной социализации воспитанников детских домов? Это неопределенность их социального статуса. Дети-сироты лишены семьи, а после ухода из детского дома они лишаются и «принадлежности» к своему учреждению.

Большинство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеют серьезные отклонения в состоянии здоровья и психического развития. Отставание в физическом и интеллектуальном развитии этих детей нередко осложняется нарушениями в эмоционально-волевой сфере и поведении.

По мнению многих специалистов, особенности психического развития воспитанников детских домов, особенно в подростковом возрасте, проявляются в первую очередь в системе их взаимоотношений с окружающими людьми. Искажения в общении со взрослыми лишают детей-сирот важного для их психологического благополучия переживания своей значимости и ценности для других и одновременно переживания ценности другого человека, глубокой привязанности к нему [1. С. 182].

Большое значение для формирования личности воспитанников детского дома имеют стремления, желания, надежды, т. е. отношение к своему будущему. Однако, как показывает практика, для них характерно жить сегодняшним днем, важны ближайшие конкретные планы, а не отдаленное будущее. Если же перспективные планы и намечаются, то они не заполнены реальным содержанием. Неуверенность в себе, низкая самооценка приводят к тому, что подростки, воспитанники детских домов, не ориентированы на совершенствование своего образовательного уровня, на приобретение профессии, зачастую не знают, что для этого необходимо делать. Они рассчитывают на общество, государство и других попечителей. В результате у выпускников детских домов формируются боязнь внешнего мира, недоверие к нему. Чтобы молодой человек успешно вошел в жизнь, он должен знать и усвоить соответствующие нормы и ценности, иметь соответствующие навыки общения и стремиться войти в окружающий его внешний мир [2. С. 135].

В настоящее время во многих учреждениях разрабатываются и реализуются различные программы подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни. Они направлены на формирование у детей готовности к преодолению трудностей социализации, расширению границ собственного пространства жизнедеятельности, самоопределение, овладение полорольным поведением и т. д. Такие программы социальной адаптации выпускников детских домов включают довольно разнообразное содержание: обучение навыкам ведения домашнего хозяйства, умению самостоятельно обслуживать себя, умению навести порядок и создать уют в доме, умению пользоваться разными инфраструктурами, навыкам экономического поведения и т. п.

Особым видом работы является подготовка выпускников к созданию собственной семьи и семейной жизни. Однако подготовка к самостоятельной жизни детей-сирот не всегда понимается педагогами интернатных учреждений как подготовка к индивидуальной жизни, не

направлена на преодоление противоречия между коллективной формой жизни в условиях учреждения и индивидуальным ее характером за его пределами [3. С. 270].

Для нас готовность к самостоятельной жизни и деятельности выпускников детских домов включает совокупность следующих элементов:

- социальная готовность (сформированность навыков межличностного общения, коллективной деятельности, социально-бытовой ориентации, организации самостоятельной жизни и деятельности, адаптация к своему социальному статусу);

- трудовая готовность (сформированность общих житейских умений и навыков, готовность к бытовому труду, труду в домашнем хозяйстве, профессиональное самоопределение, подготовка к будущей профессиональной деятельности);

- морально-волевая (психологическая) готовность (самооценка, чувство самоуважения, волевая организация личности, психологическая готовность к труду в условиях рынка);

- физическая готовность (формирование индивидуального стиля здорового образа жизни, отсутствие вредных привычек, развитие физических качеств, обеспечивающих успешную адаптацию к труду, различным видам деятельности) [6. С. 310].

Каковы основные направления формирования готовности выпускников детских домов к самостоятельной жизни и деятельности? На наш взгляд, необходимо выделить два аспекта:

- 1) развитие индивидуальности и становление идентичности, выработка индивидуальной жизненной стратегии, предоставление возможностей и условий для самопознания;

- 2) овладение структурой деятельности и профориентационная подготовка, представляющие собой формирование навыков постановки целей, выбора средств для их достижения, планирования, оценки результатов; формирование представлений о будущей профессии, осуществление профессиональных проб, помощь в профессиональном самоопределении; формирование устойчивых интересов к труду, представлений о необходимости труда в жизни человека, воспитание трудолюбия и развитие работоспособности.

Средством формирования у воспитанников детских домов способностей к преодолению трудностей социализации является разнообразная по содержанию и формам организации деятельность детей как в группах

в самом учреждении, так и за его пределами. Основу такой деятельности составляют ситуации, когда ребенок имеет возможность выбирать, учиться обосновывать свой выбор, проверять себя и определять свои возможности, принимать самостоятельные решения, учиться легко и быстро ориентироваться в новых условиях, гибко реагировать на воздействия внешней среды, осваивать разные социальные роли. При этом важно учитывать, что в реальной жизни ситуации выбора нередко возникают стихийно [4. С. 380].

С педагогической точки зрения важно иметь показатели успешности реализации названных выше условий. Такими показателями, на наш взгляд, могут являться: сформированность у воспитанников детского дома способности к самостоятельному принятию решений; овладение ими структурой деятельности для реализации принятого решения; развитость чувства ответственности за свои действия [5. С. 160].

Все сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что усилия педагогов и воспитателей детского дома должны быть направлены на:

- расширение социальных моделей поведения через включение детей в группы и деятельность, имеющую и предоставляющую иной социальный опыт и другие способы взаимодействия, которые становятся для воспитанников детского дома социальными образцами;
- учет и предоставление воспитанникам в содержании деятельности и взаимоотношениях четких и ясных путей перевода намерений и желаний в план конкретных действий;
- повышение самооценки как за счет ситуаций успеха, так и с помощью «позитивных социальных ярлычков»;
- включение детей в новые группы сверстников с целью отработки этапов адаптации, индивидуализации и интеграции с целью создания опыта такого взаимодействия;
- сочетание индивидуальных и групповых занятий;
- моделирование реальных социальных ситуаций, реализация которых может осуществляться не только на занятиях;
- учет возрастных особенностей детей, на которых рассчитана программа;
- моделирование ситуаций выбора, личной ответственности и личностной автономии.

Решение этих задач позволит сделать переход выпускников из интернатных учреждений к самостоятельной жизни более комфортным.

Литература

1. Брутман, В. И. Проблемы социальной защиты сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и юных одиноких матерей / В. И. Брутман, С. Н. Ениколопов, М. Г. Панкратова. М. : Педагогика, 1994. Кн. 1. 182 с.
2. Григорьев, С. И. Теория и методология социальной работы / С. И. Григорьев. М. : Феникс, 1994. 135 с.
3. Кевля, Ф. И. Педагогическое прогнозирование личностного развития ребенка / Ф. И. Кевля. Вологда, 1999. 270 с.
4. Келасьев, В. М. Проблемы самореализации человека в современных условиях: социология и социальная антропология / В. М. Келасьев. СПб. : Алетея. 380 с.
5. Кобринский, М. Е. Образ жизни как фактор формирования личности воспитанников интернатных учреждений / М. Е. Кобринский ; Обл. ин-т повышения квалификации. Гомель : Просвещение, 1996. 160 с.
6. Олиференко, Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. М. : Академия, 2002. 310 с.

НЕКОТОРЫЕ УСЛОВИЯ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

С. А. Филичев

Томский политехнический университет

Современный инженер вынужден работать (изобретать, эксплуатировать оборудование, предупреждать аварии и ликвидировать их последствия) в постоянно изменяющемся мире, в условиях глобального экологического кризиса. Поэтому подготовка инженера ставит перед высшей технической школой ряд задач, одна из которых – развитие творческого потенциала выпускника инженерного вуза.

Остановимся ненадолго на терминологии. Есть работы, посвященные развитию творческих способностей [1], формированию креативности инженеров [2], обучению методам технического творчества. Нас интересуют методы развития творческого потенциала, структура которого представлена в таблице [3. С. 43].

Рассмотрим условия развития творческого потенциала студентов технического вуза.

Структура творческого потенциала

Креативный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – образное мышление; – развитое воображение; – оригинальность мышления; – легкость ассоциирования; – легкость генерирования идей; – способность к переносу знаний; – гибкость мышления; – фантазия; – интуиция
Интеллектуальный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – логическое мышление; – скорость усвоения информации и овладения знаниями, умениями и навыками; – динамичность мышления
Эмоционально-волевой компонент	<ul style="list-style-type: none"> – потребность и стремление к новаторству; – эмоционально-чувственная направленность; – оптимизм; – настойчивость; – способность концентрировать творческие усилия; – стрессоустойчивость; – уверенность в себе
Мотивационный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – направленность профессиональных интересов, обеспечивающая доминирование познавательной активности; – стремление к овладению новыми знаниями; – стремление к развитию; – стремление к достижению успеха; – способность отстаивать свои позиции
Оценочный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – критичность мышления; – склонность к доказательности; – склонность к непрерывному анализу и рефлексии; – склонность подвергать сомнению устоявшиеся положения

Профессор И. Ю. Соколова [4] выделяет четыре группы педагогических условий развития творческого потенциала:

- методологические (подходы, принципы);
- мотивационные (стимулирование);
- содержательные (программа курса, дидактическое обеспечение);
- организационные (формы, методы, технологии обучения).

С. Н. Щеглова выделяет следующие условия развития творческого потенциала студентов [5]:

- построение образовательного процесса на основе идей личностно-ориентированного, проблемного и развивающего обучения;

- использование эвристических заданий, направленных на повышение творческой мотивации и креативного мышления студентов;
- применение методов и приемов, стимулирующих продуктивность мышления за счет расширения индивидуального опыта творческой деятельности студентов;
- психолого-педагогическая поддержка преподавателя в оказании помощи студенту осознать наличие у него творческого потенциала с целью его развития;
- мотивация студента на развитие своего творческого потенциала и овладение приемами творческой деятельности.

Мы выделяем организационные и методические группы условий развития творческого потенциала студентов технических вузов.

Организационное условие: создание творческой группы преподавателей.

Методические условия:

- мотивация преподавателей и учащихся к исследовательской деятельности;
- проектирование педагогических технологий, формирующих творческие компетенции студентов в разных предметных областях;
- информирование преподавателей о новых формах обучения;
- анализ опыта работы по организации исследовательской деятельности студентов;
- консультации по руководству исследовательской деятельностью студентов;
- создание базы методических разработок;
- обобщение опыта по применению новых форм обучения и организации исследовательской деятельности.

Начало реализации этих условий было положено в проекте «Зеленые изобретения». Осенью 2010 г. были проведены семинары для более чем полусотни преподавателей физики и экологии, а так же преподавателей спецдисциплин системы начального и среднего профессионального образования Томской области. Для облегчения работы преподавателей с обучающимися было выпущено пособие [6]. В этой работе изложены некоторые приемы творческой исследовательской деятельности (в первую очередь методы теории решения изобретательских задач), предложены несколько десятков тем исследовательских проектов, а так же предпринята попытка мотивировать молодых читателей пособия к различным формам творческой деятельности.

Рассмотрим формы и методы развития творческого потенциала студентов технических вузов. Нами предложены следующие способы:

- задания на развитие творческого воображения;
- метод временных ограничений (решение задач в условиях ограниченного времени);
- задания на быстрое принятие решений (например, на выбор одной из альтернатив);
- мини-дебаты на отстаивание двух разных способов решения проблемы (такая форма весьма необходима: как показывает педагогическая практика, нередко попадают неуверенные в себе студенты, готовые отказаться от предложенных ими же идей);
- решение междисциплинарных задач.

Одна из областей профессиональной деятельности инженера – творческая разработка принципиально новых элементов техносферы (технических систем, технологий, элементов инфраструктуры), не вызывающих разрушений в биосфере. Поэтому считаем целесообразным предлагать для решения на практических занятиях междисциплинарные экологические задачи. Например, студенты искали возможности предотвращения в будущем экологических катастроф, подобных разливу нефти в Мексиканском заливе в 2010 г. и аварии на АЭС в Японии в 2011 г.

Нами разработан банк экологических задач и тем исследовательских проектов. Например, студентам предлагается вопрос: действительно ли трамваи и троллейбусы являются экологически чистым транспортом? *De iure* они не загрязняют воздух в городе, однако *de facto* способы производства электрической энергии могут бы экологически грязными. Студентам предлагается найти способы выработки энергии для электротранспорта.

Помимо форм обучения нами предложена структура креативного занятия.

1. Проблематизация – выдвижение проблемы (реальной или учебной). В рамках курса «основы технического творчества» решается система проблем: несколько «больших» семестровых инновационных проектов и значительное число учебных задач, решаемых на отдельных занятиях.
2. Разбор нового (для студентов) метода решения инженерных проблем.
3. Методологическая часть: сравнительный анализ методов технического творчества.

4. Разгрузка (задания на развитие творческого воображения).
5. Подведение итогов: достигнуты ли цели занятия, если нет, то почему. Формирование системы петель обратной связи (обратная связь от студентов друг другу, от студентов преподавателю, от преподавателя студентам).

Резюмируя, отметим следующее. Нами сформулированы некоторые условия формирования творческого потенциала студентов технических вузов и выявлен ряд методов его развития. Мы продолжаем работу в этом направлении, которая заключается в разработке технологий обучения студентов технических вузов изобретательской деятельности.

Литература

1. *Андреев, В. И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. 240 с.
2. *Кукушкин, С. Г.* Проблема инженерной креативности и перспективы ее решения / С. Г. Кукушкин, М. В. Лукьяненко, Н. П. Чурляева // Высшее образование в России. 2011. № 1. С. 91–95.
3. *Наумкин, Н. И.* Инновационные методы обучения в техническом вузе / Н. И. Наумкин. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2007. 120 с.
4. *Соколова, И. Ю.* Психологическое обеспечение качества образовательного процесса : учеб. пособие / И. Ю. Соколова. Томск : Изд-во ТГПУ, 2005. 230 с.
5. *Щеглова, С. Н.* Педагогические условия развития творческого потенциала студентов младших курсов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Щеглова. М., 2006. 21 с.
6. *Филичев, С. А.* Экологи изобретают: решение экологических задач методами технического творчества / С. А. Филичев, О. Д. Лукашевич. Томск : Изд-во ТГАСУ, 2010. 119 с.

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БОЕВОГО ИСКУССТВА ДЖИУ-ДЖИТСУ

П. Е. Шахманов

Томский государственный педагогический университет

Современные тенденции демократизации и глобализации общества с одной стороны пробуждают интерес каждого народа к собственной культуре, науке и истории, что отражает общественную потребность в восстановлении исторической правды, освещении незаслуженно

забытого и отвергнутого, формировании целостной картины мира, а с другой – позволяют обращаться к своеобразию и заимствовать и интегрировать традиции других народов.

Россия в силу своих территориальных особенностей всегда обращалась и заимствовала и европейские традиции, и философию Востока. Никто не сомневается в педагогической значимости и культурных ценностях многовековых традиций славян: уклада жизни и быта, культуры и искусства, но и культура, искусство Дальнего Востока представляло огромный интерес и не перестает быть актуальным для нас и сейчас.

Огромную ценность Востока представляют собой боевые искусства. Это увлекательный, своеобразный и неповторимый мир, в котором поистине раскрываются силы человека. Миллионы людей в мире занимаются боевыми искусствами в независимости от возраста, пола, веса и национальности, посещая различные секции, спортивные клубы и школы, они с огромным рвением стремятся познать тайны восточных боевых искусств, закалить своё тело и дух.

Не нуждается, очевидно, в доказательстве, что спортивные единоборства, по нашему мнению, как средство воспитания, развития, развлечения далеко не исчерпаны. Ценность физических упражнений и спортивных единоборств, как средства воспитания признавалась классиками педагогической науки – Я. А. Коменским, И. Г. Песталотци, К. Д. Ушинским, П. Ф. Лесгафтом и др. В данной работе мы рассмотрим некоторые этнопедагогические аспекты боевого искусства джиу-джитсу как разновидности спортивного единоборства – одного из популярных среди молодежи, применяющегося с целью воспитания и физической подготовки детей и молодежи во всём мире.

Джиу-джитсу (дзю-дзюцу) с японского означает «искусство мягкости» – общее название, применяемое для японских боевых искусств, включающих в себя техники работы с оружием и без него. Раньше джиу-джитсу развивалось только среди самураев, потому что самураи были высшим привилегированным сословием Японии, преданно служили своему господину днём и ночью. Для остальных же джиу-джитсу было под запретом. Поскольку нанесение ударов противнику в доспехах было неэффективным, то наиболее действенные методы нейтрализации врага приняли форму заломов и бросков. Подобные техники были разработаны на основе принципов использования энергии атакующего против него самого, что предпочтительнее прямого противостояния.

Существует множество разновидностей джиу-джитсу как стиля, что приводит к многообразию подходов. Школы джиу-джитсу (дзю-дзюцу) в своём арсенале могут использовать как формы борьбы, т.е., броски, захваты, заломы, удержания, болевые приёмы, высвобождения, так и ударную технику, включающую удары руками и удары ногами. Также многие школы обучали и всевозможным техникам работы с оружием. Джиу-джитсу является историческим предком таких боевых искусств, как айкидо, дзюдо и самбо. Можно сказать, что отдельные школы и направления джиу-джитсу стали фундаментом для развития этих стилей. Например, Дзигоро Кано, создавая дзюдо («искусство мягкости») заимствовал приёмы из джиу-джитсу. Его отличие было лишь в том, что все жёсткие и травмоопасные приёмы и техники джиу-джитсу он не использовал, пропагандируя следующий принцип: «мягкость победит силу и зло».

Айкидо также является одной из школ джиу-джитсу. Основатель Айкидо Морихэй Уэсиба, разрабатывая свой стиль в пятидесятилетнем возрасте не мог уже выполнять сложные, требующие силы и выносливости техники, поэтому он разработал своё направление, базирующееся на одном из принципов джиу-джитсу: «используй силу соперника против него самого». В айкидо нет ударов, так как Морихэй Уэсиба их не практиковал, вместо этого есть захваты и броски. Главный принцип всей техники айкидо – чувствовать своего партнёра, соперника.

В наши дни джиу-джитсу подразделяется на множество разделов, основных три:

- 1) спортивное;
- 2) традиционное;
- 3) прикладное.

Спортивное направление преследует своей целью выявление сильнейших борцов в мире, выполнение классификационных разрядных норм, популяризацию джиу-джитсу, показательные выступления. Традиционное ставит своей главной задачей сохранение традиций джиу-джитсу, многовекового уклада, сохранение духа и смысла боевого искусства. Прикладное джиу-джитсу используется спецслужбами, силовыми структурами в борьбе с преступниками и нарушителями.

Из истории развития рассматриваемого боевого искусства известно, что в IX в. японский придворный врач Акаяма Сиробэй, побывав в Китае и изучив значительный опыт китайского ушу, систематизировал

все известные ему приемы борьбы для создания единой системы со своими принципами и методами.

Современные школы джиу-джитсу основываются на базе традиционных. Однако их цели видоизменились. Создаются различные специализированные направления обороны и спортивные направления, с целью приспособления для современных ситуаций самообороны.

Огромное значение в тренировочных работах имеет духовные практики, а также уникальная, своеобразная философия боевых искусств, которые всецело отражают национальный колорит воинов-самураев.

В Японии существует множество вековых традиций, которые передаются из поколения в поколение. Например, чайная церемония – это действо, в котором участвуют: устроитель церемонии и приглашенные участники. Прежде чем приступить к чайной церемонии, все участники, которых должно быть не более пяти человек, концентрируются на своих ощущениях, мыслях и чувствах, чтобы обрести необходимый психологический настрой. Только так можно ощутить всю духовность чайной церемонии и ощутить «вкус дзэн», что означает – «вкус чая». Считается, что полный вдох – это 100 процентов, первые 50 процентов японцы вдыхают вкус чая, на вторые 50 процентов начинают пить. Это, по их мнению, позволяет лучше наполнить тело и душу ароматом чая.

Следующая особенность – изготовление самурайских мечей. Мастер, делающий меч, вкладывает в него часть своей души, подписывает, делая специальное клеймо. Это очень трудоемкий процесс, занимающий от нескольких месяцев до нескольких лет.

Существует такая история, что когда американцы воевали против японцев, то самурайские мечи разрубали железные винтовки американцев, т.е. до такой степени были крепкие и острые, а руку или ногу отрубали с одного замаха.

Ещё одна из национальных особенностей – это то, что у самураев был своеобразный кодекс бусидо (путь воина), которые они обязаны были соблюдать. В нем подробно изложены правила поведения самурая, его личной жизни, его взаимоотношений с другими людьми, основные из которых сводятся к тому, что самурай должен беспрекословно служить своему хозяину, в этом служении, и был смысл его жизни, а также быть честным, сильным и мужественным. Также в этот кодекс входили умения самурая, такие как: фехтование на мечах, искусство поражать цель из лука верхом на коне, владение боевыми искусствами.

В Японии крайне своеобразно отношение к тому делу, которым они занимаются, то есть если они выбрали определенное занятие, то увлечены этим всю жизнь. То же самое происходит в боевых искусствах: японцы занимаются с юных лет до самой глубокой старости. Япония долго была закрыта от внешнего мира, что является одной из особенностей. Японцы толерантны к другим людям, уважительно относятся ко всем, особенно учтивы к старшим. Если ученик занимается у учителя, то он уважает его, благодарит за уроки, которые он ему дает. Например, при входе в зал, ученики делают поклон, выражая почтение и уважение в первую очередь самому залу, затем всем тем, кто там находится и занимается. Также поклон делается перед началом тренировки залу, сенсью (учителю) и занимающимся.

Ещё одна черта японского колорита – это медитация. Она позволяет остановить неконтролируемый бег мыслей, сосредоточиться на том, что предстоит сейчас выполнять или делать, отвлечься от проблем. Перед тренировками в зале обязательно есть медитация, чтобы настроиться на физическую работу, осознанно подойти к занятию.

Часто можно заметить, что японцы очень сдержаны и это является одной из национальных черт Японии. Это очень ярко прослеживается в поединке между двумя спортсменами, в независимости от победы или поражения японцы не проявляют чрезмерных эмоций, не унывают и не сильно радуются, а ведут себя очень сдержанно.

Этнопедагогические основы спортивного единоборства джиу-джитсу составляют его социально-педагогический характер возникновения и развития, фольклор (устное народное творчество, героический эпос – песни самураев), национальные виды игр и состязаний, система воспитания воина-самурая, народные физические упражнения, традиционная самобытная восточная система воспитания в межнациональных условиях России.

Мировые достижения XXI века представителей борцов джиу-джитсу на международных аренах по спортивным единоборствам доказывают реальность и правомерность данного вида боевого искусства. Например, Ройс Грейси, уступая оппонентам в росте и весе, сумел выиграть три турнира по боям без правил, используя технику джиу-джитсу. Соперники, бывало, превосходили этого бойца даже на 50 кг, но он всё равно выигрывал их. Также известны бои между представителями бокса и джиу-джитсу. В одном из таких боёв боксёр сумел продержаться лишь 8 секунд, прежде чем был повержен.

В условиях социально-культурных перемен общества этнопедагогизация системы воспитания и обучения становится все более актуальной проблемой педагогики, хотя этого давным-давно добивался еще основоположник научной педагогики К. Д. Ушинский. Обращение к народной педагогике, к опыту культурного прошлого приобретает сегодня особенно актуальное значение, так как именно народная педагогика, являющаяся «средоточием духовной жизни народа» (В. А. Сухомлинский), сохранила, исторически выверив, традиционные средства воспитания детей, которые не потеряли своей значимости и в наши дни. А знания не только своей культуры, но и культуру других народов позволят молодым людям понимать и принимать как ценное и важное для всех, тем самым формируя межэтническую толерантность.

Научный руководитель: канд. пед. наук А. К. Коллегов.

Литература

1. Кано Дзигоро. Общие сведения о дзюдо и его ценности в деле воспитания / Кано Дзигоро // Хидэн. Боевые искусства и рукопашный бой : научно-методический сборник / под ред. А. М. Горбылёва. М. : ФГУП Изд-во «Известия» УДП РФ, 2008. Вып. 1. С. 118–173.
2. Кодекс Бусидо. Хагакурэ. Сокрытое в листве // Антология мудрости. М. : Эксмо, 2008. 432 с.
3. Тарас, А. Е. Боевые искусства. 200 школ боевых искусств Востока и Запада : энциклопедический справочник / А. Е. Тарас. Минск : Хар-вест, 1996. 640 с.

СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ КЛАССИЧЕСКИХ ВУЗОВ

О. В. Шварева

Томский государственный педагогический университет

В современной науке в рамках компетентностного подхода особую остроту приобретает проблема развития педагогической компетентности бакалавров классических вузов. Педагогическое образование является неотъемлемой частью гуманитарной подготовки специалистов любого профиля. В классическом университете педагогическое образование имеет свою специфику и обозначается как «дополнительное»,

сокращается время на изучение психолого-педагогических дисциплин и прохождения педагогической практики. В соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения, студенты, получающие первый уровень образования в классическом университете по традиционным гуманитарным направлениям (историческому, физико-математическому, географическому, филологическому), имеющие ранее право преподавать в образовательных учреждениях, лишаются такой возможности из-за недостаточного уровня педагогической подготовки. Недостаточное внимание педагогической составляющей уделяется и в процессе обучения бакалавров классических вузов по специальностям, деятельность которых прямым образом связана с социумом («Менеджмент», «Управление персоналом», «Конфликтология», «Реклама и связи с общественностью», «Социология», «Организация работы с молодежью» и др.).

Вышеуказанные специальности, кроме мнения общества о бакалавриате как о незаконченном высшем образовании и отношении к профессиям типа «Человек – человек», объединяет недостаточное акцентирование внимания в процессе обучения в вузе на формирование педагогической компетентности бакалавров по причине:

- сравнительно недавнего завоевания понятием «педагогическая компетентность» своего места в системе основных педагогических категорий [1. С. 20], не говоря уже о непедagogических специальностях;

- слабой информированности первокурсников о содержании и особенностях выбранной ими профессиональной деятельности и значимости педагогических знаний в ней;

- сложившегося стереотипа о значимости для будущего специалиста классического вуза профильных и несущественности общеобразовательных дисциплин;

- сокращения аудиторной нагрузки на дисциплины социально-гуманитарного цикла;

- недостаточной методической разработанности педагогической составляющей производственных практик;

- ориентировании бакалавров в большей степени на формирование общих и профессиональных знаний, и в меньшей, на умения и навыки их подготовки к квалифицированному выполнению традиционных профессиональных задач с помощью традиционных технологий.

В связи с этим, к моменту окончания первого уровня высшего образования, бакалавры педагогических вузов являются носителями явного

педагогического опыта, в отличие от бакалавров классических вузов, ориентированных на работу с социумом, вынужденных развивать педагогическую компетентность на основе жизненного опыта. Учет указанных причин, на наш взгляд, позволит более эффективно подойти к проблеме развития педагогической компетентности бакалавров классического вуза.

Анализ литературы по проблеме компетентности показывает всю сложность и неоднозначность трактовки понятий компетентность, педагогическая компетенция и педагогическая компетентность, подходов к их формированию и оцениванию, несмотря на длительную историю их изучения в системе гуманитарных наук (Дж. Равен, В. И. Байденко, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, Ю. Г. Татур, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. П. Бездухов, Н. П. Иванищев, М. Н. Карапетова, В. Д. Ширшов, Д. А. Иванов и др.).

Проблеме формирования разновидностей педагогической компетентности студентов и преподавателей классических и технических вузов уделяли внимание такие исследователи, как: С. В. Милицына, О. В. Жигалова, В. И. Шалпан, П. Э. Шендрей, Н. П. Цырикова, И. А. Мартынова, А. В. Гусев и др. Однако ощущается необходимость в дальнейшем всестороннем обосновании проблемы развития педагогической компетентности бакалавров, обучающихся в классическом вузе.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил установить, что компетентность рассматривается как оценочная категория, характеризующая человека как субъекта специализированной деятельности, приводящей к рациональному и успешному достижению поставленных целей. Исходя из основополагающих выводов работ З. М. Большаковой и Н. Н. Тулькибаевой, уточнено, что компетентность – образованность личности, пригодность для выполнения профессиональной деятельности в любой ситуации, а компетенции – полномочия, которыми наделяется человек (организация) [2. С. 17].

В качестве примера для развития педагогической компетентности бакалавров классического вуза мы выбрали одну из новых специальностей, относящихся к профессиям типа «Человек – человек» – «Организация работы с молодежью».

В советское время организаторов работы с молодежью как специалистов начали готовить в 1969 г., когда была создана Высшая комсомольская школа в Москве, переименованная в 1990 г. в Институт молодежи.

К середине 70-х гг. XX в. в Советском Союзе существовала стройная система профессиональной подготовки организаторов работы с молодежью, которая была разрушена в 1992 г. в связи с прекращением существования комсомола [3. С. 22]. В 2003 г. в ряде вузов России была введена специальность «Организация работы с молодежью» (приказ Минобразования России от 12.08.2003 г. № 3310).

Актуальность формирования и оценивания педагогической компетентности бакалавров, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью» продиктована ее спецификой и потребностями современного мира. Известно, что особенность профессий типа «Человек – человек» заключается в ярко выраженной направленности на работу с людьми различных социальных групп, в том числе и с молодежью. В настоящее время, в связи с проводимой правительством РФ политикой продвижения молодых перспективных кадров в средние и высшие государственные структуры потребовались специалисты способные работать с молодежью на предприятиях, в кадровых агентствах и органах исполнительной власти.

В современном мире молодежь вышла на социальную сцену как особая социальная группа и нуждается в институализации. В последней четверти предыдущего и начале текущего столетия во многих странах мира, в том числе и в России, проводится большая работа по формированию такого института. В связи с этим, возникновение специальности «Организация работы с молодежью» для нашей страны, отмечает Н. Д. Бобкова [4. С. 142], является важным шагом в становлении института взаимодействия молодежи и общества.

В соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения, выпускник по направлению подготовки «Организация работы с молодежью» с квалификацией «бакалавр», должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, среди которых определены такие компетенции в педагогической деятельности, как готовность преподавать общепрофессиональные и специальные дисциплины в образовательных учреждениях; способность использовать в педагогической практике общие знания в области психологии и педагогики; способность использовать на практике методы организации учебной деятельности; методы, приемы, средства организации и управления педагогическим процессом [5], что еще раз подтверждает необходимость развития педагогической компетентности названных выше бакалавров.

Профессиональная подготовка организатора работы с молодежью, отмечает М. И. Рожков, носит комплексный характер и охватывает разнообразный круг компетентностей (правовую, психологическую, экономическую), но значительное место среди них уделяется педагогической компетентности [3. С. 24]. Педагогическая компетентность специалиста по организации работы с молодежью может быть сформирована лишь в результате длительного периода профессиональной деятельности, но, с нашей точки зрения, в процессе обучения необходимо заложить ее основы в совокупности теоретических знаний, практического опыта, организационных форм, личностных качеств современного специалиста. Областью развития педагогической компетентности бакалавров классического вуза, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью», на наш взгляд, может выступать учебная деятельность, культура, политика, здоровье, экология. Таким образом, по-нашему мнению, при подготовке соответствующих специалистов, несмотря на то, что данная специальность, по утверждению Н. Д. Бобковой, больше относится к числу не педагогических, а социальных специальностей [4. С. 143], необходимо уделять внимание развитию педагогической компетентности будущих организаторов работы с молодежью в циклах таких дисциплин, как: педагогика, социальные проблемы молодежи, социальная среда обитания молодежи, методология комплексных исследований молодежи, практика и научно-исследовательская работа.

Исходя из анализа диссертационных исследований, педагогической литературы, в собственной работе педагогическую компетентность бакалавров, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью», мы обозначили, как профессионально-личностную характеристику человека, определяющую подготовленность к самостоятельному выполнению социально-педагогической деятельности; готовность самостоятельно приобретать новые знания и умения; умение решать типовые педагогические задачи и оценивать результаты своего труда.

Анализ ФГОС, психолого-педагогической литературы позволил уточнить типовые педагогические задачи организатора работы с молодежью (воспитание, социальное обучение, профориентация, профилактика девиантного поведения, социально-педагогическое сопровождение событий в жизни молодых людей) и выделить в структуре педагогической компетентности бакалавров классического вуза, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью» следующие компоненты:

- мотивационно-личностный (система мотивов, знаний, умений, навыков самосовершенствования, потребность саморазвития);
- концептуальный (понимание теоретических основ педагогики, владение базовыми педагогическими умениями и навыками и практическими умениями);
- деятельностный (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления профессиональной деятельности по организации работы с молодежью);
- рефлексивный (умение анализировать решение педагогических задач на основе сложившихся педагогических взглядов; проектировать и прогнозировать последствия собственной педагогической деятельности) (М. И. Рожков);
- коммуникативный (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления профессиональной деятельности; готовность к реализации педагогических задач на основе сложившихся профессионально-педагогических этических норм).

Определение структуры педагогической компетентности бакалавров классического вуза, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью», позволит нам разработать эффективный процесс ее формирования и оценивая с применением кейс-метода, что является предметом нашего дальнейшего исследования.

Научный руководитель: канд. пед. наук, профессор Т. А. Костюкова.

Литература

1. Патрина, Е. Н. Педагогическая компетентность как фактор профессионального становления преподавателя высшей школы / Е. Н. Патрина // Известия Нижневолжского агроуниверситетского комплекса. 2006. № 3 (3). С. 20–25.
2. Большакова, З. М. Компетенции и компетентность / З. М. Большакова, Н. Н. Тулькибаева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2009. № 24. С. 15–17.
3. Рожков, М. И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногогика / М. И. Рожков. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. 264 с.
4. Бобкова, Н. Д. Социально-историческая функция специальности «Организация работы с молодежью» / Н. Д. Бобкова // Теория и практика общественного развития. 2010. № 3. С. 141–143.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040700 «Организация работы с молодежью» (квалификация (степень) бакалавр). М., 2009.

СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В ОБУЧЕНИИ

Е. Г. Штенникова

Удмуртский государственный университет

Современная гуманистическая образовательная парадигма, важнейшим ориентиром которой являются принципы гуманизма, стремится решить проблемы сохранения вечных, универсальных ценностей. Сущность данной парадигмы можно охарактеризовать как направленность на гармоничное развитие человека, с учетом индивидуальных особенностей, потребностей и интересов личности, обращение к человеку как высшей ценности, установление гуманных субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса. Важной задачей современного высшего музыкального образования является создание таких условий, которые бы обеспечивали и способствовали полноценному раскрытию склонностей, музыкальных способностей, дарований студентов. В связи с этим должен измениться подход к профессиональной музыкальной подготовке студентов вуза.

Субъект-субъектное взаимодействие между участниками педагогического процесса сегодня стало одним из ведущих подходов, однако, на практике данный подход реализуется не в полной мере. Привычная субъект-объектная модель взаимодействия, длительное время преобладающая в образовательной практике, на сегодняшний день не может решить новых требований, выдвигаемых обществом: развитие свободной, гуманной, творческой личности, ответственной за свое будущее и будущее страны. Субъект-субъектное взаимодействие предполагает иной подход, а именно, существенно меняется позиция студента в обучении. Студент становится субъектом обучения, из обучаемого он становится обучающимся. Под субъектностью следует понимать способность человека представлять себя в качестве субъекта деятельности, социальной жизни и самоопределения, коммуникации. Он есть субъект своих чувств, ощущений и опыта. Однако субъектность определяется не чувством самого себя, имеющимся у каждого человека, а как психическое единство, трансцендентное по отношению к полученному опыту, объединяемое этим единством и обеспечивающее постоянство сознания [1].

Субъектный подход решает вопрос доминирования преподавателя над студентом и предполагает новый тип общения – диалогичный. Диалогическое мышление направлено на установление сотрудничества преподавателя со студентом. Сотрудничество является той формой организации учебного процесса, которое направлено на создание позиции партнерства и товарищества между преподавателем и студентом.

В действительности создание субъект-субъектных, партнерских отношений процесс необычайно сложный, предполагающий готовность, как студента, так и преподавателя к такого рода отношениям на занятиях. Реализация данного подхода на практике имеет много положительных и отрицательных сторон. К плюсам партнерства в обучении, как отмечает И. Б. Ворожцова, относятся развитие автономности/самостоятельности обучающего в деятельности, свобода в принятии решений по поводу своего участия и своих действий, возможность исходить из собственных мотивов, опереться на собственные способы деятельности, относительная независимость от другого. За счет этого расширяется поле деятельности и естественным образом «оживляется» ответственность за свои действия и результат своей деятельности. Партнерское обучение дает возможность реализовать себя за счет принципа действия «Я сам». Самостоятельность и автономность обучающегося служит способом развития собственных стратегий самообразования. Уменьшается поле неопределенности, а неопределенность создает состояние стресса. При этом преподаватель перестает быть непрестанным «надзирателем» над каждым шагом студента, он организует и управляет деятельностью, а студент занимается деятельностью. Партнерство обязывает ввести в обязательный обиход информирование как вежливость субъектов обучения по отношению друг к другу и взаимное выполнение обязательств. В партнерстве речь идет об уважении, которое есть отношение принятия: партнер по деятельности принимается таким, какой он есть, принимаются его мотивы, потребности, желания, суждения, чувства и способы его деятельности. Отказаться от партнерства в учебной деятельности означает, отказаться от продуктивной деятельности обучения [1. С. 39].

Принцип диалогичное (М. М. Бахтин) предполагает преобразование суперпозиции преподавателя и субординации позиции студента в личностно равноправные, в позиции сотрудничающих людей. К. Роджерс отмечал, что изменив характер взаимоотношений между учителем и

учащимися, где главным достижением будет взаимопонимание и нравственное партнерство в учебной и внеучебной деятельности, у учащихся будут развиваться социальная активность, эмоциональная стабильность, коммуникативность.

Диалогичность образования предполагает совместный поиск истины. Занятия студентов – музыкантов традиционно проходят в индивидуальных и групповых формах. Однако диалог – это не работа в парах, а способ отношений (субъект-субъектный), который позволяет быть услышанным, где главное не воспроизведение информации, а размышление, и как результат понимание. Диалог – это энерго-информационный обмен, в процессе которого осуществляются важнейшие проявления человеческих отношений: взаимоуважение, взаимодополнение, взаимообогащение, взаимопонимание, сопереживание, сотворчество. Диалог как способ отношений разнообразен в своих проявлениях: ученик – учитель, ученик – ученик, ученик – учебный материал, ученик – внутреннее Я, ученик – учебное пространство. Диалог как многоаспектное общение (вербальное и невербальное, интеллектуальное, эмоциональное, кинестетическое) естественным образом реализует право человека на уникальность. Истинная диалогичность в учебном процессе достигается нелегко.

Диалоговый режим работы преподавателя и студентов должен присутствовать на всех видах занятий в учебной и внеучебной деятельности. Эффективность данной формы работы обусловлена тем, что в режим диалога включаются все студенты, таким образом, возникает своеобразный полилог, который формирует разноплановость мнений и суждений, дает представление о многозначности смыслов и т. д. Кроме того, диалоговый режим занятий способствует созданию климата сотрудничества, паритетности. Гуманистические диалоговые формы общения между преподавателем и студентами способствуют созданию гуманных отношений, отказу от авторитарных методов воздействия на студентов, усвоению гуманистических ценностей. Гуманистический стиль общения предполагает взаимное доверие и дружественное расположение между преподавателем и студентами, а также предполагает демонстрацию внимания партнеру по общению, понимание смыслового поля собеседника, понимание мотивов партнера, инициативность в общении. Диалоговое общение открывает возможность тесного сотрудничества, взаимопонимания между преподавателем и студентом, спо-

способствует развитию творческих сил, способностей, гуманных качеств и эмоциональной сферы личности студента. Диалоговое общение невозможно без составляющего компонента эмпатии. Проявление эмпатии в общении – это общая установка на понимание не столько формальной стороны сказанного, сколько вчувствование в скрытый смысл его, в состояние партнера [2].

Развитие партнерских, субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса является важнейшим педагогическим условием развития личностно-профессиональных ценностей студентов, в том числе и гуманистических ценностей. В процессе опытно-экспериментальной программы по формированию гуманистических ценностей студентов, будущих профессиональных музыкантов, развитие субъект-субъектных отношений осуществлялось в совместных мероприятиях студентов, выпускников и преподавателей кафедры. Например, участие в Фестивале студенческих хоров «Gaudeamus», торжественные мероприятия в рамках УдГУ, мастер-классы преподавателей кафедры, отечественных и зарубежных музыкантов-исполнителей и композиторов во многом способствовали уважительным, партнерским отношениям между студентами и преподавателями. Совместные репетиции, концерты, мероприятия помогают создать равнозначность каждого человека, будь то студент или преподаватель. К каждому предъявляются единые требования, ставятся общие исполнительские и художественные задачи. На выступлениях происходит эмоциональное единение, каждый певец хора переживает за качество исполнения произведения, за общий успех коллектива, за его «Имя».

Равноправность, партнерство на занятиях достигалось с помощью принятия позиции студента, отсутствием унижения, негативизма, доминирования над его волей, чувствами, взглядами. В процессе обучения мы стремились вызвать активность, искренность, сопереживание каждого студента. Партнерство между студентом и преподавателем предполагало учет индивидуальных особенностей студентов, его ценностей, интересов, потребностей. На занятиях для каждого студента создавалась ситуация успеха, так как неудачи и постоянные негативные поучения отрицательно сказываются на отношении студента к дисциплине, преподавателю, формируют неуверенность в своих силах, способностях, влияют на внутригрупповые отношения, снижают возможности воспитательно-го потенциала специальных музыкальных дисциплин.

Проблема реализации данного подхода в образовательном процессе требует дальнейшего осмысления и изучения.

Литература

1. *Ворожцова, И. Б.* Партнерские отношения преподавателя и студента в обучении: за и против / И. Б. Ворожцова // Вестник УдГУ. Серия: Психология и педагогика. 2006. № 9. С. 33–44.

2. *Бовина, М. В.* Модель воспитания гуманистических личностных качеств студентов / М. В. Бовина // Модели образовательной деятельности в вузе: традиции и инновации: материалы научно-метод. сессии Учебно-методического Совета УдГУ (6 февраля 2008 г.) / под ред. д-ра пед. наук, проф. Г. С. Трофимовой. Ижевск : Изд-во УдГУ, 2008. С. 17–31.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ В ГРУППАХ НАЧИНАЮЩИХ ШАХМАТИСТОВ

М. В. Юрьев

МОУ ДОД Дворец творчества детей и молодежи г. Томска

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» выделяет главные задачи современной школы: раскрытие способностей каждого ученика, учет возрастных особенностей школьников, когда «по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени». В детском образовательном объединении «Шахматы» Дворца творчества детей и молодежи обучающиеся проходят все ступени обучения шахматной игре – от дошкольного возраста до выпускников. В данной работе мы остановимся на особенностях работы в группах начинающих шахматистов на основе индивидуального подхода. Именно индивидуальный подход предполагает использование современных образовательных технологий и создание образовательных программ, которые вызовут у ребенка интерес к учебе.

О значении шахматной игры. Нет необходимости доказывать, что шахматы как специфический вид человеческой деятельности получает все большее признание во всем мире. Стремительно растет количество любителей этой древней игры, которая становится поистине всенародной. Особенно выросло количество занимающихся детей в школах и даже в детских дошкольных учреждениях.

Известный педагог В.А. Сухомлинский писал: «Шахматы – превосходная школа последовательного мышления. Игра в шахматы дисциплинирует мышление, воспитывает сосредоточенность, развивает память. Она должна войти в жизнь начальной школы как один из элементов умственной культуры. Речь идет именно о начальной школе, где интеллектуальное воспитание занимает особое место, требует специальных форм и методов работы».

Уже на первых шагах приобщения к шахматам юный шахматист убеждается, что одного желания выиграть партию недостаточно. Становится совершенно очевидно, что выигрышные комбинации не возникают по воле случая, а требуют определенной подготовки. Тем самым шахматы неизбежно учат: выбор наиболее правильных решений всегда должен опираться на объективный учет и оценку имеющихся условий.

Шахматы – мощный стимул развития любознательности. Первый опыт сражения за шахматной доской показывает начинающему шахматисту, что многих ошибок можно избежать, если быть знакомым с разработанными ранее и известными в теории шахмат правилами и вариантами. Так возникает желание ознакомиться с элементарными комбинациями, затем перерастающее в устойчивую потребность изучения теории шахмат.

Несомненно, благотворное влияние оказывают шахматы на развитие памяти. Необходимо учитывать, что в мыслительной деятельности шахматиста преимущественное значение имеет не буквальное, механическое запоминание, а смысловое логическое. Примером этому являются сеансы одновременной игры, где сеансер запоминает не столько расположение фигур, сколько смысловое содержание каждой партии.

Занятия шахматами стимулируют развитие фантазии, воображения и способностей предвидения. В жизни часто приходится сталкиваться с ситуациями, которые требуют выбора наиболее оптимального решения. Установлено, что шахматисты, используя свое умение анализировать различные варианты на шахматной доске, выбирают более точный вариант в различных жизненных ситуациях. Таким образом, шахматы решают одну из важнейших функций человеческой деятельности – выбора жизненной позиции.

Это согласуется с идеями Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: «Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации».

Влияние шахмат на человека не ограничивается только интеллектуальными функциями. В шахматных состязаниях каждому из партнеров приходится преодолевать препятствия. Поэтому активность, настойчивость, целеустремленность, вера в конечный успех становятся необходимыми условиями достижения поставленных целей. Шахматы наглядно демонстрируют невыгодность пассивного образа действий, отказа от инициативы, недостаточной смелости в выборе и реализации планов игры. Шахматы приучают детей к дисциплинированности и самоорганизации. Главное шахматное правило: «тронул фигуру – обязан сделать ею ход» – требует от игроков ответственности, контроля за своими действиями, умения оценивать самого себя, сравнивать свои достижения с достижениями других.

В определенной мере шахматы учат общению, расширяют кругозор. Групповые занятия, атмосфера первых турниров, обмен традиционными приветствиями прививают детям корректность, умение вести себя в обществе, уважение к личности своего соперника.

Таким образом, занятия шахматами, несомненно, оказывают положительное влияние на развитие характера и мышления детей, имеют огромное воспитательное значение.

Организация образовательного процесса в группах начинающих шахматистов. Начать заниматься шахматами может человек любого возраста, но по рекомендациям психологов и педагогов самым оптимальным считается возраст от 5 до 10 лет. На основании этих рекомендаций и принципа индивидуального подхода в обучении строятся занятия для начинающих шахматистов.

Индивидуальный подход – важный психолого-педагогический принцип, учитывающий индивидуальные особенности каждого ребёнка. Разные учащиеся по-разному овладевают знаниями, умениями и навыками. Эти различия обусловлены тем, что каждый ученик в силу специфических для него условий развития, как внешних, так и внутренних, обладает индивидуальными особенностями. Поэтому обучение должно быть согласовано с уровнем развития ребёнка, уровнем его умственных способностей и психофизиологических особенностей.

Для успешного осуществления учебно-воспитательного процесса на занятиях начинающих шахматистов необходимо провести ряд дополнительных исследований (первоначальная диагностика), а именно:

1. Изучить возрастные и индивидуальные особенности начинающих шахматистов.

2. Выяснить психоэмоциональное состояние детей.

3. Узнать степень интереса детей к занятиям шахматами (мотивация), каково отношение детей к учебной деятельности.

4. Проанализировать степень заинтересованности родителей в успешности своих детей.

В соответствии с полученными данными, индивидуальными особенностями детей можно, в целях удобства планирования и организации занятий, разделить их на несколько групп.

К первой группе можно отнести детей, у которых замечается большая активность и интерес к шахматам, а так же творческий характер применения знаний и умений. Таким детям следует предоставлять возможность шире проявлять свой интерес, развивать этот интерес, для чего давать им более сложные задания, предъявлять к их ответам повышенные требования. Для этого используется разнообразный дидактический материал, включающий в себя шахматные задачи повышенной сложности и задания на умение анализировать как собственные сыгранные партии, так и партии известных гроссмейстеров.

Ко второй группе отнесем тех детей, активность которых внешне не проявляется. Они не поднимают рук, но всегда внимательны, отвечают правильно, умеют найти верное решение предложенной задачи. У этих детей рекомендуется развивать инициативу, поощрять начинания, укреплять уверенность в своих силах. На определенных этапах занятия целесообразно использовать таких детей в роли помощников-консультантов для работы с более слабыми ребятами. Таким образом у них развивается инициативность и уверенность в своих интеллектуальных возможностях.

В третью группу входят дети, у которых замечается внешняя, ложная активность. Они любят подсказывать, хотя сами часто не знают ответа. В подобных случаях педагог должен одновременно проводить работу и по воспитанию у ребенка скромности, сдержанности, и по воспитанию внимания. На занятиях по шахматам таким детям предлагаются задания требующие терпения и усидчивости, используется дидактический материал, заставляющий концентрировать внимание и умение выбирать наиболее оптимальный вариант в той или иной ситуации.

К четвертой группе относятся дети, которые не проявляют особого интереса к занятиям шахматами. Они невнимательны, на занятиях предпочитают отмалчиваться. С такими детьми необходимо проводить индивидуальные занятия, широко используя наглядный материал, на общих занятиях желательно давать им более простые задания. Для формирования позитивной мотивации к занятиям шахматами у детей этой группы используются:

1. Рассказы об истории шахматной игры, различные эпизоды из жизни великих шахматистов, курьезные случаи из турнирной практики.
2. Разнообразный наглядный материал с иллюстрациями.
3. Задания с нестандартными, оригинальными решениями.

В пятую группу входят дети, которые внимательно слушают, у них есть интерес к шахматам, но возникают проблемы с усвоением материала. В данном случае педагог должен хорошо знать уровень развития этих детей, причины их отставания. Для преодоления отставания необходимо широко применять индивидуальные занятия, приучать ребят к систематическим упражнениям не только на занятиях, но и в домашних условиях. На занятиях по шахматам к этим детям применяется система последовательно предлагаемых подсказок, с помощью которых ребенок приходит к правильному решению. Так же используется дидактический материал с несложными заданиями, но требующий от детей определенных мыслительных действий, направленных на умение находить точный ответ на различные задачи.

Задача педагога – включить всех детей (независимо от «принадлежности» к той или иной группе) в активное и систематическое усвоение нового материала. Индивидуальный подход на учебном занятии дает возможность не только помочь детям в усвоении программного материала, но и развить интерес к этим занятиям, обеспечить активное участие всех детей в общей работе.

Выводы. В данной работе мы рассмотрели только основные формы индивидуального подхода на занятиях начинающих шахматистов. Обучение шахматной игре, как вида педагогической деятельности, требует постоянного повышения педагогической и общей культуры. Чтобы правильно обучать детей необходимо овладевать всеми современными достижениями в области психологии и педагогики. Овладение этими знаниями поможет педагогу в творческом решении поставленных перед ним задач.

Литература

1. *Авербах, Ю.Л.* Шахматная школа / Ю.Л. Авербах, А.А. Котов, М.М. Юдович. М. : ФиС, 1976.
2. *Голенищев, В.* Программа подготовки юных шахматистов / В. Голенищев. М. : Советская Россия, 1979.
3. *Зак, В.* Пути совершенствования / В. Зак. М. : ФиС, 1988.
4. *Журавлев, Н.* Шаг за шагом / Н. Журавлев. М. : ФиС, 1986.
5. *Ковальчук, Я.И.* Индивидуальный подход в воспитании ребенка / Я.И. Ковальчук. М. : Просвещение, 1985.
6. *Коломинский, Я.Л.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. М. : Просвещение, 1988.
7. *Котов, А.А.* Тайны мышления шахматиста. Всероссийский шахматный клуб / А.А. Котов. М., 1970.
8. *Маркова, А.К.* Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М. : Просвещение, 1990.
9. *Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».* Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>
10. *Сотникова, И.Д.* Исследование познавательных особенностей детей старшего дошкольного возраста / И.Д. Сотникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 1.
11. *Фридман, Л.М.* Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. М. : Просвещение, 1991.

**СЕКЦИЯ
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ**

К ВОПРОСУ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК СПОРТСМЕНОВ-БОКСЕРОВ 10–12 ЛЕТ

К. В. Гаптрофеев

Томский государственный педагогический университет

Сегодня, в век технического прогресса, когда снижается уровень здоровья населения при большой технической нагрузке и недостаточной двигательной активности, роль физической культуры и спорта еще более возрастает. Не вызывает сомнения, что насыщенный эмоциональный фон в школе, в достаточной степени снижает уровень здоровья и самочувствия детей, травмирует их психику. И поэтому необходимо вспомнить основную задачу и цель психологии физического воспитания – помочь рациональному решению практических вопросов оздоровительного, образовательного и воспитательного характера на основе анализа психологических сторон деятельности в физическом воспитании и развитие и совершенствование необходимых и достаточных физических кондиций, психофизиологического уровня функционального состояния организма каждого человека, укрепление его здоровья [5]. В связи с этим особую актуальность приобретает поиск наиболее адекватных путей и методов укрепления психофизического состояния детей, выявление психолого-педагогических условий оптимизации данного процесса, разработка оздоровительных технологий, способных снизить физиологическую и психологическую цену адаптации и обеспечить формирование устойчивых установок на здоровый образ жизни (Мироненко Е. Н., Антипин В. Б., 2009).

Проблема достижения человеком оптимального функционального состояния при различных тренировочных нагрузках и соревновательной деятельности до настоящего времени остается актуальной [7]. Физическое воспитание направлено в основном на развитие с раннего детства психики человека (психические процессы, психологические качества, способности и т. д.), при этом решаемые задачи носят общий характер [6]. А бокс с его вариативным и конфликтным характером соперников в единоборстве, высоким эмоциональным напряжением

и разнообразием воздействий на организм спортсменов является одним из наиболее сложных видов спорта [4, 9]. Чрезвычайно высокие требования предъявляются к психике боксера, его физическим качествам, морально-волевой и технико-тактической подготовке [1, 8, 9]. А когда недостаточно организовано физическое воспитание в семье, в школе, это в значительной степени отражается на развитии психологических характеристик. А занятия боксом, параллельно с правильным педагогическим сопровождением, поможет ребенку в развитии психологических свойств, качеств и психических процессов. Значительная степень развития этих качеств оказывает положительное влияние на подготовленность атлетов, что создает предпосылки для выполнения предельно быстрых ударов и с большим силовым эффектом на протяжении всего поединка (Мокеев Г. И., 1996).

Техникой и тактикой выполнения данных ударов спортсменов начинают обучать в 10–12 лет. В этот период спортсмен достигает определенного уровня ОФП и его психологическое состояние находится на должном уровне. В промежутке 10–12 лет начинается период подросткового возраста, который продолжается до 14 лет.

Режим дыхания у детей среднего школьного возраста менее эффективный, чем у взрослых. За один дыхательный цикл подросток потребляет 14 мл кислорода, в то время как взрослый – 20 мл. Подростки меньше, чем взрослые, способны задерживать дыхание и работать в условиях недостатка кислорода. У них быстрее, чем у взрослых, снижается насыщение крови кислородом.

Подростковый возраст – это период продолжающегося двигательного совершенствования моторных способностей, больших возможностей в развитии двигательных качеств. Прирост основных двигательных способностей в среднем школьном возрасте приведен табл. 1, 2.

У детей среднего школьного возраста достаточно высокими темпами улучшаются отдельные координационные способности (в метаниях на меткость и на дальность, в спортивно-игровых двигательных действиях), силовые и скоростно-силовые способности и выносливость. Низкие темпы наблюдаются в развитии гибкости (Холодов Ж. К., 2008).

В среднем школьном возрасте происходит формирование ребенка как личности. Важное изменение, которое происходит в этот период в жизни у подростков, заключается в том, что они переходят из начальных классов школы в средние. Это требует от них новых способов усво-

ения знаний, что, в свою очередь, предполагает более высокий уровень развития абстрактного теоретического мышления учащихся и возникновение качественно нового познавательного отношения к знаниям. Формирование самосознания оказывает очень большое влияние как на поведение подростка, так и на целый ряд особенностей его личности. Все исследователи подросткового возраста старой классической психологии как у нас, так и за рубежом считали типичным для подростка такие черты, как эгоцентризм и аутизм, стремление к одиночеству и самоутверждению, бунт против взрослых, против каких-либо ограничений и общепринятой морали. Указанные черты многие из них связывали с появлением интроспекции (метод психологического исследования, который заключается в наблюдении собственных психических процессов без использования каких-либо инструментов или эталонов) и открытием подростка своего «Я» [3]. В учебно-тренировочном процессе при работе со спортсменами боксерами 10–12 лет необходимо учитывать возрастные психологические особенности формируя спортивно-важные психические свойства.

По проведенному анализу диссертаций в отрасли бокса найдено было 46 работ. Изучались проблемы, комплексные оценки физического развития двигательных качеств, внедряли новые методики в тренировочный процесс, повышали эффективность тренировочного процесса и т.д. Пять работ из сорока шести были связаны с боксерами среднего школьного возраста. По данным анализа тем и содержания диссертационных работ было выявлено, что тема настоящего исследования актуальна и подобные работы (за последние 15 лет) по специальности 13.00.04. не защищались. Формирование психофизических характеристик у детей на этапе начальной подготовки является очень важным моментом, а упустив его в процессе воспитания спортсмена на этом этапе, можно травмировать психику ребенка и в результате он может замкнуться в себе, что отрицательно скажется на его учебной деятельности и спортивной в том числе.

Изучение практического опыта тренеров по боксу и доступной авторам данной статьи литературы удалось выяснить, что с начинающими спортсменами проводится только физическая подготовка, где тренеры развивают у детей физические качества, и дают «базу выбранного вида спорта». Психологическую же подготовку тренеры «оставляют на потом» когда спортсмены подрастут до уровня 1 разряда и КМС.

Это является пробелом в тренировочном процессе юных боксеров. По этой причине, на наш взгляд, наблюдается значительный отсев занимающихся в секции бокса. Объектом исследования является учебно-тренировочный процесс, а предметом – формирование психофизических характеристик у детей 10–12 лет. Приступая к научным исследованиям данного малоизученного аспекта, проводился первичный срез по психологическим характеристикам.

Исследование проходило на базе СДЮСШОР «Янтарь» в специализированном зале бокса «Авангард» г. Северска и на базе ДЮСШ «Бокса» г. Томска.

В исследовании принимали участие дети 10–12 лет, которые занимаются в группах начальной подготовки.

Были проведены психодиагностические тесты на данном контингенте, в рамках предварительного исследования. Проводились тесты на определение вероятности развития стресса, на оценку отношения подростка с группой, на изучение общей самооценки с помощью опросника Г.Н. Казанцевой, на диагностику уровня школьной тревожности Филипса, на определение уровня вербального мышления. Результаты тестов представлены в табл. 1–5.

Т а б л и ц а 1

**Показатели результатов теста
на определение уровня вербального мышления у боксеров 10–12 лет**

Уровень	Боксеры г. Северск (кол-во человек)	Боксеры г. Томска (кол-во человек)
1 уровень	9	13
2 уровень	15	29
3 уровень	5	13
4 уровень	1	3
5 уровень		2
1 уровень – 24 и > – очень высокий; 2 уровень – 14–23 – высокий; 3 уровень – 0–13 – средний; 4 уровень – от (–1) до –10 – низкий; 5 уровень – от (–11) и < – очень низкий		

По данным таблицы прослеживается, что у спортсменов преобладает высокий уровень вербального мышления.

Т а б л и ц а 2

**Показатели результатов общей самооценки
с помощью опросника Г. Н. Казанцевой у боксеров 10–12 лет**

Самооценка	Боксеры г. Северска (кол-во человек)	Боксеры г. Томска (кол-во человек)
Низкая	1	3
Средняя	24	34
Высокая	5	3

По данным таблицы прослеживается, что у спортсменов преобладает средний уровень самооценки.

Т а б л и ц а 3

**Показатели результатов оценки отношений подростка с группой
у боксеров 10–12 лет**

Тип восприятия индивидом группы	Боксеры г. Северска (кол-во человек)	Боксеры г. Томска (кол-во человек)
Индивидуалистический	10	18
Коллективистический	13	20
Прагматический	7	22

Данные таблицы указывают на то, что у спортсменов нет четко доминирующего типа восприятия.

Т а б л и ц а 4

**Показатели результатов теста,
определяющего вероятность развития стресса у боксеров 10–12 лет**

Количество утверждений	Боксеры г. Северска (кол-во человек)	Боксеры г. Томска (кол-во человек)
Пребывание в состоянии стресса	1	4
Средняя	24	34
Высокая	5	3

Данные таблицы указывают на то, что у спортсменов тестируемых групп преимущественно средняя вероятность развития стресса.

Таблица 5

**Показатели результатов по методике диагностики уровня
школьной тревожности Филиппа боксеров 10–12 лет**

Тревожность	Боксеры г. Северска	Боксеры г. Томска
Низкая	10	20
Повышенная	15	39
Высокая	5	1
50 % – низкая тревожность; 50 % – повышенная тревожность; 75 % – высокая тревожность		

Данные таблицы свидетельствуют, что у спортсменов прослеживается повышенный уровень тревожности.

Также для определения уровня ОФП были проведены контрольные нормативы для групп начальной подготовки.

Полученные данные свидетельствуют о недостаточном развитии физических качеств, наличии ряда проблем в психологических характеристиках в группах исследуемых спортсменов-боксеров, на данном этапе подготовки, и требуют внедрения психолого-педагогического сопровождения в учебно-тренировочный процесс боксеров 10–12 лет. Что и определяет дальнейший этап диссертационного исследования.

Научные руководители: канд. пед. наук, профессор кафедры ТиМОФКиС Ю. Т. Ревякин; канд. псих. наук, доцент кафедры ТиМОФКиС С. И. Константинова.

Литература

1. Агашин, Ф. К. Применение биомеханических станков в тренировке боксеров / Ф. К. Агашин, М. Ф. Агашин // Бокс. Ежегодник. М. : Физкультура и спорт, 1981. С. 49–50.
2. Антипин, В. Б. Формирование спортивной мотивации у боксеров на этапе начальной спортивной специализации посредством удовлетворения их потребностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Б. Антипин. Омск, 2007. 24 с.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. СПб. : Питер, 2009. 400 с.
4. Гаськов, А. В. Теоретические аспекты построения спортивной тренировки в единоборствах / А. В. Гаськов, В. А. Кузьмин. Красноярск : Изд-во Краснояр. гос. ун-та, 2002. 111 с.
5. Гогонов, Е. Н. Психология физического воспитания и спорта / Е. Н. Гогонов, Б. И. Мартынов. М., 2004.
6. Ильин, Е. П. Психология спорта / Е. П. Ильин. СПб. : Питер, 2008.
7. Матвеев, Л. П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты / Л. П. Матвеев. СПб., 2005. 376 с.

8. *Смирнов, Ю. И.* Спортивная метрология : учебник для студ. пед. вузов / Ю. И. Смирнов, М. М. Полевщиков. М. : Академия, 2000. 232 с.

9. *Стрельников, В. А.* Циклическая структура и планирование тренировочного процесса в боксе / В. А. Стрельников, А. Г. Самарин. Улан-Удэ : Изд-во БГУ, 2007. 132 с.

10. *Холодов, Ж. К.* Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. вузов / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. М. : Академия, 2000. 480 с.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПО СОХРАНЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ

И. В. Золотавина

Томский государственный педагогический университет

Гуманное отношение к детям является одним из показателей степени зрелости и цивилизованности общества, высокая цена здоровья определяется тем, что оно занимает самую верхнюю позицию в иерархии человеческих потребностей. Это обусловлено тем, что реализовать свой интеллектуальный, нравственный, физический и репродуктивный потенциал может только здоровый человек. В России в 1990-е гг. был принят ряд правовых и законодательных актов, обеспечивающих на юридическом уровне социальную защиту и охрану здоровья детей. Нестабильная социально-экономическая, экологическая ситуации приводят к нарастанию негативных тенденций в состоянии здоровья российских граждан, особо остро проявляющихся в детской популяции. Основным социальным институтом, определяющим развитие человека в период детства, является система образования. В итоге система образования и педагогическая наука как область знания, определяющая теоретические основы построения образовательного процесса, не могут не участвовать в решении проблемы сохранения и укрепления здоровья детей.

Проанализировав содержание современных учебников по педагогике, в частности «Педагогика» Б. Лихачева (1992), в разделе «Физическое воспитание школьников в целостном учебно-воспитательном процессе», основное внимание уделяется организации уроков физической

культуры, а о проблеме сохранения физического здоровья учащихся и оздоровительно-гигиенической функции уроков физической культуры сказано очень мало, и рассуждения сводятся к констатации последствий гиподинамии.

Приведем пример, учащиеся младших классов, на уроках физической культуры проводят 8% времени, т. е. 2 урока из 25 часов недельной нагрузки, выполнение домашних заданий примерно 9 часов (неделя) и только 6% обучения, будут оказывать позитивное влияние на здоровье детей, при условии оздоровительной направленности уроков физической культуры. Следовательно, мнение о том, что только с помощью уроков физического воспитания можно обеспечить решение проблемы сохранения и укрепления здоровья детей, ошибочно [1].

Таким образом, вывод один, что в педагогической науке проблема сохранения здоровья детей в процессе образовательной деятельности в основном декларируется, находя реальное воплощение только в физическом воспитании школьников. При этом сохранение и укрепление здоровья в самом физическом воспитании трансформируется большей частью в развитие двигательных умений и навыков. А вот модели построения учебного процесса с учетом фактора здоровья, решение проблемы формирования здоровья в доступной нам научно-педагогической литературе не найдено.

Около 70% детского населения России – это дети школьного возраста (7–17 лет). При этом наиболее выраженный рост заболеваемости среди детей отмечается именно в этом возрастном отрезке.

По данным статистической отчетности и научных исследований (Институт возрастной физиологии РАО, 1996) показатели состояния здоровья детей и подростков ухудшаются в процессе обучения в школе от младших классов к старшим. И одним из наиболее агрессивных факторов влияющих на формирование здоровья школьников, являются высокий объем учебных и вне учебных нагрузок, гиподинамия, несбалансированное питание.

Высокий объем учебных и вне учебных нагрузок и связанный с этим дефицит времени, уменьшение продолжительности сна и прогулок, снижение физической активности оказывают негативное влияние на развивающийся организм, что способствует развитию патологии со стороны сердечно-сосудистой, нервной, костно-мышечной и других органов и систем. Около 20% школ работают в 2–3 смены, что противоречит

характерному для большинства школьников утреннему типу биоритмологической активности их умственной работоспособности.

По данным научных исследований (Ежегодный доклад о положении детей – 2010) оценка показателей состояния здоровья подростков, наблюдавшихся динамически с 9 по 11-й класс, показала, что адаптация школьников к учебным нагрузкам и успешность обучения происходит за счет чрезмерного напряжения функциональных систем организма, что приводит к формированию функциональных расстройств, их тяжелому течению, развитию хронических заболеваний [1].

Низкая двигательная активность и недостаточное физическое воспитание детей, которые не компенсируются уроками физической культуры, выявляются у 75–85 % старшеклассников, что является причиной роста целого ряда заболеваний. Уроки физического воспитания лишь в малой степени (на 10–18 %) компенсируют дефицит движений, что явно недостаточно для профилактики отклонений в состоянии здоровья.

Научные исследования, проведенные нами в Томске, показали, что рациональный режим соблюдает только 17,2 % школьников; активно и регулярно занимаются спортом 11,6 % учащихся; не имеют никаких дополнительных нагрузок, кроме школьных – 15,1 %; страдают выраженной гиподинамией – 30,5 %; поздно ложатся спать – 25,6 % детей.

По данным М. В. Антроповой (1999), за период обучения в школе в 5 раз возрастает частота нарушения зрения и осанки, в 2 раза – психоневралогических отклонений функционального характера, в 3 раза – заболеваний органов пищеварения.

Все эти неблагоприятные тенденции накладываются на отмеченные в последние 10–20 лет явления децелерации: чаще стали появляться дети с общей задержкой физического развития, низкорослостью, у 10–15 % детей наблюдается дефицит массы тела.

По данным социологических исследований в регионах Российской Федерации только в 20–30 % случаев проводятся занятия физической культуры для детей с отклонениями в состоянии здоровья и отнесенных к специальной медицинской группе для занятий физической культурой.

Острой и требующей кардинального решения в современном обществе стала проблема слабой физической подготовленности и физического развития учащихся. В последнее десятилетие количество учащихся в нашей стране, имеющих низкую оценку физической подготовленности, выросла в 3 раза, и достигло у юношей 50,8 %, у девушек 58,8 %.

В настоящее время 1 млн 300 тыс. учащихся отнесены по состоянию здоровья к специальной медицинской группе. И только 45 % из этого количества привлечено к занятиям физической культурой и спортом, в том числе лечебной физкультурой. Организованная двигательная активность может осуществляться в самых разнообразных формах [2].

Традиционные формы, такие как урок физической культуры, занятия в школьной спортивной секции или спортивного клуба, а также некоторые виды кружковых занятий, наиболее благотворно влияют на состояние здоровья и двигательный потенциал детей школьного возраста. Однако и здесь есть ряд условий и ограничений, которые следует учитывать при организации занятий.

Специальными исследованиями доказано, что оптимальная продолжительность урока физкультуры 45 минут, и сдвоенные уроки неэффективны, так как ведут к резкому снижению моторной плотности занятия. Совершенно неприемлем и даже вреден для здоровья режим, при котором проводится одно спаренное занятие в неделю. При таком режиме из-за длительного перерыва в занятиях не наступает истинной адаптации к физической нагрузке. Организм каждый раз как бы начинает все заново, и в результате ни с точки зрения оздоровления, ни с точки зрения развития физических качеств и навыков прогресса не наблюдается.

Наиболее благоприятен режим, при котором школьники имеют 3–4 полноценных урока физкультуры в неделю. Это требует от школы значительных финансовых и организационных затрат, однако дает безусловный оздоровительный эффект.

Большое оздоровительное значение в режиме дня учащихся имеет подвижная перемена, т. е. проведение подвижных игр на большой перемене. Игры – хороший отдых между уроками; они снимают чувство усталости, тонизируют нервную систему, улучшают эмоциональное состояние и повышают работоспособность. Как правило, игры и развлечения надо использовать не сложные, чтобы дети могли произвольно, не нарушая правил и хода, вступать в игру и выходить из неё [3].

Задачи внеклассной работы состоят в том, чтобы на основе интересов учащихся расширить и закрепить арсенал двигательных умений и навыков в конкретных видах спорта; содействовать укреплению здоровья, закаливанию организма.

Необходимо в школах проводить систематически недели здоровья, например декадни, посвященные какому-либо виду спорта (можно по

плану). Кроме этого в школе должен работать ряд спортивных кружков и секций, направленных на оздоровление учащихся, к ним можно отнести ритмику, оздоровительную гимнастику, баскетбол и др. Таким образом, весь этот комплекс будет направлен на решение проблемы профилактики простудных заболеваний как наиболее актуальной задачи оздоровления школьников.

Подводя краткий итог рассмотрению современного состояния проблемы сохранения здоровья детей в процессе обучения, можно констатировать что, несмотря на факт ухудшения состояния здоровья современных школьников, связанный и с негативным влиянием самой организации процесса обучения, механизмы решения данной проблемы в педагогике не разработаны. В педагогической науке происходит абстрагирование от данного факта. Внешний контроль (гигиенический, медицинский) за состоянием здоровья детей в образовательных учреждениях часто формален и по этой причине низко эффективен. Не все учителя обладают достаточным уровнем компетентности для обеспечения здоровья детей в процессе обучения. Решение обсуждаемой проблемой педагогическими средствами на научном уровне находится в стадии становления. Таким образом, факт необходимости проведения валеологизации всей образовательной сферы в целом очевиден.

Научный руководитель: д-р мед. наук, профессор С. Б. Нарзулаев.

Литература

1. *Антропова, М. В.* Здоровье школьников: результаты лонгитюдного исследования / М. В. Антропова, Г. Г. Манке, Л. М. Кузнецова, Г. В. Бородкина // Педагогика. 1995. № 2. С. 26–31.
2. *Кучма, В. Р.* Состояние здоровья школьников и роль школ, содействующих его укреплению / В. Р. Кучма, Л. М. Сухарева // Школа здоровья. 2008. № 3. С. 4–13.
3. *Аникеева, Н. П.* Воспитание игрой : книга для учителя / Н. П. Аникеева. М., 1987. 145 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПОСТРАВМАТИЧЕСКОЙ АТРОФИИ МЫШЦ ВЕРХНИХ КОНЕЧНОСТЕЙ

М. В. Коларж, А. В. Ратников, В. В. Ачкасов

Томский государственный педагогический университет

Медико-санитарная часть «Строитель»

В настоящее время отмечается ежегодный, устойчивый прирост травматизма в России в среднем на 3,7%. Среди всех повреждений опорно-двигательного аппарата травмы верхних конечностей (ВК) по частоте занимают первое место, а в структуре причин инвалидности населения они на втором месте после болезней системы кровообращения. Это связано с тем, что современному человеку приходится выполнять руками всё более «тонкую» работу и зачастую бывает очень сложно восстановить профессиональные навыки, потерянные после травмы [5].

Необходимо отметить, что к инвалидности приводит не только сама травма, но и возникающие в процессе лечения осложнения такие, как тугоподвижность (ТП) и атрофия мышц (АМ). Они начинают развиваться уже с первых дней восстановления вследствие ограничения подвижности в суставах травмированной ВК из-за боли и отёка в месте травмы [5]. ТП характеризуется прогрессирующим уменьшением объёма движения в бездействующих суставах, причём имеется прямая зависимость между выраженностью ТП и длительностью иммобилизации ($r = 0,92$) [5]. АМ характеризуется уменьшением в объеме мышц, связанных с иммобилизованными суставами, что особенно хорошо заметно при сравнении с противоположной здоровой рукой. Тонус АМ понижен, они могут быть слегка болезненны при пальпации. Степень АМ, как и ТП, имеет прямую зависимость с длительностью иммобилизации ($r = 0,94$) [2].

Несмотря на значительные достижения в области травматологии и ортопедии, связанные с лечением ТП и АМ ВК, ведущим методом восстановления, на сегодняшний день, по-прежнему остаётся физическая реабилитация. Однако существующие в настоящее время методики лечебной физкультуры (ЛФК) предусматривают раздельное устранение ТП и АМ. Несомненно, это увеличивает не только время реабилитации, но и снижает эффективность восстановления.

Поэтому целью нашей исследовательской работы стала разработка методики восстановления функции ВК после травмы за счёт одновременного устранения ТП и АМ и её апробация в условиях ортопедического центра МЛПУ Медико-санитарная часть «Строитель».

В разработанной нами методике, у пациентов с травмой ВК, активно используется кистевой тренажер Powerball. Он помещается в руку и начинает вырываться из неё под воздействием сил, создаваемых встроенным гироскопом [3]. Задача пациента – увеличить скорость вращения шара, одновременно удерживая его в руке. Это позволяет добиться не только увеличения объёма движения в суставах ВК, но и повысить силу и тонус мышц. Кроме того, занятия с Powerball вызывает у пациентов положительный эмоциональный настрой. Необходимо отметить, что Powerball абсолютно безопасен, поскольку, скорость вращения и уровень нагрузки пациент регулирует сам [4].

Разработанная нами методика включала следующее: пациент в начале выполняет общеразвивающие упражнения на все мышечные группы здоровых конечностей и туловища в сочетании со статическими и динамическими дыхательными упражнениями в течение 20 минут. Затем ему проводят отсасывающие элементы массажа на повреждённую ВК, в случае если имеется посттравматический отёк. Далее, выполняются специальные упражнения на травмированную ВК в сочетании со статическими и динамическими дыхательными упражнениями в течение 15 минут. После чего пациент начинает работать с Powerball. В начале выполняются круговые движения в лучезапястном суставе, затем добавляется вращение в локтевом и плечевом суставах, объём и мощность нагрузки которого пациент регулирует по своему самочувствию в течение 20–25 минут. Для повышения эффективности занятия с Powerball вводится соревновательный компонент: сделать сегодня больше и быстрее чем вчера или пациенты соревнуются между собой (оценивается по встроенному счётчику). Общее время занятия составляет 55–60 минут, курс 10–15 процедур.

Для экспериментальной проверки эффективности разработанной нами методики использования Powerball у больных с посттравматической ТП и АМ ВК нами были отобраны методом случайной выборки 30 пациентов, проходивших лечение в ортопедическом центре МЛПУ МСЧ «Строитель».

Первая группа (контрольная, 15 пациентов) и получала стандартный курс медицинской и физической реабилитации, включающий в себя:

медикаментозную терапию, физиотерапевтическое лечение, ЛФК и лечебный массаж.

Вторая группа (экспериментальная, 15 пациентов) получала стандартный курс медицинской и физической реабилитации, только ЛФК проводилась по разработанной нами методике.

Для оценки эффективности нами были использованы медико-биологические и антропометрические методы. Подсчёт частоты сердечных сокращений и дыхания, с вычислением индекса Хильдельбранта. Измерение объема движений в суставах, где была выявлена ТП с использованием механического аппарата гониометра. Измерение окружности предплечья и плеча травмированной ВК и сравнение полученных результатов с противоположной, здоровой рукой. Дополнительно проводился ежедневный анализ историй болезни наблюдаемых пациентов. Статистическая обработка полученных результатов проводилась с помощью Z-критерия [1].

В течение всего периода наблюдения за пациентами обеих групп проводилась регулярная оценка субъективного и объективного состояния, толерантности к физической нагрузке на занятиях лечебной физкультурой, а так же контроль субъективных и объективных показателей состояния пациентов, проходивших восстановительное лечение по разработанной нами методике.

Наблюдение за ходом эксперимента позволили оценить отношение пациентов с посттравматической ТП и АМ ВК к физической реабилитации, их активность при выполнении упражнений, реакцию на дополнительное введение занятий с Powerball. Проведение наблюдения позволило скорректировать разработанную нами методику с использованием Powerball и индивидуализировать физические нагрузки.

После окончания лечения в ортопедическом центре МСЧ «Строитель» у всех пациентов обеих групп отмечалась выраженная, положительная динамика по сравнению с началом лечения. Это проявилось в улучшении самочувствия и настроения, увеличении двигательной активности. Отмечено уменьшение ТП и выраженности АМ в травмированной ВК.

Сравнительный анализ медико-биологических и антропометрических показателей между группами позволил выявить:

– отсутствие достоверных различий по объективным показателям ($P < 0,95$): частота сердечных сокращений и дыхания, индекс Хильдельбранта;

– достоверное увеличение объема движений в суставах, где выявлена ТП, по данным гониометрии, у пациентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной ($P \geq 0,95$);

– достоверное снижение выраженности АМ травмированной ВК, по данным антропометрических измерений окружности предплечья и плеча, у пациентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной ($P \geq 0,95$).

Таким образом, согласно полученным в ходе эксперимента данным, можно констатировать, что использование разработанной нами методики с использованием у больных с посттравматической ТП и АМ ВК Powerball предпочтительнее стандартной методики ЛФК.

Литература

1. Иванов, Ю.И. Статистическая обработка результатов медико-биологических исследований на микрокалькуляторах по программам / Ю.И. Иванов, О.Н. Погорелюк. М. : Медицина, 1990. 224 с.
2. Электронный ресурс: rostmaster.ru/lib/problem/problem-0007.shtml
3. Электронный ресурс: uaballs.com
4. Электронный ресурс: www.spb-powerball.ru
5. Электронный ресурс: www.prokoleno.ru/node/54

УМИК НА УРОКАХ ФИЗКУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е. С. Кузнецова

Томский государственный педагогический университет

Поступление в школу – переломный момент в жизни ребенка. Это переход к новому образу жизни и условиям деятельности, к новому положению в обществе, к новым взаимоотношениям со сверстниками и взрослыми. Момент, который не всегда однозначно отражается на здоровье ребенка.

Физическая культура как предмет в современной начальной школе не остается в стороне от процессов модернизации образования. К инновациям в образовании относится компетентностный подход, появление которого связано с новыми требованиями к ученику, запросами

общества и потребностями самой личности в образовании. Компетентность – новая единица измерения образованности ученика, при этом внимание акцентируется не на результатах обучения, в качестве которых рассматривается сумма заученных знаний, умений и навыков, а способность использовать их в различных проблемных ситуациях.

В период обучения, у ученика, формируются те или иные составляющие компетенций, ученик осваивает их с образовательной точки зрения. Компетенции для ученика – это образ его будущего, ориентир для освоения [1]. Наиболее эффективным способом, формирования ключевых (основных) компетентностей у учащихся, является применение учителем адекватных педагогических технологий, в рамках которых ученик является субъектом своей деятельности.

Использование на уроках физической культуры учебно-методических комплексов (УМК), учебный материал которых организован в целостную систему и ориентирован на реализацию компетентностного подхода, является важным условием формирования компетентности младшего школьника.

В начальной школе, организм ребенка еще растет и активно развивается. В этом возрасте отмечается существенное развитие опорно-двигательной системы – кости скелета изменяются по форме, размерам и строению, усиливается мускулатура, укрепляется суставно-связочный аппарат. Повышается надежность и возможности сердечно-сосудистой системы, перестраиваются и активно развиваются дыхательная и эндокринная системы. Совершенствуются слух и зрение. Дети начинают сознательно управлять своим вниманием, направляя и удерживая его на определенных предметах.

Малоподвижные, пассивные дети отстают от сверстников в развитии, часто болеют, плохо учатся. Движения не только укрепляет здоровье, развивает моторику и координацию, движение – главное условие нормального роста и развития организма.

Направленность работы, в области развития двигательных качеств, определена государственной программой и основана на знании анатомо-физиологических и психических особенностях развития детей школьного возраста.

Очень важно при проведении этой работы не упускать из поля зрения возрастные периоды, особенно благоприятные для развития тех или иных двигательных качеств [2].

Сенситивные периоды развития – это время качественного скачка в развитии ребенка в одной или нескольких, связанных друг другом, областях. В зависимости от той области, к которой относится сенситивный период, изменяется и то, что может вобрать в себя ребенок. В этот период скорость восприятия материала, в 10–15 раз выше, чем в обычные периоды [3]. Развитие двигательных способностей занимает важное место в физическом воспитании школьников. Практика показывает, что многие школьники не могут добиться высоких результатов не потому, что им мешает плохая техника движений, а главным образом ввиду недостаточного развития основных двигательных качеств – силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости. Эти данные позволяют дать научное обоснование дифференцированному подбору средств и методов для развития двигательных способностей детей, уточнить содержание программ для уроков физической культуры, более точно определять дозировку физической нагрузки, т. е. создавать определенные УМК.

Если направленное развитие двигательного качества осуществляется в определенный возрастной период развития, то педагогический эффект оказывается значительно выше. Поэтому, целесообразно осуществлять направленное развитие тех или иных двигательных качеств у детей в те возрастные периоды, когда наблюдается их наиболее интенсивный возрастной рост. Именно в эти периоды работа, направленная на развитие того или иного двигательного качества, даст наиболее видимый результат.

Развитие физических качеств ребенка происходит в определенные периоды и отличается, между собой, у мальчиков и девочек (табл. 1).

Уже с 1-го класса на уроках физического воспитания возможно и необходимо использование подвижных игр. Упражнения, выполняемые в игровой форме – подвижные игры, игровые задания с использованием различных снарядов, стендов, тренажеров отличаются разносторонностью воздействия на физические качества занимающихся, повышают интерес к занятиям физической культурой, стимулируют процесс усвоения техники отдельных элементов физических упражнений, способствуют стремлению к преодолению трудностей для решения поставленных перед учениками двигательных задач.

Игровой метод характеризуется следующими свойствами [4, 5]:

- игра – как форма поведения младшего школьника;
- высокая эмоциональность;

- облегчение и повышение интереса к выполнению физических упражнений; сокращение сроков обучения двигательным навыкам;
- объединяющая, дисциплинирующая, коллективная роль;
- игра как комплексное, разностороннее совершенствование двигательной деятельности (сила, быстрота, выносливость, ловкость);
- соревновательный характер;
- формирование личностных качеств (воля, сила, находчивость).

Т а б л и ц а 1

Сенситивные периоды развития физических качеств детей 7–10 лет
(по А. А. Гужаловскому, 2002)

Интегральные показатели (балл)	Возраст (лет)			
	7	8	9	10
Мальчики				
Скоростно-силовая подготовленность				⊗
Сила			⊗	
Выносливость				
Гибкость				
Координация	⊗	⊗		
Девочки				
Скоростно-силовая подготовленность		⊗	⊗	
Сила	⊗			⊗
Выносливость				
Гибкость				
Координация				

Примечание. ■ – физические качества с наивысшими темпами прироста; ⊗ – физические качества со вторыми по абсолютным значениям темпами прироста.

Учитывая, что одной из главных задач физического воспитания является развитие и совершенствование физических качеств занимающихся, возникает необходимость оценки применяемых игр с точки зрения двигательной активности и интенсивности игровой деятельности (табл. 2) [6].

Наиболее эффективно, идеи компетентностного подхода на уроках физической культуры в начальной школе, реализуются при организации физических упражнений в УМК на основе игрового метода. **УМК** – комплексный набор учебных и методических материалов для педагога и обучающихся, позволяющий решать учебно-воспитательные задачи и создавать условия для самостоятельной работы обучающегося.

**Группировка игр по проявлению у занимающихся физических качеств
(по В. С. Кузнецову, Г. А. Колодницкому, 2006)**

Физические качества	Характеристика игровых действий
Ловкость	Игры, побуждающие к переходу от одних действий к другим, требующие сосредоточения внимания одновременно на нескольких действиях (бег, прыжки, действия с увертыванием)
Быстрота	Игры, побуждающие своевременные ответы на зрительные, звуковые сигналы с короткими перебежками; с преодолением небольших расстояний в кратчайший срок; с бегом на скорость в изменяющихся условиях
Сила	Игры с кратковременным мышечным напряжением динамического и статистического характера
Выносливость	Игры с неоднократными повторениями активных, энергично выполняемых действий, связанных с непрерывными интенсивными движениями, в которых активные действия чередуются с короткими паузами для отдыха, переходами от одних видов движений к другим
Гибкость	Для развития гибкости используют упражнения на растягивание, которые можно выполнять с максимальной амплитудой: маховые или пружинные движения типа наклонов, висов или выпадов и растягивающие движения, выполняемые с партнером или на тренажерах

Главный акцент УМИК – активное включение в игровую деятельность самих детей.

УМИК является целостным фрагментом системы физической культуры начальной школы, достаточным для организации занятий в учебной четверти. Структура УМИК предполагает авторскую разработку. Авторство позволяет адаптировать каждый созданный комплекс, к специфике учебного процесса, к условиям и целям обучения, увеличивать или уменьшать количество учебных часов, вносить изменения в содержание учебного материала, обогащать игровой замысел и спортивную перспективу проекта комплекса. В УМИК реализуются важные педагогические условия [7]:

- расширение возможностей физической подготовки в атмосфере высокого эмоционального подъема;
- конкретизация мотивационно-целевой ориентации игрового комплекса, применительно к данной четверти и виду спорта;
- перевод знаний, умений, навыков из цели образования в средство развития способностей, самовоспитание и формирования личности младших школьников;

– возможность «проживания» учащимся учебно-игрового процесса в роли активного участника.

В УМИК даются первые представления и начальный опыт того, как организуется и проводится спортивная работа, постепенно образующая результативную спортивную деятельность ребенка, которая позволяет систематически укреплять здоровье и развивать все способности присущие младшим школьникам. Спортивно-игровая деятельность приносит ребенку радость общения и реальные достижения, вызывает одобрение и уважение сверстников и взрослых, дает уверенность в себе, надежду на успех в любом деле на всю жизнь.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент К. И. Безотечество.

Литература

1. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. Хуторской // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
2. Гужаловский, А. А. Развитие двигательных качеств у школьников / А. А. Гужаловский. Минск, 2002. 88 с.
3. Выгодский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / Л. С. Выгодский ; под. ред. М. Матюшкина. М. : Педагогика, 2003. 367 с.
4. Жуков, М. Н. Подвижные игры / М. Н. Жуков. М. : Изд-во «Академия», 2000. 160 с.
5. Былеева, Л. В. Подвижные игры / Л. В. Былеева, И. М. Коротков. М. : ФиС, 2002.
6. Кузнецов, В. С. Физические упражнения и подвижные игры : метод. пособие / В. С. Кузнецов, Г. А. Колодницкий. М. : ИЦ ЭНАС, 2006. 151 с.
7. Калинина, Н. В. Формирование ключевых компетентностей учащихся в начальной школе : учеб.-метод. пос. для учителя / Н. В. Калинина. Ульяновск : ИПК ПРО, 2008. 56 с.

ГИДРОШЕЙПИНГ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ГИДРОРЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ

Б. С. Кыров

Томский государственный педагогический университет

Гидрошейпинг – это комплексная система физических тренировок, включающая в себя упражнения по освоению с водой, плавательные

упражнения, динамичные упражнения аэробного характера, упражнения локального воздействия на отдельные группы мышц, растягивание, расслабление, дыхательные упражнения, выполняемые под музыку [1].

Отличия гидрошейпинга от гидроаэробики:

– упражнения более нагрузочные, имеются упражнения, связанные с натуживанием, что противопоказано людям среднего и пожилого возраста, а также людям с плохой физической подготовленностью;

– занятия гидрошейпингом доступны людям разной плавательной подготовленности и могут проводиться как в неглубоком, так и в глубоком бассейне [5].

Целью занятий является формирование основных и специальных физических качеств, направленных на улучшение физической подготовленности и состояния здоровья занимающихся [5].

Актуальность. В настоящее время в научной и научно-методической литературе практически отсутствуют исследования, посвященные использованию гидрошейпинга, как средства подготовки специалистов по «Адаптивной физической культуре» (АФК) для работы с инвалидами в соответствии с динамично меняющимися требованиями современного общества.

Объект исследования – процесс подготовки специалистов по специальности 032102.65 (022500) «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)».

Предмет исследования – методика подготовки специалистов по АФК с целью их дальнейшей работы по гидрореабилитации инвалидов.

Цель исследования – разработать и внедрить в учебный процесс ФФКиС авторскую методику занятий гидрошейпингом, с целью повышения эффективности подготовки специалистов для работы с инвалидами по их реабилитации в условиях водной среды.

Гипотеза. Приступая к исследованию, мы предполагали, что занятия гидрошейпингом со студентами, обучающимися по специальности «АФК», будут способствовать их более эффективной подготовке, как будущих специалистов-реабилитологов.

За счёт силового компонента, который присутствует в физических упражнениях, выполняемых в водной среде, возможно более эффективное развитие физических качеств занимающихся и формирование двигательных навыков, необходимых для работы с инвалидами во время занятий с ними гидрореабилитацией.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние вопроса о использовании гидрошейпинга как средства подготовки специалистов по АФК для работы с инвалидами.
2. Разработать авторскую методику занятий гидрошейпингом для студентов специальности «АФК» ФФКиС с целью их эффективной подготовки к дальнейшей работе с инвалидами.
3. Определить эффективность разработанной методики и её влияние на формирование знаний, умений и навыков будущих специалистов.
4. Внедрить разработанную методику гидрошейпинга в процесс подготовки специалистов по «АФК» с целью их дальнейшей работы с инвалидами.

Методы исследования: анализ научной и научно-методической литературы; психолого-педагогические: педагогическое наблюдение, педагогическое тестирование; методы опроса (анкетирование); методы математической статистики.

Теоретическая значимость. Результаты, полученные в ходе исследования могут обогатить теоретические аспекты гидрошейпинга, как составной части гидропедагогики.

Раздел «гидрошейпинг» может дополнить теоретический раздел дисциплины «Гидрореабилитация», читаемый на ФФКиС для студентов специальности «АФК».

Практическая значимость. Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы в учебном процессе студентов, обучающихся по специальности «АФК» в теоретическом (лекционном) курсе и на практических занятиях.

Разработанные практические рекомендации могут быть предложены специалистам-гидропедагогам (гидрореабилитологам), работающими с инвалидами.

Методика. Для работы с инвалидами во время занятий с ними гидрореабилитацией, гидропедагогу необходимо более эффективно развить определённые физические качества и в совершенстве владеть необходимыми двигательными навыками передвижения в водной среде с инвалидом на руках. Это может быть достигнуто за счёт развития силового компонента, который присутствует в физических упражнениях, выполняемых в водной среде.

Занятия с инвалидами, а особенно с детьми-инвалидами, имеющими такие тяжёлые заболевания, как ДЦП или эпилепсия, практически всег-

да проводятся индивидуально. Гидропедагог вынужден, практически всё занятие, передвигаться с инвалидом на руках, т. е. осуществляя его поддержку и транспортировку (особенно если бассейн не имеет «мелкой части» и гидропедагог не может встать на дно и передвигаться по дну).

Для этого педагог должен в совершенстве владеть техникой таких спортивных и прикладных способов плавания как брасс на груди, кроль и брасс на спине, плавание на боку, особенно за счёт работы одних ног, так как руки его всё время заняты поддержкой инвалида, а тело всё время находится в безопорном положении в условиях глубокого бассейна.

Результаты предварительных исследований показали, что студенты ФФКиС, специальности «АФК», не в состоянии на протяжении даже 10–15 мин плыть непрерывно за счет работы одних ног этими способами.

Отсюда возникает необходимость целенаправленного развития выносливости и силовой выносливости мышц нижних конечностей, которые в этом виде деятельности будут являться мышцами ведущего звена координации этого двигательного действия.

Система гидрошейпинга как раз подразумевает выполнение упражнений локального воздействия на отдельные группы мышц их растягивание и расслабление для развития необходимых физических качеств.

Средства водной среды. Для целенаправленного развития силовой выносливости мышц нижних конечностей могут использоваться следующие упражнения:

- плавание за счёт работы одних ног брассом на груди и на спине, кролем на груди и на спине, на боку (в опорном – с доской и безопорном – без доски, положениях);
- упражнения ватерполиста – «ходьба» в воде с вертикальным положением туловища за счёт одновременных и попеременных гребков ногами;
- плавание брассом на груди и на спине за счёт попеременных гребков ногами;
- плавание с отягощениями на голеностопных суставах;
- плавание с манекеном в руках;
- выполнение динамических упражнений с аквапоясом, обеспечивающим взвешенное состояние тела в воде в вертикальном положении;
- транспортировка одnogруппника различными способами;
- плавание с нудлсом, облегчающим длительное плавание в безопорном положении;

– транспортировка одnogруппника различными способами с использованием нудлса;

– плавание в ластах.

Обсуждение. Использование этих средств в водной среде может способствовать повышению общей выносливости и силовой выносливости мышц ведущего звена координации (нижних конечностей) для успешной работы по гидрореабилитации.

Работа может иметь теоретическое и практическое значение для учебного процесса по подготовке специалистов по АФК на ФФКиС университетов Сибирского региона, т.к. гидрошейпинг, как направление аквафитнеса, в настоящее время, развивается только в европейской части России.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент К. И. Безотечество.

Литература

1. Кууз, Р. В. Оздоровительное плавание с женщинами 18–25 лет в условиях глубокого бассейна : дис. ... канд. пед. наук / Р. В. Кууз. СПб., 1999. 129 с.

2. Меньшуткина, Т. Г. Теория и методика оздоровительного плавания женщин разного возраста : дис. ... д-ра пед. наук / Т. Г. Меньшуткина. Л., 2000. 332 с.

3. *Оздоровительное*, лечебное и адаптивное плавание : учеб. пособие для студ. вузов / Н. Ж. Булгакова, С. Н. Морозов, О. И. Попов и др. ; под ред. Н. Ж. Булгаковой. М. : Издат. центр «Академия», 2005. 432 с.

4. *Пермяков, В. Е.* Использование средств плавания в системе физической и психической реабилитации детей 9–11 лет с задержкой психического развития : дис. ... канд. пед. наук / В. Е. Пермяков. Краснодар, 2004. 207 с.

5. *Плавание.* Теория и методика оздоровительно-спортивных технологий базовых видов спорта / Т. Г. Меньшуткина, А. А. Литвинов, О. В. Новосельцев, М. Г. Непочатых. СПб. : ГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2002. 117 с.

ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ВНЕДРЕНИЕ ИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Я. А. Ламекина

Томский государственный педагогический университет

Бурное развитие информационных компьютерных технологий и внедрение их в России последние годы, наложили определенный отпеча-

ток на развитие личности современного ребенка. Мощный поток новой информации, рекламы, применение компьютерных технологий в телевидении, распространение игровых приставок, электронных игрушек и компьютеров оказывают большое влияние на воспитание ребенка и его восприятие окружающего мира. Существенно изменяется и характер его деятельности. Самым веским доводом в пользу применения компьютера в образовании вполне может стать тот факт, что программное обеспечение позволяет индивидуализировать обучение, соединяет все его компоненты. Сегодня уже можно говорить, что введение компьютера в систему дидактических средств образовательного учреждения является мощным фактором обогащения интеллектуального, нравственного, эстетического развития ребенка, а значит, приобщения его к миру информационной культуры.

Однако, несмотря на значительные потенциальные возможности информационных компьютерных технологий в системе образования, в частности в области физического воспитания детей школьного возраста, они еще не нашли здесь должного применения. В качестве рабочего инструмента компьютер применяется уже давно и признан обществом как необходимость. В сфере образования компьютер завоевывает прочные позиции. Идея использовать компьютеры в обучении детей принадлежит профессору Сеймуру Пейперту. Работая с Ж. Пиаже, С. Пейперт (1960-е гг.) пришел к выводу, что ребенок развивается, если имеет условия для креативной деятельности в соответствующей среде.

Ребенок, будучи от природы весьма одаренным учеником, может постепенно терять вкус к обучению. Одну из причин формирования у ребенка боязни и нежелания учиться С. Пейперт усматривает в принятом в современном обществе разделении всех людей на способных и не способных к учению, на склонных к математическим наукам и «гуманитариев». С. Пейперт считает, что дело не в способностях, а в организации процесса обучения.

Если ребенок есть «зодчий собственного интеллекта» (Ж. Пиаже), то под рукой у него должно быть все необходимое для работы, и, прежде всего – «переходные объекты», служащие нам теми метафорами, с помощью которых мы превращаем опыт телесных манипуляций с вещами в понятийные обобщения и абстракции. Но как выяснить, что может послужить для ребенка «переходным объектом»? Прогресс вычислительной техники сделал подобную идею не столь уж фантастичной.

Теперь с этой задачей может справиться компьютер, сущность которого – в его универсальности, способности к имитации. Поскольку он может принимать тысячи ликов и выполнять тысячи функций, он может удовлетворить тысячи вкусов и запросов.

По нашему мнению, корректный ответ на вопрос о роли и месте информационных компьютерных технологий в современном образовании предполагает, прежде всего, четкое определение диктуемой общественным бытием педагогической задачи, решение которой они призваны обеспечить.

С целью улучшения качества образования общество, ориентируясь на решение глобальных задач образования, принимает концептуальную установку: активное развитие информационного пространства и информационных технологий в обучении с целью формирования более открытого, развивающего, гуманитарного характера процесса информатизации. По мнению педагогов и психологов, это новое педагогическое средство позволяет более эффективно решать поставленные задачи общего, интеллектуального развития ребенка. Специальные компьютерные программы позволяют развивать у детей абстрактное, логическое, оперативное мышление, умение прогнозировать. Они дают возможность ребенку менять по своему усмотрению стратегию решения, пользоваться различными уровнями усложнения материала и другими видами компьютерной помощи. Компьютер предоставляет ребенку разнообразный красочный материал для осуществления его творческого замысла, экспериментировать можно бесконечно.

В связи с появлением персональных компьютеров возник новый вид процесса обучения – компьютерное обучение. Появление нового элемента (компьютера) в педагогической системе во многом может изменить ее функции и позволяет достичь нового педагогического эффекта.

Использование информационных компьютерных технологий в сфере образования может повысить эффективность образовательного процесса и способствовать сохранению здоровья обучающихся за счет максимального использования тех преимуществ, которые привносит в образовательный процесс компьютер, обеспечивая должное соответствие образовательных программ индивидуальным особенностям и способностям детей.

В применении информационных компьютерных технологий в образовательной среде образовательных школ Россия идет в ногу с наи-

более развитыми странами, даже опередив их в самом начале старта на концептуальном уровне. Стартовая концепция, которая опирается на психологическую теорию деятельности, является новой по отношению к тренинговому направлению, принятому во многих образовательных технологиях Запада.

Эффективность компьютеризации обучения зависит как от качества применяемых педагогических программных средств, так и от рационального и умелого их введение в учебный процесс. В настоящее время приоритетное значение имеет решение психолого-педагогических проблем компьютерного обучения, которое непосредственно связано с разработкой продуктивных обучающих программ и методик.

Человеческое сознание использует два механизма мышления. Один из них позволяет работать с абстрактными цепочками символов, с текстами и т. п. Этот механизм мышления обычно называют символическим, алгебраическим или логическим.

Второй механизм мышления обеспечивает работу с чувственными образами и представлениями об этих образах. Его называют образным, геометрическим, интуитивным. Физиологически логическое мышление связано с левым полушарием человеческого мозга, а образное мышление – с правым полушарием.

Каждое из полушарий человеческого мозга является самостоятельной системой восприятия внешнего мира, переработки информации о нем и планирования поведения в этом мире. Левое полушарие представляет собой как бы большой и мощный компьютер, имеющий дело со знаками и процедурами их обработки.

Речь, мышление словами, рационально-логические процедуры переработки информации и т. п. – все это реализуется именно в левом полушарии. В правом же полушарии реализуется мышление на уровне чувственных образов: эстетическое восприятие мира, музыка, живопись, ассоциативное узнавание, рождение принципиально новых идей и открытий и т. п. Весь тот сложный механизм образного мышления, который нередко определяют одним термином «интуиция», и является правополушарной областью деятельности мозга.

Нередко правополушарное мышление связывают с деятельностью в искусстве. Иногда это мышление даже называют художественным. Однако и более формализованные виды деятельности в существенной мере используют интуитивный механизм мышления.

Интерпретируя рассмотренные выше различия между лево- и правополушарным механизмами мышления применительно к познавательной деятельности учащихся, можно сделать вывод о том, что логическое мышление выделяет лишь некоторые, наиболее существенные элементы знания и формирует из них однозначное представление об изучаемых объектах и процессах, в то время как подсознание обеспечивает целостное восприятие мира во всем его многообразии.

Очень важно чтобы наши полушария работали одновременно, и тогда мы сбалансированы, у нас нормальная координация, мы прекрасно воспринимаем музыку, у нас проявляются артистические и художественные способности.

Использование информационных компьютерных технологий в образовательном процессе детей школьного возраста, на наш взгляд, позволяет пропорционально развивать оба полушария головного мозга, что должно эффективно сказаться на продуктивности мышления ребенка и на развитии его физических качеств.

Таким образом, использование современных информационных технологий является эффективным средством воспитания и развития у них творческих способностей, формирования их личности, обогащения интеллектуальной сферы, сохранения и укрепления здоровья.

Научный руководитель: канд. пед. наук, профессор Ю. Т. Ревякин.

Литература

1. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. М., 1995.
2. Монахов, В. М. Концепция создания и внедрения новой информационной технологии обучения / В. М. Монахов // Проектирование новых информационных технологий обучения. М., 1991.
3. Молоков, Ю. Г. Компьютер в школах Сибири / Ю. Г. Молоков // Информатика и образование. 1997.
4. Молоков, Ю. Г. Актуальные вопросы информатизации образования / Ю. Г. Молоков, А. В. Молокова // Образовательные технологии : сб. научных трудов. Новосибирск : ИПСО РАО, 1997. 1. С. 77–81.
5. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. М., 1995.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ АКРОБАТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ ВОЛЕЙБОЛИСТОВ 13–15 ЛЕТ

А. И. Либрихт

Томский государственный педагогический университет

Современные тенденции развития мирового волейбола характеризуются универсализацией игры, обусловленной необходимостью успешно сочетать нападающие действия у сетки со столь же активной игрой на задней линии, а также повышением силы нападающих ударов и точности приема и передачи мяча, возрастанием темпа игры.

Однако для подготовки полноценного перспективного спортивного резерва необходимо привести систему спортивной тренировки в соответствие с естественным ритмом развития организма юных спортсменов. Развитие физических качеств и двигательных способностей юных спортсменов следует, как можно полнее развивать на начальных этапах многолетней тренировки, для того чтобы на этапе базовой подготовки быстрее развивались необходимые специальные качества и способности необходимые при совершенствовании навыков игры, и прочное овладение техникой и тактикой игры.

В научно-методической литературе имеется ряд исследований, посвященных включению акробатической подготовки волейболистов в учебно-тренировочный процесс, однако в большинстве случаев ей пренебрегают, хотя она благоприятствует развитию физических качеств на базовом этапе подготовке волейболистов. Следовательно, совершенствование методики подготовки волейболистов 13–15 лет является актуальной проблемой современного волейбола и требует дальнейшего рассмотрения и решения.

Цель работы: совершенствование методики технической и физической подготовки волейболистов 13–15 лет на этапе базовой подготовки.

Объект исследования: учебно-тренировочный процесс в волейболе на этапе базовой подготовки.

Предмет исследования: методика развития физических качеств и совершенствования двигательных способностей у волейболистов 13–15 лет.

Рабочая гипотеза. Предполагалось, что эффективность учебно-тренировочного процесса волейболистов 13–15 лет может быть существенно повышена за счет использования в его содержании средств гимнастической направленности.

В соответствии с целью и гипотезой исследования предстояло решить следующие задачи:

Изучить структуру и содержание учебно-тренировочного процесса у волейболистов 13–15 лет на этапе базовой подготовки по результатам анализа научно-методической литературы и педагогических наблюдений.

Разработать комплексы специальных упражнений акробатической направленности для волейболистов 13–15 лет направленных на развитие физических качеств и формирование двигательных способностей.

Исследовать эффективность разработанных комплексов упражнений.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

1. Анализ научно-методической литературы.
2. Педагогические наблюдения.
3. Хронометрирование.
4. Педагогическое тестирование.
5. Экспертная оценка.
6. Педагогический эксперимент.
7. Методы математической статистики.

На основании цели и задач исследования определили необходимость проведения работы в три этапа. Исследование проходило с июля 2009 г. по март 2011 г.

На I этапе исследования (июль–август 2009 г.) изучалась структура учебно-тренировочного процесса у волейболистов 13–15 лет, определялся объем и интенсивность тренировочной работы, выполняемой юными волейболистами на данном этапе подготовки, проводился анализ научно-методической литературы по избранной тематике, педагогические наблюдения проводились во время занятий, проходивших в зале ДЮСШ № 2 и ОГОУ КШИ (Томский кадетский корпус) г. Томска. Так же проводились беседы с тренерами – преподавателями Н. Ю. Михеенко, Н. Н. Васильевой, которые в последующем выступили в роли экспертов, подбирались контрольные упражнения для тестирования физических качеств и технике волейбола, а также для составления комплексов акробатических упражнений.

На II этапе (сентябрь 2009 г. – май 2010 г.) проводился собственно педагогический эксперимент на базе МОУ ДООЦ ДЮСШ № 2 и МОУ ДООПЦ «Ермак» г. Томска. В эксперименте участвовали 20 юных волейболистов 13–15 лет мальчиков, которые составили экспериментальную и контрольную группы.

Ставилась задача: определить эффективность разработанной структуры упражнений акробатической направленности на занятиях с волейболистами на базовом этапе подготовки. Занятия в экспериментальной группе (ЭГ), состоящей из 20 человек (мальчиков), проходили 3 раза в неделю по 90 мин; контрольная группа (КГ) тоже состояла из 20 человек (мальчиков), продолжительность занятий в ней была также 90 мин.

Занятия и в контрольной и в экспериментальной группе проходили в одни и те же дни недели. В экспериментальной группе занятия проводились с применением в учебно-тренировочном процессе разработанных нами экспериментальных комплексов акробатической направленности, а в контрольной группе они не применялись.

Третий этап исследования (июнь 2010 г. – апрель 2011 г.) был направлен на анализ полученных результатов и корректировку разработанной методики для волейболистов базового этапа подготовки с применением специально разработанных комплексов, подразумевающих применение акробатических упражнений на развитие необходимых для волейбола физических качеств и двигательных способностей.

На основании предварительно проведенных исследований, включающих анализ научно-методической литературы, педагогические наблюдения, хронометрирование, были разработаны экспериментальные комплексы упражнений для волейболистов 13–15 лет, занимающихся на базовом этапе подготовки.

Особенностью разработанных комплексов являлось то, что упражнения оказывали воздействие, как на развитие различных групп мышц, так и на овладение технических действий в волейболе. Подбору упражнений осуществлялся с учетом того, что для развития необходимых физических качеств в волейболе в основном подбираются ациклические упражнения, выполняемые в сочетании с различными приемами игровой техники. При таком способе выполнения упражнений с одной стороны развивается сила, выносливость, прыгучесть, а с другой – координация, чувство пространства, совершенствуются игровые приемы.

Данные комплексы применялись в экспериментальной группе в основной и заключительной части занятий.

Разработанные комплексы внедрялись на протяжении восьми месяцев в учебно-тренировочный процесс экспериментальной группы.

В понедельник, среду и пятницу в основной части учебно-тренировочного процесса поочередно применялись комплексы подразумевающий выполнение упражнений в сочетании с техникой волейбола. При проведении заключительной части занятий поочередно применялись комплексы для развития физических качеств.

В начале педагогического сравнительного эксперимента у всех его участников определили исходный уровень показателей физической и технической подготовленности с помощью контрольных испытаний.

Из результатов контрольных испытаний видно, что в начале педагогического эксперимента статистически значимых различий в показателях физической и технической подготовленности у волейболистов ЭГ и КГ не отмечалось.

Результаты педагогического эксперимента показывают, что в мае у всех спортсменов повысился уровень физической подготовленности, но более значительный прирост отмечается у спортсменов ЭГ в упражнениях, направленных на развитие скоростных, координационных качеств и гибкости. Техника волейбола достоверно только в упражнении прием и передача мяча двумя руками сверху на расстоянии 1 метра у стены.

Прирост результатов и в контрольной и в экспериментальной группах оказался статистически достоверным в следующих тестах: выносливость в упражнении «6-минутный бег» и в показателях силовой выносливости (упражнение «сгибание и разгибание рук в упоре лежа»).

Достоверный прирост в двух группах так же произошел в показателях техники волейбола (упражнение «Подача мяча (верхняя, подача в пределы площадки)»), в упражнении «Нападающий удар (прямой нападающий удар из зоны 4 в пределы площадки с передачи из зоны 3)» и «Прием подачи в 1 зоне с доводкой в 3-ю зону».

Значимых различий в уровне прироста результатов, оценивающих скоростные качества, в ЭГ и КГ обнаружено не было. Прирост результатов в ЭГ и КГ оказался статистически не достоверным.

Показатели технической подготовленности (экспертная оценка техники волейбола) в конце эксперимента были почти одинаковыми.

Анализ представленных выше результатов указывает на эффективность применения предложенных комплексов упражнений акробатической направленности в учебно-тренировочном процессе волейболистов на данном этапе подготовки.

Выводы:

1. В научно-методической литературе имеется ряд исследований, посвященных включению акробатической подготовки волейболистов в учебно-тренировочный процесс, однако педагогические наблюдения в свою очередь показали, что тренеры-преподаватели уделяют недостаточное внимание ей и в большинстве случаев ей пренебрегают. Включение в учебно-тренировочный процесс волейболистов 13–15 лет акробатических упражнений позволяют повысить физические качества и способности на базовом этапе подготовки.

2. Разработано 9 комплексов упражнений акробатической направленности, направленных на развитие физических качеств и формирование двигательных способностей волейболистов 13–15 лет для основной части учебно-тренировочного занятия и 6 комплексов для заключительной части тренировочного занятия.

3. Разработанные экспериментальные комплексы упражнений акробатической направленности для волейболистов 13–15 лет, оказались эффективными, поскольку наряду с общим приростом в уровне физической и технической подготовленности в двух группах, в экспериментальной группе произошел достоверный, значительно больший по сравнению с контрольной группой прирост таких физических качеств как гибкость, скоростная выносливость, координационные способности. Техника волейбола: в приеме и передачи мяча двумя руками сверху, что подтверждается табличными данными.

Научный руководитель: канд. пед. наук А. Ю. Вязигин.

АНАЛИЗ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТДЕЛЬНЫХ КАТЕГОРИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ-ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНИКОВ

О. Б. Окоряк

Томский государственный педагогический университет

В настоящее время при подготовке высококвалифицированных специалистов в любой сфере деятельности возрастают требования не только к профессиональной компетентности, но и к специальной работоспособности, функциональному и физическому совершенству работника.

Особенности физической подготовленности в профессиональной деятельности во многом обусловлены биомеханическими характеристиками выполняемых трудовых функций.

В ходе исследования, посвященного изучению особенностей профессионально-прикладной физической подготовки студентов, получающих среднее специальное профессиональное образование по специальности «Строительство железных дорог, путь и путевое хозяйство», нами осуществлён анализ двигательной деятельности отдельных категорий специалистов-железнодорожников.

Среди специалистов-железнодорожников, получивших указанную специальность, наибольшее количество человек устраиваются на работу монёром пути.

Даная профессия относится к виду трудовой деятельности, отличающейся большими физическими нагрузками и выполнением разнообразных двигательных действий, зачастую носящих скоростно-силовой характер.

Среди основных трудовых функций, позволяющих выявить специфику двигательной деятельности монёра пути, следует выделить следующие:

- добывание костылей с использованием костыльного молотка;
- выбивание подкладки из-под рельс;
- одиночная смена шпал;
- вытаскивание шпал – шпальными клещами;
- докручивание гаек вручную;
- одиночная замена рельс;

- выправка пути в профиле;
- подсыпка;
- перешивка пути в плане и др.

Добывание костылей с использованием костыльного молотка (вес молотка – 15–20 кг.). Ноги на ширине плеч согнуты в коленях – напряжены, положение туловища естественно относительно постановки ног, правая рука удерживает молоток на некотором расстоянии от левой. Руки выполняют рывковое движение назад – вверх за счет мышц спины и плечевого пояса, а затем при опускании молотка маховым движением вниз выполняется рабочее движение. Сила удара дополнительно придается сокращением мышц брюшного пресса и широчайшей мышцы спины. Действие циклично, выполняется динамично, ноги в статичном положении (рис. 1).



Рис. 1. Добывание костылей
с использованием костыльного молотка

Одиночная смена шпал (вес древесной шпалы – 60–100 кг, вес железобетонной шпалы – 250 кг). Характеризуется интенсивной работой рук, при выполнении данного действия правая или левая нога расположена впереди, с одновременной работой рук центр тяжести тела переносится на впереди стоящую ногу, и двигательное усилие выполняют боковые мышцы спины (рис. 2). Действие многократное, выполняется интенсивно и непрерывно.



Рис. 2. Одиночная смена шпал

Выбивание подкладки из-под рельс. В данном случае необходимы внимательность и точность выполнения двигательного действия, динамичное движение рук за счет мышц плечевого пояса, мышцы спины напряжены, необходима высокая степень скоординированности во избежании производственной травмы (рис. 3).



Рис. 3. Выбивание подкладки из-под рельс

Вытаскивание шпал – шпальными клещами (шпальные клещи от 3 до 7 кг). Следующее двигательное действие характеризуется двухопорным положением, обеспечивая тем самым наибольшую устойчивость, как основу для эффективного мощного рывка, действие кратковременное, при выполнении рывка задействуются мышцы рук, плечевого пояса, брюшного пресса, мышцы бедра (рис. 4).

Докручивание гаек вручную. Работа костно-мышечного аппарата при выполнении двигательного действия характеризуется кратковремен-

ным статическим напряжением мышц плеча рук, держащих инструмент, мышц грудной клетки и мышц сзади стоящей ноги (рис. 5).



Рис. 4. Вытаскивание шпал – шпальными клещами



Рис. 5. Докручивание гаек вручную



Рис. 6. Выправка пути методом подбивки

Выправка пути методом подбивки (рис. 6). В данном двигательном действии основную нагрузку выполняют мышцы плечевого пояса, брюшного пресса, мышцы нижних конечностей и поясничного отдела спины напряжены. Движение динамичное и повторяемо. В зависимости от грунта, может быть как кратковременным, так и выполняться длительно.

Анализируя рабочие действия специалистов-железнодорожников, выявлено, что при динамичной, тяжелой, энергоемкой работе, строгой регламентации времени выполнения рабочих операций, необходима общая и силовая выносливость, скоростно-силовые способности, локальная сила отдельных мышечных групп, ловкость, способность быстро реагировать на изменения ситуации. Также при работе на железнодорожных путях на организм оказывают влияние средовые условия, такие как изменение температуры, вибрационные и шумовые воздействия инструментов, загрязненность вдыхаемого воздуха, что непосредственно сказывается на работоспособности. Проведенный анализ является основой для подбора и использования в учебном процессе по физическому воспитанию специальных упражнений, имеющих сходство в биомеханических характеристиках с трудовыми операциями.

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Ю. В. Пархоменко

Томский государственный педагогический университет

Одним из важнейших направлений физического воспитания является приобщение детей и взрослых к физической культуре. Физическое воспитание даёт положительные результаты только при условии правильной организации всей жизни ребёнка и при наличии благополучной окружающей среды, при отсутствии этого, как правило, малоэффективно. Таким образом, значение физического воспитания для детского организма трудно переоценить. Вместе с тем, во многих семьях данному аспекту жизнедеятельности ребенка уделяется очень мало внимания.

Физические упражнения, утренняя гигиеническая гимнастика – «зарядка» и закаливание – основные факторы предупреждения простудных и инфекционных заболеваний.

Зарядка утром благотворно действует на весь организм ребенка, оказывает большое оздоровительное и воспитательное влияние [3, 2]. Как правило, дети охотно занимаются утренней зарядкой вместе с родителями.

В рамках проведенного анкетирования родителей детей средних групп, муниципального дошкольного образовательного учреждения (МДОУ) № 13 г. Томска в декабре 2010 г. нами было выявлено, что в домашних условиях систематически утренней гимнастикой со своим ребёнком занимаются 5% опрошенных родителей, 43% проводят утреннюю гигиеническую гимнастику, но нерегулярно, 45% ответили отрицательно. Заливающие процедуры не проводятся в 18%, так как получен отрицательный ответ, причём основной формой закаливания являются босохождение (40%) и контрастный душ (16%).

В большинстве случаев такое положение объясняется тем, что родители сами не занимаются своей физической подготовкой, не придавали этому значение на протяжении всей жизнедеятельности или, что ещё хуже, относятся негативно к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

При этом развитие ребенка во многом зависит от совместной работы родителей и педагогов. Именно в семье дети получают первые уроки нравственности, формируется характер и закладываются исходные жизненные позиции, в том числе и отношение к физической культуре, как неотъемлемой части общей культуры человека [4].

В связи с этим встает острая необходимость проведения агитационно-пропагандистских мероприятий по привлечению к систематическим занятиям физической культурой, спортом, ведению здорового образа жизни не только среди детей, а прежде всего, среди родителей детей дошкольного возраста. Таким социальным институтом, способным начать их систематическое просвещение является детский сад – первое воспитательное учреждение, с которым вступают в контакт родители, приступая к воспитанию своего ребёнка.

Крайне важно, чтобы одной из основных частей работы руководителей физического воспитания дошкольных учреждений была пропаганда педагогических знаний среди родителей, в сфере физического воспитания детей.

Важно понимание родителями значимости физической культуры человека, независимо от будущей профессии их ребенка и вида трудовой деятельности. При этом в условиях современного общества, предъявляющего к человеку повышенные требования, как к интеллектуальному, так и физическому развитию, роль оптимального физического воспитания возрастает. Систематические физические упражнения содействуют развитию всех органов и систем, повышают общую выносливость ребёнка. Кроме того, активная физическая деятельность способствует и умственному развитию ребёнка, поскольку под влиянием систематических физических тренировок и закаливания улучшается деятельность центральной нервной системы, положительные условные рефлексы образуются быстрее, выше интенсивность и концентрация внимания, улучшается память.

Проведенное анкетирование показывает, что качество организации физического воспитания в дошкольном образовательном учреждении отметили 57%, как «хорошо» и 43 % отметили такой ответ, как «удовлетворительное», вариант «не удовлетворительно» не был выбран ни одним респондентом.

Учитывая данный факт, многие родители недооценивают физическое воспитание детей в семье и не уделяют систематическое внимание этому аспекту, а так же не интересуются психоэмоциональным состоянием ребенка, вследствие чего, не имеют целостного представления для воспитания гармонично развитой личности.

Только лишь при совместном активном участии воспитателей детских садов и родителей, детям прививаются навыки здорового образа жизни. Что должно являться важнейшим фактором в современном обществе. Ведь современное увлечение компьютерными технологиями, наоборот снижает к минимуму двигательную активность человека и приводит к риску получить низкий уровень здоровья. Важно разъяснить родителям, что организм младшего школьника находится в постоянном развитии, совершенствовании. При неблагоприятных условиях нарушается его нормальное функционирование.

Научный руководитель: канд. пед. наук, профессор Ю. Т. Ревякин.

Литература

1. *Щербак, А. П.* Физическое развитие детей 5–7 лет в детском саду. Здоровьесберегающие технологии, конспекты физкультурных занятий и спортивных развлечений /

А. П. Щербак ; худож. Е. А. Афоничева. Ярославль : Академия развития, 2009. 160 с. : ил. (Программа дошкольного образования).

2. *Казина, О. Б.* Веселая физкультура для детей и их родителей. Занятия, развлечения, праздники, походы / О. Б. Казина ; худож. Е. А. Афоничева, В. Н. Куров. Ярославль : Академия развития: Академия холдинг, 2005. 140 с. : ил.

3. *Теория и методика физической культуры дошкольников* : учеб. пособие для студентов академии, университетов, институтов физической культуры и факультативов физической культуры педагогических вузов / под ред. С. О. Филипповой, Г. Н. Пономарева. СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС» ; М. : ТЦ «Сфера», 2008. 656 с.

4. *Родительские собрания* в ДОУ. Младшая и средняя группы. 2-е изд. , перераб. / автор-сост. Т. В. Иванова. Волгоград : ИТД «Корифей», 2010. 96 с.

ПРОБЛЕМА ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА В ЕДИНОБОРСТВАХ

Д. В. Фролов

Томский государственный педагогический университет

С древнейших времен тема полярности была актуальной и являлась центральной проблемой бытия. Когда человек обозначает своё «Я», он указывает на то, что есть «не Я». Утверждая это, человек становится пленником полярности. Сознание человека устроено так, что раскладывает всё сущее на пары противоположностей: внешнее и внутреннее, мужское и женское, правильное и неправильное и др. При определённых условиях эти пары противоположностей воспринимаются как конфликты, которые вынуждают человека проводить различия и принимать решения [7].

Осознавая себя как «Я», человек имеет свой внутренний мир, а то, что человеком не принимается в себе, по принципу проекции выносится во внешний мир и тем самым наделяет его вытесненными качествами. Отвергнутые из «Я» принципы определяются, по всей видимости, парой противоположностей: правильно и неправильно. И если внешний мир – это неприемлемые качества внутреннего мира человека, тогда становится понятным, почему происходит несоответствие внешнего и внутреннего миров. Такое взаимодействие (противоречие) имеет обратную связь, возвращаясь во внутренний мир человека, где происходит борьба этих принципов. В свою очередь это и есть внутриличностный

конфликт, который потом проявляется во внешнем мире. Вообще внутриличностный конфликт является основной причиной остальных гуманитарных конфликтов [4].

Итак, внутриличностный конфликт – это трудно разрешимое противоречие, вызванное столкновением примерно равных по силе, но противоположно направленных интересов, потребностей, влечений и т. п. [10].

Основными движущими силами внутриличностного конфликта выступают структуры внутреннего мира человека:

- мотивы, переживаемые человеком как «я хочу»;
- ценности, воспринимаемые человеком как «надо» или «я должен»;
- самооценка, выражающаяся в понятии «могу» или «не могу» [5].

В зависимости от того, какие из этих структур оказываются в противоречии, различают основные виды внутриличностных конфликтов. В своей работе А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов (1999) приводят следующую классификацию внутриличностных конфликтов (см. табл.) [1].

Основные виды внутриличностных конфликтов

Структуры внутреннего мира личности, находящиеся в конфликте			Вид внутриличностного конфликта
«хочу» («я хочу»)	«надо» («я должен»)	«могу» («я есть»)	
«+»—«+»			Мотивационный конфликт (между «хочу» и «хочу»)
«+»————«+»			Нравственный конфликт (между «хочу» и «надо»)
«+»————«+»			Ролевой конфликт (между «надо» и «надо»)
«+»————«+»			Конфликт нереализованного желания (между «хочу» и «могу»)
«+»————«+»			Адаптационный конфликт (между «надо» и «могу»)
«+»————«+»			Конфликт неадекватной самооценки (между «могу» и «могу»)

Анализируя виды внутриличностных конфликтов в единоборствах, можно отметить, что очень часто встречается конфликт нереализованного желания. Остановившись на подробном изучении этого вида конфликта, следует отметить, что противоречие между мотивом, который побуждает к действию, и самооценкой спортсмена постоянно присут-

ствуется в спортивной деятельности. Желание стать чемпионом, получить спортивное звание и признание в обществе, всё это и есть составляющие мотива («хочу»).

Необходимо различать причины мотива «хочу» у спортсмена-единоборца. А. Адлером используются такие понятия как чувство недостаточности и неполноценности, которые люди стараются компенсировать, вырабатывая свой уникальный стиль жизни, в рамках которого они стремятся к достижению фиктивных целей, ориентированных на превосходство или совершенство [11]. В единоборствах такое отношение к мотиву может расцениваться соответственно как негативное или позитивное. Это отношение выражается в том, чего именно хочет спортсмен – или превосходить кого-либо, принижая остальных, или совершенствовать себя как личность, стать лучше, чем был. Желание реализовать своё превосходство само по себе уже есть сильный внутриличностный конфликт, и является негативным проявлением мотива «хочу». Это желание связано с чувством неполноценности и в конечном итоге, его реализация все равно приводит к отрицательным последствиям, замыкая конфликтный круг. И наоборот, чувство недостаточности есть позитивное проявление мотива «хочу», главным показателем которого будет совершенствование самого себя, желание стать лучше и развиваться в своей профессиональной деятельности.

Процессы реализации превосходства и совершенствования с точки зрения достижения спортивного результата, казалось бы, не должны иметь значения приоритетности ни для кого, но следует понимать, что проблема осознания мотива «хочу» спортсменом-единоборцем должна быть актуальной прежде всего для тренера.

Чаше всего, к моменту участия спортсмена в соревнованиях его мотивы уже сформированы, и непосредственно с приближением соревнований усиливаются мысли, влияющие на состояние спортсмена. И, если за несколько дней до выступления это может быть небольшой уровень тревожности, то уже при участии в соревнованиях эта тревожность может возрасти до высокого уровня и трансформироваться в страх, который является основной причиной влияния на самооценку спортсмена-единоборца. Самооценка спортсмена очень сильно влияет на эффективность его спортивной деятельности. В единоборствах самооценка спортсмена может быть занижена из-за страха перед публичным выступлением, перед титулованным соперником, перед поражением и др.

С точки зрения психологии страх считается отрицательно окрашенным эмоциональным процессом и связан с неприятным чувством ощущения риска или опасности ситуации [5]. Как известно, страх обостряет инстинкт самосохранения и в этой связи у спортсмена-единоборца возникает некая сила, снижающая эффективность его спортивной деятельности. Страх как причина обострения инстинкта самосохранения влияет на уровень эмоционального возбуждения спортсмена-единоборца. В зависимости от индивидуальных психологических особенностей спортсмена уровень эмоционального возбуждения может быть высоким, низким и оптимальным, который может формировать такие предстартовые состояния как:

- предстартовая лихорадка – характеризуется высоким уровнем эмоционального возбуждения, который снижает работоспособность мышц, притупляет мышечно-двигательное чувство, ухудшает способность к расслаблению, нарушает координацию движений, мешает спортсмену максимально мобилизоваться и не позволяет ему реализовать все свои возможности в условиях соревнований;

- предстартовая апатия – характеризуется относительно низким уровнем эмоционального возбуждения из-за возникновения охранительного торможения, не позволяет спортсмену мобилизоваться, и он не в состоянии максимально эффективно выступить на соревнованиях;

- боевая готовность – характеризуется оптимальным уровнем эмоционального возбуждения, высокой помехоустойчивостью по отношению к неблагоприятным факторам, хорошей концентрацией внимания к предстоящей спортивной деятельности, позволяет спортсмену максимально реализовать свои двигательные, волевые и интеллектуальные возможности [9].

К проблеме внутриличностного конфликта из вышеупомянутых предстартовых состояний можно отнести предстартовую лихорадку и предстартовую апатию. Для решения этой проблемы должна быть особая психологическая подготовка спортсмена. Тренер или спортивный психолог оказывает непосредственное влияние на спортсмена-единоборца. Он выступает в роли инициатора решения внутриличностного конфликта спортсмена, направляя его в конструктивное русло и способствуя предостережению отрицательного результата. Спортсмен, в сотрудничестве с тренером или спортивным психологом, должен научиться самостоятельно преодолевать проблему внутриличностного конфликта, контролируя внутреннюю работу своего сознания.

Актуальность проблемы внутриличностного конфликта в единоборствах очевидна и требует своего разрешения. В этой связи очень важно активное участие самого спортсмена в преодолении этой проблемы, а также непосредственное участие тренера и спортивного психолога в помощи спортсмену-единоборцу.

Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор В. Ф. Пешков.

Литература

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. М., 1999.
2. Бурлачук, Л.Ф. Психотерапия : учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук, А.С. Кочарян, М.Е. Жидко. 2008.
3. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. СПб. : Питер, 2001. 464 с.
4. Дальке, Р. Болезнь как путь. Значение и предназначение болезней / Р. Дальке, Т. Детлефсен. СПб. : ИГ «Весь», 2008. 256 с.
5. Изард, К.Э. Страх и тревога / К.Э. Изард // Психология эмоций. СПб. : Питер, 2007. С. 292.
6. Кибанов, А.Я. Конфликтология : учебник / А.Я. Кибанов, И.Е. Ворожейкин, Д.К. Захаров, В.Г. Коновалова ; под ред. А.Я. Кибанова. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ИНФА-М, 2011. 301 с.
7. Мерлин, В.С. Психологические конфликты как форма развития личности / В.С. Мерлин. Пермь : Изд-во «Личность и общество», 1990.
8. Психологический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=550>
9. Ревякин, Ю.Т. Основные направления психологической подготовки в спортивной деятельности / Ю.Т. Ревякин, Т.В. Карбышева. Томск : Изд-во ТПУ, 2003. 228 с.
10. Сайт тренинг-центра «Синтон» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://syntone.ru/library/psychology_dict/vnutrilichnostny_konflikt.php
11. Чепелева, Н.В. Основные методы и.п. – интервью и анализ ранних детских воспоминаний [Электронный ресурс] / Н.В. Чепелева. Режим доступа: http://www.psichology.vuzlib.net/book_o287_page_11.html

СЕМЬЯ И ШКОЛА В ФОРМИРОВАНИИ ПОТРЕБНОСТИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У РЕБЕНКА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

А. С. Черногорова

*Красноярский государственный
педагогический университет им. В. П. Астафьева*

Школа и общество – сообщающиеся сосуды. Любое изменение ситуации в обществе обязательно сказывается на жизни школы, меняет ее задачи, приоритеты, требования к ученику, структуру и содержание образования [1. С. 56].

Актуальность работы выражена в послании президента Д. А. Медведева: «Именно в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь. Сегодняшняя статистика здоровья школьников – просто ужасающая. Да, многое, конечно, зависит от условий жизни в семье, от родителей. Но бесконечно „кивать“ только в их сторону – нельзя. Нужно уйти от усредненного подхода в этом вопросе. К каждому ученику должен быть применен индивидуальный подход – минимизирующий риск для здоровья в процессе обучения. Уверен: если приоритет здорового образа жизни будет в полной мере реализован в школе, то мы получим здоровую нацию в будущем» [2. С. 25–26].

Здоровый образ жизни, как система отношений личности, определяется выбором позитивного взаимодействия с окружающим миром и творческой самореализацией.

Понятие здорового образа жизни рассматривалось Г. К. Зайцевым, В. В. Колбановым, В. П. Лавренко, Ю. П. Лисицыным, Г. С. Никифоровым, В. А. Поляковым, С. В. Поповым, А. В. Сахно, И. И. Соковня-Семеновой, Л. Г. Татарниковой, Е. И. Тороховой, Б. Н. Чумаковым и др.

В данной работе ЗОЖ рассматривается как многоуровневая, динамическая система позитивных отношений человека с окружающим миром, формируемая в процессе поэтапного включения его в деятельность по самосохранению и творческой самореализации [3. С. 16–18].

Установка на здоровый образ жизни не появляется сама собой, а формируется в результате определенного педагогического воздействия. Сущность педагогического компонента как раз и состоит в том, чтобы

обучать здоровью с самого раннего возраста, формировать индивидуальный стиль ЗОЖ путем целенаправленного оздоровления собственного образа жизни, формировать культуру здоровья [4. С. 5].

Физкультурно-оздоровительные занятия, как показывают научно-исследовательские работы Н. П. Абоскалова, Г. П. Болонova, Н. К. Смирнова, Н. А. Степанец, Н. В. Котуха и др., способствуют физическому развитию, укреплению здоровья учащихся, повышению качества учебной работы и воспитанию дисциплинированности и чувства коллективизма. Систематическое проведение физкультурных мероприятий приучает детей к повседневной заботе о своём здоровье и точному выполнению режима дня.

Все занятия должны быть согласованны по содержанию и нагрузке с учебной и внеклассной работой каждого класса и всей школы в целом. Они должны отличаться продуманностью, четкостью организации и проведения особенно по тому, что каждое из них (гимнастика до занятий, физкультминутки, перемены) строго ограничено по времени и находится в строгой зависимости от учебных занятий [5. С. 78].

Использование в обучении и воспитании младших школьников дидактических подвижных игр является одним из многочисленных путей формирования ЗОЖ. Отличительной особенностью дидактических игр является возможность обучать детей посредством активной интересной для них деятельности.

Подвижные игры применяются на уроках физической культуры, с целью закрепления знаний ЗОЖ с параллельным овладением двигательными умениями и навыками; на уроках по другим общеобразовательным предметам, с целью рекреации, восстановления, реабилитации и формирования умений и навыков верного применения упражнений либо других действий из области ЗОЖ; на динамических переменах; во время спортивного часа; на экскурсиях; наконец, ребенок может сам организовывать наиболее понравившиеся ему игры в кругу своих друзей и близких [6. С. 108].

Значение физической культуры и здорового образа жизни в школьный период ребёнка заключается в создании фундамента для всестороннего физического развития, укрепления здоровья, формирование личной и общественной гигиены, а также разнообразных двигательных умений и навыков [7. С. 21].

Человек создан для активной деятельности, поэтому для нормального функционирования его организму необходима активность.

Естественная биологическая потребность ребенка в движении может реализоваться и удовлетворяться в различных формах.

Одной из причин, которые приводят к ухудшению физического здоровья и эмоционального состояния ребенка может быть несоблюдение режима дня школьника. Некоторые родители крайне скептически относятся к самому понятию «режим» его нельзя понимать и как некую догму.

Рационально организованный режим дня школьника – это экзамен на зрелость той семьи, в которой растет и развивается ребенок. Отсутствие у родителей понимания проблемы, незнание своего ребенка, родительский эгоизм, тщеславие, неумение и нежелание наладить контакт со своим ребенком, поддержать его в период обучения в школе может привести к стрессам и трагедиям [8. С. 124].

Период обучения в школе совпадает с процессом морфофункционального созревания и становления личности, поэтому особенно важно обеспечить достижение ребёнком оптимального уровня всесторонней физической подготовленности посредством физкультурно-оздоровительных занятий и уделить как можно больше времени индивидуальному оздоровлению, физическому развитию и воспитанию личности через решение задач по обучению их общим и специальным оздоровительным методикам. Создать условия для занятий, привить потребность в них и сформировать навыки здорового образа жизни. Физкультурно-оздоровительная работа остаётся основным звеном воспитания в начальной школе.

На основе изученного материала, возрастной периодизации и времени года, была разработана комплексная программа, целью которой является сформировать ценности ЗОЖ посредством специальной организации учебно-воспитательного процесса при объединении условий и ресурсов школы и социума. Методика адаптирована к региональным условиям сельской местности и ее основу составляет технология «Здоровый ребенок», содержащая стратегический план улучшения здоровья детей, направленная на сохранение и поддержку индивидуальности каждого ребенка.

Модифицированная программа состоит из физкультурно-оздоровительных занятий в школе в режиме учебного дня ребенка 9–11 лет, примерной программы дней здоровья и других спортивных праздников, уроков здоровья и непосредственно вариантами работы с родителями.

Комплекс мер, направленных на создание условий для гармоничного развития ребёнка, охрану и укрепление его здоровья, невозможен без сотрудничества с родителями, с которыми проводятся не только родительские лектории и тренинги, но и различные практические занятия в том числе совместно с детьми (подготовка к праздникам в стенах школы, выполнение отдельных поручений, круглые столы, походы выходного дня и т. д.). Данная работа помогает родителям осознать свою роль в воспитании и развитии ребенка, развивает интерес родителей к себе, как педагогам воспитателям. Позволяет увидеть причины нездоровья детей, установить взаимосвязь уклада жизни в семье, атмосферы, отношений к собственному здоровью и осознать, что культура здоровья в семье является основой здоровья их ребёнка и общества в целом

Работа проводится в Курагинском районе на базе трех школ, которые включены в краевой проект «Школа-территория здоровья». Первые результаты получены через полгода. Для оценки активной деятельности детей и соблюдение ими режима дня использовалось анкетирование родителей и классных руководителей (оценивалось в баллах), успеваемость и заболеваемость отслеживались по классному журналу, уровень тревожности определялся по тесту Филипса (для младших школьников).

Различные показатели учащихся по результатам анкетирования родителей и классных руководителей.

Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	до	после	до	после
Активная деятельность	45 %	78 %	44 %	51 %
Успеваемость	53 %	70 %	55 %	64 %
Пропуски по болезни	20 %	9 %	21 %	18 %
Соблюдение режима дня	15 %	33 %	17 %	20 %

Как видно из таблицы, в результате педагогического эксперимента активная деятельность детей контрольной группы увеличилась на 7%, а у экспериментальной – на 33 %. Успеваемость в освоении учебного материала значительно улучшилась на 17% в экспериментальной группе и на 9% в контрольной, заболеваемость сократилась на 11 и 3 % соответственно, согласно заполнению классного журнала. На 18% в экспериментальной группе улучшилось соблюдение режима дня, а в контрольной группе – на 3%. Следовательно, из данной таблицы видно,

что внедренная программа положительно влияет на данные показатели успеваемости и заболеваемости детей.

По результатам тестирования (по Филипсу) было выявлено, что в экспериментальной группе снизился процент общей тревожности на 11,8 % (до – 61,5 %, после – 49,7 %) по сравнению с контрольной группой, у которой процент составил 2,5 (до – 60,8 %, после – 58,3 %), а также уменьшился страх самовыражения и страх ситуации проверки знаний.

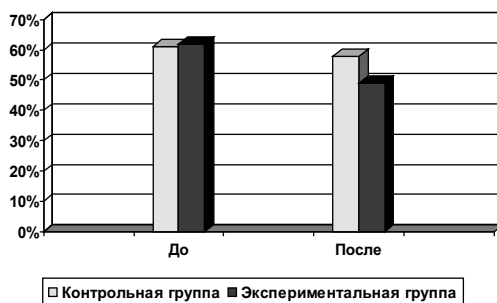


Рис. 1. Динамика среднего уровня тревожности по Филипсу

Таким образом, на основании полученного материала в ходе педагогического эксперимента, было выявлено:

- что выполнение режима дня позволяет ребенку сохранять физическое и психическое равновесие, что дает возможность соблюдения эмоционального равновесия;
- снижает заболеваемость детей по болезни;
- повышает дисциплинированность детей (соблюдение режима дня);
- снижает уровень тревожности детей, что ведет к снижению гиперактивности детей данного школьного возраста.

На основе полученного материала в ходе эксперимента, было установлено, что выполнение режима дня позволяет ребенку сохранять физическое и психическое равновесие, что дает возможность соблюдения эмоционального равновесия. Известно, что именно младший школьный возраст характеризуется эмоциональной неустойчивостью, которая ведет к хронической усталости и утомляемости. Эти постоянные симптомы приводят к снижению работоспособности ребенка. Низкая работоспособность характеризуется:

- снижением количества правильных ответов на уроке и дома после того, как ребенок выучил материал урока;
- повышением количества ошибок наряду с хорошо выученным материалом;
- рассеянностью и невнимательностью ребенка, быстрой утомляемостью;
- изменением почерка ребенка в связи с ухудшением регуляции физиологических функций.

Практика показывает, что процесс усвоения знаний и умений протекает успешно лишь при познавательной активности детей. Поэтому особенно важно применять на занятиях методы, повышающие интеллектуальную активность, пробуждающие к самостоятельности [4. С. 33].

Научный руководитель: канд. мед. наук, доцент О.Я. Шарова.

Литература

1. *Валеология. Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья* : сб. науч. тр. / под ред. Ю. И. Добрякова. Владивосток : Дальнаука, 2000. Вып. 4. 199 с.
2. *Бюллетень* нормативных правовых актов // Официальные документы в образовании. 2008. № 31. 96 с.
3. *Марков, В. В.* Основы здорового образа жизни и профилактика болезней : учеб. пособие / В. В. Марков. М. : Издат. центр «Академия», 2001. 320 с.
4. *Болонов, Г. П.* ФК в начальной школе : метод. пособие / Г. П. Болонов. М. : Сфера, 2005.
5. *Качашкин, В. М.* ФВ в начальной школе / В. М. Качашкин. М., 1983. 224 с.
6. *Московченко, О. Н.* Практикум по основам валеологии : учеб. пособие / О. Н. Московченко. Красноярск : КГТУ, 1999. 228 с.
7. *Абоскалов, Н. П.* Методические рекомендации по формированию у школьников и студентов здорового образа жизни / Н. П. Абоскалов. Новосибирск, 2000. 47 с.
8. *Брехман, И. И.* Валеология – наука о здоровье / И. И. Брехман. 2-е изд. М. : ФиС, 1990. 208 с.

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ МАССОВОГО СПОРТА В ТОМСКЕ

В. С. Шевелев

Томский государственный педагогический университет

В последнее время очень много говорят о физической культуре и спорте как об одной из национальных идей Российской Федерации,

которая не просто формирует здоровый образ жизни нации, но и престиж целого государства. В основе этой идеи лежат непреклонные истины: культ здорового тела, здорового духа, спортивных традиций и здорового образа жизни в целом.

Особо радует, что увеличивается финансирование и принимаются программы физического оздоровления населения. На примере Томской области можно в этом убедиться. Строятся физкультурно-спортивные сооружения: легкоатлетический комплекс на стадионе «Кедр», плавательные бассейны, стали появляться спортивные площадки в жилых дворах и возле школ. Не остаются без внимания и хоккейные коробки. Зимой там всегда много людей, и особенно радует, что приходят кататься на коньках не только малыши и подростки, но и люди среднего и старшего возраста. Проводятся хоккейные матчи между дворовыми командами с поздравлением победителей и вручением памятных призов. В крупных компаниях в штат вводится специалист по спортивно-массовой работе. Среди сотрудников проводятся разного рода соревнования, состязания, спартакиады. При устройстве на работу в анкете есть графа, в которой необходимо указать свое отношение к спорту. Здоровый и крепко сложенный коллектив – залог успеха компании.

Но этого мало. По оценке специалистов первое место среди прочих заболеваний у школьников занимают заболевания опорно-двигательного аппарата, а на втором месте – нарушение зрения. Это вызвано тем, что большую часть своего времени школьники проводят перед телевизором и монитором компьютера. Многие из них бывают на улице ежедневно лишь 30–45 минут, не проявляют особого интереса к занятиям физкультурой и спортом, не посещают уроки физкультуры, у них не сформированы умения и навыки здорового образа жизни. Во многих школах города спортивные залы закрыты из-за аварийного состояния.

И как следствие, молодежь приобщается к вредным привычкам: наркотики, алкоголь, табакокурение. Именно поэтому физкультура и спорт должны препятствовать распространению среди молодежи негативных проявлений и способствовать укреплению здоровья как физического, так и нравственного. По данным за 2009/10 учебный год из 1376 студентов Томского государственного педагогического университета только 1056 посещают основную группу по занятиям физкультурой, а 320 – спецгруппу. Это значит, что 1/3 студентов имеют отклонения в здоровье.

В советское время очень популярным было массовое занятие спортом. Дети с удовольствием шли в спортивные секции, спортивные клубы. Активно ездили на сборы и соревнования, большая часть которых финансировалась из бюджетных средств. К сожалению, в настоящее время ситуация изменилась. Чтобы отправить ребенка на сборы или соревнования родители должны самостоятельно их оплатить, при этом еще необходимо купить спортивный инвентарь и форму. А это очень дорого и не каждому доступно.

Почему бы не вернуться к массовости спорта? Особый интерес всегда вызывали семейные старты по любым видам спорта. Мама, папа, дедушка, бабушка и малыши – это единая команда! Спортивный дух в каждом из них! Умение работать вместе, в единстве – это не просто слова. Каждый в ответе за другого. В результате семейных стартов приобретаются и развиваются такие положительные качества, как:

- эмоциональный заряд бодрости;
- чувство «локтя товарища»;
- связь поколений;
- совместное достижение поставленных задач, путем преодоления трудностей.

Хотелось бы, чтобы данного рода спортивная деятельность осуществлялась повсеместно. Как можно больше было дворовых тренеров. Этим должны заниматься профессионалы. Увлеченный своей идеей человек свободно может повести за собой таких же как он энтузиастов. В прошлом году на территории г. Томска работало 443 тренера, в 2011 г. – 426. В 2010 г. на площадках города было проведено 950 мероприятий: Дни здоровья, спортивные праздники.

Цель такой деятельности – не подготовка профессиональных спортсменов, а улучшение атмосферы во дворах. Работа тренеров велась бы не только с детьми и молодежью, но и со всеми желающими. Оздоровительная гимнастика по утрам, вечерняя пробежка. В конце сезона обязательная спартакиада по сезонным видам спорта: лыжные гонки, зимний и летний футбол, легкоатлетический кросс, по возможности плавание. Проведение соревнований по спортивным играм, где команды формируются из всех желающих, является одной из составляющих массового спорта.

Нами был проведен социальный опрос «Физическая культура и спорт в вашей жизни», в котором приняло участие 47 человек в возрасте от 14 до 56 лет. На вопрос есть ли в вашем дворе спортивные площадки,

87% респондентов ответили отрицательно. 64% считают, что именно на дворовых спортплощадках началась их спортивная деятельность. На вопрос как сделать занятия физкультурой и спортом более доступными 28% опрошенных ответили, что для начала нужно изменить сознание людей, пробудить в них желание заниматься этим делом. 61% предлагают снизить цены за аренду спортзалов и сделать спортивные секции бесплатными. А 11% надеются, что будут выделения средства на развитие массового спорта из федерального или областного бюджета. Нет в городском бюджете средств на обеспечение всех дворовых команд инвентарем. Нужна помощь самого населения. Только в прошлом, 2010 г., томичи истратили 865 млрд рублей на табак и 8,4 млрд рублей на алкоголь. А на оздоровление самих себя денег жалеют.

Респонденты в возрасте 30–56 лет на вопрос, что является для них стимулом заниматься физкультурой и спортом в настоящее время ответили, что:

- забота о здоровье;
- снятие напряжения;
- поддержание фигуры;
- желание чаще встречаться с друзьями;
- возможность проводить больше времени с семьей.

Последним был задан вопрос: «Нужны ли спортклубы и спортплощадки в вашем городе, районе и почему?». 100% процентов ответили однозначно «да» и обосновали: подростки и дети будут заниматься спортом, вести здоровый образ жизни, а не проводить время за компьютером, в подъездах и дворах.

Очень мало информированности. Средствам массовой информации необходимо как можно больше говорить о пользе физической культуры с призывом вести здоровый образ жизни. Почему-то рекламные кампании с таким удовольствием и правдоподобием рекламируют товары, которые наносят вред здоровью (алкоголь, табачная продукция), что у населения возникает огромное желание приобрести их. А почему бы не подготовить такой ролик о пользе физкультуры? Чтобы каждый после его просмотра с большим желанием пошел на спортплощадку или в спортивный магазин за инвентарем.

Информированность – это первое. Второе – личный пример. Можно много говорить и пользе физкультуры и спорта, много рассуждать, но при этом ничего не делать.

Необходимо активно развивать национальные виды борьбы, а так же спортивный туризм и альпинизм, что приведет к приобщению населения к постоянным занятиям физической культуры и спорта. Вследствие чего много людей изменят свою пассивную жизненную позицию на активный интерес к здоровому образу жизни и желанию продлить свою жизнь.

Литература

1. *Стрижакова, Н. Е.* Уровень здоровья населения – показатель социально-экономического развития / Н. Е. Стрижакова, А. Б. Тенов // Физическая культура и спорт – основа здорового образа жизни : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции 24–25 апреля 2009 г. Тамбов, 2009. 41 с.

2. *Гулиашвили, Г. А.* Влияние семьи на развитие спортивной личности / Г. А. Гулиашвили, З. Колпакова, Ф. Ишмухаметова // Физическая культура и спорт – основа здорового образа жизни : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции 24–25 апреля 2009 г. Тамбов, 2009. 75 с.

3. *Ингушев, Ч. Х.* Меры безопасности по предупреждению спортивного травматизма при проведении занятий по физической культуре и спорту со студентами в вузе / Ч. Х. Ингушев, М. Х. Гилясова // Физическая культура и спорт – основа здорового образа жизни : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции 24–25 апреля 2009 г. Тамбов, 2009. 79 с.

4. *Мальцев, Б.* Обустройство жизни / Б. Мальцев // Томские новости. 2011. 1 апр. № 13 (573).

5. *Кравченко, В.* Спорт по месту жительства / В. Кравченко // Томские новости. 2011. 15 апр. № 15 (575).

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

К обоснованию проблемы разработки и внедрения профильного педагогического образования в условиях сетевого взаимодействия «школа – вуз» <i>Абатуров И. А.</i>	5
Самообразовательная деятельность как фактор развития творческой личности <i>Анищенко Н. С.</i>	9
Формирование жизнеспособной личности сельского школьника в условиях разновозрастных ученических коллективов сельской малокомплектной школы <i>Байгулова Н. В.</i>	14
Формирование социально-трудовых компетенций обучающихся как требование рынка труда к подготовке рабочих кадров <i>Бордовская С. Ю.</i>	20
Влияние занятий хореографией на становлении психологических свойств личности <i>Волознева М. В.</i>	25
Общая характеристика проведения летних скаутских палаточных лагерей (из опыта работы Ассоциации скаутов Томской области) <i>Гайфулин А. А.</i>	28
Некоторые аспекты психологии семейных отношений <i>Гаранина Т. В.</i>	31
Проблемы людей с ограниченными возможностями <i>Гребнев А. А.</i>	34
Развитие принципа природосообразности в западной педагогике <i>Гроо Ю. А.</i>	37
Эмоционально-психологическое выгорание педагогов сельских школ <i>Еськина А. А.</i>	43
Метапредметный подход в обучении <i>Ефремов В. С.</i>	47

Индивидуальная работа с детьми с особыми потребностями <i>Захарцев С. В.</i>	52
К вопросу развития личностных профессиональных качеств учащихся в профессиональном образовании <i>Иванова Т. В.</i>	57
Методологическая основа подготовки педагогов правового образования <i>Киндяшова А. С.</i>	61
Воспитательное пространство как часть образовательной среды внешкольного учреждения <i>Лобанов В. В.</i>	65
Проблема психологической зависимости в современном мире <i>Любимова О. С.</i>	71
Учебные интересы старшеклассников и новый образовательный стандарт <i>Маркитан Н. В.</i>	74
Особенности деятельности педагога-организатора в детском оздоровительном учреждении <i>Маркитан Н. В.</i>	78
Формирование модели инклюзивного образования в местных системах образования <i>Медова Н. А.</i>	82
Эффективность пенитенциарной педагогики <i>Мосицец С. А.</i>	85
Психологические трудности общения в подростковом возрасте <i>Муратова А. Г.</i>	89
Формирование профессиональной педагогической компетентности будущих учителей как актуальная научная проблема <i>Нуриахметова Н. Р.</i>	95
Профессионально-педагогическая компетентность учителя как система взаимодействующих элементов <i>Нуриахметова Н. Р.</i>	100
Проблемы использования педагогической задачи для профессионального становления учителя <i>Нуриахметова Н. Р.</i>	106

Возможности Интернет и мультимедиа-лингвафонного класса как образовательной среды в обучении студентов иностранному языку <i>Обсков А. В.</i>	108
Роль общения в социальной адаптации школьников <i>Павловская Е. В.</i>	115
Понятия «норма» и «патология» в развитии ребенка <i>Перевозникова И. В.</i>	121
Кейс-стади в обучении истории <i>Петухова А. В.</i>	127
Образовательный стандарт как основание для профильного обучения <i>Понер Л. В.</i>	130
Формирование современных образовательных моделей образовательных учреждений как механизм модернизации сельских школ <i>Понер Л. В., Сартакова Е. Е.</i>	134
Итоговый урок-викторина по курсу основы религиозных культур и светской этики, модуль «Основы мировых религиозных культур» <i>Пупасова Е. М.</i>	139
Развитие активно-субъектной позиции профессионального самоопределения учащихся в проектно-исследовательской деятельности <i>Пушкина О. В.</i>	144
Состояние современной сельской школы <i>Сартакова Е. Е., Сартакова Г. А.</i>	147
Идеи зарождения высшего педагогического образования в России <i>Семенова С. С.</i>	151
Научно-исследовательская мобильность аспирантов: содержание и условия развития <i>Серга М. Ю.</i>	158
Использование метода проектов на уроках истории <i>Скоромина Ю. К.</i>	164
Психология личности учителя <i>Созинова Н. А.</i>	167
Проблемы социализации воспитанников в условиях детского дома <i>Старкова Д. В.</i>	171

Некоторые условия и приемы развития творческого потенциала студентов технических вузов <i>Филичев С. А.</i>	175
Этнопедагогические аспекты боевого искусства джиу-джитсу <i>Шахманов П. Е.</i>	179
Структура педагогической компетентности бакалавров классических вузов <i>Шварева О. В.</i>	184
Субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента в обучении <i>Штенникова Е. Г.</i>	190
Индивидуальный подход к обучению в группах начинающих шахматистов <i>Юрьев М. В.</i>	194

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

К вопросу теоретических и практических аспектов формирования психофизических характеристик спортсменов-боксеров 10–12 лет <i>Гантрофеев К. В.</i>	203
Современное состояние проблемы в педагогической науке и практике образования по сохранению здоровья школьников <i>Золотавина И. В.</i>	209
Физическая реабилитация постравматической атрофии мышц верхних конечностей <i>Коларж М. В., Ратников А. В., Ачкасов В. В.</i>	214
УМИК на уроках физкультуры детей младшего школьного возраста <i>Кузнецова Е. С.</i>	217
Гидрошейпинг как средство повышения эффективности профессиональной подготовки специалистов по гидрореабилитации инвалидов <i>Кыров Б. С.</i>	222
История возникновения компьютерных технологий и внедрение их в образовательный процесс <i>Ламекина Я. А.</i>	226

Эффективность применения акробатических упражнений в подготовке волейболистов 13–15 лет <i>Либрихт А. И.</i>	231
Анализ двигательной деятельности отдельных категорий специалистов-железнодорожников <i>Окоряк О. Б.</i>	236
Роль семьи в формировании физической культуры дошкольников <i>Пархоменко Ю. В.</i>	240
Проблема внутриличностного конфликта в единоборствах <i>Фролов Д. В.</i>	243
Семья и школа в формировании потребности здорового образа жизни у ребенка начальной школы <i>Черногорова А. С.</i>	248
К проблеме организации массового спорта в Томске <i>Шевелев В. С.</i>	253

Научное издание

I ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ

**Всероссийская с международным участием конференция
студентов, аспирантов и молодых ученых**

«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»

*г. Томск
25–29 апреля 2011 г.*

**ТОМ III
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

ЧАСТЬ 1

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ.
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА**

Материалы конференции

Технический редактор: О. П. Крикунова
Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Бумага: офсетная.
Печать: трафаретная.
Усл. печ. л.: 15,3.
Уч. изд. л.: 13,3.

Сдано в печать: 5.12.2011 г.
Формат: 64×80/16.
Заказ: 636/Н.
Тираж: 100 экз.

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 52-12-93.
e-mail: tipograf@tspu.edu.ru

